



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**La formación ética y en valores en la universidad
y su relación con la calidad de vida de las
personas con discapacidad intelectual**

Una experiencia de aprendizaje servicio

Elisabet Geva López



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartirlqual 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartirlqual 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0. Spain License.**

Esta tesis doctoral es el resultado de la investigación llevada a cabo por la autora gracias a la concesión de una *Ayuda para el Personal Investigador en Formación (APIF-UB)* de la Universidad de Barcelona.

Firma de la autora:

Elisabet Geva López

Septiembre, 2016

**La formación ética y en valores en la universidad y
su relación con la calidad de vida de las personas
con discapacidad intelectual.**

Una experiencia de Aprendizaje Servicio

Tesis Doctoral presentada por Elisabet Geva López

Dirigida y tutorizada por el Dr. Miquel Martínez Martín

Programa de Doctorado: Educación y Sociedad

Departamento de Teoría y Historia de la Educación, Facultad de Educación



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Barcelona, Septiembre de 2016

Para Atreyu.

*Aunque sé que estas líneas
son insignificantes, frente al tiempo
que te han robado estas páginas.*

Índice

1.- Presentación y justificación de la investigación	15
2.- Preguntas y objetivos de la investigación	23
3.- Estructura de la investigación	25

I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1.- Concepciones de la discapacidad intelectual	29
1.1.-Revisión histórica de la situación social de las personas con discapacidad.....	29
1.1.1.- Antigüedad clásica.....	30
1.1.2.- De la Edad Media a la Reforma	31
1.1.3.- De la primera a la tercera Revolución en salud mental	33
1.1.3.1.-Primera Revolución	33
1.1.3.2.-Segunda Revolución.....	35
1.1.3.3.-La Tercera Revolución	38
1.2.- Modelos de la discapacidad.....	43
1.3.- Conceptualización y desarrollo de la discapacidad intelectual	48
1.3.1.- Revisión de la discapacidad intelectual desde la American Association Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)	50
1.3.1.1.-Primeras definiciones	51
1.3.2.- Cambio de paradigma en el campo de la discapacidad	54
1.3.2.1.-Un nuevo paradigma	56
1.3.2.2.-Última edición: 11ª edición de la AAIDD.....	63
1.3.3.- Los aportes desde la Organización Mundial de la Salud (OMS).....	68
1.3.4.- Un paradigma de apoyos	71
Capítulo 2.- Calidad de vida	77
2.1.- Origen y significado del concepto de calidad de vida.....	77
2.2.- Definición de Calidad de vida	83
2.3.- La calidadde vida en el ámbito de las personas con discapacidad intelectual	87
2.4.- Modelos de calidad de vida	91

2.4.1.-Modelo de tres componentes de calidad de vida	92
2.4.2.-Modelo comprensivo de calidad de vida	95
2.4.3.-El modelo de Calidad de vida de Schalock y Verdugo	98
2.5.- Medición de Calidad de Vida.....	103
Capítulo 3.-Participación y Ciudadanía	109
3.1.- Vinculación entre calidad de vida y participación	109
3.2.- Aproximación al concepto de participación.....	110
3.2.1.-Definición de participación	111
3.2.2.-Modelos de participación	114
3.2.3.-Para qué participar	124
3.3.- Participación y discapacidad	125
3.3.1.- Razones para fomentar la participación en personas con discapacidad intelectual	127
3.3.2.-El reconocimiento del derecho a participar	129
3.3.2.1.-A nivel Estatal.....	129
3.3.2.2.-En el ámbito europeo	134
3.4.- Participación como promotora de Ciudadanía	135
3.4.1.- Concepto de ciudadanía.....	136
3.4.1.1.- Grecia.....	137
3.4.1.2.- Roma.....	138
3.4.1.3.- La Edad Media.....	139
3.4.1.4.-Edad Moderna.....	139
3.4.1.5.- Edad Contemporánea	140
3.4.2.- ¿Condición de ciudadanía o condición de discapacidad?.....	147
3.4.3.- Ciudadanía activa como impulsora/motor de la calidad de vida.....	152
3.5.- Rompiendo con una ciudadanía paralela	156
Capítulo 4.-La ética del cuidado en la formación de ciudadanos y profesionales comprometidos	159
4.1.- Formación de ciudadanos y profesionales responsables	159
4.2.- Breve descripción de los términos: moral y ética	162

4.2.1.- Moral	163
4.2.2.- Ética.	165
4.3.- ¿Por qué ética del cuidado?	166
4.3.1.- Origen de la Ética del cuidado desde la voz diferente de Carol Gilligan.....	168
4.3.2.-Ética del cuidado. ¿ética femenina o feminista del cuidado.....	169
4.3.3.- Ética del cuidado versus ética de la justicia	171
4.4.- Teoría del desarrollo moral desde Kohlberg y Gilligan	175
4.4.1.-Estadios del desarrollo moral de Kohlberg	176
4.4.2.- Estadios del desarrollo moral de Gilligan	180
4.5.- De la ética del cuidado a una pedagogía del cuidado.....	181
4.5.1.- La ética del cuidado en las relaciones educativas	183

Capítulo 5.- Aprendizaje servicio como metodología para educar en valores y fomentar la participación

en valores y fomentar la participación	187
5.1.- Aprendizaje servicio, participación y educación en valores	187
5.2.- Que es el aprendizaje servicio	187
5.2.1.-Antecedentes del aprendizaje servicio.....	188
5.2.2.-Definición de aprendizaje servicio	199
5.2.3.-Delimitando las prácticas de aprendizaje servicio. Los cuadrantes	202
5.2.4.-Elementos del aprendizaje servicio	205
5.2.5.-Impacto del aprendizaje servicio	210
5.3.- La formación ética y en valores y el aprendizaje servicio.	215
5.3.1.- Aprendizaje servicio y universidad	219

II. MARCO METODOLÓGICO Y APLICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Capítulo 6.- Metodología y diseño	225
6.1.- Enfoque metodológico de la investigación y diseño.....	225
6.2.- Los métodos mixtos de investigación	227
6.2.1.-Investigación mixta y el pragmatismo.....	230
6.3.- Diseños del método mixto.....	234

6.4.- Objetivo de la investigación.....	237
6.5.- Contexto específico de la investigación.	238
6.6.- Participantes	239
6.7.- Diseño de la investigación	240
6.8.- Técnicas de recogida de información.....	242
6.8.1.- Técnicas cualitativas.....	245
6.8.2.- Técnicas cuantitativas.....	251
6.9.- Estrategias de análisis de la información	259
6.9.1.-Análisis de la infomación de carácter cualitativo.....	259
6.9.2.- Análisis de los datos cuantitativos.....	262

**Capítulo 7.- Origen de la propuesta: New Chapter Book Club,
Nisonger Center Ohio State University** 263

7.1.- Experiencia. Primer contacto	263
7.2.- Nisonger Center Ohio State University.....	265
7.3.-Proyectos de Nisonger Center: Aspirations Ohio, Young Adult Transition Corps y Next Chapter Book Club	266
7.4.-Formación Leadership Education in neuro-developmental Disabilities	275

Capítulo 8.- Experiencia de aprendizaje servicio: diseño y aplicación..... 281

8.1.- Propuesta de aprendizaje servicio en la Facultad de Educación: Club de Lectura y Best Buddies..	281
8.2.- Desarrollo del proyecto	281
8.2.1.- Preparación del proyecto.	283
8.2.2.- Realización del proyecto	295
8.2.3.- Evaluación.	298
8.3.- Cronograma de las fases del proyecto.....	300

III . ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 9.- Análisis de los datos cualitativos 303

9.1.- Análisis cualitativo de los diarios reflexivos y el grupo de discusión	303
9.1.1.- Presentación de los resultados de los diarios reflexivos	

de los estudiantes	305
9.1.1.1.-Visión general	306
9.1.1.2.- Codificación y categorización	308
9.1.2.- Presentación de los datos del grupo de discusión.....	331
9.1.2.1.- Codificación y categorización	332
Capítulo 10.- Interpretación e integración de los resultados cualitativos	
del estudio.....	347
10.1.- Sistema de categorías y subcategorías surgido del análisis	
de los diarios reflexivos.	347
10.1.1.- Categoría I. Interés en la práctica	347
10.1.2.- Categoría II. Elementos destacados del Aprendizaje servicio	348
10.1.3.- Categoría III. Relaciones establecidas en el desarrollo del	
aprendizaje servicio	360
10.1.4.- Categoría IV. Emociones destacadas en el transcurso del	
aprendizaje servicio	368
10.1.5.- Categoría V . Cuidado	382
10.1.6.- Categoría VI. Reflexión.....	386
10.1.7.- Categoría VII. Motivación.....	400
10.1.8.- Categoría VIII. Visión de la discapacidad.....	403
10.1.9.- Categoría IX. Prejuicios	408
10.1.10.- Categoría X. Contravalores	414
10.2.- Sistema de categorías y subcategorías surgido del análisis del grupo	
de discusión.	415
10.2.1.- Categoría I. Educación en valores	416
10.2.2.- Categoría II. Beneficios del aprendizaje servicio.....	421
10.2.3.- Categoría III. Beneficios de la formación	424
10.2.4.- Categoría VI. Visión de las personas con discapacidad intelectual	425
10.2.5.- Categoría V. Denuncia de contravalores	427

Capítulo 11.- Análisis y interpretación de los resultados cuantitativos del estudio	431
11.1- Presentación de los datos del cuestionario	431
11.1.1.- Interpretación de los resultados del cuestionario inicial pasado a los estudiantes	431
11.1.2.- Interpretación de los resultados del cuestionario final pasado a los estudiantes	441
11.2.- Presentación de los datos de la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad. Resultado e interpretación.....	455
11.2.1.- Datos del grupo clase.....	455
11.2.2.- Datos del grupo ApS	478
Capítulo 12.- Análisis conjunto de los datos cualitativos y cuantitativos	497
12.1.- Triangulación de los datos cualitativos y cuantitativos.....	497
12.2.- Valoración y motivación de los estudiantes sobre los proyectos de aprendizaje servicio	498
12.3.- Elementos del aprendizaje servicio destacados por los estudiantes y su relación con las actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual	501
12.4.- Actitudes de los estudiantes hacia las personas con discapacidad intelectual ...	506
12.4.1.- Visión de las personas con discapacidad intelectual	507
12.4.2.- Prejuicios	512
12.4.3.- Ámbito emocional	514
IV. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES	
Capítulo 13.- Conclusiones y consideración final	519
Bibliografía.....	537
Anexos	565

INTRODUCCIÓN

1.- Presentación y justificación de la investigación

La tesis que se presenta a continuación se titula *La formación ética y en valores en la universidad y su relación con la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual. Una experiencia de aprendizaje servicio.*

Este trabajo no pretende ser una investigación sobre personas con discapacidad intelectual, sino una investigación que busca mejorar la calidad de vida de la sociedad, buscando herramientas y estrategias para que todos los ciudadanos y ciudadanas, independientemente de sus dis-capacidades, puedan vivir una vida feliz.

A lo largo de la historia, diferentes colectivos han sufrido situaciones de maltratos y abusos por causas, que desde nuestro punto de vista son inaceptables, y muchos de los cuales pueden considerarse atrocidades.

Nuestra sociedad se construyó a partir de los esclavos que desde la antigua Roma, (y previamente en Egipto) fueron sometidos y privados de libertad. Las mujeres son otro colectivo que han -y están- sufriendo violencia y discriminación. Las lesbianas, gays, bisexuales y transexuales (LGBT) sufren marginación e incluso en algunos países son asesinados y asesinadas. Las personas negras, los pobres, las minorías étnicas, los inmigrantes o las personas con discapacidad son algunos de los colectivos que reiteradamente sufren situaciones de violencia y exclusión, condiciones que limitan su condición de ciudadanos y ciudadanas.

En esta investigación se ha considerado la importancia de tomar conciencia de las relaciones que se establece con el *otro*, dado que las acciones -o no acciones-, pueden tener consecuencias negativas sobre el *otro*.

En el caso de las personas con discapacidad Barton (2009) apunta que el lugar que estas ocupan en la sociedad y su nivel de estima, está sujeto a su posición en relación con las condiciones y relaciones que establece con la sociedad.

Siguiendo a este autor, la implicación de la sociedad en cuestiones que superen las relativas al acceso y los recursos es imprescindible. Se trata simplemente de *“la lucha por los derechos, la ciudadanía y la introducción de una legislación antidiscriminatoria”*

(Centro de Estudios para la Igualdad, 1994 –*Equality Studies Center*, en Barton, 2009, p.143). Buscar un camino hacia una sociedad más participativa, equitativa e inclusiva, donde las personas con discapacidad intelectual sean consideradas desde su condición de ciudadanos y ciudadanas, es una necesidad social, y las personas con discapacidad intelectual no deben ser las únicas que se impliquen.

Las personas con discapacidad intelectual, están sometidas continuamente a situaciones provocadas por actitudes negativas, originadas por el desconocimiento y los prejuicios. Todo con un mismo origen: la construcción de una sociedad bajo unos patrones y valores determinados que dejan fuera a personas con características y/o necesidades diferentes.

En Atenas -sociedad que perseguía la mejora racial-, los bebés que nacían con discapacidad eran lanzados desde el Monte Taigeto, y en la Edad Media, la influencia religiosa provocaba que la sociedad viera a las personas con discapacidad como un castigo divino o como una obra del diablo. Estos son solo dos ejemplos, de cómo la visión y las creencias de la sociedad condicionan las actitudes hacia las personas con discapacidad, y con ello su existencia.

En la actualidad, para entender el significado de las ideas que imperan sobre la discapacidad, es importante ver el rol que han tenido estas personas y su entorno, y como comenta Barnes (2012), hasta hace poco la discapacidad era vista como una situación individual, un problema médico o incluso, una tragedia personal. Esta antigua concepción de la discapacidad como un problema individual, hace que en la actualidad se les siga manteniendo alejados de la comunidad y de cualquier actividad social, provocando curiosidad, extrañez o rechazo al verlos ejercer una profesión, estudiando en la universidad o simplemente tomando un café.

A pesar de esto, la sociedad habla de inclusión, y encontramos leyes y programas orientados a dar soporte a las personas con discapacidad intelectual a nivel educativo, laboral, económico, etc. Pero es necesario ir más allá.

El modelo social de la discapacidad que defienden autores como Oliver (1992, 1998), Barnes (1997) o Barton (1998) destaca que la discapacidad ya no es un problema distintivo de la persona, es una necesidad de la sociedad. Necesidad que requiere adaptarse, adecuarse y ajustarse a las características e individualidades de cada uno de sus ciudadanos y ciudadanas. Este modelo subraya que la discapacidad es causada por la *incapacidad* de la

sociedad a adaptarse a las necesidades de la personas con discapacidad (Barton, 1998). Afirmación que resulta difícil de aceptar por la sociedad, ya que conllevaría asumir *las culpas*, y eso resultaría realmente embarazoso. Se puede pensar que no aceptamos nuestras culpas, no por orgullo (bueno a veces si) sino por desconocimiento o dejadez, no obstante hay que tener en cuenta que la ignorancia no exime de la responsabilidad.

Por esto, este trabajo considera importante dar un poco de luz a la situación en la que se encuentran las personas con discapacidad intelectual y proponer mejoras. Mejoras que hacen plantearnos dos cuestiones: ¿cómo podemos hacer del entorno un espacio más inclusivo y participativo?, y ¿cómo desde una perspectiva profesional, se puede ayudar o apoyar a las personas con discapacidad con el objetivo de mejorar su calidad de vida?.

Las respuestas, que aparentemente son sencillas, se responderían desde potenciar una ciudadanía activa e inclusiva y desde el respeto y el cuidado hacia el otro. En mucho caso esto es realmente difícil de conseguir.

En relación a la primera cuestión, se entiende que la posibilidad de participar en la construcción social es lo que aportará dignidad a la persona (Bartolome, 2011). Por lo tanto, todos los ciudadanos y ciudadanas, -independientemente de sus capacidades- tienen derecho a participar en su comunidad construyendo lazos de amistad, de cooperación, de ayuda y de apoyo, subrayando la importancia de la participación social y el reconocimiento social.

El reconocimiento social se entiende desde el reconocimiento de las acciones que realiza uno mismo a nivel comunitario y la relación con el entorno, siendo elementos que inciden, en la construcción de la persona como ciudadano o ciudadana activa, y en una mejora de su calidad de vida.

Será entonces la comunidad (asociaciones, escuela, universidad, profesionales, familiares, amigos, vecinos, etc.) la que deberá ofrecer a cada persona, los recursos y apoyos necesarios para que pueda contribuir y participar activamente, siendo la comunidad la responsable de fomentar y crear espacios de participación social, en donde establecer relaciones sociales y vínculos entre todos los miembros de la comunidad. De esta manera se conseguirá una sociedad inclusiva, participativa y basada en las relaciones.

Sobre la segunda pregunta -¿cómo desde una perspectiva profesional, se puede ayudar o apoyar a las personas con discapacidad intelectual para mejorar su calidad de vida?- se

plantea sobre que formación específica en relación a la discapacidad se está llevando en las universidades.

Una breve revisión sobre esta cuestión destaca una ausencia de asignaturas relacionadas con la discapacidad en los grados de Pedagogía, Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social o Trabajo Social de la Universidad de Barcelona durante el curso 2014-2015. Concretamente, en el Grado de Pedagogía hay una asignatura de formación básica relacionada con la discapacidad: *Diversidad y educación*. Esta asignatura tiene como objetivos conceptuales conocer el marco conceptual, histórico y legislativo del término educación especial para llegar al término de inclusión y conocer las estrategias de atención del alumnado y los procesos de inclusión educativa. Se aprecia que estos objetivos están orientados hacia la educación inclusiva, aunque puede resultar algo complicado para los estudiantes, entender la inclusión sin previamente conocer el ámbito de discapacidad. En cambio, entre las asignaturas optativas de tercero, se encuentra la asignatura *Trastornos del Desarrollo y de conducta*, en la que entre sus seis apartados, se dedica uno -el tercero- a la discapacidad intelectual. Con lo que se puede concluir que de los 240 créditos del grado de Pedagogía, los estudiantes solo cuentan con 12 créditos relacionados con la discapacidad y la inclusión, siendo solo 6 de ellos obligatorios.

Esto significa, que los estudiantes de pedagogía al final del grado puede que solo hayan cursado 6 créditos de una asignatura relacionada con la inclusión educativa, pero en la que no se explica ningún concepto relacionado con la discapacidad en sí misma.

Por lo tanto, volvemos a preguntarnos ¿cómo estos estudiantes, que se convertirán en profesionales de la educación -pedagogos y pedagogas en este caso-, atenderán las necesidades de las personas con discapacidad?, ¿cómo trabajarán la inclusión si no saben a quien tienen que *incluir*? o ¿estarán realmente preparados y preparadas para acompañar, hacer frente y/o tomar decisiones sobre los problemas con los que se pueden encontrar las personas con discapacidad intelectual?

En relación a los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, solo hay una asignatura de formación básica, la asignatura de *Teoría y práctica de la Escuela Inclusiva*, en la que de los cuatro puntos que trata, destina uno a la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Por otro lado, estos grados dan la opción de mención entre ocho categorías, entre las cuales destaca la mención de *Atención a la diversidad*. Esto hace que

se vuelve a dejar en la voluntad de los estudiantes la formación sobre la atención a la diversidad y la discapacidad intelectual.

Esto también instiga a preguntarnos ¿los maestros y maestras de infantil y primaria tendrán el privilegio de elegir que niños o niñas y con que capacidades atenderán en sus aulas?

Y finalmente, en los grados de Educación Social y Trabajo Social, solo hay una asignatura optativa: *Discapacidad y salud mental* (6 créditos optativos de 240) y *Discapacidad y Trabajo Social* (3 créditos optativos de 240) respectivamente. Como se observa, en estos estudios la formación sobre la discapacidad continua siendo optativa y insuficiente, según nuestro parecer.

Esta necesidad de formar a los profesionales para que la atención que ofrezcan a las personas con discapacidad intelectual sea de calidad, tiene un claro referente: el Informe Warnock (1978), el cual establecía la escuela inclusiva como un derecho, haciendo una mención especial a la necesidad de formar a los maestros para que atendieran las necesidades educativas especiales de todos los niños y niñas.

En este Informe, el capítulo 12 titulado *La formación y capacitación*, en el primer apartado de *Formación inicial del profesorado. Un elemento de la educación especial*, se establece que:

12.4 Since the large majority of children who are likely to require special educational provision will manifest their difficulties for the first time in school they will have to be identified there. Close and continuous observation of all children by their teachers is therefore essential and for this to be effective teachers must be equipped to notice signs of special need. Moreover, having noticed such signs in a child, they must appreciate the importance of early assessment of his needs and must know when and where to refer for special help. We believe that this knowledge and appreciation should be taught to all teachers in the course of initial teacher training and during their induction into their first teaching post. In service training will be vital if teachers are to help effectively in recognising the children who have

special educational needs and in making suitable provision for them; but the groundwork should be laid in initial training. (Informe Warnock, 1978, p.227)¹.

Y concluye con un aviso:

The procedures which we have recommended elsewhere in this report for recognising and meeting the needs of children who require special educational help will be of no avail unless all teachers have an insight into the special needs which many children have and unless teachers with defined responsibilities for such children have the specialist expertise required to meet those needs. The necessary skills and expertise must be acquired through training. Our proposals for the future development of teacher training are therefore central to our report and should be acted on as quickly as possible.²

El Informe Warnock ofrece una visión muy clara de la importancia de la formación especializada a la hora de atender a niños y niñas con discapacidad.

En el mismo informe se presentaron los resultados de un estudio realizado en Escocia en 1977³ denominado *A survey of teachers' opinions on the primary diploma course in Scotland*, el cual reveló que muchos de los maestros recién titulados se sintieron que no estaban suficientemente preparados para enseñar a niños o niñas con necesidades especiales. Los datos demostraron que el 58% de los maestros se consideró insuficientemente preparado para la enseñanza de lento aprendizaje y el 6% dijo que el tema no había sido

¹ Traducción propia: 12.4 Dado que la gran mayoría de los niños que son propensos a requerir prestaciones educativas especiales sus dificultades se manifiestan, por primera vez en la escuela, tendrán que identificarse allí. La continua observación de todos los niños por parte de sus profesores es esencial para que esto sea efectivo, los maestros debe estar preparados para notar signos de necesidad especial. Por otra parte, después de haber dado cuenta de tales signos en un niño, deben apreciar la importancia de la evaluación temprana de sus necesidades y deben saber cuándo y dónde remitir la ayuda especial. Creemos que este conocimiento y evaluación se les debe enseñar a todos los maestros en el curso de formación inicial del profesorado y durante su practica en su primer puesto docente. En la formación continua será vital si los maestros actúan de forma eficaz en el reconocimiento de los niños que tienen necesidades educativas especiales y en las disposiciones pertinentes respecto de ellos; pero las bases se debe colocar en la formación inicial.

² Traducción propia: Los procedimientos que se han recomendado en este informe para el reconocimiento y la satisfacción de las necesidades de los niños que requieren ayuda educativa especial, serán en vano a menos que todos los maestros tengan una idea de las necesidades especiales que tienen muchos niños y a menos que los maestros responsables tengan conocimientos especializados para satisfacer esas necesidades. Las habilidades y la experiencia necesaria deben ser adquiridas a través de la formación. Nuestras propuestas para el futuro sobre el desarrollo de la formación del profesorado son, por tanto, fundamental para nuestro informe y deberían adoptarse medidas lo más rápidamente posible

³ J Nisbet, D Shanks and J Darling (1977) *A survey of teachers' opinions on the primary diploma course in Scotland*, Scottish Educational Studies, 9, 2 (November, 1977).

tratado; mientras que el 28% se sentía mal preparado para enseñar a niños con discapacidad y el 61% dijo que el tema no se ha tratado (Warnock Report, 1978, p.227).

Esta investigación parte de la necesidad de que las personas con discapacidad intelectual sean atendidas en cualquier ámbito -educativo, social, laboral, médico, etc.- por profesionales que conozcan sus necesidades, los acompañen y los cuiden, y no se den situaciones como las citadas anteriormente de desconocimiento o de inseguridad.

Con ese fin, se apuesta por una formación teórica de los profesionales, pero sobretodo por una educación en valores, que les haga ser críticos y responsables frente a situaciones que impliquen al *otro*. En definitiva, se busca una formación que engrane una formación basada en aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996).

Hoy en día en una sociedad de la información -que busca convertirse en sociedades del conocimiento- los saberes teóricos, cada vez más, están al alcance de todos. Por lo que se busca en los estudiantes universitarios, es que puedan ir de la información al conocimiento (aprender a aprender), ya que será el conocimiento que los estudiantes interioricen de forma consciente, lo que producirá cambios realmente significativos en ellos, frente la inmovilidad que puede causar la información.

Según el Informe *Hacia las sociedades del conocimiento* (UNESCO): “*La noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos. En cambio, el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas*” (2005, p.17).

Sobre la información, es esencial aprender a comprenderla, distinguirla y si es necesario a rechazarla. Los estudiantes deben ser analíticos, críticos y reflexivos sobre la información que les llega.

La apertura de la universidad es esencial para convertirla en un *espacio de conocimiento* basado en dimensiones sociales, éticas y también, políticas. La reflexión, la toma de conciencia y el ser crítico debe ayudar a los estudiantes a adquirir valores, estrategias y conocimientos para convertirse en ciudadanos y ciudadanas activas (además de buenos profesionales) de una sociedad del conocimiento

A cerca de las personas con discapacidad intelectual, hay mucha información y afirmaciones -la mayoría falsas o ingenuas-, que han condicionado la visión de la sociedad. Por ejemplo, sobre las personas con Síndrome de Down se dice que son *eternos niños y niñas*, pero eso no es verdad, ya que no se puede relacionar el coeficiente intelectual con el ser adulto. O sobre su sexualidad, se afirma que las personas con discapacidad intelectual no tienen sexualidad o necesidad de expresión sexual, que son asexuadas y/o no les interesa, pero la realidad es que a las personas con discapacidad intelectual, a menudo, se les priva de sus derechos sexuales, justamente por se tratados como eternos niños y niñas. Pero las personas con discapacidad intelectual, al igual que cualquier otra persona, tienen intereses y deseos que se expresan con manifestaciones sexuales de contacto corporal y de intimidad sexual.

Creencias como estas, se convierten en barreras para la participación y el aprendizaje, y de alguna manera, están condicionando las actitudes, y seguramente determinando la manera en que se establecen las relaciones entre la sociedad y las personas con discapacidad intelectual. Por ello, la universidad debe acompañar a los estudiantes a *aprender a aprender*, pero también debe potenciar el *aprendizaje de saber hacer, saber ser y saber vivir juntos*, los cuales suelen ser olvidadas mucho más a menudo.

En esta tesis se realiza un revisión teórica de la situación de las personas con discapacidad intelectual relacionada con su participación y la condición de ciudadanía, además se diseña y desarrolla una propuesta de aprendizaje servicio en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona orientada a conseguir un cambio de actitud hacia las personas con discapacidad de los estudiantes que participan en este proyecto, a partir de uno de los elementos más importantes que para nuestro parecer destaca en los proyectos de aprendizaje servicio: la formación en valores.

La propuesta que se realiza surge a partir de la oportunidad que tuvimos de conocer y participar en el proyecto *Next Chapter Book Club* de Ohio State University, Nisonger Center, EEUU. Esta experiencia nos mostró una práctica que promueve la autodeterminación, la inclusión comunitaria y la *self-advocacy* (que se podría traducir como la *autorepresentación*), ya que los participantes en esta experiencia tienen la oportunidad de expresar sus propias ideas, hablar sobre sus necesidades o deseos y aprender desde y con los otros (Fish y Rabidoux, 2009). Este proyecto además, se plantea

como un aprendizaje servicio, ofrecido, como veremos, a los estudiantes tanto de Ohio State University, como a los de Nisonger Center (Centro de Excelencia en discapacidades del desarrollo).

La propuesta que se realiza en esta tesis es ofrecer un espacio para promover la formación de los estudiantes universitarios orientada a formar excelentes profesionales, así como ciudadanas y ciudadanos competentes, comprometidos y activos, que sean capaces de incidir en la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual a partir de la inclusión, participación y autodeterminación de estas personas.

2.- Preguntas y objetivos de la tesis

A partir de la justificación de la tesis y de la propia experiencia profesional en el campo de la discapacidad intelectual surgen una serie de preguntas que son las que guiaran este trabajo.

Estas preguntas son:

¿Cuál ha sido y cuál es la situación de las personas con discapacidad intelectual en relación a su condición de ciudadanos?.

¿Qué se requiere para que la participación de las personas con discapacidad intelectual y su inclusión social sea real y efectiva?.

¿Cómo se puede trabajar desde la universidad valores y actitudes positivas hacia las personas con discapacidad intelectual?.

¿Se puede conseguir un cambio positivo de las actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual a partir de la participación de los estudiantes universitarios en metodologías que promuevan la educación en valores como pueden ser los proyectos de aprendizaje servicio?.

Con la finalidad de dar respuesta a estas cuestiones, este trabajo se plantea dos objetivos principales. Por un lado, realizar una revisión teórica sobre la situación de las personas con discapacidad intelectual desde la visión que la sociedad ha tenido de ellas a lo largo de la historia y destacar el valor de la participación para conseguir que las personas con discapacidad formen parte de la sociedad.

Y por otro lado, desde esta necesidad de conseguir una sociedad participativa, se pretende examinar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad como herramienta para contribuir a la educación en valores y promover posibles cambios en la actitud hacia las personas con discapacidad intelectual.

Este objetivo se concreta en:

- Diseñar y valorar un proyecto de aprendizaje servicio, orientado a proporcionar un espacio de participación y colaboración entre estudiantes y personas con discapacidad intelectual.
- Identificar los elementos más significativos que destacan los estudiantes del aprendizaje servicio y valorar su relación con las actitudes hacia las personas con discapacidad.
- Conocer y analizar las actitudes hacia personas con discapacidad de los estudiantes que han participado en el aprendizaje servicio, y los posibles cambios que puedan darse.
- Comparar las actitudes hacia las personas con discapacidad de los estudiantes que han participado en el aprendizaje servicio, con las actitudes del grupo clase que no han participado.

3.- Estructura de la investigación

La estructura de la tesis se constituye a partir de cuatro partes principales, que engloban trece capítulos.

La primera parte hace referencia al marco teórico en el que se presentan las bases teóricas de la investigación; la segunda parte con una orientación más empírica, desarrolla el marco metodológico para la aplicación de la experiencia y posterior recogida de datos; en la tercera parte se analizan los datos y se muestran los resultados, y finalmente en la cuarta parte se presentan las conclusiones de la investigación.

En el primer capítulo se realiza una revisión histórica de lo que ha significado la discapacidad para la sociedad, hasta el concepto actual.

En el segundo capítulo se realiza una conceptualización de calidad de vida, su origen, su evolución y algunos de sus modelos, destacando las dimensiones de la calidad de vida del modelo de Schalock y Verdugo (2002/2003). También se hace referencia a la medición de

la calidad de vida, que tiene como objetivo ayudar a tomar decisiones orientadas a mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad intelectual.

El tercer capítulo se realiza una aproximación al concepto de participación y ciudadanía y se destaca la relación que existe con calidad de vida. Se destacan diferentes dimensiones de la calidad de vida que se relacionan con la participación, condición indispensable para poder establecer una relación con el entorno, y esencial para el desarrollo personal y social de la persona.

En el capítulo cuarto se realiza una breve descripción de los términos de ética y moral, y se presenta la formación ética desde una visión de la *ética del cuidado*. Este punto introduce la educación en valores desde el desarrollo moral de Kohlberg y la propuesta de Gilligan sobre la necesidad de que justicia y cuidado sean complementarios para guiar las relaciones que se establecen en la sociedad. En este punto se destaca la necesidad de cuidar a los demás, y la necesidad de introducir en las relaciones de educador-educando el cuidado bajo un compromiso mutuo, destacando las emociones como un elemento esencial en el proceso de aprendizaje.

El capítulo quinto, siendo el último de la primera parte de fundamentación teórica, presenta el aprendizaje servicio como una metodología para promover las relaciones y la educación en valores. En este capítulo se presentan los antecedentes, se define y caracterizan los proyectos de aprendizaje servicio, y se incide en la capacidad que tienen para promover un espacio de formación en valores.

La metodología y el diseño se establecen en el capítulo sexto. Este capítulo se orienta a la preparación de la investigación más empírica, a partir de la justificación de la elección del enfoque metodológico y el diseño, además de describir el proceso de recogida de datos a partir de la selección de las técnicas e instrumentos.

Los capítulos séptimo y octavo están muy vinculados. En el séptimo se presenta el origen de la propuesta. Es decir, explica la experiencia previa y como surge la que se llevó a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. En el capítulo octavo se presenta la propuesta, las fases y el desarrollo.

En el apartado de *Análisis y resultados de la investigación*, se presenta el análisis de los datos cualitativos (capítulo noveno). En el capítulo decimo se realiza la interpretación e integración de los resultados de los datos cualitativos, a partir de un análisis de contenido

el cual permite recoger las categorías más significativas surgidas de un proceso de codificación y categorización.

De la misma forma, el capítulo once presenta el análisis y la interpretación de los datos cuantitativo, recogidos a partir de cuestionarios y de la Escala de actitudes hacia las personas con discapacidad (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994).

Este apartado, finaliza con el capítulo doceavo que presenta el análisis conjunto de los datos cualitativos y cuantitativos, basado en un proceso de triangulación necesario en la metodología mixta.

Para cerrar el trabajo, en el apartado cuarto, se presenta el capítulo treceavo, en el que se recogen las conclusiones de la investigación y consideraciones finales.

Además de los capítulos que constituyen el cuerpo de esta tesis, se presenta un apartado de bibliografía donde se recogen todas las obras consultadas durante la realización de la investigación y un apartado para los Anexos.

I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1.- CONCEPCIONES DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

1.1.-Revisión histórica de la situación social de las personas con discapacidad

Durante siglos, diferentes disciplinas han prestado una especial atención a las personas con discapacidad. La pedagogía, la psicología o la medicina han propiciado cambios y avances sobre cómo entender la discapacidad.

Estos cambios han producido también, un transformación a nivel social sobre los valores y actitudes que se han ido adaptado a las necesidades y avances sociales, así como un cambio de paradigma en la conceptualización del concepto de discapacidad. Aguado (1995) comenta que:

Cada sociedad tiene en cada momento histórico unas determinadas necesidades y unos valores sociales (contexto social), en función de los cuales se establece lo que es adecuado socialmente y lo que resulta inadecuado (diferencia), unos encargados (expertos) que precisan la forma de distinguir (criterios de selección) a los sujetos (diferentes), el calificativo con que se les ha de reconocer (terminología), la función que han de desempeñar en la sociedad (papel social) y el trato que se les ha de otorgar (tratamiento). (p. 20)

Tal y como apunta este autor, la caracterización de las personas con discapacidad ha ido evolucionando a lo largo de diferentes momentos históricos, identificándose con un contexto social determinado, así como con unos intereses sociales concretos. El trato de las personas con discapacidad presenta una distinción que estaría presente en esta evolución y que responde a las contradicciones encontradas a la hora de tratar las *deficiencias*. Contradicciones como es el *desorden físico* y el *desorden moral*, líneas trabajadas desde la psicopatología, y que se definen desde un enfoque o actitud pasiva y un enfoque o actitud activa (Aguado, 1995).

El enfoque o actitud pasiva hace referencia a las personas con discapacidad bajo el marco de la tradición demonológica⁴, que considera la discapacidad como fruto de causas ajenas a la persona, como por ejemplo el pecado, el castigo de los dioses o del demonio, etc., y por lo tanto considerada como una situación incontrolada e inmodificable de la persona. Esta actitud pasiva se traduce en rechazo, segregación e incluso en la muerte o asesinato.

⁴ Adjetivo perteneciente o relativo a la demonología. Demonología, (del gr. δαίμων, -ονος, y -λογία). F. Estudio sobre la naturaleza y cualidades de los demonios. Fuente: Real Academia Española

En cambio, el enfoque o actitud activa que se ajustaría a la tradición naturalista, aborda la discapacidad como enfermedad, como resultado de causas naturales, biológicas y/o ambientales, lo que significa una situación modificable. Esta situación hace pensar en la prevención, el tratamiento, la integración o la necesidad de apoyos.

Aguado (1995) hace una extensa revisión histórica sobre las *deficiencias*⁵, a partir de diferentes etapas de la historia, delimitando la oposición de estos dos enfoques –pasivo y activo-. A continuación se presenta de forma breve la evolución y las diferencias establecidas en diferentes épocas destacadas por este autor.

1.1.1.- Antigüedad clásica

En Grecia, y por primera vez, los trastornos mentales y las deficiencias mentales⁶, se consideran *fenómenos naturales*. Esta tradición naturalista cuenta con Hipócrates y su medicina técnica como figura más destacada de la época clásica griega (s.V a.c. - s. II d.c.). Hipócrates habla de enfermedad, y no de castigo de los Dioses o posesiones. En la medicina griega se comienzan a ver recomendaciones de baños, paseos, etc., como tratamiento, pero a la vez encontramos prácticas habituales y generalizadas, más cercanas a una actitud pasiva como el infanticidio, o el rechazo.

En Roma existen prácticas pasivas en las que se mutilan a niños para la mendicidad o el infanticidio. Esto se daba habitualmente en las clases inferiores, teniendo el consentimiento de intelectuales, como Platón o Aristóteles.

Como actitud activa, y por lo tanto en contra de estas prácticas, algunos intelectuales ponen en marcha otras prácticas, pero que se van introduciendo muy poco a poco (ver Figura 1).

⁵Para más información ver: Aguado, A (1995) *Historia de las deficiencias*. Escuela Libre Editorial. Fundación ONCE. Madrid. En este libro el autor presenta una síntesis reflexiva sobre la constitución histórica del concepto de deficiencia y su tratamiento.

⁶ En este apartado los términos que se usan para hacer referencia a las personas con discapacidad serán los que Aguado hace servir en su libro. Más adelante se hará referencia a la importancia que ha tenido la evolución de estos términos.

ENFOQUE / ACTITUD PASIVA vs. ENFOQUE / ACTITUD ACTIVA
--

ANTIGÜEDAD CLÁSICA

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">-Infanticidio, malos tratos, venta de niños.-Escaso interés hacia la discapacidad física. | <ul style="list-style-type: none">-Los trastornos mentales y la deficiencia como esclavos, mutilación para mendigar mental son considerados fenómenos naturales |
|--|---|

G R E C I A

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Infanticidio no sólo de deformes, sino de neonatos con apariencia inusual bien visto por Platón y Aristóteles.- Esparta, eugenesia e infanticidio: exposición del recién nacido ante consejo que si aprecia tara lo despeña por el monte Taigeto.- Atenas, infanticidio de débiles y deformes: se les deja a la puerta de un templo por si alguien los adopta. | <ul style="list-style-type: none">- Primacía del enfoque naturalista; de la enfermedad mental- Hipócrates: atribuye enfermedad y deficiencia mentales a causas naturales: ya se habla de enfermedad- Fracturas y articulaciones: banco de extensión para tracciones vertebrales- Templos de Esculapio, casas de salud, con baños, paseos, procesiones |
|--|--|

R O M A

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Ley de Rómulo: abandono de hijo inválido si cinco vecinos lo aprueban; incumplimiento confiscación de la mitad de los bienes.- República: infanticidio de deformes.- Imperio: infanticidio y mutilaciones de niños y jóvenes para mendiga.- S.II d.C.: compra de discapacitados para diversión.- Roca Tarpeia y columna Lactaria.- Séneca, aversión natural hacia los deficientes.- Claudio, ridiculizado por su apariencia física y dificultades de habla.- Celso: defiende hipótesis del miedo: castigo con privación de alimentos, cadenas, grilletes. | <ul style="list-style-type: none">- Cicerón, responsabilidad del enfermo mental- Vena filantrópica de gobernantes: Augusto, Vespasiano, Trajano- Asclepíades de Prusa: tratamiento humano a enfermos y deficientes- Celso, De medicina: imbecillis: astenia general; scamnun, banco de extensión hipocrático.- Galeno: rastreo vías nerviosas y lesiones cerebrales.; Ejercicios con la pelotita, mecanoterapia.- Sorano de Efeso: hospital de enfermos mentales y probablemente retrasados.- Influencias del cristianismo primitivo.- Concilios: hospedajes y asilos.- San Basilio, ciudad-hospital de Cesárea. |
|--|--|

Figura 1. Síntesis del enfrentamiento ante la deficiencia en la antigüedad clásica. Fuente: Aguado (1995).

1.1.2.- De la Edad Media a la Reforma

Tal y como apunta Aguado (1995), al analiza la discapacidad en las épocas de la Edad Media, el primer Renacimiento y la Reforma, se observar como vuelve a ver una manifestación de movimientos basados en enfoques pasivos, como la demonología y la posesión diabólica, lo que establece condiciones de vida muy duras y prácticas crueles para los deficientes. Por otro lado, la aparición del humanismo cristiano, viene acompañado de hospitales, asilos y orfanatos.

En el mundo árabe, se da la existencia de una conciencia humanista hacia los débiles y su cuidado, aunque paralelamente existan prácticas como la mutilación por robos. En esta

época se destaca la influencia de Maimónides (1035-1204), médico y filósofo cordobés que trabaja a partir de la instrucción para conseguir mejoras en las personas con deficiencia mental. Aguado (1995) habla de Maimónides como “*un precursor de la educación especial*” (p. 58).

En la Europa Occidental medieval, es la Iglesia Católica la que monopoliza todas las atenciones a las personas con discapacidad, lo que produce un cambio en la atención, dado que es el monje el que se encarga de estas personas. Esto hace que se vuelva a dar un resurgimiento de lo demonológico y la brujería, aplicándose a todas aquellas personas que se salían de lo *normal*. Paralelamente, se da un importante movimiento de creación de hospitales y asilos.

De la misma forma, los discapacitados sensoriales y físicos son también objeto de mejoras y avances como la aparición de hospitales para ciegos o el ensayo teórico sobre educación de sordomudos que se publica el año 685 por Juan de Beveley. Y en relación a los físicos, dado el alto número de amputaciones causadas por las guerras y cruzadas, se empieza a desarrollar técnicas protésicas.

En el Renacimiento, el culto por el cuerpo y la belleza hace que se desarrolle una cirugía destinada sobre todo a mejorar las deficiencias físicas (cirugía ortopédica). La iglesia, por otro lado, comienza a perder fuerza, debido a la Reforma, y muchas de las funciones que desarrollaban pasan al Estado.

A pesar de esta evolución, se mantienen prácticas medievales, y la Reforma tampoco se da de forma generalizada, ya que tanto Lutero (1483-1546) como Calvino (1509-1564) consideraban a las personas con discapacidad como *habitados por Satanás* (Scheerenberger, 1984, p.52, en Aguado 1995).

En la Figura 2 se presenta una síntesis de esta época.

ENFOQUE / ACTITUD PASIVA vs. ENFOQUE / ACTITUD ACTIVA
--

- | | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| - Posesión diabólica e inquisición | - Valerosos disidentes y avances |
|------------------------------------|----------------------------------|

IMPERIO BIZANTINO

- | | |
|--|---|
| - Justiniano: distintas penas para deficientes | - Proliferación de <i>hospitales, orfanatos, asilos, etc.</i> |
|--|---|

MUNDO ÁRABE

- | | |
|--|---|
| - Mutilaciones por robo | - Continuación del <i>naturalismo griego</i> , |
| - Limitaciones religiosas a la práctica médica | - <i>Humanitarismo</i> en los <i>sanatorios mentales</i> |
| | - Maimónides : precursor de la <i>educación especial: progresos a través de la instrucción</i> |

EUROPA OCCIDENTAL

- | | |
|---|--|
| - Carlomagno: niño abandonado, esclavo del que lo encuentre: tráfico para esclavo/mendigo | - <i>Asilos y orfanatos</i> : recogen a muchos deficientes |
| - 1324, King's Act, Eduardo II: las propiedades de idiotas, a la Corona: la idiocia, congénita ,permanente y con reconocimiento legal | - Milán, primer <i>asilo</i> niños abandonados |
| - Posesión diabólica e inquisición | - Hospital de Saint-Gall, hacia el 850 |
| - Auge de la demonología: 1487, <i>Malleus Maleficarum</i> , de Sprenger y Kraemer | - 1212: <i>cofradía de ciegos</i> tras las Navas de Tolosa |
| - manual de hierro de 1400 | - 1247, <i>Bethlem Royal Hospital</i> , Londres |
| | - 1260: Luis IX, centro para <i>soldados ciegos</i> |
| | - Desarrollo de la <i>técnica protésica</i> : prótesis |

PRIMER RENACIMIENTO Y REFORMA

- | | |
|--|---|
| - Cierre de instituciones benéficas de la Iglesia. | - Interés por el cuerpo y por <i>anatomía</i> , desarrollo de <i>cirugía y medicina</i> |
| - Reforma: continúa la posesión diabólica | - Primeras <i>brechas a la inmutabilidad</i> de enfermedad y deficiencia mentales |
| - Lutero y Calvino denunciaban a los deficientes como habitados por Satanás. | |

Figura 2. Síntesis del enfrentamiento ante la deficiencia en la Edad Media, el primer Renacimiento y la Reforma. Fuente: Aguado (1995).

A partir de la Edad Media, Aguado habla en su obra de tres revoluciones en salud mental, las cuales en el mundo occidental tienen su inicio a finales del siglo XVI y principios del XVII, la segunda revolución se inicia a finales del siglo XIX y sitúa la tercera revolución a comienzos de la década de los sesenta.

1.1.3.- De la primera a la tercera Revolución en salud mental

1.1.3.1.-Primera Revolución

La primera revolución en el mundo occidental, se sitúa a finales del s. XVI y principios del XVII. Se caracteriza a partir del protagonismo de la corriente humanista que surgió en el Renacimiento. Esta época y hasta finales del s. XIX, destaca por la creación de

instituciones de atención o manicomios, así como la aparición de los conceptos de locura y de neurosis.

Como se puede ver en Figura 3, Aguado (1995) remarca el paso de una concepción y modelo demonológico a una concepción más naturalista y a un modelo organicista y biologicista, pasando de la idea de pecado a la de enfermedad.

ENFOQUE/ACTITUD PASIVA vs. ENFOQUE/ACTITUD ACTIVA	
-Instituciones manicomiales: hacinamiento, sustitución de tareas terapéuticas por las de custodia/administración; nuevas formas de control; disminución de altas y acumulación de crónicos; encierro permanente y definitivo.	- Concepción naturalista, organicista y biologicista del trastorno y de las deficiencias mentales. - Tratamiento como pacientes: rudimentos de psiterapia y laborterapia para <i>reinserción social</i> . - Constitución de concepto de <i>locura y neurosis</i>

Figura 3. Síntesis del enfrentamiento ante la deficiencia en la primera revolución en salud mental. Fuente Aguado Díaz (1995)

De este periodo Aguado (1995) destaca como protagonistas a Cornelius Agrippa (1486-1535) y Jean Wier (1515-1588), que tratan de explicar la conducta irracional, a partir de lo racional. Wier se opuso abiertamente a la brujería y hace la distinción entre posesión diabólica y alteración mental, esta última vista como una enfermedad. Destaca también a Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592), que retoma la concepción naturalista del trastorno mental. De España destaca a Juan Gilaberto Jofré (1350-1417) impulsor de la creación de los hospitales psiquiátricos españoles y Juan Luis Vives (1493-1540) que recomienda el ingreso en estos hospitales para realizar un diagnóstico, pronóstico y tratamiento. Vives ya planteaba la terapia ocupacional o el trabajo protegido como terapias. Más adelante William Cullen (1710-1790) registra el término neurosis en 1769 como un tipo de enfermedad de origen nervioso.

A finales del s. XVIII y comienzos del XIX, aparece una nueva manera de tratar a las personas ingresadas en los hospitales psiquiátricos, se llama *Tratamiento Moral* y coincide con la Revolución Francesa (1789-1799), siendo el principal defensor Phillippe Pinel (1745-1826) director del Hospital de la Bicêtre, y que rompió con las cadenas que mantenían atados a los ingresados, comentando que “*esta acción y trato digno que se*

ofreció a los pacientes en el hospital de la Bicêtre permitió que muchos de ellos mejoraran rápidamente y fueran liberados” (En Contreras, 2006)⁷.

Tanto Jean-Étienne Dominique Esquirol (1722-1840) en Francia, como Willian Tuke (1732-1819) en Inglaterra, trabajaban bajo los mismo principios que Pinel que estableció los tratamientos a partir de tranquilizantes, estimulantes, vendajes, dietas, baños, ejercicios, etc., y utilizando las prácticas coercitivas y los castigos solo cuando eran necesarios. Se introduce así, un tratamiento moral basado en un trato humano y sensible en la atención de las personas con discapacidad.

Como se ha ido viendo, las instituciones de salud mental tenían como objetivo el cuidado, y como principios, la psicoterapia y laborterapia, destacando el trato de los pacientes como personas y no como endemoniados. Pero a la larga, el manicomio se convierte en una cárcel para los enfermos, de donde muchos de ellos no saldrán. Se produce un encierro permanente y definitivo de los pacientes. Foucauld en relación a esta época escribe: *“La locura, cuya voz el Renacimiento ha liberado, y cuya violencia domina, va a ser reducida al silencio por la época clásica, mediante un extraño golpe de fuerza”* (1967, p. 75).

Lo que comenzó como instituciones encargadas de pocos internos y con el objetivo de atención y rehabilitación, se convirtió en instituciones masificadas en las que el objetivo pasó a ser la custodia y donde los pacientes pasaban a ser crónicos. Aguado (1995) expone dos factores causantes de esta situación. Además de los factores externos como pueden ser el incremento de la población y de la miseria, se dan unos factores coyunturales, que se refiere al poco conocimiento de la psicopatología, el cambio de las instituciones a centros de custodia y la indecisión en la orientación psicoterapéutica. Y los factores estructurales, que hacen referencia a las características propias del manicomio como marca de etiqueta social, el internamiento y sus consecuencias, la creación de un nuevo código social interno (diferente al de la sociedad) y la separación del entorno psicosocial de procedencia.

1.1.3.2.- Segunda Revolución

La segunda revolución en salud mental se inicia a finales del siglo XIX y se caracterizar por los avances relacionados con la comprensión y identificación de formas clínicas

⁷ “Historie de la Psyquiatrie”, Les premiers aliénistes 1800-1860, “Portraits des Médecins”, Philippe Pinel 1745-1826, Médecin aliéniste el philosophe. En Contreras, V. (2006) Un poco de historia. Madrid. www.fundacion-salto.org.

asociadas a la deficiencia mental y a la búsqueda de causas biológicas de las discapacidades físicas y evolutivas, frente a situaciones de segregación (ver Figura 4).

ENFOQUE / ACTITUD PASIVA vs. ENFOQUE / ACTITUD ACTIVA	
<ul style="list-style-type: none"> - Grandes contradicciones y brutalidades - Actitudes sumamente negativas; desconfianza, recelo, paternalismo protector, nivel ínfimo en sensibilidad social y profesional hacia deficientes: control, prevención, <i>alarma eugenésica: segregación de por vida, eutanasia, esterilización, restricción matrimonial</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Sustitución del modelo organicista por otro de corte <i>intraprésiquico y mentalista</i> - Avances en comprensión, estudio de etiología y de formas clínicas asociadas a deficiencia - Avances sociales: progresiva responsabilidad de los gobiernos: <i>medidas legales e institucionales</i> en favor de todos los deficientes.

Figura 4. Síntesis del enfrentamiento ante la deficiencia en la segunda revolución en salud mental. Fuente Aguado Díaz (1995).

Para Scheerenberger (1984) el s. XIX es clave en el avance del término de discapacidad y su estudio, ya que antes de este siglo la discapacidad intelectual era vista como una variante de la demencia. Es a partir del s. XIX que la discapacidad intelectual comienza a ser tratada de forma diferenciada a otras patologías, por lo que avanzan las intervenciones a nivel sanitario, educativo y psicológico.

Es en este período que se produce el nacimiento de la psiquiatría como una especialidad médica. Esto hace que el modelo organicista quede suplantado por otro de carácter intraprésiquico. Este periodo también se caracteriza por la aparición de la psicología clínica, la psicopatología infantil, el estudio experimental de la conducta y la evaluación psicológica. El psicoanálisis adopta, también, una gran relevancia. Autores como Freud o Hobbs apostaban por el psicoanálisis como el responsable de formular la búsqueda de un conocimiento clínico y realizar un tratamiento de psicoterapia. Junto al psicoanálisis aparece otra forma de *psicología*, como es el conductismo, que a partir de las formulaciones experimentales de Skinner, surgen diversas aplicaciones tanto clínicas como educativas, como las de Bijou y Staats (1968). Aunque, como apunta Aguado (1995), el psicoanálisis no promueve aportaciones relevantes en el campo de las deficiencias, y para el conductismo deberá pasar un cierto tiempo hasta que otros precursores trabajen con técnicas de modificación de la conducta, sobre todo en rehabilitación de discapacitados físicos.

La psicología clínica, en cambio surge como respuesta a las dificultades de aprendizaje, así como de la importancia del ambiente en relación con el aprendizaje. Lightner Witmer (1857-1956) funda la primera clínica psicológica, en la Universidad de Pensilvania.

Por otro lado, la necesidad de diagnosticar trastornos, así como clasificar, detectar y evaluar alumnos que se da en esta época, origina que se requiera una evaluación psicológica, provocando el desarrollo de técnicas evaluativas. Binet (1857-1911) y Simon (1873-1962) aparecen como los autores de la primera escala métrica de inteligencia: el *Test Binet-Simon*⁸. Las aportaciones más destacadas de Binet serán el concepto de edad mental y la comparación con personas sin discapacidad. Otra aportación a destacar, es la de William Stern (1871-1938) que en 1912, propone el constructo de coeficiente intelectual (C.I.), como un método para puntuar los resultados de los primeros test de inteligencia desarrollados, de forma que se dividía la edad mental por la edad cronológica, dando como resultado el coeficiente intelectual (CI).

Durante el periodo de entre guerras, en relación a las discapacidades físicas y sensoriales, se continúa con las medidas institucionales, dirigidas a *anormales* y a accidentados laborales y excombatientes. En relación a los tratamientos, las instituciones norteamericanas reflejan la diversidad de ideologías como la esterilización de los deficientes, dudas sobre la idoneidad de las instituciones, la visión de la institución como centro en el que no se satisface las necesidades de las personas, o la búsqueda de una educación especial.

Durante la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), se agrava la necesidad de servicios de rehabilitación para excombatientes y mutilados de guerra, iniciándose el movimiento rehabilitador con los objetivos iniciales de: recuperación físico-somática y funcional. Este movimiento tiene también en cuenta la introducción de un equipo multiprofesional (nacimiento y consolidación de la psicología de la rehabilitación).

⁸ Revisado y mejorado en 1908 y en 1911 por el propio Binet y, posteriormente, traducido al inglés por Goddard, adaptado al entorno cultural norteamericano por Terman en 1916, la primera adaptación, el *Stanford-Binet*, revisado por Terman y Maud A. Merrill en 1936, el *Terman-Merrill*, y, finalmente readaptado en 1960, el *Terman*.

1.1.3.3.- La Tercera Revolución

La tercera revolución estaría situada a comienzos de la década de los sesenta y originada por una necesidad de sustituir los modelos anteriores, como el demonológico, organicista o intrapsíquico. Por lo que a partir de los setenta se vuela a hablar de modelos multicausales, de lo biológico, lo psicológico y lo social, dando lugar a modelos como el bio-psico-sociales⁹.

El modelo bio-psico-social entiende a la persona como el resultado de fundamentaciones biológicas, motivaciones psicológicas y condicionamientos sociales. El funcionamiento y la discapacidad serán entendidas, bajo este modelo, como la interacción dinámica entre las condiciones de salud y los factores contextuales, tanto personales como ambientales (OMS, 2011)¹⁰.

Aguado (1995) denomina al periodo entre los años 1960 y el 1980 *las décadas prodigiosas*, ya que se dan diferentes avances en relación a la concepción y tratamiento de las deficiencias, como el reconcomiendo de los derechos humanos y civiles o el aumento de las subvenciones a los servicios. Durante estas dos décadas, se destaca sobre todo, el movimiento rehabilitador y la psicología de la rehabilitación, iniciadas en la Segunda Revolución, y que se abre a un mayor número de funciones y de colectivos beneficiados. También se destacan otras corrientes como la modificación de conducta, la psicología ecológica, el movimiento de los derechos civiles y para la vida independiente y los enfoques comunitarios¹¹.

En relación a los movimientos, uno de los más importante es el que se presenta en el campo de la discapacidad como *la normalización*. El principio de normalización ofrece una nueva manera de posicionarse delante de la discapacidad y se extiende de la deficiencia mental a todos los deficientes, sobre todo en lo que hace referencia a la desintitucionalización e integración escolar. Esto supone un cambio notable a la hora de

⁹ Modelo que instituciones como OMS han adquirido.

¹⁰ Informe mundial sobre la discapacidad 2011.

¹¹ Aguado (1995) comenta algunas referencias de la introducción de otras corrientes en *psicología de la rehabilitación: modificación de conducta* (Meyerson, Kerr y Michael, 1967; Kerr, 1976; Fordyce 1964, 1971, 1974, 1976; Asken, 1976; Ince, 1976, 1980); *psicología ecológica* (Vineberg y Willems, 1971; Willems, 1972); *enfoques comunitarios* (Boswell y Wingrove, 1979; Helander, Mendis y Nelson, 1979); *movimiento de los derechos civiles* (Burgdorf, 1980); *movimiento para la vida independiente* (Pflueger, 1977; De Jong, 1979a,b, 1981, 1984; Bilotto et al., 1979; Lassiter et al., 1983).

facilitar la adaptación, normalizando el ambiente y potenciando la intervención comunitaria.

Fue en el año 1959, cuando Bank-Mikkelsen, director de los Servicios para Deficientes en Dinamarca, incorporó en la ley danesa el concepto de *normalización*, con el que buscaba que los deficientes mentales pudieran desarrollar una vida lo más *normal* posible. Pretendía hacer efectiva esta normalización, ofreciendo las mismas condiciones a cualquier persona independientemente de su condición.

Nirje director de la Asociación Sueca Pro Niños Deficientes, unos años más tarde, en 1969, profundizó en este término centrándose en la influencia del medio, buscando no tanto la *normalización de la persona*, sino la *normalización de las condiciones de vida* de las personas con deficiencia, lo que motivó un cambio en el concepto de normalización, pasando desde la persona a la influencia del medio. Nirje (1972) lo expresa diciendo:

One major facet of the normalization principle is to create conditions through which a handicapped person experiences the normal respect to which any human being is entitled. Thus the choices, wishes, desires and aspirations of a handicapped person have to be taken into consideration as much as possible in actions affecting him (p.177)¹²

Con lo que este autor destaca la importancia de incidir en el medio para que la persona con discapacidad tenga la oportunidad de sentirse y relacionarse igual que cualquier otra persona, y destaca también la necesidad de escuchar y tener presente sus deseos y aspiraciones en cualquier acción que se vaya a llevar a cabo.

Posteriormente, este concepto se acabó extendió por Europa, Estados Unidos y Canadá gracias a Wolfensberger, que en 1972, publica *The principle of normalization in human services*, el primer libro sobre este tema. En el cual Wolfensberger (1972) concibe el principio de normalización como *“Utilization of means which are as culturally normative*

¹² Traducción propia: Una faceta importante del principio de normalización es crear las condiciones a través del cual una persona con discapacidad experimenta la relación normal a la que cualquier ser humano tiene derecho. Por lo tanto las opciones, deseos, anhelos y aspiraciones de una persona con discapacidad deben ser tenidas en cuenta tanto como sea posible en las acciones que le afecten.

as posible, in order to establish and/or maintain personal behaviors and characteristics with are as culturally normative as posible” (p. 28)¹³.

Wolfensberger que reformulo el término, destaca en este principio tanto los medios como los objetivos de la normalización, y comenta que la frase “*as culturally normative as posible*” implica en última instancia un proceso empírico para determinar qué y cuánto es posible (Wolfensberger, 1972).

A continuación en la Figura 5, se destacan el proceso y los autores destacados en el principio de Normalización.

EL PRINCIPIO DE NORMALIZACION
<ul style="list-style-type: none">- Gobierno danés: 1959, <i>ley relativa al cuidado de los retrasados mentales y de otras personas excepcionalmente retrasadas:</i> objetivo, <i>normalizar</i> sus vidas.- Bank-Mikkelsen (1969): la posibilidad de que el deficiente desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible; acentúa el <i>resultado, una vida tan normal como sea posible; "normalización de la vida"</i>.- Nirje (1969): hacerle accesibles patrones y condiciones de vida tan semejantes como sea posible a las normas y patrones de la sociedad en general; recalca <i>los medios y métodos para conseguirla; "normalización de las condiciones de vida", "generación de ambientes adaptados"</i>.- Wolfensberger (1972, 1980): aportación sistematizadora: tres grandes variaciones y dimensiones significativas: a) Uso de medios culturalmente valiosos, que permitan vivir vidas valiosas a las personas: empleo de recursos económicos y científicos encaminados a mejorar la calidad de vida; b) Uso de medios culturalmente normativos que ofrezcan condiciones de vida, tan buenas, al menos, como las del ciudadano medio y, a la vez, que se apoye, en la medida en que sea posible, la conducta, apariencia, <i>status</i> y reputación de la persona deficiente: creación de ambientes diferenciados aunque con el mismo <i>standard</i> de vida, así como utilización de recursos institucionales, educativos y de programación de actividades de trabajo y ocio, al uso en el mundo de la normalidad; c) Uso de medios, tan normativos culturalmente como sea posible para establecer, promover o apoyar conductas, apariencias y experiencias lo más culturalmente normativas que sea posible.- Wolfensberger (1983, 1984): modificación añadida al concepto de normalización: valoración del rol social: creación, apoyo y defensa de roles sociales valiosos para las personas de alto riesgo de devaluación social, mediante la intensificación de su <i>"imagen social"</i> y de sus <i>"capacidades personales"</i>; no se trata de valorar simplemente a la persona en sí, sino de asignarle un rol social valioso; la normalización, en su conceptualización más actual, consiste en la promoción y defensa de roles sociales y valiosos en la persona devaluada.- Secuelas: el proceso de desinstitucionalización y un nuevo concepto: comunitarización: generación de servicios asistenciales y de ayuda en las comunidades locales.

Figura 5. Significaciones del principio de normalización. Fuente: Aguado (1995).

Otro movimiento que se ha citado anteriormente, y que va adquiriendo gran importancia en la conceptualización de las personas con discapacidad, es el movimiento de Vida

¹³ Traducción propia: La utilización de los medios más normativos posibles desde el punto de vista cultural, con el fin de establecer y/o mantener conductas y características personales lo más normativo como sea posible.

Independiente. Este movimiento surge en 1962 en Berkeley¹⁴, California, cuando un estudiante -Ed Roberts- consiguió ser admitido en la Universidad de California, de esta ciudad, y en 1970 consiguió crear un Programa de Estudiantes Discapacitados, fundando el primer centro de Vida independiente.

Este movimiento surgió para enfrentarse a la visión de la persona con discapacidad desde el paradigma de la *rehabilitación* (García, J. V., 2003) y que tiene como objetivo recuperar la dignidad de las personas con discapacidad y favorecer la visibilidad de las personas con graves discapacidades. También destaca la importancia de la auto-ayudada y la ayuda entre iguales, defiende los apoyos vistos desde un asistente personal como la profesionalización del apoyo personal, frente a un programa de ayuda predefinido, y donde este tipo de asistencia esté controlado por la persona con discapacidad y la autodeterminación, vista “*como la asimilación del poder de control y de decisión de la propia persona*” (García, J. V., 2003, p.43)

Los objetivos de este movimiento los define muy bien Maraña, (2004) que comenta:

Los Objetivos del MVI son los contenidos en su propia definición: favorecer la disponibilidad de recursos de todo orden para que las personas con discapacidad adquieran la responsabilidad y el orgullo de desarrollar una vida independiente y autodeterminada en el mismo grado que, por simple génesis, poseen y ejercen sus conciudadanos. (p.15).

Su lema *Nada sobre nosotros sin nosotros*, también deja muy clara la intención y la voluntad de las personas con discapacidad de participar e incidir en el entorno de manera directa, y sobre todo en aquello que les implica directamente.

Estos movimientos, hacen posible que se pueda hablar de un antes y un después del siglo XX. Wehmeyer (2014) destaca la importancia de este siglo, y distingue *tres olas* que propiciaron acciones dirigidas hacia este cambio de paradigma de la discapacidad intelectual y el paso hacia los apoyos y la autodeterminación. Este autor destaca quien ha dirigido las acciones en cada momento, en qué se ha puesto el énfasis en relación a la atención de las personas con discapacidad y cual es la visión de estas personas (ver Figura 6).

¹⁴ En EEUU, esta ciudad es conocida como “city sponsored curb cut” (ciudad declarada sin freno a la movilidad)

	1ª Ola Primera mitad del s. XX	2ª Ola Segunda mitad del s. XX	3ª Ola Finales de los 70 y durante los 80
Dominada	<i>Profesionales, que eran los que decidían.</i>	Inicio del <i>movimiento de los padres</i> , los que reivindican la atención de sus hijos y no solo su internamiento o diagnósticos pesimistas.	Movimiento de <i>auto-representación</i> .
Énfasis	<i>Diagnostico.</i>	<i>Rehabilitación y formación.</i> Aunque se sigue con una visión de compadecer.	Atribución de <i>poder, autodeterminación y inserción comunitaria.</i>
Visión de la discapacidad intelectual	Visión <i>negativa estereotipada</i> y como responsables de los problemas sociales.	<i>Estereotipos más humanos.</i> Vistos, todavía, como víctimas, como niños a los que hay que proteger.	Las personas con discapacidad pueden <i>hablar por ellas mismas.</i> Reivindican sus opiniones.

Figura 6. Características de las tres olas del siglo XX sobre la discapacidad según Wehmeyer (2014). Elaboración propia.

En la 1ª ola, los profesionales eran los que decidían las acciones que se tomaban sobre las personas con discapacidad, pero sin tener en cuenta su derechos o necesidades. Wehmeyer (2014) comenta que “The professionals that built this system were not interested in the rights of people whom they called “retardes” or “mentally deficient”. (p.5). Posiblemente esto fue consecuencia de la visión que se tenía de las personas con discapacidad intelectual en esta época, en la que:

*People with severe disabilities were seen as menaces to society; threats to “racial hygiene”; and links to crime, poverty, promiscuity, and the decline [...] They were seen as subhuman (“a vegetable”) or as objects to be feared and dreaded by these professionals and society at large*¹⁵. (Wehmeyer, 2014, p.5)

Wehmeyer en esta cita, define claramente como eran vistas las personas con discapacidad intelectual en esta primera ola: como objetos y desde el miedo. En cambio, en la segunda ola, los padres toman el control y exigen su participación en las decisiones que afectaban a sus hijos e hijas, rechazando los pronósticos pesimistas de los profesionales. La visión de las personas con discapacidad, durante las décadas 1950 y 1960, comienza a basarse en estereotipos más humanos, a pesar de que se seguía pensando en la necesidad de protegerlos y cuidarlos como si fueran eternos niños y niñas. A pesar de esto, el

¹⁵ Traducción propia: Las personas con discapacidades graves eran vistas como amenazas a la sociedad; amenazas a la “higiene racial”; y vínculos con el crimen, la pobreza, la promiscuidad y el declive [...] Fueron vistos como subhumanos (“un vegetal”) o como objetos para ser temidos y temidos por profesionales y la sociedad en general.

movimiento de los padres (Wehmeyer, 2014) fue tomando fuerza y los profesionales, aunque lentamente, se fueron uniendo a este movimiento que reivindicaban servicios para poder tener a sus hijos e hijas en casa, y que estos pudieran ir a la escuela o trabajar. De esta manera se actuó contra la institucionalización permanente y se apostó por el principio de la normalización (Nirje, 1972) y la aparición del movimiento de Vida independiente, que se vio anteriormente.

En la tercera ola, se destaca la autorepresentación y la autodeterminación *-self-advocacy* y *self-determination-* que emergen en las décadas de 1970 y 1980, cuando los padres y madres y profesionales vieron la necesidad de que sus hijos e hijas tomaran el control y pudieran hablar por sí mismos. Por ello, este movimiento se caracterizó por el “empowerment, self-determination, and community inclusión” (Wehmeyer, 2014, p.7).

A partir de los años 90, se hace evidente la necesidad de proponer nuevas maneras de entender la discapacidad, ya que los antiguos modelos que se basaban en la enfermedad para explicar la discapacidad, entran en oposición con una nueva forma de entender a las personas con discapacidad vista desde las capacidades, los derechos y desde la relación con el entorno.

1.2.- Modelos de la discapacidad

Se acaba de ver, cómo este recorrido por la historia de la discapacidad refleja diversas concepciones que se han construido sobre las personas con discapacidad, dando lugar a modelos que enmarcan la situación y la visión de las personas con discapacidad en diferentes periodos y contextos.

Estos modelos, no hay que pensarlos como fijos y de una determinada época o periodo, ya que en muchos caso han coexistido, como por ejemplo, la visión demoniaca de las personas con discapacidad, que convive en la actualidad con la visión de la persona con discapacidad desde el principio de normalización y como receptora de derechos. Lo que si que hay que tener presente, es que a pesar de la existencia de algunos de estos modelos no son siempre legítimos.

Los modelos se construyen sobre el papel que tiene la persona con discapacidad, así como el que ocupa la familia, los profesionales, los amigos y la sociedad en general. La persona

con discapacidad, como se ha visto, pueden pasar de ser endemoniados, enfermos, inválidos o excluidos, a ser personas que luchan por sus derechos, que participan a nivel laboral o social en su comunidad. Por tanto, la visión de las personas con discapacidad, viene dada por sus esfuerzos, así como por el esfuerzo del entorno por entender la discapacidad bajo la perspectiva de los derechos humanos, la equidad o la dignidad, o lo que es lo mismo, creyendo en la condición de ciudadano de las personas con discapacidad. Esta premisa -la condición de ciudadano de las personas con discapacidad- es la base en la cual se apoya este trabajo.

En la revisión histórica que se ha realizado, han aparecido cinco modelos: el demonológico, el organicista, el psicologicista, el socio-ambiental y el bio-psico-social (Aguado, 1995). En la Figura 7 se presenta una breve revisión de cada modelo, en la que se enmarca la diferencia entre el enfoque activo y pasivo.

ENFOQUES/ACTITUDES	ENFOQUES/ACTITUDES
-MODELOS HISTÓRICOS-	
<i>PASIVAS: INMODIFICABILIDAD</i>	<i>ACTIVAS: MODIFICABILIDAD</i>
Causas intocables	Causas no intocables
Negativismo /Pesimismo	Concepción positiva / Optimismo
Aceptación pasiva / Resignación	Tratamiento / Educabilidad
Segregación /Marginación	Integración /Aceptación
MODELO DEMONOLÓGICO	
Causas ajenas / Extrañas	Causas desconocidas
Fruto del pecado /Demonio	Practicas empíricas
Infanticidio /Hogueras	Cirugía de los huesos
Venta /Mutilaciones	Técnicas protésicas
Resignación /Apartamiento	Hospitales /Asilos
MODELO ORGANICISTA	
Causas naturales	Causas naturales
Clasificación / Etiquetado	Tratamientos médicos
"Alarma eugenésica"	"Sordomudística"/ Instrucción
Beneficencia / Encierro	"Regeneración de pobres"
Institucionalización	"Tratamiento moral"
MODELO PSICOLÓGICISTA	
Causas psicológicas	Causas psicológicas
Clasificación / Etiquetado	Tratamientos / Programas
Determinismo del CI	Movimiento rehabilitador
Subnormalidad/Anormalidad	Modificación de conductas
Traumas/Regresión	Posibilidad de aprendizaje
MODELO SOCIO –AMBIENTAL	
Causas socio-ambientales	Causas socio-ambientales
Fases de reacción a la discapacidad	Prevención / Estimulación precoz
Integración "por decreto"	Intervención comunitaria
Actitudes negativas	Asociacionismo
Marginación	Desinstitucionalización
MODELO BIO -PSICO-SOCIAL	
Causas bio-psico-sociales	Causas bio-psico-sociales
"Pensión", única salida	Interacción de factores
Centros de Empleo Especial	Tratamientos multimodales
Actitudes negativas	Rehabilitación profesional
Marginación	Normalización / Integración

Figura 7. Síntesis de las orientaciones históricas del enfrentamiento delante la deficiencia. Fuente Aguado (1995).

Palacios y Romañach (2006, 2008) presentan en cambio, cuatro modelos: el de prescindencia, el rehabilitador, el social y el de la diversidad. A pesar de denominarse de forma diferente, estos modelos comparten características y la visión de unas épocas concretas.

(1) El modelo de prescindencia, presente en las culturas antiguas, es el modelo en el que las causas de la discapacidad se atribuye a un enfoque religioso. En el cual, las personas con discapacidad se consideran innecesarias por diferentes motivos: porque no contribuyen a las necesidades de la comunidad, porque esconden un mensaje diabólico,

porque son la causa del enfado de los dioses o porque se considera que no merecen vivir sus vidas. En este modelo se distinguen dos submodelos:

- El eugenésico, en el que la sociedad consideraban un inconveniente el desarrollo de niños o niñas con discapacidad. El nacimiento de estos niños o niñas se veía como resultado de un pecado –en Grecia-, o un aviso de los dioses en –Roma-. Además, se consideraban una carga y una vida que no se merecían vivir, lo que provocaba prácticas de infanticidio.

- Y el modelo de marginación, en el que las personas con discapacidad eran separadas de la sociedad y consideradas dentro del mismo grupo que los pobres o marginados, prácticas habituales durante la Edad Media (Palacios y Romañach, 2006). Las explicaciones religiosas se mantenían, aunque con un carácter diferente, que en el anterior submodelo. Las consideraciones de la persona con discapacidad, bien fuera por ser objeto de caridad o bien por considerarlas objeto de maleficio o advertencia de un peligro inminente, eran excluidas, siendo esta exclusión la característica principal de este submodelo.

(2) El modelo rehabilitador, considera las causas de la discapacidad, ya no religiosas, sino científicas, siendo la salud o enfermedad lo que determina la discapacidad. En este modelo que comienza a destacar a inicios del siglo XX –después de la Segunda Guerra Mundial- se busca la rehabilitación, es decir se busca la normalización, ya que se considera que la persona puede aportar algo a la comunidad, dependiendo del grado de rehabilitación que obtenga, aunque esto conlleve hacer desaparecer la diferencia. También se aspira a la recuperación de la persona a través de la educación especial, y la institucionalización se convertirá en una práctica habitual. En este modelo el factor que sobresale serán las limitaciones y la enfermedad, lo que hay que tratar o disimular.

(3) El modelo social se sitúa a finales de los años sesenta del siglo XX en Estados Unidos e Inglaterra, generándose básicamente, a partir del rechazo a los fundamentos de los modelos anteriores (Palacios y Romañach, 2008). Este modelo considera las causas de la discapacidad como sociales, ya no religiosas, ni científicas. Ahora las limitaciones individuales no son la causa de los problemas, sino que son las limitaciones de la sociedad para prestar atención y servicio a las personas con discapacidad. Por eso, desde este modelo, ya no se pretende rehabilitar a la persona, sino que se manifiesta una necesidad de

rehabilitar la sociedad. Este modelo se relaciona con la incorporación de los derechos humanos y de valores como la dignidad humana, la igualdad y la libertad, apostando por la inclusión de la persona y bajo principios como: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno o dialogo. Para este modelo la discapacidad es resultado de la no adaptabilidad del entorno a las necesidades y características de las personas con discapacidad.

(5) Modelo de la diversidad. Finalmente, Palacios y Romañach (2008) apuestan por un modelo que evoluciona desde el modelo social. El modelo de la diversidad tiene como principio la dignidad de todas las personas, a partir de la desmedicalización de la discapacidad -eliminado la confusión entre enfermedad y discapacidad-, la desinstitucionalización, reforzar la transversalidad, promover la autonomía moral y el cambio terminológico. Desde este modelo, se busca eliminar conceptos como capacidad o valía del lenguaje y buscar un termino que represente una identidad concreta de la persona, considerando el más adecuado *mujeres y hombres discriminados por su diversidad funcional*¹⁶, abreviado en *personas con diversidad funcional* (Palacios y Romañach, 2008a)

Después de esta revisión y presentación de los modelos, está claro que no se puede eludir la complejidad de la discapacidad –entendida como diversidad-, y se observa como poco a poco la búsqueda de un modelo que se ajuste a la *real visión de las personas con diversidad funcional* (utilizando la terminología del modelo de la diversidad) ha hecho que se haya podido ir avanzando desde un modelo a otro pasando por perspectivas –o ideologías- religiosas, científicas o culturales, que en la actualidad, todavía se debaten entre algunos de los modelos presentados. Por ejemplo, Verdugo (2003a) defensor del modelo bio-psico-social critica el modelo social y comenta:

Esta posición tiene cierta difusión en algunos medios académicos de los países citados arriba (Inglaterra y Estados Unidos), y sobre todo en relación con el mundo de la sordera y de la discapacidad física, mientras que en las discapacidades del desarrollo y retraso mental o la discapacidad visual apenas se hacen presentes. (p.217)

¹⁶ Este término fue propuesto por primera vez por Manuel Lobato y Javier Romañach el 12 de mayo de 2005, en el mensaje nº 13.457 del Foro de Vida Independiente (Palacios y Romañach, 2008)

Se cree necesario, por lo tanto, no apostar incondicionalmente por un modelo único rechazando los demás, ya que como se ha podido observar, los modelos son resultados de la forma de pensar de una cultura y un momento concreto. Pero por el contrario, sí que es necesario analizar y escuchar las necesidades de las personas con discapacidad –ya sean médicas, personales o sociales- y tratarlas desde la dignidad.

En este trabajo la visión de las personas con discapacidad intelectual desde la igualdad, los derecho y la dignidad será la base, y para ello, será necesario que la sociedad ponga todos sus recurso a disposición de los sus ciudadanos y ciudadanas para que todos ellos dispongan de las mismas condiciones y oportunidades para mejorar su calidad de vida.

1.3.- Conceptualización y desarrollo de la discapacidad intelectual

La evolución de la visión de las personas con discapacidad, que se ha presentado, ha introducido un tema que está muy relacionado con la conceptualización de la discapacidad. Este tema hace referencia a la terminología usada para referirse a la discapacidad, que en muchos casos, ha derivado hacia términos discriminatorios o vejatorios para la persona. Por ello, la forma de denominar a las personas con discapacidad ha ido evolucionando, a partir de los movimientos que han reivindicado y propiciado el cambio hacia una visión menos restrictivos, dando cabida a las capacidades, los derechos o la participación de la personas con discapacidad.

Términos como deficiencia mental (1908-1958) o retraso mental (1959-2009)¹⁷, han sido los más usados históricamente a nivel internacional. En España, los términos subnormal y minusvalía mental, hasta hace poco eran muy utilizados, pasando a ser términos ofensivos. (Verdugo y Schalock, 2010).

Actualmente, el término más usado y aceptado es el de *discapacidad intelectual*, que “*incluye la misma población de individuos que previamente fueron diagnosticados con retraso mental en número, clase, nivel, tipo y duración de la discapacidad, y la necesidad de las personas con esta discapacidad de servicios y apoyos individualizados*” (Schalock et al. 2007, p. 116). Aunque el cambio de concepción que tiene este término, -frente a

¹⁷ Es justamente en el 2009, cuando la AAIDD cambió su nombre.

retraso mental- supone también, un cambio en el impacto que causa este concepto sobre la población en general (Wehmeyer et. al. 2008).

A pesar de que el término de discapacidad intelectual es el más reconocido a nivel nacional e internacional, se destaca como a partir del movimiento de Vida Independiente, en el 2005 se reivindica el termino *diversidad funcional*, considerando el termino discapacidad ofensivo por significar una disfunción, siendo el de *diversidad funcional* una forma no negativa de designar el funcionamiento de un órgano o parte de una persona, de forma diferente a otra (Palacios y Romañach, 2008).

Verdugo (1994) en relación a la evolución de los términos comenta que:

El desarrollo de las concepciones sobre las personas tiene su paralelismo en el desarrollo de los términos utilizados para denominarlas, aunque la atención y tratamiento de las personas con discapacidad no constituya una mera cuestión terminológica. Sin embargo, la terminología es el reflejo de los cambios en las concepciones, modos de enfocar, actitudes y entendimiento del problema. (p. 4)

Esta cita da a entender, que la evolución y cambio de los términos usados para definir a las personas con discapacidad, no ha sido casual, sino que se han basado en una manera diferente de actuar y entender la discapacidad. Así lo expresan Verdugo y Schalock, (2010) al comentar: “*Nuestro mejor entendimiento se refleja en la terminología que usamos para nombrar la condición y el modelo conceptual que utilizamos para explicar su etiología y características*” (p.8).

No se puede negar que el lenguaje refleja unos ideales o formas de pensar que se transforman en una manera concreta de actuar (Verdugo y Schalock, 2010), (Berger y Luckmann, 2005) y (Vigotsky, 1985), y en este caso, de tratar a las personas con discapacidad intelectual. Palacios y Romañach (2007) en relación a esto apuntan que:

Las palabras o términos llevan asociados ideas y conceptos, y esta correspondencia no es azarosa sino que representa valores culturalmente aceptados del objeto o ser nombrado. Estos valores se transmiten en el tiempo utilizando las palabras como vehículo. Con el tiempo, si se quiere cambiar ideas o valores, no hay más remedio que cambiar las palabras que los soportan y les dan vida. (p.102-103)

El colectivo de personas con discapacidad, ya sea intelectual, física o sensorial, ha sido un colectivo expuesto, a lo largo de la historia, a continuas agresiones por parte de la sociedad. Barton (1998) apunta, justamente, que una de las causas que han podido ocasionar esta situación, son las connotaciones negativas utilizadas a la hora de denominarlos. *Invalído, tullido, tarado o retrasado* son algunos ejemplos de términos que resaltan las limitaciones o falta de funcionalidad de las personas, induciendo a la caracterización de la persona con connotaciones negativas y restrictivas.

La lucha de las personas con discapacidad será por lo tanto, hacer ver todas sus potencialidades frente a las limitaciones y la lucha contra la discriminación y los prejuicios tanto individuales como sociales. Barton (1998) habla de esta lucha para conseguir y mantener un lugar de igualdad en la sociedad de la siguiente forma:

Así pues, los discapacitados están comprometidos, en diferentes grados de intensidad y de eficacia, en una batalla por conseguir el poder de dar nombre a la propia diferencia. Un significado emancipador de la diferencia es el que se refiera a metas y a justicia social. Esto supone cuestionar aquellas definiciones que aíslan y marginan, y reemplazarlas por las que generan solidaridad y dignidad. (p. 27).

Comentar que en este trabajo, el término que se utiliza es el de persona con discapacidad intelectual por su alcance nacional e internacional, aunque se adopta desde el respeto y valoración de las personas desde la dignidad y los derechos de todo individuo.

1.3.1.- Revisión de la discapacidad intelectual desde la American Association Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) ¹⁸

La American Association on Intellectual and Developmental Disabilities ha ofrecido a nivel internacional definiciones y clasificaciones que han facilitado el uso y la comprensión de la discapacidad. También se ha dedicado a la divulgación y aclarado terminológico, lo que ha influido en crear un marco general, a partir del cual se trabaja hacia un objetivo común.

¹⁸ Somos conscientes que hay otras instituciones, que basan sus esfuerzos en realizar también una conceptualización y desarrollo de la discapacidad intelectual. Sistemas de clasificación, como por ejemplo DSM-IV, la CIE-10 o la CIF, tienen gran incidencia en este campo. Más adelante se hará referencia a alguna de ellas, aunque se da mayor peso a las aportaciones de la AAIDD, y se considera que la relación establecida por la AAIDD con estos sistemas de clasificación queda reflejado en las aportaciones de la misma.

Esta asociación -una de las instituciones más significativas en este campo- se fundó en 1876 con el nombre de Association of Medical Officers of American Institutions for Idiotic and Feeble-Minded Persons, pasó a llamarse American Association for the Study of the Feeble-minded en 1906, American Association on Mental Deficiency (AAMD) en 1933, y a mediados de los 80 se denominó American Association on Mental Retardation (AAMR). Y finalmente, en el 2006 se volvió a cambiar el nombre: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)¹⁹.

La AAIDD ha tenido y tiene como objetivo principal, establecer una definición clara y no discriminatoria del concepto discapacidad intelectual. Para ello, esta asociación cuenta con once ediciones sobre su definición, siendo la primera en el año 1921, y la última en 2010. Todas ellas han sufrido -o están sufriendo- revisiones por parte de expertos, provocando un continuo debate entre profesionales, familiares y personas con discapacidad intelectual, con el objetivo de acercar de forma más precisa la teoría y los avances científicos a las necesidades de las personas con discapacidad intelectual.

La evolución en la terminología usada para dar nombre a esta asociación, es coherente con su objetivo, y sus nuevas teorías y concepciones que, como se verá a continuación, se están llevando a cabo en el campo de la discapacidad intelectual²⁰.

1.3.1.1.-Primeras definiciones

Si se revisan las definiciones de Tredgold (1908, 1937) y Doll (1941, 1947) (en AAIDD, 2002) se observa como el énfasis de estas definiciones se pone en la incurabilidad, dándole a la discapacidad intelectual el estatus de permanente. En cambio, a partir de los años 60 se produce un cambio a la hora de entender la discapacidad intelectual y se separa de otras patologías. En 1959 y 1961 la AAIDD publica la 5ª y 6ª definición de discapacidad mental. En el *Manual sobre terminología y clasificación sobre el retraso*

¹⁹ A lo largo de este apartado se hace referencia a esta asociación con las siglas AAIDD, ya que se considera que aunque muchas de las acciones y aportaciones a las que se hará referencia a continuación, se realizaron cuando la asociación mantenía uno de los antiguos nombres, se apuesta por utilizar la actual nomenclatura por considerarla más apropiada y menos restrictiva. El cambio de nombre se produjo en junio de 2006.

²⁰ Como describe Verdugo (2003b) desde hace años otros países europeos ya ha adquirido el término discapacidad. De igual forma asociaciones como la *Asociación Internacional para el Estudio Científico de la Discapacidad Intelectual* (IASSID; International Association for the Study of Intellectual Disability) o la nueva Clasificación Internacional de la Discapacidad de la Organización Mundial de la Salud (2001) contienen o utilizan el término de discapacidad.

mental de 1961 (6ª ed.) se presentó la siguiente definición: “Retraso mental se refiere a un funcionamiento intelectual general por debajo de la media, que se origina en el periodo de desarrollo, y se asocia con deficiencias en el comportamiento adaptativo” (Heber, 1961, AAIDD, 2002, p. 37). En esta definición, así como en la que el mismo autor propuso en 1959 (5ªed.), se marca el periodo de

desarrollo hasta los 16 años y se introduce el concepto de *conducta adaptativa y su medida*.

También, se propone el diagnóstico a partir del coeficiente intelectual (CI) estandarizado y de un test de conducta adaptativa, y se marca el límite del CI en mayor que una desviación típica (DT) por debajo de la media²¹. A partir de este C.I se estipuló una clasificación en cinco niveles (ver Figura 8), basados en las puntuaciones obtenidas del test de Stanford-Binet. Se abandona, pues, la división tripartida del retraso mental en categorías mucho más ofensivas como eran *morón, imbecil e idiota* (Verdugo, 1994).

CI entre 83-67	CI entre 66-50	CI entre 49-33	CI entre 32-16	CI entre 15-0
<i>Límite o borderline</i>	<i>Ligero</i>	<i>Moderado</i>	<i>Severo</i>	<i>Profundo</i>

Figura 8. Clasificación en cinco niveles de Stanford-Binet.

Volviendo a la aparición de la conducta adaptativa, se entiende, por lo tanto, que la influencia del medio tiene un papel relevante, reflejando el carácter social de la discapacidad. Hecho que hace plantearse la importancia del diagnóstico de una persona, y replantearse por otro lado, las pruebas para medir el CI, como único criterio psicométrico para el diagnóstico, ya que hay evidencias de otras variables como el entorno social y cultural de la persona, necesario para comprender la discapacidad y diagnosticarla.

A partir de las aportaciones de Heber (1959, 1961), también se pasa de la incurabilidad a la funcionalidad, ya que se describe el retraso mental, ya no como una condición sino como un *síntoma* (Heber, 1961, en AAIDD, 2002). Por otro lado, y como consecuencia de esta valoración, la conducta adaptativa y la inteligencia serán temas destacados en los posteriores “intentos” de definir la discapacidad intelectual.

Las revisiones realizadas desde la AAIDD, hizo que en 1973 Grossman, presentará una definición ligeramente modificada: “*retraso mental se refiere a un funcionamiento*

²¹ Esto supuso que, teóricamente el 16% de la población pudiese ser diagnosticado con retraso mental.

intelectual general significativamente inferior a la media que coexiste con déficit en conducta adaptativa, y que se manifiesta durante el período de desarrollo” (AAIDD, 2002, p. 37).

En esta definición continúa apareciendo el comportamiento adaptativo, aunque con mucha más fuerza y arraigo, ya que se propuso como una condición para el diagnóstico incluir de manera *simultánea y significativa* las medidas de limitaciones tanto en conducta adaptativa como en inteligencia. Decir que, a partir de esta 7ª definición de la AAIDD (Grossman, 1973) se estableció el límite del período de desarrollo en 18 años. Otra particularidad de esta definición es la aparición del término “significativamente”. Esta apreciación hace que en el momento de la medición psicométrica para el diagnóstico de deficiencia mental, la persona necesite estar dos o más DT por debajo de la media²². Esto hace que los niveles de C.I. según la prueba de Stanford-Binet, pasen a ser cuatro, eliminando el nivel de *límite*²³ (Figura 9).

CI entre 67-52 <i>Ligero</i>	CI entre 51-36 <i>Medio</i>	CI entre 35-20 <i>Severo</i>	CI entre 19 ≤ <i>Profundo</i>
---------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	----------------------------------

Figura 9. Clasificación en cuatro niveles de Stanford-Binet.

De nuevo en 1983, la AAIDD publicó una definición nuevamente revisada y de mayor utilidad y claridad: *"El retraso mental se refiere a un funcionamiento intelectual general significativamente inferior a la media que implica o coexiste con una deficiencia en conducta adaptativa, y que se manifiesta durante el período de desarrollo"* (Grossman, 1983; en AAIDD, 2002, p. 37).

Los principales cambios, como se ha ido recogiendo, en la concepción y definición de la discapacidad intelectual de los años sesenta y ochenta han supuesto (Landesman y Ramey, 1989; en Verdugo, 1994):

- La incorporación del concepto de conducta adaptativa como parte de la definición.
- La reducción del límite de la puntuación de C.I., quedando excluidas de la definición aquellas personas con un C.I. entre 70 y 85, que se consideran con inteligencia baja y no con discapacidad intelectual.

²² Este cambio de una a dos o más desviaciones típicas por debajo de la media, hizo que se pasará de identificar a un 16% de la población con retraso mental, a un 3%. (AAMR, 2002)

²³ Inteligencia límite se define como la situada entre retraso e inteligencia promedio “aprendices lentos” (Grossman, 1973; en AAIDD 2002).

- La extensión del límite superior de edad para el diagnóstico inicial (en primer lugar para ofrecer servicio a un mayor número de adolescentes y jóvenes que presentan deficiencia neurológica severa, y en segundo lugar para incluir a todos aquellos sujetos que pueden presentar retraso mental como consecuencia de accidentes y abuso de sustancias tóxicas).

- Desechar la noción de permanencia a lo largo de toda la vida como parte del concepto.

La siguiente definición fue publicada por la AAIDD 11 años después, dando lugar a un cambio del paradigma de la discapacidad. Cambio que se alejaba de la concepción más individual de la persona y la plantea desde la interacción con el contexto. Se produjo un cambio a todos los niveles, concepción global del constructo, prácticas profesionales, modelos de servicios, etc. Este nuevo paradigma se presenta en el apartado siguiente.

1.3.2.- Cambio de paradigma en el campo de la discapacidad

¿Por qué se plantea como un cambio de paradigma? Antes de comenzar este punto se quiere delimitar el significado de paradigma.

Paradigma es una palabra que proviene del latín (*paradigma*), y este del griego (παράδειγμα). Sus posibles significados según la RAE son:

1. m. Ejemplo o ejemplar. 2. m. *Ling.* Cada uno de los esquemas formales en que se organizan las palabras nominales y verbales para sus respectivas flexiones. 3. m. *Ling.* Conjunto cuyos elementos pueden aparecer alternativamente en algún contexto especificado.

En relación a este término, Thomas Kuhn en 1962 publicó *The Structure of Scientific Revolutions*, siendo en esta obra la primera vez que se utilizaba *paradigma* con el significado que mantiene en la actualidad. Kuhn (1970) comentaba:

The success of a paradigm—whether Aristotle’s analysis of motion, Ptolemy’s computations of planetary position, Lavoisier’s application of the balance, or Maxwell’s mathematization of the electromagnetic field—is at the start largely a promise of success discoverable in selected and still incomplete examples. (p.23)²⁴

²⁴ Traducción propia: El éxito de un paradigma —ya sea el análisis del movimiento de Aristóteles, los cálculos hechos por Tolomeo de la posición planetaria, la aplicación hecha por Lavoisier de la balanza o la

Para este autor un paradigma es una propuesta aceptada a nivel social y científico, que puede ayuda a entender, a intervenir o a resolver algunos conflictos en el momento actual y con las situaciones y agentes actuales. Pero, se puede decir que ¿el nuevo paradigma es el último o el mejor? Como comenta Kuhn (1970) “*es al principio, en gran parte, una promesa de éxito*”, de entrada es la mejor solución, y -claro está-, la última propuestas de acción, siendo el nuevo paradigma, el más aceptado a nivel científico, ya que pretende y propone acciones específicas, en un momento concreto y con unos agentes en particular.

Aunque, seguramente, en el mismo momento que se concreta un paradigma, se estarán escribiendo y haciendo revisiones, modificaciones o propuestas, encaminadas a solucionar nuevas situaciones o encuentros que necesitan una forma nueva de la que está vigente. Esto queda reflejado en la pregunta que Kuhn (1970) se hacía: “If the paradigm represents work that has been done once and for all, what further problems does it leave the united group to resolve?²⁵” (p.23), en la que se plantea si un paradigma es o puede ser definitivo. El mismo autor se contesta cuando comenta que el paradigma es objeto para su posterior articulación y especificación en condiciones nuevas o más rigurosa (Kuhn, 1970).

Kuhn a la hora de proponer una definición de *paradigma* lo hizo de forma desordenada y nada concreta. Algunas de sus aportaciones reflejan la realidad de la aparición del nuevo concepto de discapacidad intelectual, cuando comenta: “*Paradigms gain their status because they are more successful than their competitors in solving a few problems that the group of practitioners has come to recognize as acute*²⁶” (Kuhn, 1970, p.23).

1.3.2.1.-Un nuevo paradigma

En relación al concepto de discapacidad intelectual, Schalock (1995) destaca tres grandes cambios que marcarían este nuevo paradigma. El primero sería la necesidad de que la

matematización del campo electromagnético por Maxwell— es al principio, en gran parte, una promesa de éxito discernible en ejemplos seleccionados y todavía incompletos

²⁵ Traducción propia: Si el paradigma representa un trabajo que ha sido realizado de una vez por todas, ¿qué otros problemas deja para que sean resueltos por el grupo unido?

²⁶ Traducción propia: Los paradigmas obtienen su status como tales, debido a que tienen más éxito que sus competidores para resolver unos cuantos problemas que el grupo de profesionales ha llegado a reconocer como agudos.

discapacidad intelectual se defina en un contexto social; el segundo, es la necesidad de apoyos apropiados durante un período prolongado, ya que el funcionamiento de la persona con discapacidad intelectual experimentará mejoras; y el tercero que las prácticas de los servicios de rehabilitación se basen en las capacidades, limitaciones y necesidades de apoyos de la persona.

Por lo tanto que este nuevo modelo se centra en tres aspectos que conforman la idea de discapacidad intelectual: las capacidades (o competencias), los entornos y el funcionamiento.

Por lo tanto, si se hace referencia al un cambio de paradigma, es necesario hablar de la 9ª definición que propuso la AAIDD (Luckasson et al. 1992), que refleja claramente este cambio de paradigma:

El retraso Mental se refiere a las limitaciones substanciales en el funcionamiento presente (de los individuos). Se caracteriza por: 1. un funcionamiento intelectual significativamente por debajo de la media, que existe concurrentemente con, 2. limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas: comunicación, cuidado de sí mismo, vida en el hogar, habilidades sociales, uso de los servicios de la comunidad, autoregulación, salud y seguridad, habilidades académicas, tiempo libre y trabajo, y 3. que se manifiesta antes de los 18 años. (Luckasson et al. 1992, p.5)

Esta definición se basada en un modelo funcional, al poner en relación las características de la persona con las características de su entorno. Por esto, la relación de los tres aspectos anteriores se puede representa de forma triangular (ver Figura 2).

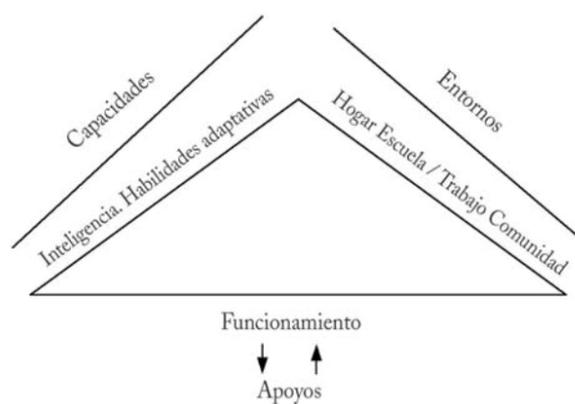


Figura 10. Estructura general de la definición de Retraso Mental del 1992. Fuente: AAMR, 1997, p.27.

Llegados a este punto, se puede decir, que desde esta propuesta, la discapacidad intelectual se refiere a una forma concreta de funcionar, que comienza en la infancia y que se basa en las limitaciones que tiene una persona en relación a sus capacidades tanto intelectuales como de adaptación al entorno, que se ven fortalecidas por unos apoyos adecuados. Esta definición, ya no se limita a estudiar el individuo, sino que se plantea también la necesidad de evaluar el ambiente en el que se está inmerso e intervenir (Verdugo, 2005). La discapacidad intelectual se entiende, pues, como la interacción entre una persona con unas características intelectuales determinada y el entorno en el que se desarrolla.

Aunque la definición de 1992 de la AAIDD, fue muy bien acogida en el campo científico de la discapacidad intelectual, no estuvo libre de críticas, que vinieron de sus propios autores unos años más tarde, y que concluyeron presentando algunas limitaciones de la definición. Algunas de estas limitaciones fueron presentadas por el Committee on Terminology and Classification, (AAIDD) destacando:

- Imprecisión a los efectos de diagnóstico. No pretendía claramente establecer quién era o no una persona con retraso mental, es decir, quien podía ser elegido para unos servicios determinados.
- La falta de definiciones operacionales para la investigación.
- El hecho de que no se consideren suficientemente los aspectos más propiamente evolutivos de las personas con retraso mental.
- La imprecisión e imposibilidad de medir la intensidad del apoyo que necesitan. (En Giné, 2002)

Después de analizar estos problemas y de años de trabajo -con familiares, expertos y personas con discapacidad-, desde la AAIDD se propuso una nueva definición basada en la del 1992, y que como desafío tuvo *“operativizar más claramente el constructo multidimensional del retraso mental y las directrices sobre mejores prácticas respecto al*

diagnostico, clasificación y planificación de apoyos para individuos con retraso mental” (Luckason y cols, 2002, p. 16).

En el año 2002 la AAIDD publicó una nueva definición: “*El retraso mental es una discapacidad que se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa expresada en las habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años*” (Luckason et al. 2002, p. 25)²⁷. Definición que se presenta en el Manual de *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistema de apoyo* (AAIDD, 2002), y que va acompañada de cinco premisas necesarias a la hora de aplicar la definición. Estas son:

(1) *Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.* Esta primera premisa considera que las limitaciones de una persona se debe hacer en relación a los ambientes comunitarios, y no a ambientes segregados. Estos ambientes *comunitarios* serán aquellos en los que las personas viven, trabajan, se educan, juegan o se relacionan, teniendo en cuenta la edad y la cultura.

(2) *Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y comportamentales.*

(3) *En un individuo las limitaciones a menudo coexisten con las capacidades.* No se puede presentar a las personas con discapacidad intelectual como individuos con limitaciones, sino que se debe tener en cuenta que al igual que cualquier otra persona, tienen limitaciones al igual que capacidades y competencias que son independientes de su discapacidad intelectual.

(4) *Un propósito importante de describir limitaciones es desarrollar un perfil de los apoyos necesarios.* Este punto justifica el análisis de las limitaciones de una persona con

²⁷ Como podemos ver el Manual de 2002, mantiene el término *retraso mental*, a pesar de las reivindicaciones por parte de diferentes colectivos del carácter restrictivo y en muchos casos estigmatizado de las personas. El Comité de la AAIDD, sobre Terminología y Clasificación es consciente pero al no haber consenso en un término alternativo, se decidió sacar esta edición (la del 2002) haciendo referencia al término retraso mental. Por nuestra parte, en el desarrollo de este trabajo intentaremos usar el término discapacidad intelectual y del desarrollo por ser un término menos restrictivo y la propuesta del futuro. A pesar de esto, utilizaremos el término *retraso mental* en aquellas situaciones en las que por referencia o cita sea necesario.

el objetivo principal, por parte del equipo de profesionales, de proporcionarle los apoyos necesarios para mejorar su funcionamiento.

(5) *Si se ofrecen los apoyos apropiados durante un periodo prolongado, el funcionamiento vital de la persona con retraso mental generalmente mejorará.* Esto debilita el estereotipo de que las personas con discapacidad intelectual no mejoran. Por lo tanto en el momento que se le ofrece a una persona un conjunto de apoyos individualizados, y no observamos mejora en los resultados, tendremos un indicador de que debemos volver evaluar el perfil de apoyos que necesita.

Estas cinco premisas, hacen referencia a la importancia del contexto a la hora de considerar las limitaciones de una persona, teniendo en cuenta la diversidad cultural, así como las diferencias en la comunicación, aspectos sensoriales, motores y/o comportamentales, que harán que la persona además de posibles limitaciones, puedan ofrecer unas capacidades las cuales deben destacar y potenciar sus acciones, disminuyendo así, las limitaciones a partir de apoyos adecuados y permanentes -si fuese necesario-, para conseguir una mejora en el desarrollo de la persona y en su calidad de vida. Se entiende, por estas razones, que estas premisas deben acompañar y por lo tanto, formar parte de la definición de discapacidad intelectual, por ayudar a clarificar cómo aplicar la definición propuesta.

En relación a la comparativa de las definiciones de la AAIDD del 1992 y la del 2002, se destaca una aportación realmente significativa. La definición del 2002, se presenta la discapacidad intelectual entendida bajo un modelo multidimensional que aporta una manera de describir a la persona a partir de cinco dimensiones de funcionamiento, esenciales para definir el impacto de la discapacidad intelectual en los resultados sociales. Mientras que en la propuesta de la AAIDD del 1992, presentaba solo cuatro dimensiones. En el modelo del 2002, se incorpora la dimensión de *participación, interacciones y roles sociales*, se introduce *la salud mental*, y dentro de la dimensión del contexto se destaca *los ambientes y la cultura*. Un elemento a destacar es la diferenciación entre las *habilidades intelectuales y la conducta adaptativa* (ver Figura 11).

	Sistema de 1992	Sistema 2002
Dimensión I	Funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas	Habilidades intelectuales
Dimensión II	Consideraciones psicológicas y emocionales	Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica)
Dimensión III	Consideraciones físicas y de salud	Participación, interacciones y roles sociales
Dimensión IV	Consideraciones ambientales	Salud física, salud mental, etiología)
Dimensión V		Contexto (ambientes y cultura)

Figura

11.

Comparativa entre las dimensiones del Sistema de 1992 y el Sistema de 2002. (AAIDD).

En el Sistema del 2002, figuran las dimensiones de: capacidades intelectuales, conducta adaptativa, participación, interacciones y roles sociales, la salud, y el contexto (por ejemplo, los entornos, cultura, etc.), y cada una de estas dimensiones es mediada a través de los apoyos a disposición de la persona, con una función clara de aportar mejoras en la vida de las personas con retraso mental.

En la Figura 12, se representan las dimensiones y las relaciones que se establecen con los apoyos y el funcionamiento individual.

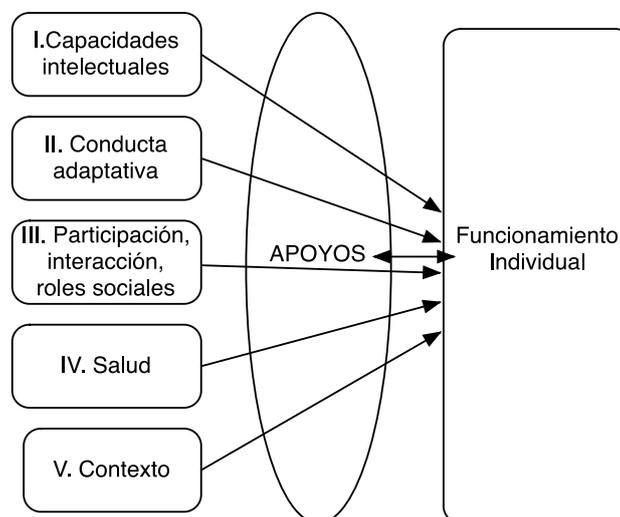


Figura 12. Modelo teórico multidimensional de la discapacidad intelectual (AAIDD 2002).

Al mismo tiempo, la nueva definición refleja claramente un enfoque ecológico de la discapacidad, que destaca el poder de la interacción persona-medio y la reducción de las limitaciones de la actividad funcional. De esta manera se centra más en la persona a través de las estrategias de apoyo.

En este momento los apoyos pasan a ser considerados recursos y estrategias destinadas a promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal de la persona, y por lo tanto, incrementan el funcionamiento individual, siendo los servicios un tipo de apoyo que proporcionan los profesionales y instituciones. Son entonces los apoyos, con esta función de *mediador*, los que facilitaran y mejoraran las cinco dimensiones de la persona en relación a su funcionamiento individual.

A continuación, en la Figuras 13 se representa una comparativa entre la 9ª y la 10ª edición del Manual de trabajo de la AAIDD, donde se recogen las diferencias más significativas de las dos definiciones que marcaron este cambio de paradigma.

Características de 1992 (9ª edición)	Características de 2002 (10ª edición)
Empleaba el término retraso mental	Mantiene el termino retraso mental
Manténía los tres criterios diagnósticos relativos adaptativa y la edad de aparición	Mantiene los 3 criterios diagnósticos relativos al funcionamiento intelectual, la conducta adaptativa y la edad de aparición
Expresaba la concepción cambiante de que el retraso mental es un estado de funcionamiento	Mantiene una orientación funcional y énfasis en los apoyos.
Planteaba que lo que se debía clasificar eran las "intensidades de apoyos necesarios" -más que los rangos de CI- y describía los sistemas de apoyos que requerían las personas	Mantiene un claro compromiso con la clasificación basada en intensidades de apoyos necesarios, que debe ser el foco principal de un sistema de clasificación
Suponía un cambio de paradigma, de una visión del retraso mental como un rasgo absoluto del individuo a una expresión de la interacción entre la persona con un funcionamiento intelectual limitado y el ambiente.	Mantiene la estructura contextual
Ampliaba el concepto de conducta adaptativa un paso más, de una descripción global a una especificación de diez áreas de habilidades adaptativas	Reorganiza la conducta adaptativa en tres categorías: habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Considera la investigación conceptual sobre análisis factorial de la conducta adaptativa que sugiere que las habilidades conceptuales, sociales y prácticas representan la conducta adaptativa
Consideraba el retraso mental a lo largo de 4 dimensiones: un sistema multidimensional frente a un enfoque de una dimensión	Añade una quinta dimensión al enfoque multidimensional
Las dimensiones del Sistema de 1992: I: Funcionamiento Intelectual y Habilidades Adaptativas, II: Consideraciones Psicológicas y Emocionales, III: Consideraciones de Salud y Físicas y IV: Consideraciones Ambientales	Las Dimensiones del Sistema 2002 son: I: Capacidades Intelectuales, II: Conducta Adaptativa (habilidades conceptuales, sociales y prácticas), III: Participación, Interacciones y Roles Sociales, IV: Salud (salud física, salud mental, etiología) y V: Contexto.
	Criterio de desviación típica a los componentes intelectuales y de conducta adaptativa en el diagnóstico del retraso mental
	Incorpora la investigación reciente sobre evaluación y la determinación de la intensidad de apoyos
	Amplía el previo proceso de tres pasos del diagnóstico, clasificación y apoyos en una Estructura para la Evaluación
	Amplía la exposición del juicio clínico -su definición, dónde se requiere e importantes directrices sobre el juicio clínico
	Expone las relaciones entre el Sistema 2002 y otros sistemas clasificatorios como el DSM-IV-TR, la CIE-10 y la C I F
	Presenta un enfoque multifactorial más amplio de la etiología que destaca cuatro factores causales -biomédicos, sociales, conductuales y educativos- en un enfoque intergeneracional

Figura 13. Comparación de Características de la Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyos del 1992 y del 2002.

Por otro lado, en la Figura 14, aparece la estructura de evaluación que se presentó en la 10ª edición del Manual de la AAIDD, que implica tres funciones: el diagnóstico, la clasificación y la planificación de apoyos. Esta estructura como se verá, para cada función presenta propósitos, instrumentos y consideraciones finales.

Función	Propósitos	Medidas de Instrumentos	Consideraciones sobre las evaluaciones
Diagnóstico	Establecer la elegibilidad de: -Servicios -Prestaciones -Protección legal	Tests de CI Escala de conducta adaptativa Edad de aparición documentada	- Correspondencia ente medidas y propósito. - Características psicométricas de las pruebas seleccionadas.
Clasificación	Agrupar con objeto de: -Financiar servicios -Investigación -Ofrecer servicios -Informar sobre determinadas características	Escalas de intensidad de apoyos Rangos o niveles de CI Categorías de educación especial Evaluaciones ambientales Sistemas de factores de riesgo-etiológicos Niveles de conducta adaptativa Medidas de salud mental Niveles de financiación Categorías de prestaciones	- Apropriadadas para la persona (grupo de edad, grupo cultural, idioma principal, medios de comunicación, género, limitaciones sensoriomotoras). - Capacitación del examinador. - Características del evaluador y posibles sesgos. - Consistencia con las normas y prácticas profesionales. - Selección de Informantes.
Planificación de Apoyos	Mejorar los resultados personales: -Independencia -Relaciones -Contribuciones -Participación escolar y comunitaria -Bienestar personal	Herramientas de planificación centrada de la persona Auto informes Medidas de evaluación de las condiciones objetivas de vida Escalas de intensidad de apoyo Elementos requeridos de planificación individual (PISF, PEI, PIT, PPI, PHI)	- Contextos y ambientes Relevantes. - Roles sociales, participación, interacciones. - Oportunidades/ experiencias. - Historia clínica y social. - Factores de salud física y mental. - Conducta en situación de evaluación . - Metas personales. - Información del equipo

Nota: PISF = Plan Individual de Servicios para la Familia; PEI = Programa Educativo Individual; PIT =Plan Individual de Transición; PPI = Plan de Programa Individualizado; PHI = Plan Individualizado de Habilitación. a evaluaciones requeridas para establecer un diagnóstico de retraso mental.

Figura 14. Estructura para la Evaluación del Retraso Mental (AAIDD, 2002).

1.3.2.2.-Última edición: 11ª edición de la AAIDD

Recientemente, ha sido publicada por la AAIDD la 11ª edición del Manual de trabajo, titulado *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports* (2010).

Este manual destaca, finalmente, por utilizar el término de *discapacidad intelectual* en sus páginas, con lo que demuestra la necesidad –que se comentaba anteriormente- de ser coherente con intentar no usar términos que puedan causar agravios a las personas, ya que el término utilizado hasta ahora *retraso mental* denotaba una característica negativa de la persona. Se consideró el término de discapacidad intelectual más adecuado, por:

- Hacer referencia al constructo ecológico de discapacidad.
- Se relaciona mejor con las actuales prácticas profesionales centradas en la conducta funcional y el contexto.
- Es un término menos ofensivo.
- Y, es congruente con la terminología internacional utilizada en revistas científicas, de investigación y en los nombres de las organizaciones. (Verdugo y Schalock, 2010).

En este manual también se encuentra una nueva definición de discapacidad intelectual, en la que se propone que:

La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años. (AAIDD, Schalock et al., 2010, p.1)

Esta definición, va acompañada, también, de cinco premisas que clarifican el concepto y la forma de aplicar la definición y se refieren a:

- (1) Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura, lo que significa que los estándares con los que se compara el funcionamiento del individuo son ambientes comunitarios típicos, y no aislados o segregados en función de la habilidad.
- (2) Una evaluación válida tiene en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.

(3) En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades. Esta premisa recalca la necesidad de considerar, no solo las limitaciones de una persona –con o sin discapacidad-, sino destacar también sus capacidades y talentos.

(4) Un propósito importante de la descripción de limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidades de apoyo. Tal como se defiende, el funcionamiento de la persona con discapacidad intelectual tendrá más limitaciones o menos dependiendo de los apoyos que se le destine.

(5) Si se mantienen apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo, el funcionamiento en la vida de la persona con discapacidad intelectual, generalmente mejorará.

Por lo tanto, según la definición y las premisas, se debe considerar la discapacidad intelectual como un punto de inflexión entre las capacidades de una persona y el contexto en el que se desarrolla. En la definición se hace referencia a dos criterios a la hora de diagnosticar a una persona con discapacidad intelectual. La primera es el funcionamiento intelectual y la segunda la conducta adaptativa.

En relación al funcionamiento intelectual se establece que una persona puede presentar limitaciones significativa, cuando presente en su CI, dos desviaciones típicas por debajo de la media. Sobre la conducta adaptativa la AAIDD (2010) hace referencia al conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que han sido aprendidas por la persona para poder funcionar en su vida diaria, considerando así la conducta adaptativa como multidimensional. A la hora de medirla, se considera que debe darse al menos dos desviaciones típicas por debajo de la media en, una de las tres categorías citadas anteriormente –la conceptual, social o práctica-, o en todo caso una puntuación conjunta inferior. Estas habilidades se definen como:

- Habilidades conceptuales, como el lenguaje, la lectura y escritura, y conceptos asociados al dinero, el tiempo y los números.

- Habilidades sociales, aquellas relacionadas con las competencias interpersonales, la responsabilidad social, la autoestima, el conocimiento y aplicación de las reglas y normas sociales o la capacidad de resolver problemas sociales.

- Habilidades prácticas, comprenden las actividades de la vida diaria (cuidado personal), habilidades ocupacionales, uso del dinero, la seguridad, la salud, la autonomía en los desplazamientos, programación/rutinas y el uso del teléfono.

Por lo tanto, el modelo que se presenta en la AAIDD, 2010 sigue el esquema que se presenta en la Figura 15:

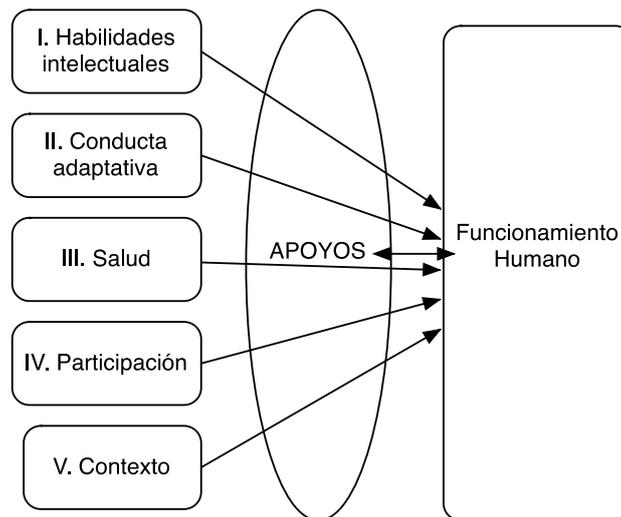


Figura 15. Modelo teórico multidimensional de la discapacidad intelectual (AAIDD 2010).

Las dimensiones que en este modelo acompañan a la discapacidad intelectual son:

(1) Las habilidades intelectuales. *“La inteligencia es una capacidad mental general. Incluye el razonamiento, la planificación, la solución de problemas, el pensamiento abstracto, la comprensión de ideas complejas, la rapidez de aprendizaje y el aprender de la experiencia”* (Gottfredson, 1997, en AAIDD, 2011, p. 44)

(2) La conducta adaptativa. *“La conducta adaptativa es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria”* (Luckasson, et al, 2002, p.40). Las habilidades adaptativas aluden a una gran variedad de competencias y proporciona la base para dos elementos: las limitaciones en habilidades adaptativas a menudo coexisten con fortalezas en otras áreas de habilidades adaptativas, y las fortalezas y limitaciones de una persona en estas habilidades deberían fundamentarse dentro del contexto comunitario y los entornos culturales típicos de los iguales, y relacionarse con las necesidades individuales de apoyo de la persona (Wehmeyer et al, 2008).

(3) La salud. *“Es un estado integral de bienestar físico, mental y social”* (AAIDD, 2011, p. 45). La salud es un componente de la concepción integrada del funcionamiento individual, porque puede afectar al funcionamiento de forma directa o indirecta a través de las otras dimensiones.

(4) La participación. *“La participación es la actuación de las personas en actividades diarias de los distintos ámbitos de la vida social, se relaciona con el funcionamiento del individuo en la sociedad”* (AAIDD, 2011, p.46). La participación se refiere a los roles e interacciones en el hogar, trabajo, ocio, vida espiritual y actividades culturales (Verdugo y Schalock, 2010). La observación directa del compromiso y el grado de involucración en actividades diarias es el mejor modo de reflejar la participación (Wehmeyer et. al 2008)

(5) El contexto. Según Bronfenbrenner (1979) el contexto *“se refiere a una perspectiva ecológica que incluye tres niveles: el entono –microsistema-, la comunidad –mesosistema-, y los patrones culturales y sociales –macrosistema-“* (AAIDD, 2011, p.46). El contexto hará referencia a las relaciones interrelacionadas en las que vive la persona, su vida cotidiana, y en el se incluye factores ambientales y personales (Verdugo y Schalock, 2010).

Los factores ambientales son los referidos al entorno físico, social y actitudinal, y pueden actuar de facilitadores cuando al interactuar con los factores personales potencian una conducta adaptativa. Por otro lado, factores negativos –por ejemplo entonos no accesibles– pueden dificultar las conductas adaptativas.

Los factores personales, en cambio son características de la persona como género, edad, motivación, estilo de vida, hábitos, educación, estilos de afrontamiento, origen social, profesión, experiencias pasadas y presentes (eventos vitales pasados y actuales), estilo de personalidad, recursos psicológicos y otras características, las cuales todas o ninguna podrían jugar un papel en la discapacidad a cualquier nivel (Wehmeyer et. al. 2008).

Los apoyos por otro lado, son los recursos y estrategias que se dirigen a promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal, así como a incidir en la mejora del funcionamiento individual (Luckasson et al., 2002). El contexto en el que se desarrollen será un elemento esencial a la hora de entender el uso de los apoyos. Luckasson et al. (2002), hablan de que el contextualismo alude a tres temas centrales:

- Se aprecia el ambiente, las circunstancias o la perspectiva en los que ocurre la conducta.
- La realidad está en curso y es cambiante, e implica que el ambiente y quienes viven en el se transforman mutuamente.
- La persona tiene un papel activo en su desarrollo y funcionamiento.

Estos tres temas son evidentes en las bases ecológicas e igualitarias de los apoyos, que hacen referencia a que la correspondencia entre los individuos y sus entorno facilita el funcionamiento humano. Facilitar esta correspondencia implica determinar el perfil y la intensidad de apoyos de una persona concreta y proporcionar los apoyos necesarios para mejorar el funcionamiento humano (Wehmeyer et. al. 2008).

Las bases igualitarias de los apoyos, por otro lado hacen referencia a la idea de la igualdad humana –especialmente sobre los derechos sociales, políticos y económicos-. En relación con los programas, el movimiento igualitario se refleja en planificación centrada en la persona, autoayuda, capacitación personal y énfasis en resultados personales (Wehmeyer et. al. 2008).

1.3.3.-Los aportes desde la Organización Mundial de la Salud (OMS)

Las contribuciones de la OMS en el campo de la discapacidad también han sido significativas. Se puede decir que al igual que la AAIDD, el concepto de discapacidad que se propuso desde la OMS, ha ido evolucionando hasta un concepto más abierto y multidimensional.

Desde la OMS, surgió un instrumento para la clasificación de las consecuencias de las enfermedades y sus repercusiones en la vida del individuo, que ampliaba el modelo médico presentando un modelo multidimensional del funcionamiento humano (Wehmeyer et al., 2008). Este instrumento era la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), que fue puesta en marcha por primera vez en los años setenta y publicada en 1980²⁸.

²⁸ Publicada en castellano por IMSERSO en 1983.

Esta clasificación partía de un modelo en el que la enfermedad podía provocar una deficiencia, lo que podía inducir una discapacidad, y que a su vez causara una minusvalía (ver Figura 16).

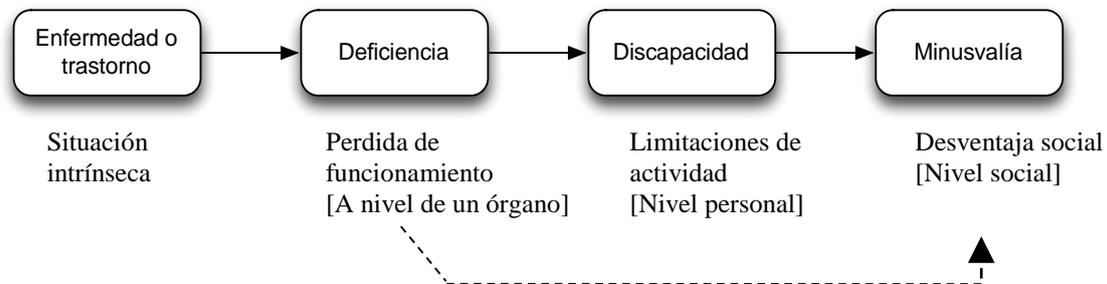


Figura 16. Modelo de la Clasificación Internacional de Discapacidades (CIDDM).

La deficiencia era entendida como la pérdida o la anomalía de la estructura corporal, de la apariencia, así como de la función de un órgano o un sistema, representando un trastorno en el ámbito del órgano. La discapacidad, en cambio, es la deficiencia desde el punto de vista del rendimiento funcional y la actividad del individuo. La discapacidad, por tanto representará trastornos en el ámbito de la persona. Y la minusvalía hace referencia a las desventajas sociales que puede experimentar el individuo como consecuencia de las deficiencias y discapacidades. La minusvalía representa la interacción y adaptación del individuo a su entorno.

Este modelo estuvo bajo críticas y revisiones, las cuales estaban orientadas principalmente a:

- La necesidad de que el modelo fuese menos lineal, y la que se explicara de forma más clara la interacción entre los elementos.
- El modelo presentaba una causalidad muy directa.
- Necesidad de incorporar otros elementos de forma más activa, como factores contextuales.

Otra crítica venía dada por la visión negativa de la clasificación, ya que se parte de los déficits, sin considerar las capacidades y potencialidades de la persona, y por lo tanto no se contemplaba ninguna posibilidad de cambio. También se criticó la falta de una estructura clara y la presencia de problemas en la definición y organización de los conceptos. Todas estas críticas originaron una revisión del sistema de clasificación, que originó una nueva clasificación, esta vez denominada Clasificación Internacional de

Funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF) (OMS, 2001). El objetivo principal de esta clasificación es “brindar un lenguaje unificado y estandarizado, y un marco conceptual para la descripción de la salud y los estados relacionados con la salud” (CIF, OMS, p.3).

La CIF marca un cambio conceptual y estructural que comienza con un cambio en el nombre. Esta clasificación pretendía expresar el funcionamiento humano, a partir de ver el *funcionamiento* y la *discapacidad* como consecuencia de la interacción entre la *condición de salud* de la persona y su entorno físico y social. Desde la CIF se entiende el funcionamiento humano como todas las funciones y estructuras corporales, la capacidad de desarrollar actividades y la posibilidad de participación social del ser humano.

La CIF elimina la vinculación causal que se daba en la CIDDM, y se suprime la terminología antigua que hablaba de deficiencia y minusvalía, y se introduce como se ha visto el funcionamiento, la discapacidad y la salud. Además, con la introducción de los factores contextuales, se apuesta por una perspectiva bio-psico-social y ecológica, en la que los factores podrán influir tanto de forma negativa como positiva en la discapacidad y en la condición de salud.

La CIF consta por tanto de dos partes con dos componentes cada una de ellas que aparecen en la Figura 17:

(1) Funcionamiento y discapacidad	Funciones y Estructuras Corporales
	Actividad y Participación
(2) Factores contextuales	Factores Ambientales
	Factores Personales

Figura 17. Componentes de la CIF.

Estos componentes se relacionan de la siguiente manera (ver Figura 18):

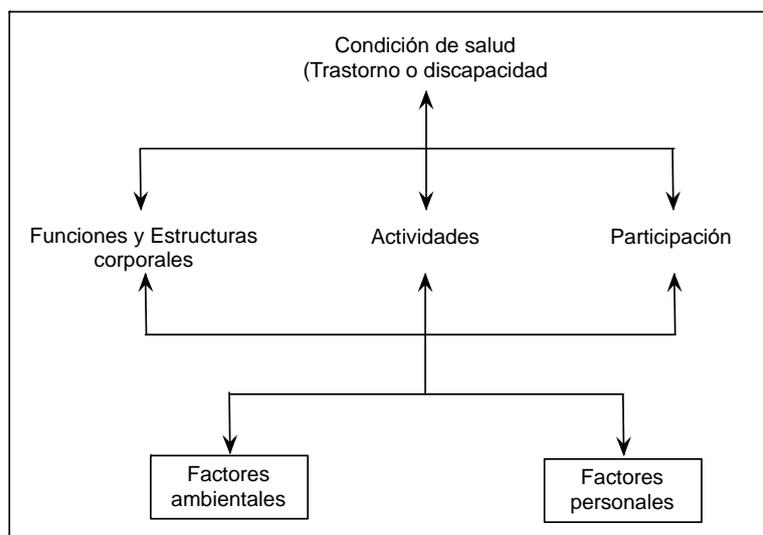


Figura 18. Relación entre los elementos de la CIF.

De este esquema se puede concluir que la condición de salud afecta a todos los componentes del funcionamiento, influyendo estos a la vez en el estado de salud, ya que pueden condicionar la aparición de alteraciones relacionadas con la salud. De la misma forma los componentes del funcionamiento están influidos por los factores ambientales y personales, los cuales pueden ser igualmente determinados por los componentes del funcionamiento.

Este esquema destaca la relevancia de las relaciones establecidas entre los elementos que plantea y siempre desde una reciprocidad, eliminando la exclusiva prevalencia de la salud y dando importancia a la persona y a todo su entorno, destacando su participación activa en la sociedad.

1.3.4.- Un paradigma de apoyos

Durante mucho tiempo las personas con discapacidad intelectual han vivido -y en algunos casos viven- apartadas de su entorno. Situación causada, en gran parte, por la visión de la persona con discapacidad intelectual desde la diferencia, el desconocimiento y el miedo. Esto agravado por el modelo médico de intervención, en el que los profesionales intervenían desde una perspectiva de inferioridad y de dependencia, hizo que se considerara a la persona con discapacidad como una persona con un problema individual y con carácter permanente. Durante este periodo, no se planteaban las ayudas o los apoyos como mecanismos de mejora.

Poco a poco, y a partir de los diferentes movimientos –que se han presentado- se fue reivindicado una nueva forma de ver *al otro*. Los conceptos de igualdad, la visión de las personas con discapacidad intelectual desde una perspectiva social y desde los derechos humanos y el trabajo realizado desde el colectivo de personas con discapacidad intelectual implicadas en movimientos como el de Vida Independiente, se han situado en la base de cualquier planificación dirigida a personas con discapacidad intelectual.

La situación actual de la discapacidad intelectual se ha basado, por lo tanto, en tres cambios importantes:

- Una nueva conceptualización de la discapacidad intelectual (como se acaba de ver).
- El desarrollo de un paradigma de apoyos (que veremos a continuación).
- El paradigma de la calidad de vida (que se presentará en el capítulo siguiente).

Los apoyos y su calidad –tanto cualitativa como cuantitativa- se convierten en un elemento ineludible en la nueva conceptualización de la discapacidad intelectual y una estrategia esencial a la hora de trabajar hacia una mejora en la calidad de vida de las personas con discapacidad.

Schalock (1999) desde una perspectiva social y ecológica, destaca una nueva manera de ver a la persona con discapacidad intelectual incidiendo en cinco aspectos:

- (1) Una nueva concepción de la discapacidad en la que la discapacidad de una persona que resulta de la interacción entre la persona y el ambiente en el que vive.
- (2) Una visión transformada de lo que constituye las posibilidades de vida de las personas con discapacidades. Esta visión supone enfatizar en la autonomía (selfdetermination), la integración, la igualdad, y en las capacidades.
- (3) Un paradigma de apoyo que remarque la prestación de servicios a las personas con discapacidades y se centre en la vida con apoyo, en el empleo, y en la educación integrada.
- (4) Una interconexión del concepto de calidad de vida con el de mejora de la calidad, garantía en el mantenimiento de la calidad, gestión de la calidad, y evaluación centrada en los resultados.
- (5) El desplazamiento hacia una aproximación no-categorica de la discapacidad, que se focalice en las conductas funcionales y en las necesidades de apoyo de las personas sin tener en cuenta sus diagnósticos clínicos.

De estos aspectos se destaca justamente, el punto (3) en que Schalock habla del paradigma de apoyos, por considera que los apoyos son los que facilitan la superación de las dificultades, potencian la autodeterminación, la inclusión y la igualdad de las personas con discapacidad.

De la misma manera, el cambio de paradigma a partir del modelo teórico de la discapacidad intelectual (AAIDD, 2002, 2010), sitúa los apoyos entre los elementos claves para entender la discapacidad intelectual y el funcionamiento individual, dándoles una función esencial entre la persona y el modelo multidimensional, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual.

Justamente, son estos tres paradigmas, -de la discapacidad, de los apoyos y de la calidad de vida- surgidos en las últimas tres décadas, los que marcan una nueva visión de las personas con discapacidad intelectual, de los métodos que se utilizan para comprenderlos y de las estrategias que se emplean para mejorar su nivel de funcionamiento y las oportunidades de vivir una vida de calidad (Schalock, 2010).

La Figura 19 recoge las cinco características principales del paradigma de apoyos, que desde los años 80 ha significado un avance significativo en las políticas sociales, las prácticas organizacionales y las agendas de investigación.

-
- Premisa: Los apoyos individualizados mejoran el funcionamiento humano y una vida de calidad.
 - Base conceptual:
 - Necesidades de apoyo: el patrón e intensidad de apoyos necesarios para que una persona participe en actividades relacionadas con el funcionamiento humano normativo.
 - Apoyos: recursos y estrategias que pretenden promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de un individuo y mejorar el funcionamiento humano. – Sistema de apoyos: uso planificado e integrado de estrategias y recursos de apoyos individualizados que incluyen los múltiples aspectos del funcionamiento humano en entornos múltiples.
 - Interés/intención: (a) promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar de una persona; (b) mejorar el funcionamiento humano y la calidad de vida de un individuo; y (c) hacer de puente entre el estado presente de funcionamiento ('lo que es') y el estado deseado de funcionamiento ('lo que podría ser').
 - Contenido: (a) los apoyos necesarios evaluados en las principales áreas vitales; y (b) las necesidades médicas y conductuales excepcionales.
 - Proceso de puesta en marcha: (a) identificar las experiencias y metas deseadas en la vida; (b) evaluar las necesidades de apoyo; (c) desarrollar y poner en marcha el Plan de apoyos individualizado (PAI); (d) supervisar el progreso; y (e) valorar los resultados personales.
-

Figura 19. Características del paradigma de apoyos (Schalock, 2010).

En la 11ª edición del Manual de la AAIDD, se considera que el funcionamiento humano se mejora, en el momento que el desajuste entre persona y entorno se reduce y se mejoran los resultados personales, por lo que se considera los apoyos, como un medio para mejorar el funcionamiento humano, proporcionando una estructura para pensar sobre las funciones específicas implicadas en la prestación de apoyos individualizados (Schalock, 2010).

De forma más genérica Luckasson y Spitalmick (en Wehmeyer, 2007) hablan de una constelación de apoyos que la persona con discapacidad intelectual necesita. Estos apoyos pueden ir desde el apoyo autodirigido, el apoyo autonegociado (entre familiares o amigos), el apoyo genérico (como el que todo el mundo utiliza) al apoyo especializado (que es el que proporciona un sistema de servicios a la persona con discapacidad). La diferencia entre la consecución de una vida plena a nivel familiar, laboral o educativa de una persona con discapacidad intelectual, y una persona sin discapacidad, pueden ser justamente estos apoyos.

De la misma forma, la autodeterminación juega un papel muy importante en este proceso. Actuar con determinación significa se firme en lo que uno dice y quiere, por lo que la autodeterminación será tomar tus propias decisiones o actuar con resolución.

Wehmeyer uno de los autores que ha trabajado más el concepto de autodeterminación, presenta la autodeterminación como: *“comportamiento autodeterminado que se refiere a las acciones volitivas que permiten a una persona actuar como el agente causal principal de su vida y mantener o mejorar la calidad de vida”* (Wehmeyer, 2005, 117). Por acciones volitivas el autor se refiere a las acciones o instancias de hacer una elección consciente o decisión con intención deliberada, y siempre sin influencias o manipulaciones. En relación a estas influencias o manipulaciones, Wehmeyer (1992) comentaba en una definición que la autodeterminación hace referencia a: *“Las actitudes y habilidades que se necesitan para actuar como principal causa agente en la vida de una persona y elegir respecto a las acciones de uno mismo, libre de cualquier influencia o interferencia externa excesiva”* (p.305), destacando la posibilidad de *“influencia o interferencia externa excesiva”*, destacando el riesgo de que los apoyos no cumplan con su principio básico y estén sometidos a las necesidades de agentes externos y no de la persona que los necesita.

Este apartado se quiere finalizar con la siguiente cita:

La discapacidad surge del fracaso de un entorno social estructurado a la hora de ajustarse a las necesidades y las aspiraciones de los ciudadanos con carencias, más que de la incapacidad de los individuos discapacitados para adaptarse a las exigencias de la sociedad. (Hahn, 1986, p.128)²⁹

²⁹ En Barton, L. (1998) *Sociedad y discapacidad*. Ed. Morata. Madrid.

Capítulo 2.- CALIDAD DE VIDA EN LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

2.1.- Origen y contextualización del concepto de calidad de vida

La calidad de vida ha estado siempre presente en los objetivos de cualquier persona o comunidad, siendo múltiples disciplinas -como la política, la economía, la psicología, la educación o la salud, entre otras- las que han mostrado interés por este concepto.

En la actualidad, calidad de vida está presente en el lenguaje cotidiano, no con un significado preciso, sino como un término de uso polivalente y que alude a una amplia variedad de situaciones consideradas positivas y deseables para las personas o comunidades humanas (Casas, 1999). Una de las causas de este uso polivalente es posiblemente la dificultad de un consenso en su definición.

Desde una perspectiva semántica el concepto de calidad de vida, compuesto por dos términos, hace referencia en relación a la *calidad* a la excelencia, sobre los valores de felicidad, éxito, riqueza, salud o satisfacción, y *vida*, a la representación de los aspectos esenciales de la existencia humana (Schalock, 2000).

Calidad de vida tomó importancia³⁰, con el significado que tiene más uso actualmente, durante la década de los 50 y comienzo de los 60 en EEUU (Casas, 1999), debido al interés por conocer el bienestar en relación al nivel socioeconómico y educativo de la población, convirtiéndose en un constructo social que medía sobre todo dimensiones objetivas. Los movimientos sociales producidos a raíz del cambio de la sociedad industrial a la postindustrial, potenciaron el interés en el tema de la calidad de vida y hizo que se comenzará a hablar de necesidades básicas (comida, vivienda, educación, salud, comunidad...). Justamente, el esfuerzo de los estados por alcanzar un *Estado del bienestar*, impulsó el concepto de calidad de vida desde un intento por conseguir un bienestar, que acabo orientándose a una conceptualización más económica que social, términos en los cuales no se hace referencia en este trabajo.

A nivel teórico-científico, el termino de calidad de vida apareció en la primera revista monográfica de EEUU *Social Indicators Research* en 1974 y en el *Sociological Abstracts* en 1979, contribuyendo a la difusión teórica y metodológica del concepto y convirtiéndose

³⁰ Pigou en 1932, ya había propuesto su uso, relacionado con la económica, y Thorndike en 1939, calculó el primer índice de calidad de vida para 310 ciudades de los EUA. (Casas, 1999)

la década de los 80 en el punto de partida de la investigación sobre calidad de vida (Gómez Vela y Sabeih 2000).

Según Schalock (2000), el interés que históricamente se ha mostrado por este concepto, depende de cuatro elementos. El primero, un cambio en relación a que los avances científicos, médicos y tecnológicos se traducen en una mejora en la calidad de vida, y se acerca a la idea de que las mejoras en los ámbitos personal, familiar, comunitario y bienestar social, llegan a partir de combinaciones de los avances, más los valores las percepciones y las condiciones ambientales. Segundo, el paso hacia el movimiento de normalización que apuesta por los servicios basados en la comunidad para la medición de los resultados de la vida del individuo. Tercero, los movimientos de derechos civiles y su énfasis en la planificación centrada en la persona, y en su autodeterminación. Y cuarto, la introducción de los aspectos subjetivos y de percepción de la calidad de vida. Vemos como estos elementos destacan la importancia del entorno y de lo comunitario en la evaluación de la calidad de vida y enfatizan el valor de las relaciones que establece la persona con su entorno, así como los aspectos subjetivos. Por lo tanto, uno de los principales factores que incide en la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual (DI), será pues, la relación con su entorno.

Calidad de vida ha sido un concepto objeto de múltiples investigaciones que llevo a un intento de definirlo provocando el efecto contrario, es decir, calidad de vida se definió de múltiples formas, con diferentes dimensiones y formas de evaluación, lo que provocó una cierta divergencia entre diferentes autores.

Aguacil (1998) al hablar de la interpretación histórica del concepto de calidad de vida, destaca una serie de expresiones que según él se *funden y se confunden* con calidad de vida, pero que en cambio, pueden ayudar a determinar el significado de calidad de vida. Estas expresiones son:

(1)El *nivel de vida* hace referencia al consumo privado (rentas disponibles) y al consumo colectivo dentro del cual Aguacil (1998) diferencia el consumo de los servicios públicos y otro consumo colectivo de bienes no mesurables como la calidad ambiental o la seguridad personal. Por ello, el nivel de vida contendría los aspectos de la vida más objetivados y mesurables.

(2) Los *modos de vida* tienen que ver con una esencia colectiva que viene determinada por patrones comunes de orden cultural, entendidos como un conjunto de costumbres, convicciones y conocimientos adquiridos y compartidos por un conjunto social a través de una historia y experiencia común, que hace que los sujetos se comporten socialmente del mismo modo (Aguacil, 1998). Para este autor, los modos de vida serían la expresión de los valores y, por lo tanto, de lo subjetivo.

(3) El *estilo de vida* representa las opciones posibles a nivel individual, y que expresan una heterogeneidad posible y una heterogeneidad probable. Aguacil (1998) habla de la heterogeneidad posible como la capacidad de elección voluntaria (vivir solo o acompañado, en una ciudad u otra, tener unos horarios u otros, elegir unas amistades u otras, etc.). Y sobre la heterogeneidad probable se refiere a la excesiva determinación del nivel de vida, lo que hace referencia a la intolerancia derivada de las diferencias de los niveles de vida, que promueven desequilibrios sociales que producen y reproducen hábitos sociales de baja tolerancia (deseos y prácticas de dominio, de poder, de ilegitimidad, de ilegalidad, de pobreza, etc.). Aguacil (1998) considera que la combinación de factores objetivos y subjetivos caracteriza a los estilos de vida.

(4) El sentido de la vida implica un círculo virtuoso que implica a los otros componentes – nivel, modo y estilo-, o lo que para Aguacil (1998) es lo mismo, una autonomía crítica que se consigue con un determinado grado de bienestar, de identidad y de libertad, que será la condición para ser conscientes del proceso de la calidad de vida, que será a su vez la condición para alcanzar el equilibrio óptimo de bienestar, identidad y libertad.

En la Figura 20 se muestra como Aguacil (1998) representa este círculo virtuoso, que simboliza la calidad de vida, y que está abierto y cerrado por el concepto de autonomía crítica de Doyal y Gough³¹.

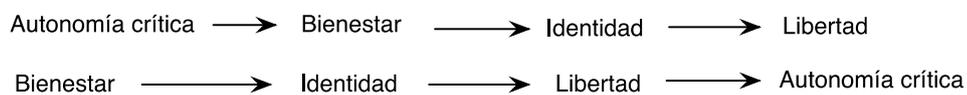


Figura 20. Círculo virtuoso que simboliza la calidad de vida (Aguacil, 1998, p.143).

³¹ Doyal y Gough en su obra *A theory of human need (1991)*, exponen que las necesidades humanas se construyen socialmente, y que estas necesidades son concebidas como objetivos universalizables, no como motivaciones o impulsos. Para estos autores las necesidades básicas son la salud y la autonomía crítica. Estos autores entienden esta autonomía crítica como la libertad de acción y libertad política (participación crítica de la forma de vida elegida)

Este autor, considera que la calidad de vida no puede prescindir del nivel de vida -o del *bienestar*-, ni del modo de vida considerado como la identidad del sujeto, y, por supuesto, no se puede alcanzar sin un marco de libertad de opciones que defina el estilo de vida, siendo justamente el estilo de vida el elemento que implica el devenir consciente sobre el resto de los componentes y que articula la complejidad de la calidad de vida, llegando a la idea de la calidad de vida como proceso que integra el sujeto (Aguacil, 1998).

Por lo que se puede decir, que independientemente de la definición, calidad de vida tiene un carácter dinámico:

La satisfacción de las necesidades universales está sujeta a los cambios de los satisfactores y, en consecuencia, a los cambios de las formas de acceso a la satisfacción de las necesidades, lo que hace de la Calidad de Vida un proceso de desarrollo continuo, que en un mundo de frenéticos cambios de valores y transformaciones sociales supone una recomposición permanente de los sujetos en la apreciación de lo que es Calidad de Vida. (Aguacil,1998, p.145)

Al entender la calidad de vida como una realidad abierta y continuamente emergente, Aguacil (1998) establece una contextualización diacrónica, en la que calidad de vida representa la superación de conceptos como felicidad y su sustituto, el bienestar, como se observa en la Figura 21.

FELICIDAD	BIENESTAR	CALIDAD DE VIDA
Pre-Industrial	Industrial	Post-industrial
Espiritualidad	Materialidad	Reconocimiento de los bienes materiales y de los bienes inmateriales
Subjetividad	Objetividad	Subjetividad + Objetividad. Búsqueda del equilibrio entre la libertad individual y los vínculos colectivos
Microsocial-Local	Macrosocial-Global	Tolerancia de lo local y lo global. Búsqueda de lo complementario entre lo micro y lo macro
Autonomía de la ética	Autonomía de la economía	Autonomía de la Política

Figura 21. Contextualización diacrónica del concepto de calidad de vida (Aguacil, 1998, p. 144).

Por lo tanto, tal y como se puede observar en la Figura 21, “*la Calidad de Vida no equivale a bienestar o felicidad individual, pero sí a la satisfacción global. Se trata de un atributo colectivo*” (Setién, 1993, p. 138, en Aguacil, 1998).

Por otro lado, en los debates sobre la calidad de vida surgen diferentes cuestiones que se han debatido a la hora de definir este concepto. Estas cuestiones están relacionadas con un enfoque objetivo o subjetivo, con un concepto unidimensional o multidimensional, el papel de los valores, el lugar de la autoevaluación y el contexto cultural.

Como se ha comentado anteriormente, en un inicio calidad de vida hacia referencia, básicamente, a un enfoque económico y objetivo sobre indicadores sociales. Pero se observó que solo los indicadores objetivos no podían alcanzar la globalidad de calidad de vida sin tener en cuenta factores subjetivos de la persona, por lo que indicadores objetivos acabaron compartiendo espacio con indicadores subjetivos (Arostegui, 1998, en Gómez Vela y Sabej 2000).

Sobre los indicadores objetivos y subjetivos Cummins (2000) comentaba que los individuos basaban los niveles de satisfacción con el lugar donde viven, independientemente del nivel de pobreza, que suele ser objetivo. En la Figura 22 se muestran indicadores objetivos y subjetivos utilizados frecuentemente para medir la calidad de vida.

<i>Frecuentes indicadores sociales objetivos</i> (representa datos sociales independientemente de las evaluaciones individuales)
Esperanza de vida
Índice de delincuencia
Tasa de desempleo
Producto Interno Bruto
Tasa de pobreza
Asistencia a la escuela
Las horas de trabajo por semana
Tasa de mortalidad perinatal
La tasa de suicidios
<i>Indicadores sociales subjetivos</i> (valoración y evaluación de las condiciones sociales de los individuos)
Sentido de comunidad
Posesiones materiales
Sensación de seguridad
Felicidad
La satisfacción con la "vida en su conjunto"
Las relaciones con la familia
Satisfacción laboral
Vida sexual
La percepción de la justicia distributiva
Identificación de clase
Aficiones y miembro del club

Figura 22. Frecuentes indicadores sociales objetivos y subjetivos (Rapley, 2003, p.11). Los indicadores están extraídos de Cummins,1996; Hagerty et al., 2001 y Noll, 2000.

En la actualidad, hay un consenso por combinar el enfoque objetivo con el subjetivo y muchos modelos incorporan ambos dominios de la calidad de vida (Scottish Executive, 2005).

Sobre el factor unidimensional o multidimensional, prevalece la multidimensionalidad sobre la manera de entender la calidad de vida, justamente por la dificultad que conlleva valorar la calidad de vida desde una dimensión como pudiera ser la salud. Las dimensiones centrales de calidad de vida deben, precisamente, reflejar la amplitud del concepto de calidad de vida, y esto hace que en muchos casos cada definición refleje dominios ajustado al carácter de la definición, pero al mismo tiempo muchos de los dominios que se han concretado para definir este concepto son análogos, como se puede observar en la Figura 23.

<i>Felce (1996)</i>	<i>Schalock (2000)</i>	<i>World Health Organization QOL definition (1993)</i>	<i>Hagerty et al (2001)</i>	<i>Cummins (1997)</i>
Discapacidad/ Psicología	Discapacidad/ Psicología	Salud	Investigación de los indicadores sociales	Discapacidad
6 posibles dominios:	8 dominios principales:	6 dominios:	7 dominios principales:	7 dominios principales:
Bienestar físico	Bienestar físico	Físico	Salud	Salud
Bienestar material	Bienestar material	Ambiente	Bienestar material	Bienestar material
Bienestar Social	Inclusión social	Relaciones sociales	Sentirse parte de la comunidad local de uno	Bienestar de la comunidad
Productiva bienestar			la actividad productiva y el trabajo	Trabajo/actividad productiva
El bienestar emocional	El bienestar emocional	Psicológico	El bienestar emocional	El bienestar emocional
Derechos o bienestar cívico	Derechos			
	Relaciones interpersonales		Las relaciones con la familia y amigos	Las conexiones sociales/familiares
	Desarrollo personal			
	Autodeterminación	Nivel de independencia		
		Espiritual		
			Seguridad personal	La seguridad

Figura 23. Dominios de calidad de vida dependiendo de la definición (Scottish Executive, 2005, p.24).

Por otro lado, la propuesta de unificar los dominios no ha sido bien acogida, por el carácter variable que puede tener la calidad de vida en relación a la cultura o la disciplina.

Sobre los valores personales, se determinan como un elemento importante a tener en cuenta en la valoración de la calidad de vida (Felce and Perry (1996); Schalock (1996); Day and Jankey (1996); Keith (2001) en Scottish Executive, 2005). Esto es debido a que los valores individuales están influenciados y definidos por las condiciones de vida. Las dimensiones objetivas y subjetivas, a las que antes se hacía referencia, ratifican la importancia de los valores personales.

La autoevaluación es un elemento esencial en la calidad de vida, pero ¿en que condiciones o circunstancias es necesaria la opinión de una tercera persona? (Scottish Executive, 2005) La dificultad en la comunicación de diferentes colectivos dificulta la evaluación subjetiva (Keith, 2001, en Scottish Executive, 2005). En esta situación el interlocutor es el que debe valorar la calidad de vida a partir de las dimensiones objetivas como subjetivas, por lo que la relación entre las dos personas debe ser estrecha, ya que la evaluación de la calidad de vida de las experiencias subjetiva depende del nivel de acuerdo entre los sujetos.

El contexto cultural es otro elemento que entra en discusión por su relevancia a la hora de determinar la calidad de vida. Las diferencias entre culturas hace que las dimensiones que miden la calidad de vida dependan también de este factor. Las características de diferentes grupos, incluso dentro de una misma cultura, necesitan de una concepción de calidad de vida escogida para ello.

Todos estos elementos, serán tenidos en cuenta, en las definiciones de calidad de vida de diferentes autores dependiendo de su orientación. Más adelante en este punto, se hablará de diferentes modelos en los que se destacaran estas cuestiones.

2.2.- Definición de calidad de vida

La calidad de vida, como se ha comentado anteriormente, es un concepto vago y difícil de definir y ampliamente utilizado, pero con poca consistencia, por ello, algunos investigadores están de acuerdo en la dificultad de definir la calidad de vida (Scottish Executive, 2005).

Esta dificultad puede ser debida a las necesidades propias de cada investigación y sus objetivos, que son los que marcaran los indicadores en los que se basará la medición de calidad de vida. Por ejemplo, no son los mismos indicadores los que valoran la calidad de vida de una población general, que los que se utilizan para conocer la calidad de vida de un grupo determinado de la población. Esto hizo que calidad de vida fuera interpretada de diferentes manera por distintos autores, para los que calidad de vida era vista como un *sentido interno* (Taylor y Bogdan, 1996), como un *correlato del temperamento o personalidad* (Edgerton, 1996), como un *constructo sensible a las influencias antropológicas, sociológicas y psicológicas* (R.I. Brown, 2000a), o como un *producto de la interacción entre la persona y el ambiente* (Rapley, 2000) (en Verdugo, M.A. y Vicent, C. 2004).

Aún así, Schalock y Verdugo (2002) consideran que la importancia de calidad de vida recae en que el concepto se está utilizando como (1) una noción sensibilizadora que proporciona referencia y guía desde la perspectiva del individuo, centrales de una vida de calidad, (2) un constructo social que sirve como un modelo para evaluar las áreas centrales de calidad de vida y (3) un tema unificador que provee una estructura sistemática para aplicar políticas y prácticas orientadas a la calidad de vida.

Entre muchos de los intentos por definir calidad de vida, en la Figura 24 se recogen algunas definiciones.

<i>Definición</i>	<i>Referencia</i>
“QOL is a multidimensional evaluation of an individual’s current life circumstances in the context of the culture in which they live and the values they hold. QOL is primarily a subjective sense of well-being encompassing physical, psychological, social and spiritual dimensions. In some circumstances, objective indicators may supplement or, in the case of individuals unable to subjectively perceive, serve as proxy assessment of QOL.”	Haas (1999b)
“Quality of life is multidimensional in construct including physical, emotional, mental, social, and behavioral components”	Janse (2004), p. 654
“Quality of life’ and more specifically, ‘health-related quality of life’ refer to the physical, psychological, and social domains of health, seen as distinct areas that are influenced by a person’s experiences, beliefs, expectations and perceptions (which we refer to here collectively as ‘perceptions of health’. Each of these domains can be measured in two dimensions: objective assessments of functioning or health status, and more subjective perceptions of health”	Testa et al (1996), p. 835
“Quality of life is a feeling of overall life satisfaction, as determined by the mentally alert individual whose life is being evaluated. Other people, preferably those from outside that person’s living situation, must also agree that the individual’s living conditions are not life-threatening and are adequate in meeting that individual’s basic needs”	Meeberg (1993), p. 37

Definición	Referencia
“A multi-faceted construct that encompasses the individual’s behavioral and cognitive capacities, emotional well-being, and abilities requiring the performance of domestic, vocational, and social roles”	Tartar et al (1988) quoted in Meeberg (1993), p.33
“The satisfaction of an individual’s values, goals and needs through the actualization of their abilities or lifestyle”	Emerson (1985) quoted in Felce and Perry (1995), p. 58
“A subjective matter, reflected in a sense of global well-being”	Lehman (1983) quoted in Oliver et al (1995), p. 1
“Personal values as well as life conditions and life satisfaction interact to determine quality of life. The significance of either the objective or subjective assessment of a particular life domain is interpretable only in relation to the importance the individual places on it”	Cummins (1992) referenced in Felce and Perry (1995), p. 58
“Quality of life is defined as an overall general well-being that comprises objective descriptors and subjective evaluations of physical, material, social and emotional well-being together with the extent of personal development and purposeful activity, all weighted by a personal set of values”	Felce and Perry (1995), p.60
“Quality of life is a concept that reflects a person’s desired conditions of living related to eight core dimensions of one’s life: emotional well-being, interpersonal relationships, material well-being, personal development, physical well-being, self-determination, social inclusion, and rights”	Schalock (2000), p. 121
“Community QOL is a function of the actual conditions in the environment as well as a function of how these conditions are perceived and experienced by the individual residing within the community”	Proshanky and Fabian (1986) in Sirgy (2000), p. 283
“Quality of life is a term that implies the quality of a person’s whole life, not just some component part. It therefore follows that if QOL is to be segmented into its component domains, those domains in aggregate must represent the total construct”	Hagerty et al (2001), p. 7
“Quality of life is defined as an individual’s perception of their position in life in the context of the culture and value systems in which they live and in relation to their goals, expectations, standards and concerns. It is a broad-ranging concept incorporating in a complex way the person’s physical health, psychological state, level of independence, social relationships, personal beliefs and their relationship to salient features of the environment. This definition reflects the view that QOL refers to a subjective evaluation, which is embedded in a cultural, social, and environmental context. As such, QOL cannot be simply equated with the terms “health status”, “life-style”, “life satisfaction”, “mental state”, or “well-being”. Rather, it is a multidimensional concept incorporating the individual’s perception of these and other aspects of life”	The WHOQOL Group (1995)
“Quality of life is properly defined by the relation between two subjective or person-based elements and a set of objective circumstances. The subjective elements of a high quality of life comprise (1) a sense of well-being and (2) personal development, learning growth [...] The objective element is conceived as quality of conditions representing opportunities for exploitation by the person living a life”	Lane (1996) quoted in Christoph and Noll (2003), p. 197
“Quality of life is both objective and subjective, each axis being the aggregate of seven domains: material well-being, health, productivity, intimacy, safety, community and emotional well- being. Objective domains comprise culturally relevant measures of objective well-being. Subjective domains comprise domain satisfaction weighted by their importance to the individual”	Cummins (1997)

Figura 24. Definiciones de calidad de vida (Scottish Executive, 2005, p.16).

Entre las definiciones se encuentra la definición propuesta por The WHOQOL Group (1995) de la Organización mundial de la Salud (OMS). Esta organización propone la calidad de vida como la percepción del individuo sobre su posición en la vida dentro del contexto cultural y del sistema de valores en el que vive y con respecto a sus metas, expectativas, normas y preocupaciones³². Esta conceptualización presenta un concepto extenso y complejo que engloba la salud física, el estado psicológico, el nivel de independencia, las relaciones sociales, las creencias personales y la relación con las características sobresalientes del entorno. Se engloba, también, diferentes aspectos relacionados con la persona, su visión subjetiva, así como una interacción con el contexto.

Aunque se destaca la importancia del contexto en relación a lo cultural, social y ambiental, la OMS³³ ha identificado seis áreas que describen aspectos fundamentales de la calidad de vida en todas las culturas:

- La física (p.e., la energía, la fatiga).
- La psicológica (p.e., sentimientos positivos)
- El nivel de independencia (p.e., movilidad)
- Las relaciones sociales (p.e., apoyo social práctico).
- El entorno (p.e., la accesibilidad a la asistencia sanitaria)
- Las creencias personales/espirituales (p.e., significado de la vida).

Esto plantea la calidad de vida de una persona como la percepción que tiene sobre el grado en que se satisfacen sus necesidades, o el grado en el que se le niega oportunidades de alcanzar la felicidad y la autorrealización, si tener en cuenta sus características físicas o de salud, así como las consideraciones sociales o económicas.

Otra de las definiciones que se destaca es la definición que planteó Schallock:

Calidad de vida es un concepto que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación a ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de la vida de cada uno: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos. (2000, p. 121)

³² En *Promoción de la Salud. Glosario* (1998) Ginebra. www.who.int/es/

³³ En *Evaluación de la Calidad de Vida*, Grupo WHOQOL, 1994. ¿Por qué Calidad de Vida?, Grupo WHOQOL. En: Foro Mundial de la Salud, OMS, Ginebra, 1996.

La definición de Schalock de calidad de vida en sus obra *Quality of life*. Vol. 1: Its conceptualization, measurement and use, y Vol. 2 (1996, 1997), es una de las definiciones más completas y aceptadas por la comunidad científica internacional, sobretodo en el campo de la discapacidad intelectual.

2.3.- La calidad de vida en el ámbito de las personas con discapacidad intelectual

El concepto de calidad de vida se ha convertido en las últimas décadas en un concepto en crecimiento y desarrollo en diferentes áreas, y de especial interés para las investigaciones en ámbitos como la educación, educación especial, salud, servicios sociales y familia, y sobre todo en relación a las personas con discapacidad intelectual.

Este concepto se ha convertido en imprescindible en el momento que se habla de personas con discapacidad intelectual y de su entorno. Se comienza a aplicar en este campo con el objetivo de poderlo aplicar, en un segundo momento, a las políticas sociales, al diseño de programas de apoyo, así como a la evaluación de los servicios destinados a estas personas.

Una de las razones por las que calidad de vida ha tomado tanta relevancia en relación a las personas con discapacidad intelectual, es que estas personas suelen vivir en un entorno, que suelen restringir su participación social (Ginè, 2004), así como otras dimensiones de su vida. Este hecho, puede fomentar que aumente el riesgo de que estas personas vean amenazada su calidad de vida, de forma generalizada.

La importancia de este concepto en este punto, reside en que proporciona un marco centrado en la persona con discapacidad intelectual, así como un conjunto de principios que tienen como objetivo mejorar el bienestar subjetivo y objetivo, además del bienestar psicológico. Por ello, el concepto de calidad de vida es objeto de estudio con la finalidad de enmarcar el término bajo unas formas comunes.

Debido a esto, se recogió de forma sistematizada la conceptualización, la medición y la aplicación de calidad de vida a partir del análisis de la literatura existente por un grupo de expertos *El Grupo de Investigación con Interés especial en Calidad de Vida* de la *International Association for the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities* (IASSID), que propuso en el año 2000 en Seattle (EEUU) un documento de consenso: *Special Interest Research Group on Quality of Life* (2000). Este documento fue

ratificado con variaciones muy ligeras por la propia IASSID, hasta presentar finalmente un documento titulado: *Conceptualization, measurement and application of quality of life for persons with intellectual disabilities: Report of an International panel of Experts*, del cual se extraen cinco principios conceptuales de calidad de vida (Schalock³⁴ et al., 2002):

- (1) Para personas con discapacidad intelectual se compone de los mismos factores y relaciones que son importantes para aquellos que no la tienen.
- (2) Se experimenta cuando las necesidades de una persona están satisfechas, y cuando se tiene la oportunidad de perseguir una vida enriquecida en los contextos principales de la vida.
- (3) Tiene componentes objetivos y subjetivos; pero es básicamente la percepción del individuo la que refleja la calidad de vida que él o ella experimenta.
- (4) Está basada en las necesidades individuales, elecciones y control.
- (5) Es un constructo multidimensional influenciado por factores ambientales y personales como las relaciones íntimas, la vida familiar, amistades, trabajo, vecindario, ciudad de residencia, casa...

Estos cinco principios se basan en un estatus de igualdad entre personas con discapacidad y sin discapacidad, haciendo referencia a las necesidades de la persona y a su capacidad de autodeterminación, siendo igualmente importante sus percepciones, tanto subjetivas, como objetivas. Y por último, se destaca el valor multidimensional del constructor de calidad de vida, dado que se debe dar en todos los ámbitos de la vida de la persona.

En relación a la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual, Schalock y Verdugo (2002) optan por un concepto de sensibilización y no tanto por un concepto definitivo. De esta forma, calidad de vida permite dar luz a una nueva manera de ver la discapacidad, y puede ayudar a identificar, así como a desarrollar y evaluar los apoyos, servicios y políticas dirigidas a las personas con discapacidad intelectual.

Las ideas centrales del término de calidad de vida, según Schalock y Verdugo (2002) hace referencia a:

³⁴Nombramos a Schalock como primer autor, pero queremos destacar la importancia del documento que fue realizado por diferentes expertos en el tema como: Schalock, Brown, I, Brown R., Cummins, Felce, Matikka, Keith y Parmenter.

(1) *Los dominios de Bienestar*, que hacen referencia a las dimensiones que serían los estados deseados del bienestar emocional, relaciones interpersonales, el bienestar material, el bienestar físico, la autodeterminación, la inclusión social y los derechos. Se destaca la importancia de que la gente sepa lo que es importante para ellos, no tanto el número de las dimensiones. Lo que sí que es importante es que representen la totalidad de la construcción de calidad de vida completa.

(2) *La variabilidad inter e intrapersonal* que destaca el carácter variable entre las personas, pudiendo significar o ser entendido de formas diferentes.

(3) *El contexto personal*, debiendo ser entendido como una variable personal, donde acomodar sus intereses, necesidades y valores.

(4) *La perspectiva del ciclo vital*, que implica que el concepto de vida tenga un carácter que se podría denominar acumulativo, y que parta de una anticipación en los procesos de desarrollo.

(5) *El holismo* defiende el carácter integral, dado que las dimensiones pueden influir entre sí, siendo en algunos casos imprescindible.

(6) *Los valores, decisión y control personal*, elementos necesarios de calidad de vida, ya que se refiere a la decisión de las personas, así, como del control personal de sus intereses.

(7) *Las percepciones* no entran a debatirse si son correctas o incorrectas. Las opiniones pueden llegar a ser permanentes. Es por esto importante conocer las percepciones de familiares, aunque se pueden encontrar una gran distancia. Además, se le puede sumar la dificultad de lenguaje de algunas personas, por lo que las percepciones vendrán dadas por respuestas no verbales.

(8) *Auto-imagen*. Mejorarla será un objetivo principal de un programa de calidad de vida, para proporcionar empoderamiento que haga que la persona controle diferentes aspectos de su vida. Esta auto-imagen se verá influida por los valores de la persona.

Por tanto, el concepto de calidad de vida implica variables como: diferentes dominios de bienestar, la variabilidad, el contexto personal, el carácter acumulativo y el integral, así como los valores, las decisiones personales, las percepciones y la auto-imagen. Dentro de estas variables el empoderamiento –empowerment–, que aparece en el último punto, hace referencia a la capacidad de la persona a elegir y controlar sus intereses, consiguiendo así

un control y decisión sobre su vida. La persona debe partir de esta capacidad para cambiar los aspectos de su vida que menos les gusta, así como para conseguir aquellos deseados, retos u objetivos vitales. Por lo que se considera, que este empoderamiento –control de su vida- debe incidir en todas las dimensiones de la vida de las personas.

Así que, el empoderamiento de las personas con discapacidad intelectual, se puede considerar como el motor para provocar cambios e incidir en la mejora de su calidad de vida.

Plena Inclusión (antes denominada Feaps, Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual) ³⁵ basa la definición de *empoderamiento* en tres pilares:

1. La creencia de que uno controla el propio destino y los acontecimientos venideros.
2. La percepción de tener poder real y recursos para actuar.
3. La capacidad y voluntad de actuar en su vida y en su entorno.

Y por lo tanto, considera empoderamiento como un proceso que se refiere a: creer (creo en mí), saber/ poder (sé que puedo lograr cosas poniendo en marcha mis recursos) y querer (quiero intentarlo, quiero hacerlo y tengo derecho a ello).

Brown (1998) destaca, además, la capacidad de elección como un componente esencial del empoderamiento en relación a la calidad de vida. Para este autor, las personas deben tener opción a conocer y a elegir, por lo que hay que poner a su alcance los procedimientos que les permiten tener un mayor conocimiento y control de su entorno, para que puedan, de esta forma, utilizar o elegir aquellas opciones que más les interesen.

La noción de empowerment, en el sentido de que el individuo llega a valerse por sí mismo, a través de la configuración adecuada del medio ambiente, se convierte en importante. Los ejemplos incluyen elecciones simples, como la elección de zumo de naranja o Coca-cola, o opciones más complejas, como las relacionadas con las experiencias educativas. (Brown, 1998, p. 323)

³⁵ PLENA INCLUSIÓN es un conjunto de organizaciones familiares que defienden los derechos, imparten servicios y son agentes de cambio social. Creada hace 40 años, está formada por padres, madres y familiares de personas con discapacidad intelectual. Es un amplio movimiento de base civil, articulado en federaciones por comunidades autónomas.

Tamarit (2013), por otro lado, incide en que la ideología que subyace en el concepto de empoderamiento relativo a las personas con discapacidad intelectual está vinculada a:

Los derechos de las personas, a la lucha contra la opresión y marginalidad de algunos colectivos, a la asunción de nuevas relaciones interpersonales basadas en la simetría de poder, a la asunción de roles profesionales que van más allá del rol experto e implican roles de compromiso profundo con los derechos y las necesidades de las personas a las que se ofrece apoyo. (p.28)

Este autor destaca sobretodo la importancia de los derechos y el compromiso, tanto de la sociedad en general, como de los profesionales en concreto.

Finalmente y después de esta revisión sobre la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual, decir, que calidad de vida supone ir más allá de los planteamientos integradores y normalizadores (Verdugo, 2001). Es decir, lo que se debe valorar, no es si un individuo está integrado *en* una comunidad, sino en que medida *es* de la comunidad, y por lo tanto, receptor de derechos como cualquier ciudadano.

2.4.- Modelos de calidad de vida

Como en cualquier intervención, es necesario un modelo de trabajo que oriente y guíe la realización de programaciones, planificaciones, actividades o evaluación. En relación al tema de calidad de vida, será igualmente necesario partir de un modelo que dirija el proceso.

A la hora de definir un modelo teórico de calidad de vida surgen discusiones entre diferentes expertos en el tema. Se discute sobre las dimensiones que podrían ser relevantes, los aspectos que hay que tener en cuenta de cada una, las variables más destacadas o como evaluar, además de las cuestiones de conflicto que se destacaron anteriormente –un enfoque objetivo o subjetivo, con un concepto unidimensional o multidimensional, el papel de los valores, el lugar de la autoevaluación y el contexto cultural-.

Liu (1976) (en Felce y Perry, 1990) habla sobre esta diversidad de definiciones y modelos de calidad de vida, afirmando que existen tantas como personas haciendo hincapié en el axioma de que las personas difieren en lo que considera cada una de ellas importante.

Landesman (1986) (en Felce y Perry, 1990) frente esta situación hizo un llamamiento para explorar el significado de dos conceptos: el de calidad de vida y el de satisfacción de vida, y poder establecer criterios para evaluar el resultado en estos términos. En 1992 Borthwick-Duffy presento tres puntos de vista sobre estos términos:

- Calidad de vida definida como la calidad de nuestras condiciones de vida.
- Calidad de vida definida como la satisfacción con las condiciones de vida.
- Calidad de vida definida como la combinación de ambas, de condiciones de vida y de satisfacción.

Los modelos que se presentan a continuación, son modelos que se basan en una noción de calidad de vida en la que este concepto es el resultado de las condiciones de vida de las personas en relación a su satisfacción, a partir de componentes objetivos y subjetivos, pero en los que se hace hincapié en la importancia de las expectativas y los valores de las personas dentro del contexto social y cultural.

2.4.1.-Modelo de tres componentes de calidad de vida

El Modelo de tres componentes de calidad de vida de Felce y Perry, (1996) incluye los tres elementos aportados por Borthwick-Duffy (1992), y añaden uno que hace referencia a los valores personales, aspiraciones y las expectativas. En la Figura 25 se presenta este modelo.

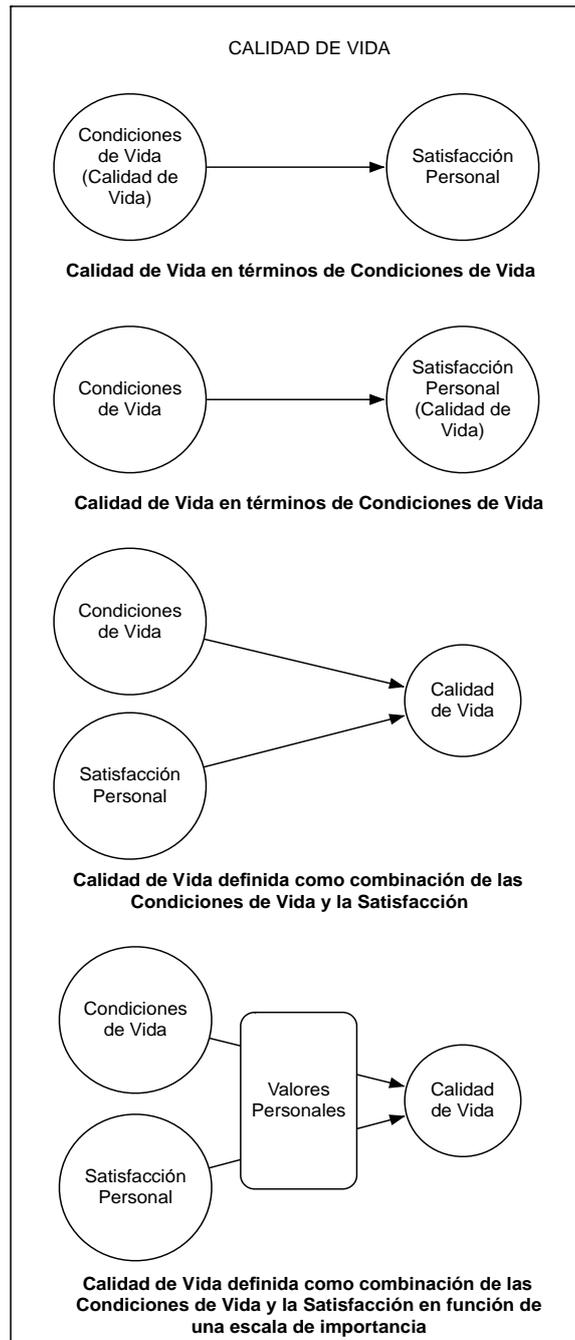


Figura 25. Conceptualización de calidad de vida (Felce y Perry, 1990).

Estos autores argumentan que *“ningún ciudadano tiene el derecho a la satisfacción con la vida, sino solo al derecho de la vida y la igualdad de oportunidades”* (Felce y Perry, 1990. p. 54). Se puede considerar que las condiciones de vida de una persona pueden afectar a la satisfacción de la misma. Por otro lado, también resaltan la importancia de la dimensión objetiva para poder evaluar la calidad de vida, pero sin olvidar la dimensión subjetiva, es decir el valor que le da la persona a su vida y lo que piensa de ella. Así lo expresa Felce (1997):

[...] hay mucho que ganar de la escucha de las opiniones de las personas con discapacidad intelectual, pero nuestro entusiasmo para hacerlo no debe dar lugar a que falte la contribución de indicadores objetivos para salvaguardar los intereses de los miembros de los grupos más vulnerables o devaluados. (p.134)

El modelo de tres factores se basa en que los valores personales, las condiciones de vida y la satisfacción, interactúan para determinar la calidad de vida de la persona (Felce y Perry, 1990), y destaca cinco dimensiones que son: bienestar físico, bienestar material, bienestar social, desarrollo y actividad y bienestar emocional. Dimensiones que a su vez están influenciadas por un elemento ajeno a la calidad de vida que serían *las influencias externas* (características personales, etapa de desarrollo, el entorno, etc.) y que se encuentra en continuo movimiento, por lo que se pueden caracterizar como *no estables*, aunque pueden llegar a ser a lo largo de la vida (ver Figura 26).

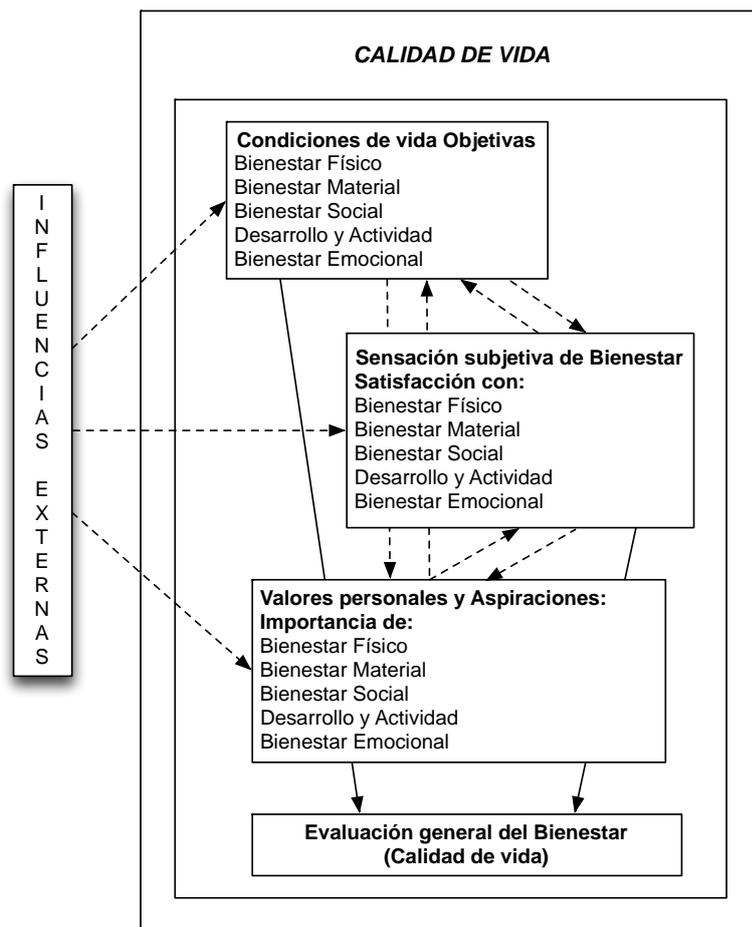


Figura. 26. Modelo de calidad de vida. (Felce y Perry, 1990).

Finalmente, Felce y Perry (1990) definen este modelo de calidad de vida como un modelo que integra indicadores objetivos y subjetivos, reflejando una amplia gama de dimensiones. Este modelo se preocupa de que los datos objetivos no debe interpretarse sin referencia a la autonomía personal y a las preferencias, así como a las preocupaciones de que las expresiones de satisfacción son en sí mismas, las circunstancias y experiencias de la persona que ha dado forma a su marco de referencia como se observó en la Figura 26.

2.4.2. Modelo comprensivo de calidad de vida

El modelo comprensivo de calidad de vida propuesto por Cummins (1997) se sigue apoyando en el acuerdo que existe alrededor del término de calidad de vida, que implica la combinación de variables objetivas y subjetivas. Bech (1993) declaró que *“los objetivos no se pueden medir en el tamaño de nuestro balance. Solo puede ser medido en la calidad de vida que nuestro pueblo lleva...”* (p.11, en Cummins, 1997). De esta manera, Cummins (1997) destaca tres propuestas que han sido aceptadas en relación al término de calidad de vida y aplicable a todas las personas:

- (1) El término de calidad de vida se refiere a dos ejes, uno objetivo y otro subjetivo.
- (2) El eje objetivo incorpora medidas referidas a medidas de bienestar.
- (3) El eje subjetivo incorpora medidas de percepción de bienestar. Este eje es referido frecuentemente en la literatura como *bienestar subjetivo*.

Arostegi (1999) concreta el modelo de Cummins en cuatro puntos:

- El modelo presenta una definición operativa de calidad de vida que posibilita su medición a través, tanto de una dimensión objetiva (bienestar referido a la norma) como subjetiva (percepción del bienestar) con relación a siete dominios.
- La medida de la calidad de vida subjetiva no se reduce sólo a la medida de la satisfacción sino que incluye un ingrediente que matiza la valoración subjetiva, es el factor de importancia que sopesa o pondera la satisfacción que siente un individuo con relación a los siete dominios evaluados.

- Es un modelo de carácter comprensivo, ya que plantea una definición global y única de calidad de vida aplicable a todos los individuos de la población independientemente de características específicas de grupos o individuos.
- Por último, la concreción del modelo en un instrumento de medida, la *Escala Comprensiva de Calidad de Vida (ComQol)* aplicable a población con y sin retraso mental.

Cummins (1991) hace referencia a las escalas de medida derivadas de la ideología de *normalización* de Wolfensberger (1972) y del carácter *menos restrictivo del entorno* de Bachrach (1980) como un intento de medir la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual, ya sea por criterios objetivos relacionados con la persona o de su entorno, a través de las opiniones de los cuidadores. Este autor destaca la Escala de calidad de vida que en 1989 publicaron Keith, Schalock y Hoffman, para personas con discapacidad, y describe una serie de factores que a su manera de entender hace difícil la interpretación de los datos. El primero es que se trata de una escala totalmente subjetiva, en la que no se tiene en cuenta las características objetivas del entorno de la persona. Para Cummins, los datos objetivos tienen importancia para las cuestiones de calidad de vida comparada con la población en general, así como en especial con el subgrupo de la población. Otro factor, es que la propuesta de que las respuestas *del personal* pueden ser sustituidas por las respuestas de la persona, en el caso de que no pueda responder. Para el autor, esta sustitución suele tener una validez baja (Burnett, 1989; Fontana, Marco, Dowds y Hughes, 1980, en Cummins, 1991). Cummins (1991) también destaca el uso de un lenguaje complejo y la necesidad de adquirir competencias en el uso de la escala de 3 puntos de Likert, que para este autor hace que aumente la probabilidad de condescendencia de las respuestas. También comenta que el instrumento se presenta solo para tres dimensiones, como son el control del entorno, la interacción social y el uso de la comunidad, omitiendo algunas de las principales dimensiones de calidad de vida. Y por último, destaca que la escala está únicamente diseñada para personas con discapacidad intelectual, por lo que los datos no se pueden comparar con los de la población general.

Sin embargo, la Escala Comprensiva de Calidad de Vida (ComQol) de Cummins (1991), intenta evitar estas dificultades, a partir de propone una adaptación de la escala general. Con la ComQol-ID (ID=discapacidad intelectual) se puede comparar los

resultados directamente con los de la población general, además de presentar una escala objetiva y subjetiva con un lenguaje sencillo y en la que se hace referencia a todas las dimensiones de calidad de vida.

Para Cummins (1991) el valor de los indicadores objetivos de calidad de vida (OQOL), reside en que deben ser referentes para la sociedad o para un grupo, y deben consistir en propiedades, factores de salud, etc. que se puedan medir de forma cuantitativa para ser una referencia en el momento de compararlo con lo normativo, aunque no sea necesario esta transferibilidad, más allá del grupo de referencia. En cambio, los indicadores de calidad de vida subjetivos (SQOL) son idiosincrásicos en la composición, por lo que pueden, o no, ser referentes de lo normativo. Si lo son, su aplicabilidad a cualquier persona individual, seguramente sea leve.

Por lo tanto, en la Escala ComQol cada una de estas dimensiones -objetiva y subjetiva-, se dividen en siete dominios. En la Figura 27, se presenta una representación de los siete dominios con algunos de los descriptores generales, propuestos por Cummins (1991).

DOMINIOS	OQOL	SQOL
Cosas materiales	Bienestar material, las condiciones de vida, la renta disponible, estado socioeconómico	Tener dinero, buenas condiciones de vida, la seguridad financiera.
Bienestar Físico	La salud física	Salud percibida
Productividad	Productividad, trabajo, crecimiento y desarrollo personal	Tener un trabajo, o hacer las cosas, o aprender nuevas habilidades
Intimidad	Familia, amigos	Tener familia o amigos.
Seguridad	Seguridad, privacidad, control.	Sentirse seguro, tener privacidad, tener el control.
Comunidad	La clase social, la educación, la situación laboral, la integración de la comunidad, la comunidad participación.	Sentirse parte de la comunidad en general, estar comprometidos con las personas fuera del hogar.
Bienestar Emocional	La felicidad general, el ocio, la energía.	Ser feliz, el tiempo enérgico, con tiempo libre para ser feliz.

Figura 27. Dominios, dimensiones y descriptores de la Escala ComQOL, (Cummins. 1991) (Elaboración propia)

Como se observa en la Figura 27, hay indicadores que miden tanto lo objetivo como lo subjetivo, pero en cambio encontramos indicadores, como puede ser los que hace referencia a la *comunidad*, que la medición es diferente, ya que no se valora de la misma manera la *clase social* (OQOL), que *sentirse parte de la comunidad* (SQOL).

La escala que propone Cummins es una puesta en práctica de la siguiente definición de la calidad de vida:

*Quality of life is both objective and subjective, each axis being the aggregate of seven domains: material well-being, health, productivity, intimacy, safety, community, and emotional well-being. Objective domains comprise culturally-relevant measures of objective well-being. Subjective domains comprise domain satisfaction weighted by their importance to the individual*³⁶. (1991, 1997a, p.7)

2.4.3.-El modelo de Calidad de vida de Schalock y Verdugo (2002/2003)

Este modelo se basa en las dimensiones propuestas por Schalock (1996, 1997) y tiene como objetivo introducir el concepto de calidad de vida en diferentes programas y servicios, para mejorar la atención de las personas con discapacidad. Este modelo parte de un enfoque multidimensional compuesto por ocho dimensiones con indicadores diferenciados. En la Figura 28 se muestran las dimensiones, los indicadores y la definición de estos.

Dimensión	Indicador	Definición
<i>Bienestar Emocional</i>	1. Satisfacción	Estar satisfecho, feliz y contento.
	2. Autoconcepto	Estar a gusto con su cuerpo, con su forma de ser, sentirse valioso.
	3. Ausencia de estrés	Disponer de un ambiente seguro, estable y predecible, no sentirse nervioso, saber lo que tiene que hacer y que puede hacerlo.
<i>Relaciones Inter-personales</i>	4. Interacciones	Estar con diferentes personas, disponer de redes sociales. Tener relaciones satisfactorias, tener amigos y familiares y llevarse bien con ellos.
	5. Relaciones	
	6. Apoyos	Sentirse apoyado a nivel físico, emocional, económico. Disponer de personas que le ayuden cuando lo necesite y que le den información sobre sus conductas

³⁶ Traducción propia: Calidad de vida es tanto objetiva como subjetiva, cada eje es la suma de siete ámbitos: bienestar material, salud, productividad, intimidad, seguridad, comunidad y bienestar emocional. Los dominios objetivos incluyen medidas culturalmente relevantes del bienestar objetivo. Los dominios subjetivos comprenden la satisfacción de dominio ponderado por su importancia para el individuo

Dimensión	Indicador	Definición
<i>Bienestar Material</i>	7. Estatus económico	Disponer de ingresos suficientes para comprar lo que necesita o le gusta.
	8. Empleo	Tener un trabajo digno que le guste y un ambiente laboral adecuado.
	9. Vivienda	Disponer de una vivienda confortable, donde se sienta a gusto y cómodo.
<i>Desarrollo Personal</i>	10. Educación	Tener posibilidades de recibir una educación adecuada, de acceder a títulos educativos, de que se le enseñen cosas interesantes y útiles
	11. Competencia personal	Disponer de conocimientos y habilidades sobre distintas cosas que le permitan manejarse de forma autónoma en su vida diaria, su trabajo y su ocio, sus relaciones sociales.
	12. Desempeño	Tener éxito en las diferentes actividades que realiza, ser productivo y creativo.
<i>Bienestar Físico</i>	13. Salud	Tener un buen estado de salud, estar bien alimentado, no tener síntomas de enfermedad.
	14. Actividades de la vida diaria	Estar bien físicamente para poder moverse de forma independiente y realizar por sí mismo actividades de autocuidado, como la alimentación, el aseo, vestido, etc.
	15. Atención sanitaria	Disponer de servicios de atención sanitaria eficaces y satisfactorios.
	16. Ocio	Estar bien físicamente para poder realizar distintas actividades de ocio y pasatiempos.
<i>Auto Determinación</i>	17. Autonomía/ Control Personal	Tener la posibilidad de decidir sobre su propia vida de forma independiente y responsable.
	18. Metas y valores personales	Disponer de valores personales, expectativas, deseos hacia los que dirija sus acciones.
	19. Elecciones	Disponer de distintas opciones entre las cuales elegir de forma independiente según sus preferencias, por ejemplo, dónde vivir, en qué trabajar, qué ropa ponerse, qué hacer en su tiempo libre, quiénes son sus amigos.
<i>Inclusión Social</i>	20. Integración y participación en la comunidad	Acceder a todos los lugares y grupos comunitarios y participar del mismo modo que el resto de personas sin discapacidad.
	21. Roles comunitarios	Ser una persona útil y valorada en los distintos lugares y grupos comunitarios en los que participa, tener un estilo de vida similar al de personas sin discapacidad de su edad.
	22. Apoyos sociales	Disponer de redes de apoyo y de ayuda necesaria de grupos y servicios cuando lo necesite.
<i>Derechos</i>	23. Derechos humanos	Que se conozcan y respeten sus derechos como ser humano y no se le discrimine por su discapacidad.
	24. Derechos legales	Disponer de los mismos derechos que el resto de los ciudadanos y tener acceso a procesos legales para asegurar el respeto de estos derechos.

Figura 28. Dimensiones, indicadores y definición del Modelo de Calidad de Vida de R. Schalock y M.A. Verdugo (2002/2003)

Estas ocho dimensiones quedan agrupadas en tres factores que serían: independencia, participación social y bienestar (ver Figura 29).

Factores	Dimensiones
Independencia	Desarrollo Personal
	Autodeterminación
Participación Social	Relaciones Interpersonales
	Inclusión Social
	Derechos
Bienestar	Bienestar Emocional
	Bienestar Material
	Bienestar Físico

Figura 29. Factores y dominios de calidad de vida (Schalock, Keith, Verdugo y Gómez, 2011, p. 20).

En relación a las dimensiones propuestas por Schalock (1996, 1997), en la Figura 30 se muestra como algunos de los modelos más conocidos en relación a la calidad de vida (Felce y Perry, 1995, 1997; Cummins, 1993, 1997; Hughes y Hwang, 1996) incluyen dimensiones muy similares a las que propone este autor.

<i>Dimensión Central</i>	<i>Felce y Perry (en Schalock, 1996)</i>	<i>Cummins (1997)</i>	<i>Hughes & Hwang (1996)</i>
Bienestar emocional	X	X (intimidad)	X
Relaciones Interpersonales	X (social)	X	X
Bienestar material	X (productividad)	X(Productividad)	X
Desarrollo personal	X	X	X
Bienestar físico	X (productividad)	X (Productividad)	X
Autodeterminación	X (social)	X	X
Inclusión social	X (Cívica)	X (Seguridad)	X(Respo. Cívica)
Derechos	X	X	X

Figura 30. Dimensiones de los modelos de calidad de vida de Felce y Perry, (1995, 1997); Cummins, (1993, 1997); Hughes & Hwang, (1996), (en Verdugo y Schalock, 2001).

El modelo propuesto por Schalock (2002/2003) se fundamenta, además, en un planteamiento basado en la Teoría de Sistemas de Bronfenbrenner (1979). Para este autor, “*el ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas*” (Bronfenbrenner, 1987, p.23). De esta forma, las dimensiones e indicadores propuestos por Schalock y Verdugo (2002) se estructuran en relación a tres sistemas: microsistema, mesosistema y macrosistema (representados en la Figura 31).

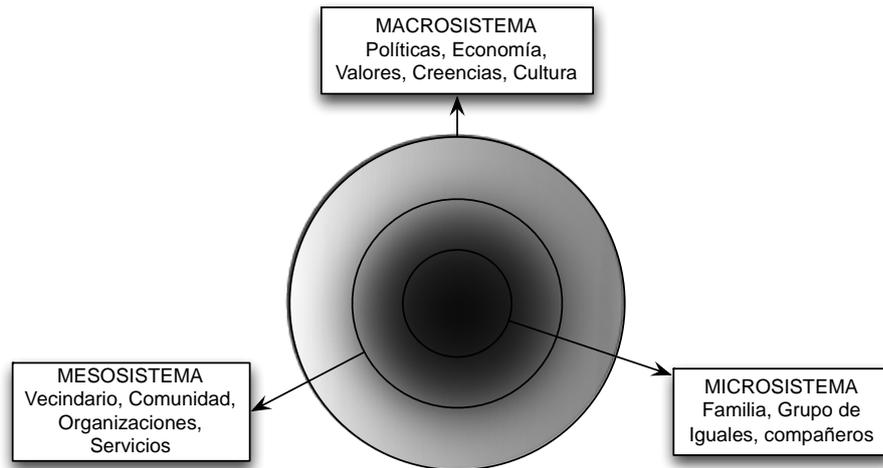


Figura. 31. Teoría de sistemas de Bronfenbrenner (1979).

Este triple sistema en el que se engloban las dimensiones del modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo se puede definir como: *“algo que se extiende mucho más allá de la situación inmediata que afecta directamente a la persona en desarrollo: los objetos a los que responde, o las personas con las que interactúa cara a cara”* (Bronfenbrenner, 1987, p.27). Estos sistemas incluyen la totalidad del sistema social, y permiten desarrollar programas, planificar y evaluar, desde todos los ámbitos de la persona.

De esta forma, el microsistema es *“un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares”* (Bronfenbrenner, 1987, p.41). Este sistema es el ambiente social más inmediato de la persona que afecta directamente a su vida: la familia, el hogar, el grupo de compañeros o el lugar de trabajo.

El mesosistema *“comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente”* (Bronfenbrenner, 1987, p.44). El mesosistema es un sistema de microsistemas, en el que se destacan las relaciones que se establecen, y se refiere a la comunidad, la escuela, la empresa, el vecindario, etc.

Y el macrosistema describe:

Las correspondencias en forma y contenido, de los sistemas de menor orden que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias. (Bronfenbrenner, 1987, p.45)

Se considera, pues, el sistema más amplio que engloba culturas, políticas, sistemas económicos y otros factores que puede incidir en los valores y creencias, así como en el significado de las palabras y de los conceptos (Verdugo y Schalock, 2003). El macrosistema, además, mantiene una vinculación estratégica en el desarrollo del microsistema y mesosistema.

Otro aspecto esencial de este modelo es el pluralismo metodológico, al apostar por la combinación de procedimientos cuantitativos y cualitativos para medir la perspectiva personal (valor o satisfacción), evaluación funcional (comportamiento adaptativo y estatus o rol) e indicadores sociales (medidas a nivel social).

En la Figura 32 se presenta el Modelo de calidad de vida, con las características comentadas.

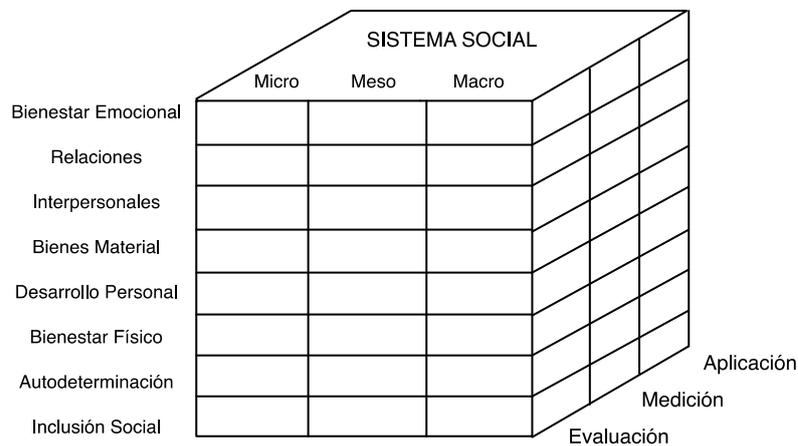


Figura. 32. Modelo de Calidad de vida de Schalock y Verdugo (2003).

Se entiende por lo tanto, que una perspectiva contextualista con un modelo ecológico de la discapacidad intelectual, en el que la interacción de la persona con el medio es esencial, plantea que la discapacidad no es fija, sino algo que cambia constantemente, y que depende de las limitaciones funcionales de la persona, así como de los apoyos disponibles en su entorno, y por lo tanto para disminuir estas limitaciones funcionales, se debe trabajar para procurar intervenciones y servicios adecuados, así como apoyos centrados en la conducta adaptativa de la persona, su estatus comunitario y el bienestar personal (Schalock y Verdugo, 2003).

2.5.- Medición de Calidad de Vida

Para desarrollar este punto sobre la medición, se parte del Informe del grupo de expertos Internacional³⁷, en el que se establecen unas bases para la medición de la calidad de vida. En este informe se hace referencia a la función de la medición en un sentido amplio por lo que “*incluye objetivas y subjetivas medidas, los datos categóricos, la descripción y observación*” (Schalock et al., 2002, p.460). La medición de calidad de vida, tal y como apuntan los modelos comentado anteriormente, se debe realizar a partir de métodos cuantitativos y cualitativos, y como un proceso de mejora.

Este grupo de experto se fundamenta en una *ética de la medición*, basándose en que calidad de vida se debe pensar de la misma manera para todas las personas, con o sin discapacidad. La importancia de este punto, recae en que la medición de calidad de vida es necesaria para comprender el grado en el que la gente disfruta de la *buena* calidad de vida.

Schalock et al. (2002) destacan que (1) la calidad de vida mide el grado en el que las personas tienen experiencias significativas que valoran, (2) esta medida habilita a las personas para avanzar hacia una vida significativa y para que puedan disfrutar y valorarla, (3) la calidad de vida mide el grado en el que las dimensiones de la vida contribuyen a una vida plena y con relaciones significativas, (4) la medición pone en relieve los contexto de los entornos que son importantes para ellos: donde viven, donde trabajan, y donde juegan, (5) y por último, la medición de calidad de vida se basa en las experiencias comunes humana y en experiencias únicas y personales de los individuos.

Por ello, la medición y su evaluación debe ayudar a tomar medidas orientadas a potenciar mejoras, para que cada persona pueda vivir una *buena vida* dentro de su entorno, dado que el objetivo final de la medición de calidad de vida, es conseguir un cambio, tanto individual como social de la persona evitando la exclusión de la sociedad. Para ello, se debe tener en cuenta cinco principios (Schalock et al., 2002):

(1)Potenciar el bienestar del individuo.

(2)La calidad de vida debe aplicarse bajo la herencia cultural del individuo.

³⁷ En Schalock, R., Brown, I., Brown, R., Cummins, R. A., Felce, D, Matikka, L., Keith, K. y Parmenter, T. (2002) “*Conceptualización, Measurement, and Application of Quality of Life for Person s With Intellectual Disabilities: Report of an International Panel of Experts.*” Mental Retardation. AAMR. Vol. 40, nº 6, p.457-470

(3) Los objetivos de un programa orientado hacia la calidad de vida debe ser colaborar para un cambio personal, de programas, comunitario y nacional.

(4) Las aplicaciones del concepto de calidad de vida deben potenciar el grado de control personal y las oportunidades individuales ejercidas por el propio individuo en relación a sus actividades, intervenciones y entornos.

(5) La calidad de vida deberá ocupar un papel primordial en la recogida de evidencias, especialmente al identificar los predictores de una vida de calidad y esto dirigido a los recursos para maximizar los efectos positivos.

Con estos principios como base, y con los factores evaluados más comunes –objetivos y subjetivos–, en la Figura 33 se muestra un resumen de varios de los instrumentos publicados.

Autor (instrumento)	Factores Objetivos	Factores subjetivos
Brown, Bayer, y MacFarlane (1989) (Cuestionario de calidad de vida: Cuestionario del Patrocinador)	Ingresos Medio ambiente Salud El crecimiento y el dominio de habilidades	Vida Satisfacción Bienestar psicológico La percepción de las aptitudes profesionales y las necesidades
Cummins (1992) (Escala de calidad de vida completa de la Discapacidad Intelectual-)	Las cosas materiales Productividad Seguridad Bienestar emocional	Salud Intimidad Lugar en la sociedad
Evans, Burns, Robinson, y Garrett (1985) (Cuestionario de calidad de vida)	Ocupacional/bienestar material Bienestar Social Bienestar Familiar Bienestar personal Bienestar físico	
Halpern, Nave, Cerrar, y Nelson (1986) (Prueba de baterías)	Satisfacción de Clientes Ocupación Entorno residencial Apoyo Social / Seguridad	
Harner y Heal (1992) (Escala de Satisfacción polifacético estilo de vida)	Hogar y la Comunidad Amigos Actividades de tiempo libre Self Control Empleo	
Keith y Schalock (1992) (Calidad de Vida Estudiantil Cuestionario)	Satisfacción Bienestar	Pertenencia social Empoderamiento / Control
Larson y Lakin (1992) (Inventario para el cliente)	Integración Social Integración Comunitaria	Recreación de Integración Integración nacional

Autor Instrumentos	Factores Objetivos	Factores subjetivos
Schalock y Keith (1992) (Cuestionario de calidad de vida)	Independencia / Toma de Decisiones Productividad Integración Comunitaria Satisfacción	
Wrentham Escuela de Estado (1982) (Quality of Life Index)	Personalización Salud / Bienestar Recursos Materiales Intimidación Afilici3n	Amor propio Confort para el Medio Ambiente Salud/Seguridad Ambiental Autodeterminaci3n

Figura 33. Instrumentos de evaluaci3n de Calidad de vida de las personas con discapacidad: Fuente: Schalock, 1994, en Garc3a 2007).

En relaci3n a los instrumentos o t3cnicas de medida, Schalock y Verdugo (2002) han elaborado una tabla, en la que se recogen diferentes t3cnicas utilizadas en las investigaciones sobre calidad de vida y discapacidad intelectual, a partir de las m3s utilizadas, y en cada una de las ocho dimensiones del modelo propuesto. En la Figura 34, se presentan estas t3cnicas.

Dimensiones (Schalock y Verdugo, 2003/2004)	T3cnicas
INCLUSI3N SOCIAL	Quality of Life Questionnaire (QLQ.Q) (Schalock i Keith, 1993)
	Consumer Satisfaction Survey (ID)(Temple University, 1988)
	Quality of life Index (Schalock, Keith, Hoffman i Karan, 1989)
	Comprehensive Quality of Life Scale-Intellectual Disability (Cummins, 1991, 1993)
	Living in a Supervised Home: A Questionnaire on Q. of L. (Cragg i Harrison, 1984)
	Lifestyle Satisfaction Scale (LSS) (Heal i Chadsey-Rusch, 1985)
	Resident Lifestyle Inventory (RLI) (Bellamy, Newton, LeBaron i Horner, 1990)
	PASS&PASSING (Wolfensberger, 1975; Wolfensberger i Glenn, 1983)
	The Group Home Management Interview (Pratt, Luszcz i Brown, 1980)
	Multifaceted Lifestyle Satisfaction Scale (MLSS) (Harner i Heal, 1993)
	Resident Lifestyle Inventory (RLI) (Kennedy, Horner, Newton, i Kanda, 1990)
	Social Network Analysis Interview Form (Horner, Newton, LeBaron, Stoner i Ferguson, 1988)
	Adaptative Behavior Scale (ABS) (Nihira, Foster, Shellhass&Leland, 1975)
RELACIONES INTERPERSONALES	Quality of Life Index
	Comprehensive Quality of Life Scale-Intellectual Disability
	Lifestyle Satisfaction Scale (LSS)
	Resident Lifestyle Inventory (RLI)
	PALS (Rosen, Simon i McKinsey, 1995)
	PASS&PASSING (Wolfensberger, 1975; Wolfensberger i Glenn, 1983)
	Multifaceted Lifestyle Satisfaction Scale (MLSS)
	Resident Lifestyle Inventory
Social Network Analysis Interview Form	

Dimensiones (Schalock y Verdugo, 2003/2004)	Técnicas
AUTO- DETERMINACIÓN	Quality of Life Questionnaire (QOL.Q)
	Consumer Satisfaction Survey
	Quality of Life Index
	Living in a Supervised Home: A Questionnaire on Quality of Life
	PASS&PASSING (Wolfensberger, 1975; Wolfensberger i Glenn, 1983)
	Adaptative Behavior Scale
	Multifaceted Lifestyle Satisfaction Scale (MLSS)
BIENESTAR MATERIAL	Quality of Life Questionnaire (QOL.Q)
	Quality of Life Index
	Consumer Satisfaction Survey
	Comprehensive Quality of Life Scale-Intellectual Disability
	Living in a Supervised Home: A Questionnaire on Quality of Life
	Normalization Index (Basat en l'anàlisi de Programes PASS-3)
BIENESTAR FÍSICO	Multifaceted Lifestyle Satisfaction Scale (MLSS)
	Comprehensive Quality of Life Scale Intellectual Disability
	Resident Lifestyle Inventory (RLI)
	Living in a Supervised Home: A Questionnaire on Quality of Life
	PASS&PASSING (Wolfensberger, 1975; Wolfensberger i Glenn, 1983)
	The Group Home Management Interview
	Adaptative Behavior Scale
Resident Lifestyle Inventory	
DESARROLLO PERSONAL	Quality of Life Questionnaire (QOL.Q)
	Quality of Life Index
	Living in a supervised home: A Questionnaire on Quality of Life
	Resident Lifestyle Inventory (RLI)
BIENESTAR EMOCIONAL	Quality of Life Questionnaire (QOL.Q)
	Comprehensive Quality of Life Scale Intellectual Disability
	Lifestyle Satisfaction Scale (LSS)
	PALS
DERECHOS	PASS&PASSING (Wolfensberger, 1975; Wolfensberger i Glenn, 1983)

Figura 34. Técnicas de medida de la calidad de vida más usadas. Fuente: Schalock y Verdugo, 2002, p.240-242, en Garcia Baró, 2007).

El concepto de calidad de vida, tal y como se ha visto, ofrece un punto de referencia y orientación desde la perspectiva del individuo, y marca un principio a lo largo de la vida de la persona para llegar a ese bienestar esperado, colaborando con el cambio, y utilizando de guía un lenguaje común, que como se ha visto, se esfuerza para crear un marco sistemático en el que basarse (Schalock, 2004).

Se apuesta, por ello, por seguir investigando en relación al termino de calidad de vida, así como en el campo de las personas con discapacidad intelectual, para que el debate a cerca de su aplicación e impacto siga abierta. Schalock (2004) destaca tres cuestiones en este debate:

- El racionalismo económico y la asignación de recursos a las personas con discapacidad intelectual.
- El movimiento de *reforma* de la discapacidad, así como la aparición en estos últimos años de movimientos de auto-promoción, que evidencian que los resultados de los servicios y apoyos que se ofrecen a las personas con discapacidad proporciona un mayor bienestar personal.
- Y por último, la necesidad de pensar en la contribución de paciencia para facilitar la inclusión de personas con discapacidad intelectual en la comunidad, y ver la diferencia entre *estar en* la comunidad y *ser de* de la comunidad (Rapley 2000; Reinders 2002, en Schalock, 2004).

Se ha de considerar que la persona no solo debe estar integrada en la comunidad sino que debe formar parte de ella, existiendo la necesidad de una participación real en la comunidad. Participación que implica poder decidir, tomar decisiones y/o cambiar el entorno, esencial en la calidad de vida de cualquier persona.

La importancia y a la vez la necesidad de participación social -a todos los niveles- es uno de los elementos a los que se da más importancia en este trabajo, ya que influirá directamente en la calidad de vida de las personas con o sin discapacidad intelectual, y por lo tanto, de la sociedad.

La cita siguiente concluye este apartado al considera una optima calidad de vida al tener en cuenta la satisfacción personal, así como la valoración del entorno hacia la persona:

El nivel de satisfacción íntima de la persona no obedece sólo a la autopercepción que tiene el sujeto de sí mismo o a los bienes materiales que posee, incluye al mismo tiempo su valoración respecto al reconocimiento que el grupo hace de él en aquellos ámbitos de acción en los que participa y los lazos afectivos o cívicos que mantiene con otras personas de su entorno. (Trilla, Ayuste, Romañá y Salinas, 2001, p.145)

Capítulo 3.-PARTICIPACIÓN Y CIUDADANÍA

3.1.- Vinculación entre calidad de vida y participación

Después de hablar de la calidad de vida de las personas con y sin discapacidad intelectual, en este apartado se destaca la participación y la ciudadanía como elementos esenciales para el desarrollo social y individual de la persona, y para la calidad de vida.

La participación se detalla como uno de los tres factores que incluye las dimensiones del modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2002/2003). Esta dimensión hace referencia a las relaciones interpersonales, la inclusión social y los derechos. Además, la participación como dimensión social interacciona, se retroalimenta y contribuye a la optimización de las demás dimensiones de la calidad de vida, por lo que desde esta perspectiva la participación significa inclusión, implicación, integración e identidad (Alguacil, 2003).

Asimismo, la condición de ciudadano –y en algunos casos de no-ciudadano- con el que se relaciona a las personas con discapacidad intelectual, deriva de la visión de estas persona como un ser pasivo y con limitaciones, y en ningún caso se plantea que estas limitaciones puedan ser causadas por “*las barreras institucionales, estructurales, ideológicas y materiales dentro de la sociedad*” (Barton, 2009, p.144).

Una de las inquietudes que suscito esta tesis fue, justamente, la relevancia y la necesidad de que las personas con discapacidad intelectual, formen parte de su comunidad de forma activa. Esto nos acerca a la tesis de que todas las personas deben ser tratadas como ciudadanos y ciudadanas en pleno derecho, estableciendo así, una *ciudadanía* construida bajo principios fundamentales como la justicia, la libertad, la igualdad, la democracia, la participación, la autodeterminación, el dialogo o el pluralismo. Principios que, por otro lado, deben desarrollarse en un espacio dinámico, abierto y activo, y que dé lugar a una convivencia que posibilite la puesta en común de estos valores.

Si se defiende, como se ha hecho, que la discapacidad es un concepto *social* que se construye y que depende del contexto social y cultural, habrá que utilizar, entonces, todos los recursos necesarios para que la participación, vista como un elemento que organiza la ciudadanía, este al abasto de todas las personas, incluidas las personas con discapacidad intelectual.

3.2.- Aproximación al concepto de participación

Saber que significa participar, es relativamente fácil, aunque, debido a la amplitud del término, definirlo puede conllevar alguna dificultad. Según la Real Académica Española (22ªed.) se define *participar* como: *-dicho de una persona- tomar parte en algo, (del lat. participāre)*. Este verbo de tan clara y escueta definición –aparentemente–, es considerado uno de los términos de mayor envergadura para el desarrollo de la persona y de una sociedad libre y democrática.

Más allá de *tomar parte en algo*, participar se puede considerar como un concepto polisémico, sujeto a múltiples interpretaciones que dependen de aspectos ideológicos y subjetivos, así como de intereses, de posiciones de poder, de la ideología, de los valores, de la posición social, de la posición de las estructura administrativas/organizaciones, etc., (Denche y Aguacil, 1993 y Aguacil, 2005).

La amplia posibilidad de interpretaciones se muestra en este ejemplo: *“En un seminario de hace unos años, con gestores municipales, tanto técnicos como políticos, al preguntarles qué entendían por participación, la respuesta dominante fue “que los ciudadanos hagan lo que les decimos”* (Pol, 2011, p. 30). Esta experiencia expresa la versatilidad con la que el término participación puede ser usado. Por ello, al hablar de participación, es necesario establecer desde donde se parte y el enfoque que se adopta.

La participación se puede entender como *un instrumento* en el que la acción sirve para justificar un resultado y donde se persigue unos intereses propios y concretos. También se puede entender como *un proceso*, donde la participación es un objetivo en sí mismo, y no solo el medio para conseguir un bien individual, sino también colectivo. En este trabajo se apuesta por la participación desde la perspectiva de proceso, que persigue el bienestar de la persona así como de la sociedad en la que la persona vive, colabora y se desarrolla.

La situación actual, relacionada con la crisis social y de valores, ha potenciado que la participación sea vista, como un proceso y no tanto como un instrumento. La ciudadanía se agrupa, se asocia, colabora y participa en proyectos, para conseguir mejoras a nivel social, económico o político³⁸. De la misma manera la marginación y exclusión ha hecho que, a lo largo de la historia, diferentes grupos sociales se hayan unido para conseguir objetivos comunes, destinados a mejorar situaciones de discriminación o injusticia de

³⁸ Un ejemplo de ello sería el movimiento 15M (ver www.movimiento15m.org)

colectivos concretos.

En relación a esto, para Cortina (1987) la participación “*ha sido entendida de dos modos, como modelo de vida feliz, que los ciudadanos deben incorporar en la vida pública, o como un medio para defender la independencia o las libertades democráticas en las sociedades que las tienen implantadas*”.

3.2.1.- Definición de participación

A la hora de definir participación, su complejidad, hace que se deba tener en cuenta varias dimensiones que implican tanto a la persona, la relación con la sociedad como la acción que realiza. A nivel internacional, una de las definiciones más utilizada es la que plantea Hart (1992), en la que considera participación como:

*The process of sharing decisions which affect one's life and the life of the community in which one lives. It is the means by which a democracy is built and it is a standard against which democracies should be measured. Participation is the fundamental right of citizenship*³⁹. (p. 5)

Hart considera la participación como la implicación de la persona en acciones y decisiones que le hacen formar parte de un grupo. Acciones y decisiones que afectan la vida del individuo, así como de la comunidad en la que vive. Se podría decir, que la participación real conlleva, por parte de la persona, autonomía, responsabilidad comunitaria – corresponsabilidad– y libertad, considerándose como un derecho fundamental de la ciudadanía.

De la misma forma, la participación a nivel colectivo permite hacer una observación sobre las propias necesidades y ponerlas en relación a las necesidades de los demás, esto justifica que el término de participación conlleve una carga importante de valores. Los valores implicados en cada acción, dependerá de los objetivos, forma de organización y consolidación, que se planifican en el momento que se habla de aprendizaje y propuesta educativa, como por ejemplo los proyectos de aprendizaje servicio de los que se hablará más adelante.

³⁹ Traducción propia: El proceso de compartir las decisiones que afectan la vida de uno y la vida de la comunidad en la cual se vive. Es el medio por el cual se construye una democracia y es un modelo con el cual se deben medir las democracias. La participación es el derecho fundamental de la ciudadanía.

Para Novella (2005) la participación además “*implica reciprocidad, igualdad de oportunidades y confianza mutua desde la dimensión de lo que es cotidiano, desde la proximidad, desde la recreación de redes sociales y esto a que el individuo desarrolle una gran capacidad de autoaprendizaje interactivo*” (p.13).

El concepto de participación, requiere entonces, de dos precondiciones para su existencia: una social y otra estructural, es decir, una acción producida por unos protagonistas – ciudadanos– y una estructura que acoja las acciones.

Alguacil, (2003, 2005) establece, además, cuatro dimensiones, que están implicadas en el proceso de participar, y que de alguna forma definen el concepto. Estas dimensiones son:

- Ser parte (de un sistema, de una red)
- Estar en (un lugar, un entorno social)
- Sentirse parte de (una comunidad, de un grupo)
- Tomar parte (en las decisiones) y tener parte (de poder)

Para participar es necesario *ser parte*, y para ello el ciudadano debe formar parte de alguna red social en la que está incluido tanto a nivel emocional como instrumental, y en la que la comunicación –bidireccional y/o multidireccional y donde el participante es tanto receptor como emisor– forma parte del sentido de la inclusión. También es necesario *estar en un entorno*, entorno que puede ser físico o social, propiciando que la persona se sienta integrada, ya que de esta manera reconoce y se apropia de un espacio común, en el que los demás integrantes también lo hacen propio. La comunicación en esta dimensión, se basa en el conocimiento, justo en el momento que hay esta integración de proximidad. *Sentirse parte*, sin embargo, permite establecer relaciones sociales y formar parte de un grupo social, de iguales, que a la vez contiene y afianza la diferencia. La identidad se forma a partir de la alteridad, que es lo que hará que el grupo realice acciones democráticas y solidaria. Y finalmente, *tomar parte en las decisiones y tener parte* es considerado como un derecho de los ciudadanos. Los ciudadanos tienen derecho a implicarse en las decisiones que les afectan a nivel público. Esta implicación comporta una corresponsabilidad y por supuesto, una acción en común. En la Figura 35 se resumen estas dimensiones.

SER PARTE	De redes sociales	Inclusivo	COMUNICACIÓN
ESTAR EN	Un lugar	Integrado Próximo	CONOCIMIENTO 
SENTIRSE PARTE	De una comunidad	Identidad	CONCIENCIA
TOMAR PARTE TENER PARTE	En un proyecto de futuro En los procedimientos	Decidir	ACCIÓN
HACER PARTICIPACIÓN	Proceso	Implicarse	Donde los sujetos cooperan, comparten, se corresponsabilizan

Figura 35. Complejidad del concepto de participación. Fuente: Alguacil, 2003, 2004.

Las dimensiones, como se observa, están interrelacionadas entre ellas: *la comunicación* a partir del *conocimiento* conlleva una *conciencia* y por lo tanto una *acción*. Sin duda, la comunicación es entendida como un valor deseable en las relaciones sociales y la conciencia de la acción junto con la conciencia del otro, propicia que las acciones sean el resultado de reflexiones conjuntas que permiten el aprendizaje, el respeto por los demás y la corresponsabilidad.

En relación a los ámbitos de actuación, hasta ahora solo se ha hecho referencia a la participación de forma genérica, aunque en algún momento se haya aludido a la participación con implicaciones sociales, políticas, comunitarias o sociales. Por ello, en la Figura 36 se define brevemente cuatro ámbitos de actuación de la participación.



Figura 36. Ámbitos de la participación (Estrada, Madrid-Malo y Gil, 2000). Fuente: Elaboración propia.

De estos ámbitos, la participación social y la participación comunitaria se situarían en un ámbito civil y privado, frente a la participación política y la ciudadana, que actuarían o entrarían en contacto con el ámbito más administrativo y político, vinculado a lo público.

3.2.2.- Modelos de participación

El trabajo de Karsten (2012) presenta una amplia muestra de modelos de participación, donde recoge 36 modelos relacionados con la participación ciudadana, la participación infantil y juvenil y la participación online. En la Figura 37, se muestran los modelos, sus autores y año de publicación.

1969 - Ladder of citizen participation. Escala de participación ciudadana	Sherry Arnstein
1992 - Ladder of children participation. Escala de participación infantil	Roger Hart
1996 - Typology of participation. Tipología de participación	Sarah White
1997 - Degrees of participation. Grados de participación	Phil Treseder
1998 - Wheel of participation. Rueda de la participación	Scott Davidson
2001 - Active participation framework. Marco de la participación activa	OECD
2001 - Pathways to participation. Vías para la participación	Harry Shier
2001 - Clarity model of participation. Claridad del modelo de participación	Clare Lardner
2001 - Strategic approach to participation. Enfoque estratégico para la participación	UNICEF
2002 - Triangle of youth participation. Triangulo de la participación juvenil	Jans & de Backer
2002 - Youth participation in society. Participación juvenil en la sociedad	Jans & de Backer
2002 - Dimensions of youth participation. Dimensiones de la participación juvenil	David Driskell
2002 - Seven realms of participation. Siete ámbitos de la participación	Francis & Lorenzo
2003 - Ladder of volunteer participation. Escala de la participación voluntaria	Adam Fletcher
2003 - Youth engagement continuum. Compromiso continuo de la juventud	FCYO
2006 - Four Cs of online participation. Cuatro casos de participación on-line	Derek Wenmoth
2006 - Power law of participation. Ley de potencia de la participación	Ross Mayfield
2006 - Levels, spaces and forms of power. Niveles, espacios y formas de poder	John Gaventa
2006 - The CLEAR Participation Model. Modelo de Participación Transparente	Lawndes & Pratchett
2006 - Four L Engagement Model. Modelo de compromiso Cuatro L	Tony Karrer
2007 - Participation 2.0 Model. Modelo de participación 2.0	New Zealand
2007 - Spectrum of public participation. Espectro de la participación pública	IAP2
2007 - Engagement in the policy cycle. Compromiso con el ciclo de las políticas	Diane Warburton
2007 - Online Participation Behaviour Chain	Fogg & Eckles
2009 - Key dimensions of participation. Dimensiones claves de la participación	Driskell & Neema
2009 - Matrix of participation. Matriz de participación	Tim Davies
2009 - Pathways through participation. Vías a través de la participación	NCVO & IVR
2010 - Changing views on participation. Cambio de puntos de vista sobre la participación	Pedro Martín
2010 - Ladder of online participation. Escala de participación online	Bernoff & Li
2010 - Online participation across age. Participación online a través de edades	Rick Wicklin
2010 - Three-lens approach to participation. Tres miradas sobre el enfoque de participación	DFID-CSO
2010 - Behavior Grid. Cuadrícula del comportamiento	BJ Fogg
2010 - The Participation Tree. Árbol de la participación	Harry Shier
2011 - Typology of Youth Participation. Tipología de la participación juvenil	Wong et al
2011 - Six principles of online participation. Seis principios de la participación online	Tim Davies
2012 - The Yinyang Model. Modelo Yinyang	Shier et al

Figura 37. Modelos de participación. Fuente: Karsten, A. (2012).

Esto demuestra la cantidad de autores que han definido diferentes modelos en los que establecen categorías, estadios, fases, escalones, etc. sobre la participación y la implicación de los ciudadanos y ciudadanas.

De entre los modelos expuestos anteriormente, a continuación se destacan los modelos⁴⁰ de la *Escalera de participación* de Arnstein (1969) y la *Escalera de participación infantil* de Hart (1992), y se añade el modelo de Trilla y Novella (2001), de los que se detallarán, más exhaustivamente sus particulares.

(1) La escalera de participación de Arnstein (1969).

Arnstein fue la primera autora que estableció un modelo de participación en su obra “A Ladder Of Citizen Participation” (1969). Organizó el modelo en ocho escalones y tres grados que representaban la participación, la participación simbólica (tokenismo) y la no-participación.

Para Arnstein (1969) “*The idea of citizen participation is a little like eating spinach: no one is against it in principle because it is good for you*”⁴¹ (p. 216). Por ello, esta autora defiende la participación ciudadana como el *poder ciudadano*, y distingue entre *el ritual vacío* de participar y una participación real, donde el ciudadano tiene el poder necesario para incidir en el resultado del proceso.

El modelo de Arnstein establece ocho niveles para ilustrar el poder de los ciudadanos en la determinación de un objetivo final. Como se observa en la Figura 38, en la base de la escalera se encuentra la manipulación (1) y la terapia (2), en el grado de *no-participación*. Para Arnstein estos peldaños han sido inventados para sustituir la participación genuina, donde el objetivo real no es el de facilitar la participación en la planificación o la elaboración de proyectos, sino que las personas o entidades que poseen el poder *eduquen o curen* a los ciudadanos olvidados.

⁴⁰ Dos de estos tres modelos corresponden a modelos sobre la participación infantil y juvenil, a pesar de ello consideramos que las fases que establecen los autores son igualmente equiparables a los adultos, y en todo caso, a las personas con discapacidad, que en muchos casos se les niega la posibilidad de participar.

⁴¹ Traducción propia: La idea de la participación ciudadana es un poco como comer espinacas: nadie está en contra, en principio, porque es bueno para ti.

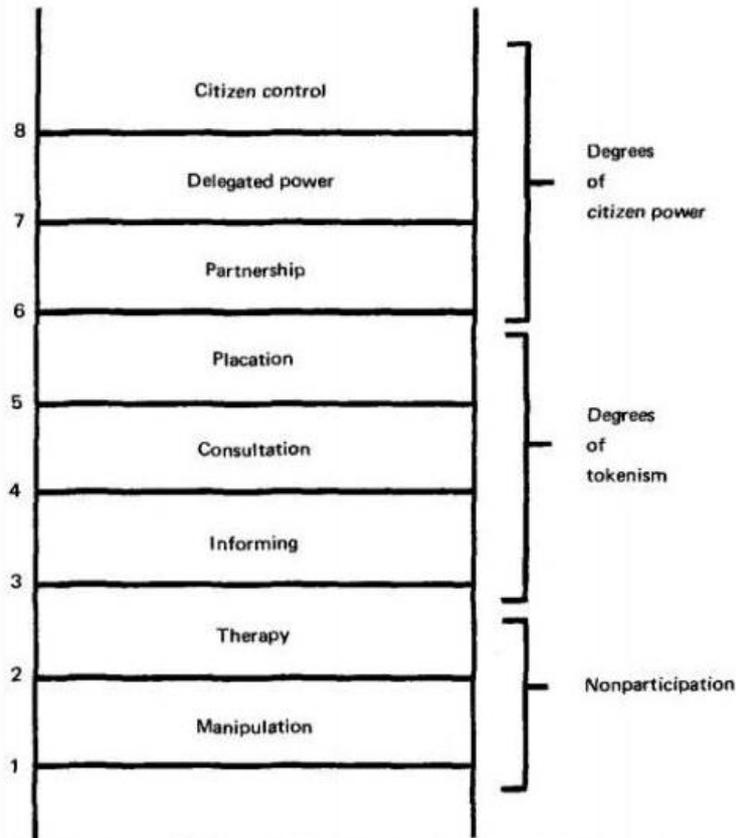


Figura 38. Ocho escalones de la escalera de participación ciudadana. Arnstein (1969).

En el primer escalón se encuentra *la manipulación* (1), donde la participación ciudadana representada no posee una función legítima de poder a la hora de decidir, simplemente se hace ver que se participa. El papel de los ciudadanos educados previamente con un fin concreto, según Arnstein (1969), apoyan las prácticas de los poderosos a partir de los medios participativos que les han enseñado. A la larga, estas prácticas provocan que los participantes –bien sean ciudadanos y ciudadanas *olvidados* (Arnstein, 1969) o niños y niñas- se den cuenta de que realmente sus acciones no han servido o de que han sido manipulados en sus acciones, exigiendo una mayor participación en el futuro.

La terapia (2), sigue ocultando la participación ciudadana bajo terapia de grupos, en la que se implican de forma falsa a los ciudadanos y ciudadanas. Este tipo de participación *tan injusta* para la autora, es debido a que los ciudadanos se dedican a una actividad, pero el enfoque de la misma es *de curarlos de su patología* en lugar de cambiar el racismo y la victimización que crea sus patologías (Arnstein, 1969).

Los escalones de *informar* (3) y *consultar* (4) progresan formando parte del grado de *tokenismo o participación simbólica* que permite a los ciudadanos y ciudadanas escuchar,

ser escuchados y tener voz. Estas condiciones, todavía, no tienen el poder suficiente para asegurar que las opiniones de los ciudadanos y ciudadanas sean escuchadas por los que tienen el poder, y no hay ninguna garantía de cambiar el *status quo* de las relaciones. El escalón de *aplacamiento* (5) se mantiene en el tokenismo ya que los ciudadanos tienen la capacidad de proponer o sugerir, aunque los que tienen el poder conservan el derecho a decidir.

Informar (3). En este grado, se considera un primer paso hacia la participación ciudadana legítima a partir del conocimiento de sus derechos, responsabilidades y opciones. Uno de los problemas de este nivel, puede ser el excesivo énfasis en la unidireccional –desde los organismos oficiales hacia los ciudadanos y ciudadanas- de la información, sin retroalimentación y sin poder de negociación. Los ciudadanos y ciudadanas a partir de una información, en muchos casos escasa y no adaptada, tienen poca oportunidad de influir en el proceso, ya que no hay ningún canal para que la información fluya en ambas direcciones.

Consultar (4). De la misma manera que el nivel anterior, puede considerarse un acercamiento a la participación real, dado que las opiniones de los ciudadanos y ciudadanas pueden llegar a provocar cambios. La contrariedad de este nivel es que necesita ser combinado con otras formas de participar para asegurar que las preocupaciones e ideas de los ciudadanos y ciudadanas se tengan en cuenta. Sino, lo que queda son únicamente datos estadísticos, y la participación se convierte en asistir a reuniones o responder un cuestionario, sin garantía de conseguir implicarse en los proyectos. Para Arnstein (1969) las encuestas deben ser pocas y eficaces, y los ciudadanos deben participar en la redacción, sino “*Nothing even happens with those damned questions, except the surveyer gets 3\$ an hour, and my washing doesn’t get done that day*”⁴². (p. 219)

En el *apaciguamiento* (5) se comienza a tener un cierto grado de influencia a pesar de que el tokenismo sigue siendo evidente. Los ciudadanos y ciudadanas están legitimadas para aconsejar o planificar, aunque siguen siendo los poderosos los que mantienen el derecho de juzgar la legitimidad o viabilidad del consejo. Para Arnstein (1969) el grado en que los ciudadanos y ciudadanas son *apaciguados*, dependerá de la calidad de la asistencia técnica

⁴² Traducción propia: Nada ocurre con esas malditas preguntas, excepto que el encuestador obtiene \$3 por hora, y que mi lavadora no se haga ese día.

para articular sus prioridades y como la comunidad se organiza para presionar en favor de esas prioridades.

Finalmente, en la parte superior de la escalera se encuentran los niveles en los que de forma creciente, los ciudadanos y ciudadanas van adquiriendo más influencia en la toma de decisiones. Este grado se denomina *Poder ciudadano* y se encuentran los niveles de *asociación* (6), en el que los ciudadanos pueden negociar en proyectos con los que tienen el poder, el *poder delegado* (7) y el *control ciudadano* (8), niveles en los que los ciudadanos obtienen la mayoría de poder y el poder completo, respectivamente.

La *asociación* (o *co-participación*) (6), procura que el poder este distribuido a través de la negociación entre los ciudadanos y ciudadanas y los poderosos. Se comparten responsabilidades de planificación y toma de decisiones a través de estructuras formales. Los ciudadanos y ciudadanas tienen influencia en la negociación y sobre el resultado del plan, siendo más efectivo si existen asociaciones sociales a nivel de barrio en el que sus líderes son reconocidos, remunerados y apoyados por expertos. Así lo expresa Arnstein (1969): “*un líder de la comunidad lo describió como volver al ayuntamiento con el sombrero en la cabeza en lugar de en la mano*” (p 222).

En el *poder delegado* (7), se encuentran ciudadanos y ciudadanas que parten de las negociaciones y consiguen autoridad para poder tomar decisiones sobre un plan o programa. Los ciudadanos y ciudadanas tienen una clara mayoría y poder legítimo, además de elementos suficientes para pedir responsabilidades (accountability) sobre el programa.

El *control ciudadano* (8), garantiza que los participantes puedan gestionar, tanto los aspectos políticos, como de gestión de un programa o institución, y puedan asimismo, negociar las condiciones.

Arnstein (1969) en su trabajo resumen participación diciendo: “*In short, it is the means by which they can induce significant social reform which enables them to share in the benefits of the affluent society*”⁴³ (p.216). Para la autora ellos son *the have-not citizens*”, los ciudadanos y ciudadanas que no tienen, que no poseen el estatus legal que les hace sujetos de derechos y obligaciones, por lo que considera la participación como la herramienta para

⁴³ Traducción propia: *en resumen, es el medio por el cual ellos pueden promover la reforma social significativa que les permite compartir los beneficios de la sociedad del bienestar.*

conseguir una redistribución del poder que permita a los no-ciudadanos y ciudadanas (the have-not citizens), excluidos de los procesos políticos y económicos, ser incluidos en estos procesos.

(2) Escalera de participación infantil de Hart (1992).

Robert A.Hart en 1992 realiza una adaptación del modelo de participación escalonada de Arnstein, siendo uno de los modelos más reconocidos. Hart, basa su trabajo en estudios de participación infantil, y el modelo que estableció parte del soporte de los adultos en este proceso. Establece ocho niveles y dos grados: uno de *No-participación* y otro de *Participación* (ver Figura 39).

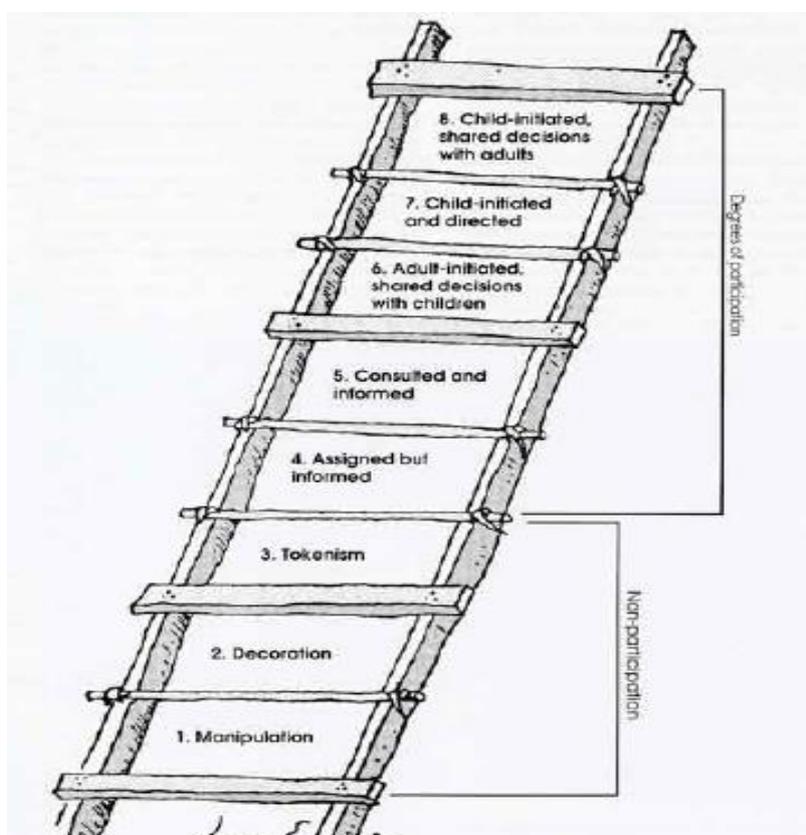


Figura 39. Escalera de participación infantil. Fuente: Hart, (1992), p.8.

En el grado de *No-participación* se encuentran los tres primeros niveles: la *Manipulación* (1), la *Decoración* (2) y el *tokenismo* (participación simbólica o aparente) (3). Estos tres niveles, además de no fomentar la participación, en cierta manera desacreditan la voluntad de los adultos o entidades implicadas, llegando incluso a dañar el sentido de la participación.

En el grado de *Participación*, sin embargo, se encuentran los niveles de: *Asignados pero informados* (4), *Consultados e informados* (5), *Decisiones iniciales de los adultos, compartidas por los niños y niñas* (6), *Decisiones iniciales y dirección de los niños y niñas* (7) y *Decisiones iniciales de los niños y niñas, compartidas por los adultos* (8).

En la *manipulación* (1), Hart comenta que en vez de manipulación podría denominarse *equivocada* ya que es un sistema de participación erróneo para potenciar una participación real. En este nivel, los niños y niñas y adolescentes no están informados y únicamente son utilizados para que realicen una acción concreta o transmitir un mensaje. Los niños y niñas no comprenden la situación ni las acciones, no se les consulta.

La *decoración* (2) sigue estando en el grado de *No-participación*, ya que los niños y niñas hacen presencia en actos a favor de diferentes actuaciones, de las que no son conscientes o no tienen la información necesaria. Hart pone como ejemplo cuando los niños y las niñas llevan eslogan en camisetas y las exhiben en algún evento.

El *tokenismo* (3) representa una participación simbólica, ya que aparentemente se le da la oportunidad de participar a los niños y niñas, aunque sin ninguna incidencia ni capacidad de expresar sus propias opiniones.

Asignados, pero informados (4) es el primer nivel del grado de participación. A los niños y niñas se les asigna/ofrece una tarea pero sin se representantes de un grupo, por lo que su intervención o tarea no proporciona una mejora para sus iguales.

Consultados e informados (5) supone que los niños, niñas o jóvenes trabajan como consultores de los adultos y comprenden el proceso, siendo sus opiniones escuchadas y aceptadas.

Decisiones iniciales de los adultos, compartidas por los niños y niñas (6) es el nivel en el que se inicia realmente una participación, ya que hay un proceso de decisión compartida con los niños y niñas en la toma de decisiones.

Decisiones iniciadas y dirigida por los niños y niñas (7). Hart comenta que es difícil encontrar proyectos iniciados y dirigidos por niños, niñas o jóvenes, porque los adultos no son capaces de responder a sus iniciativas, y de no ser ellos los que mantienen el papel directivo.

Proyectos iniciados por los niños y niñas, decisiones compartidas por los adultos (8). Las iniciativas de los niños, niñas y jóvenes de este nivel son apoyadas por los adultos con el objetivo de llevarlas a cabo sugiriendo mejoras. Los jóvenes (no tanto niños o niñas) son capaces de incorporar a los adultos en los proyectos que ellos mismos diseñan y gestionan. Según Hart (1992), iniciar proyectos de este nivel requiere de personas capaces de responder a los sutiles indicadores de energía y compasión de los adolescentes.

El modelo de Hart, se destaca por la importancia de la clasificación a nivel infantil y juvenil, y por su adaptabilidad a la participación de la población en general. En la Figura 40 se representa la escalera, adaptando los niveles a la población general.

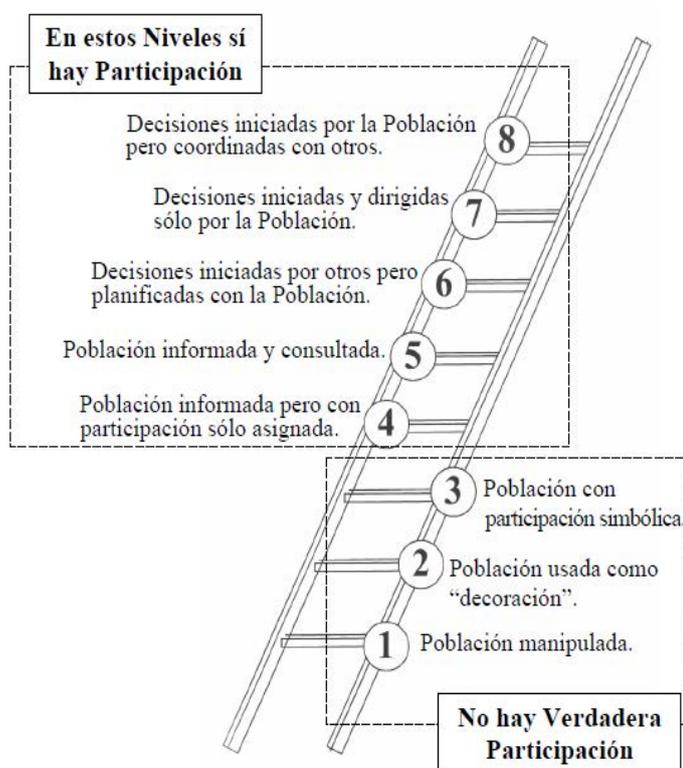


Figura 40. Escalera de participación de Hart adaptada a la participación de los ciudadanos.

(3) Modelo de Trilla y Novella (2001).

El modelo propuesto por Trilla y Novella (2001) establecen una tipología de participación que representan en forma de escalera –al igual que Hart y Arnstein-. Parten del modelo de participación de Hart, aunque proponen cuatro niveles de participación más amplios, incidiendo en la participación infantil. A pesar de su incidencia en la participación infantil

este modelo puede aplicarse a otros sectores de la población, tal y como apuntan sus autores.

Los niveles que proponen Trilla y Novella (2001) identifican el grado de implicación en el proceso o acción de participar. Se establece una participación simple, una participación consultiva, una participativa proyectiva y una metaparticipación (ver Figura 41).

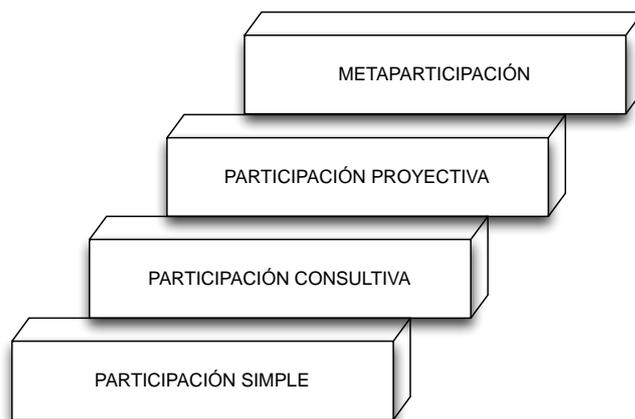


Figura 41. Modelo de participación de Trilla y Novella (2001)

Como *participación simple* se destaca la participación más elemental, que consiste en “tomar parte en un proceso o actividad como espectador o ejecutante, sin que el sujeto haya intervenido para nada ni en su preparación ni en las decisiones sobre su contenido o desarrollo” (Trilla y Novella, 2001, p.145). En la participación simple el individuo se limita a seguir las indicaciones.

La *participación consultiva*, en cambio supone un paso más, ya que se produce una implicación de los sujeto, y se da una *escucha* de las opiniones sobre temas o asuntos en los que los sujetos están implicados de forma directa o indirecta. Se estimula para que opinen, propongan o valoren, y se facilitan los medios necesarios para ello.

La *participación proyectiva* se diferencia de las otras dos formas de participar, porque el sujeto toma función de agente, y no solo se limita a opinar. Esto quiere decir, que el sujeto no tiene una visión externa del proyecto del que solo puede opinar como usuario, sino que está implicado como un agente, lo que le da un cierto compromiso y corresponsabilidad. De esta manera, el agente siente una cierta proximidad al proyecto, ya que pueden intervenir desde dentro, sintiéndose parte del proyecto.

Y finalmente, la *metaparticipación* consiste en aquellas acciones que vienen demandadas por individuos o colectivos, orientadas a “*pedir, exigir o generar nuevos espacios y mecanismos de participación*”. (Trilla y Novella, 2001, p.150). Este nivel de participación aparece cuando a nivel personal o comunitario se reivindican unos derechos participativos que se consideran básicos y no se cumplen, o cuando las formas y el acceso no son los adecuados. El objetivo de la metaparticipación es la participación real, y tratar de alcanzar espacios, medios e instituciones para posibilitar alcanzar los derechos que se exigen, así como las competencias personales y colectivas para poder ejercerlos. Una frase que representaría esta participación es el lema “*nada sobre nosotros sin nosotros*” utilizada por los movimientos a favor de las personas con discapacidad.

En este modelo, los autores establecen, además de las anteriores formas de participación, cuatro criterios que se pueden encontrar en cada uno de las formas de participación presentadas, haciendo que la persona tenga un mayor o menor grado de participación. Estos criterios son:

(1) La *implicación*, entendida como el grado en el que la personas se siente afectada, por la cuestión, a la que se le invita o decide participar. La implicación pone en juego, una dimensión emotiva/afectiva, favorable para que se dé una motivación para participar.

(2) La *información/conciencia* hace referencia a la dimensión más cognitiva. Interviene, por lo tanto, el grado de conocimiento de la persona o colectivo sobre el sentido y las finalidades del proyecto. La cantidad y la calidad de la información serán igualmente importante, y tendrán implicaciones con la motivación en participar: “*ser conscientes de lo que realmente se pretende con el proyecto y conocer sus implicaciones (variables, afectados, alternativas, posibles consecuencias, etc.) es un condicionante de la eficacia del proceso*” (Trilla y Novella, 2001, p.153).

(3) La *capacitación de decisión* es fundamental para la participación. Trilla y Novella (2001) consideran que las acciones de participar y de decidir pueden llegar a confundirse. La capacidad de decisión se puede entender como la *competencia psicológica* que tiene una persona a la hora de tomar decisiones (implica variables como el desarrollo del sujeto, experiencias previas de participación, etc.) Y las condiciones factuales serian los aspectos contextuales, legales, políticos, económicos, etc.

(4) *El compromiso/responsabilidad*, estarían ligados a la participación, entendiendo que la participación requiere de un compromiso previo y una responsabilidad posterior: “*a más participación más responsabilidad; y con mayor compromiso más impelido se sentirá el individuo a participar con responsabilidad*” (Trilla y Novella, 2001, p. 155).

Trilla y Novella (2001) defienden, además, tres condiciones que consideran innegociables a la hora de hablar de participación real y efectiva. Presentan estas condiciones ajustadas a las características de la infancia, pero en este trabajo se tomaran bajo la perspectiva de la participación de cualquier ciudadano o ciudadana. Las condiciones hacen referencia a:

- El reconocimiento del *derecho* a participar.
- Disponer de *las capacidades* necesarias para ejecutarlo.
- Que existan los *medios y los espacios* adecuados para hacerlos.

En relación a estas tres condiciones, la sociedad y los poderes políticos debe reconocer el derecho a participar de todas las personas, ofrecer las oportunidades y los recursos necesarios para potenciar las capacidades de cada uno de ellos, a través de los medios y espacios que se deben poner a disposición para que los ciudadanos y ciudadanas puedan ejercer su derecho a participar.

3.2.3.-Para qué participar

Hasta ahora se hablado de la participación y de la no-participación y se ha observado que esta no-participación está presente en los tres modelos presentados anteriormente. Martínez Muñoz y Martínez Ten (2000) (en Casas et. al. 2008) recogen algunas de las consecuencias negativas de no-participar y las consecuencias positivas de participar. En la Figura 42 se han adaptado estas consecuencias a la participación en general.

Consecuencias negativas de la no-participación	Consecuencias positivas de la participación
Dependencia. Las personas dependen, en algunos casos, de otras personas para tomar decisiones	Mejora de capacidades y potencialidades personales
Escasa iniciativa	Autonomía
Pasividad, comodidad, conformismo	Creatividad
Falta de respuesta ante situaciones críticas	Experimentación
Falta de sentido crítico	Capacidad de razonamiento y elección
Inseguridad, baja autoestima personal	Aprendizaje de los errores
Reducción de la creatividad e imaginación si las actividades son dirigidas	Se configura una mayor personalidad, se fomenta el sentido crítico
Estancamiento en el desarrollo personal y formativo	Se incrementan las relaciones personales y el intercambio de ideas
Miedo a la libertad, a tomar decisiones	Aprendizaje más sólido
Baja capacidad de comunicación	Se desarrolla la capacidad de escucha, negociación y elección de alternativas
Bajo aprendizaje de los valores democráticos	Aprendizaje de valores democráticos: participación y libertad
Baja creencia en la democracia	Valor de la democracia intergeneracional
Personas con discapacidad intelectual como objeto no participativo	Las personas como agente social activo
Desconocimiento de derechos de expresión	Ejercicio y reivindicación de derechos de expresión
Invisibilidad social de las personas con discapacidad intelectual	Mayor riqueza y diversidad social

Figura 42. Consecuencias negativas de la no-participación y positivas de la participación. Fuente: Adaptado de Martínez Muñoz y Martínez Ten (2000).

Las consecuencias positivas de participar expuestas en la Figura 42 inciden directamente en la calidad de vida de las personas. La participación favorece el desarrollo y crecimiento personal, fortalece la motivación, el compromiso con el grupo y promueve la democracia y el respeto por la diferencia. Mejoras que se dan, siempre y cuando, como se ha visto, la participación sea una participación voluntaria, responsable y con capacidad de incidir en las decisiones.

3.3.- Participación y discapacidad

Como se ha referido anteriormente, la participación es una dimensión de la calidad de vida, y tal como apunta Alguacil (2003) una de las más importantes al interaccionar y optimizar las otras dimensiones de la calidad de vida.

Las personas con discapacidad intelectual han sido desde la antigüedad invisibles para la sociedad por su enfoque de *no-capacidad* y justificando así su *in-capacidad* para tomar decisiones y participar en la comunidad. En este trabajo se apuesta por la participación de las personas con discapacidad intelectual y de las personas de su entorno, porque es esta participación lo que promoverá una transformación social orientada a conseguir una sociedad más democrática, plural y inclusiva.

La importancia del concepto en el ámbito de la discapacidad intelectual recae en la implicación que tiene la participación en todos los ámbitos de la vida de una persona. La participación se da en la familia, en la escuela, en el trabajo, en el ocio, en la comunidad, etc., por lo que la función del entorno será vital para facilitar o limitar esta participación. Participar es esencial para el desarrollo personal y social, además de ser un derecho.

A pesar de esto, el Informe mundial sobre la discapacidad del 2011(OMS), destaca los obstáculos a los que las personas con discapacidad se deben enfrentar, obstáculos que favorecen la creación de desventajas y exclusión. Estos son:

1. Políticas y normas insuficientes.
2. Actitudes negativas.
3. Prestación insuficiente de servicios.
4. Problemas con la prestación de servicios.
5. Financiación insuficiente.
6. Falta de accesibilidad.
7. Falta de consulta y participación.
8. Falta de datos y pruebas.

Entre los obstáculos que señala la OMS, se encuentra la *falta de consulta y participación*, esto ratifica la importancia de la participación en la vida de las personas con discapacidad y su consideración como un punto a mejorar.

La OMS considera la participación como un elemento relacionado con la salud, por ello, en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud (CIF) (2002) la participación es considerada uno de sus componentes y la define como “*el acto de involucrarse en una situación vital*” (p.8). Y se argumenta que la discapacidad vista desde un modelo social, “*no es un atributo de la personas sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el ambiente social*” (p. 18), por ello,

“el manejo del problema requiere la actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida social” (p.18).

La participación es una posición y decisión personal, pero siempre hay una implicación social que puede hacerla posible o muy difícil. Por eso, es tan importante la capacidad de la persona para poder participar, como la capacidad de la sociedad para crear espacios y oportunidades. Esta investigación se basa en la participación como un elemento clave. Entre otras medidas y recursos, para potenciar la participación de las personas con discapacidad intelectual, se considera que la formación –en este caso– de los estudiantes universitarios, futuros profesionales en el campo de la educación será esencial para que las personas con discapacidad intelectual tengan la oportunidad de desarrollar sus capacidades y alcanzar una participación activa.

3.3.1.-Razones para fomentar la participación en personas con discapacidad intelectual

Para justificar el interés en fomentar la participación entre las personas con discapacidad intelectual, además de las que se han citado anteriormente, se destacan tres razones que Trilla y Novella (2011) promueven para la participación infantil. Estas razones se ajustan a la situación de muchas personas con discapacidad intelectual que desde la sociedad e incluso desde su entorno se les niega la oportunidad de participar. En la Figura 43, aparecen adaptadas las razones jurídicas, pragmáticas y educativas, que proponen estos autores.

La razón jurídica	La participación es un derecho de la ciudadanía y las personas con discapacidad intelectual son indiscutiblemente parte de la ciudadanía.
La razón pragmática	La participación en general –y, por tanto, también de las personas con discapacidad intelectual– supone una mejora de los ámbitos en los que se produce.
La razón educativa	Mediante la participación se forma a buenos ciudadanos.

Figura 43. Razones para promover la participación de las personas con discapacidad intelectual. Fuente: Adaptado de Trilla y Novella (2011).

En el apartado anterior, se expusieron diferentes niveles de participación y se pudo apreciar como no toda participación implica una participación real. En el caso de las personas con discapacidad intelectual, muchos de los espacios en los que deberían participar están limitados y solo pueden acceder a una no-participación. Lo que excluye a las personas con discapacidad intelectual de sus derechos, limita la mejora en diferentes ámbitos y condiciona la educación, elementos que inciden directamente con la calidad de vida.

Entre las razones expuestas se destaca la jurídica, ya que hace referencia a la participación como derecho y se entiende que sin este derecho a participar no se puede dar *una mejora de los ámbitos en los que se produce o formar buenos ciudadanos y ciudadanas*.

Los derechos se reconocen y conceden a los ciudadanos y ciudadanas, pero al mismo tiempo se deben trabajar para que la consecución de los derechos sea real y posible para cualquier ciudadano y ciudadana independientemente de sus capacidades o necesidades.

Campoy (2005) comenta que *“Los derechos fundamentales han de ser considerados como los instrumentos jurídico políticos que, precisamente, han de permitir que cada hombre pueda alcanzar el máximo desarrollo posible su libertad moral, la consecución de su vida humana digna”* (p.138), siendo aplicable a todo el mundo por igual. Por tanto, y en este sentido, los derechos fundamentales, *aplicables a todo el mundo*, expuestos en textos jurídicos, no tiene sentido que tengan como destinatarios a personas pertenecientes a un colectivo determinado (Campoy, 2005), en este caso a las personas con discapacidad intelectual. Lo que defiende este autor, y con lo que se está de acuerdo, es que se han de establecer garantías específicas para que las personas con discapacidad intelectual puedan ejercitar adecuadamente esos derechos.

Sin embargo, este autor también considera que *“este planteamiento no nos tiene que hacer pensar que no puede haber derechos fundamentales que sean realmente propios de las personas con discapacidad (como existirían también respecto a las personas de otros colectivos como las mujeres, los niños, etc.)”* (Campoy, 2005, p. 139).

3.3.2.- El reconocimiento del derecho a participar

El reconocimiento del derecho a participar de las personas está estipulado en diferentes leyes y normativas a los que están sujetos los poderes públicos y los ciudadanos. La Constitución española de 1978, es considerada la norma suprema del ordenamiento jurídico español, en la que se puede encontrar diferentes artículos en relación al derecho a participar de todas las personas. A pesar de esto, y como comentaba Campoy (2005), otras leyes, acuerdos o convenciones dirigidas a las personas con discapacidad intelectual y su derecho a participar, han sido aprobadas para, precisamente, mejorar la calidad de vida de estas personas.

A continuación se presentan algunas de estas leyes, acuerdos o convenciones en cuestión de participación y discapacidad, consideradas esenciales para las personas con discapacidad intelectual.

3.3.2.1.-A nivel Estatal

En una primera instancia se encuentra la Constitución del 1978, que presento uno de los primeros cambios a nivel de políticas sociales. En ella se establece el artículo 9.2, que de forma concreta se alude a la responsabilidad de los poderes público en la promoción de las condiciones para la libertad y igualdad, y la eliminación de los obstáculos que dificulte la participación política, económica, cultural o social:

Art. 9.2. Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social.

El artículo 14, que tendrá alcance en todas las políticas sociales que se establezcan posteriormente, determina que todas las personas son iguales ante la ley, por lo que no podrá haber un trato jurídico discriminatorio:

Art. 14. Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
--

En relación a la participación de los ciudadanos los artículos 23 y 48, exponen el derecho a participar en los asuntos público a través de representantes, y que los poderes públicos son los encargados de promoverlas condiciones necesarias para la participación libre:

Art. 23 Los ciudadanos tienen el derecho a participar en los asuntos públicos, directamente o por medio de representantes, libremente elegidos en elecciones periódicas por sufragio universal.

Art. 48 Los poderes públicos promoverán las condiciones para la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural.

Y el artículo 49, especifica que los poderes públicos se encargaran de que las personas con discapacidad puedan acceder a estos derechos:

Art. 49 Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos.

Con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual, y concretamente en el ámbito de la participación, se definen diferentes leyes, acuerdos o convenciones, enfocados a mejorar la integración laboral, la accesibilidad o la igualdad de oportunidades, destacando:

- La Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración social de las personas con discapacidad (LISMI). Fue la primera ley dirigida a regular la atención y los apoyos a las personas con discapacidad y sus familias. Esta ley se apoyaba de la necesidad de garantizar los derechos de las personas con discapacidad, a partir de apoyos complementarios, ayudas técnicas y servicios especializados. También instauró un sistema de prestaciones económicas y servicios, medidas de integración laboral de accesibilidad y subsidios económicos. Esta fue una ley marco, muy significativa a nivel laboral, y será a partir de ella, que se articularon normas relativas al empleo de personas con discapacidad (Verdugo, Vicent, Campo y Jordan de Urríes, 2001).
- Acuerdo, de 3 de diciembre de 2002, entre el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y el Comité Español de Representantes de Minusválidos (CERMI) sobre medidas para mejorar las oportunidades de empleo de las personas con discapacidad.
- La Ley 41/2003, de 18 de noviembre, de protección patrimonial de las personas con discapacidad y de modificación del Código Civil de la Ley de Enjuiciamiento Civil y de la normativa Tributaria con esta finalidad (BOE núm.227, de 19 de noviembre de 2003).
- La Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU). Esta ley fue un nuevo impulso a las políticas de equiparación de las personas con discapacidad, centrándose en la lucha contra la discriminación y la accesibilidad universal. Esta ley

destaca conceptos claves como son: la no discriminación, la acción positiva y la accesibilidad universal. Además, establece la obligación de que todos los entornos, productos y servicios deben ser abiertos, accesibles y practicables para todas las personas. Con esta ley se aprecia una intención de cambio de modelo, pasando de un modelo rehabilitador hacia un modelo social.

- La Ley 49/2007, de 26 de diciembre, establece el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. Régimen de infracciones y sanciones, que ya se preveían en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre.

- La Ley 27/2007, de 23 de octubre, se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. Se reconoce así el derecho al aprendizaje, conocimiento y uso de las lenguas de signos españolas, básico para su inclusión social.

- I Plan Nacional de Accesibilidad 2004-2012, por un nuevo paradigma, el Diseño para Todos, hacia la plena igualdad de oportunidades, aprobado por el Consejo de Ministros de 25 de julio de 2003.

- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.

- Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, aprobada el 13 de diciembre de 2006 por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU), ratificada por España el 3 de diciembre de 2007 y que entró en vigor el 3 de mayo de 2008. Esta convención, supone la consecución de un enfoque basado en los derechos humanos de las personas con discapacidad. Se entiende como un nuevo instrumento que visibiliza a las personas con discapacidad, y ayuda a entender y a hablar de la discapacidad bajo la perspectiva de los derechos humanos y por lo tanto desde la aceptación social y jurídica a la hora de que las personas con discapacidad ejerzan y reclamen sus derechos⁴⁴.

Sobre la Convención Parra-Dussan (2010) comenta que:

La primera Convención del siglo XXI es el verdadero reconocimiento de las

⁴⁴ Para más información en relación al proceso de elaboración de la convención ver: Palacios, A. (2008)

personas con discapacidad, después de un largo trasegar por la marginación y la exclusión que históricamente habían sufrido, para lograr su pleno reconocimiento por medio de un instrumento de derecho internacional, de carácter vinculante y obligatorio para los Estados firmantes. (p. 350).

De la misma manera Palacios (2008) destaca que:

Este nuevo instrumento supone importantes consecuencias para las personas con discapacidad, contando entre las principales, la “visibilidad” de este colectivo dentro del sistema de protección de derechos humanos de Naciones Unidas, la asunción indubitada del fenómeno de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos, y el contar con una herramienta jurídica vinculante a la hora de hacer valer los derechos de estas personas. (p. 234).

Esta convención basada en el enfoque de derechos humanos, supone por un lado que el estado reconozca y no limite los derechos de las personas con discapacidad, y por otro el establecimiento de medidas de defensa y penalización de conductas discriminatorias. La Convención del 2006 establece su propósito en el artículo 1:

Art. 1 El propósito de la presente Convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.

Y continúa exponiendo que se debe entender por personas con discapacidad:

Las personas con discapacidad incluye a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que las demás.

Se destaca este punto, dado que la Convención señala la importancia de eliminar las *diversas barreras* que son básicamente, las que causan las dificultades a la hora de participar en igual de condiciones.

En el artículo 4.3 de la Convención se establece la obligación de los Estados firmantes a establecer colaboración activa con las personas con discapacidad, a través de sus organizaciones, en los procesos de toma de decisiones sobre cuestiones que les afecten:

Art.4.3. En la elaboración y aplicación de legislación y políticas para hacer efectiva la presente Convención, y en otros procesos de adopción de decisiones sobre cuestiones relacionadas con las personas con discapacidad, los Estados Partes celebrarán consultas estrechas y colaborarán activamente con las personas con discapacidad, incluidos los niños y las niñas con discapacidad, a través de las organizaciones que las representan.

Este artículo expresa claramente la necesidad de implicar y hacer participar a las personas con discapacidad en la vida pública, y en las políticas o decisiones que les afectan en su vida diaria.

El artículo 8 sobre la Toma de conciencia, se destaca porque obliga a los Estados parte a fomentar la toma de conciencia, y combatir los estereotipos y los prejuicios sobre las personas con discapacidad:

Art. 8.1. Los Estados Partes se comprometen a adoptar medidas inmediatas, efectivas y pertinentes para:

- a) Sensibilizar a la sociedad, incluso a nivel familiar, para que tome mayor conciencia respecto de las personas con discapacidad y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de estas personas;
- b) Luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad, incluidos los que se basan en el género o la edad, en todos los ámbitos de la vida;
- c) Promover la toma de conciencia respecto de las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad.

El artículo 29, es muy explícito y habla del deber de garantizar la participación a partir de la eliminación de obstáculos:

Art. 29. Participación en la vida política y pública

Los Estados Partes garantizarán a las personas con discapacidad los derechos políticos y la posibilidad de gozar de ellos en igualdad de condiciones con las demás y se comprometerán a:

- a) Asegurar que las personas con discapacidad puedan participar plena y efectivamente en la vida política y pública en igualdad de condiciones con las demás, directamente o a través de representantes libremente elegidos, incluidos el derecho y la posibilidad de las personas con discapacidad a votar y ser elegidas, entre otras formas mediante:
 - i) La garantía de que los procedimientos, instalaciones y materiales electorales sean adecuados, accesibles y fáciles de entender y utilizar;
 - ii) La protección del derecho de las personas con discapacidad a emitir su voto en secreto en elecciones y referéndum públicos sin intimidación, y a presentarse efectivamente como candidatas en las elecciones, ejercer cargos y desempeñar cualquier función pública a todos los niveles de gobierno, facilitando el uso de nuevas tecnologías y tecnologías de apoyo cuando proceda;
 - iii) La garantía de la libre expresión de la voluntad de las personas con discapacidad como electores y a este fin, cuando sea necesario y a petición de ellas, permitir que una persona de su elección les preste asistencia para votar;
- b) Promover activamente un entorno en el que las personas con discapacidad puedan participar plena y efectivamente en la dirección de los asuntos públicos, sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás, y fomentar su participación en los asuntos públicos y, entre otras cosas:
 - i) Su participación en organizaciones y asociaciones no gubernamentales relacionadas con la vida pública y política del país, incluidas las actividades y la administración de los partidos políticos;
 - ii) La constitución de organizaciones de personas con discapacidad que representen a estas personas a nivel internacional, nacional, regional y local, y su incorporación a dichas organizaciones.

De la misma manera el artículo 30 hace referencia a la Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte:

Art. 30. Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte
30.1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a participar, en igualdad de condiciones con las demás, en la vida cultural y adoptarán todas las medidas pertinentes para asegurar que las personas con discapacidad:

- a) Tengan acceso a material cultural en formatos accesibles;
- b) Tengan acceso a programas de televisión, películas, teatro y otras actividades culturales en formatos accesibles;
- c) Tengan acceso a lugares en donde se ofrezcan representaciones o servicios culturales tales como teatros, museos, cines, bibliotecas y servicios turísticos y, en la medida de lo posible, tengan acceso a monumentos y lugares de importancia cultural nacional, respecto de las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad.

En la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del 2006, la finalidad última no es aplicar ningún derecho nuevo,⁴⁵ sino reforzar los derechos ya existente de las personas con discapacidad, bajo el concepto de no discriminación para que puedan ejercer en igualdad de condiciones. Palacios (2008) en su análisis de la Convención comenta:

De este modo, la Convención debería reafirmar la titularidad de las personas con discapacidad al disfrute de los derechos humanos y libertades fundamentales. Debería, asimismo, contener el establecimiento de garantías específicas para el goce de los derechos contenidos en los otros instrumentos de derechos humanos. Pero dichos derechos deberían ser complementados por elaboraciones más detalladas respecto de qué se requiere para que las personas con discapacidad puedan disfrutar de aquellos derechos en condiciones de igualdad, o por nuevas formulaciones que reflejaran la perspectiva de las personas con discapacidad. (p.268)

3.3.2.2.-En el ámbito europeo

En relación al ámbito europeo se destaca:

- Resolución del Consejo y de Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo de 20 de diciembre de 1996 sobre la igualdad de oportunidades de las personas con minusvalía (DOCE C 012, de 13 de enero de 1997).
- La Resolución del Consejo, de 17 de junio de 1999, relativa de la igualdad de oportunidades de las personas con minusvalías (DOCE C186, de 2 de julio 1999).

⁴⁵ Todos los derechos que se tratan o exponen en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, están presentes en los Tratados de Derechos Humanos anteriores.

- Directiva 2000/78/CE del Consejo, de 27 de noviembre 2000, relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación, (DOCE L 303, de 2 de diciembre de 2000).
- Decisión del Consejo, de 3 de diciembre de 2001, sobre el Año Europeo de las personas con discapacidad (DOCE L 335, de 19 de diciembre de 2001).

Se destacan, también, algunos acuerdos a nivel internacional como:

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU.
- Convención sobre los Derechos del Niño.
- La Declaración de Salamanca.
- La UNESCO Recomendación sobre la educación para la comprensión.

Para concluir este apartado se utilizan las palabras de Eriksson (2006) que comentaba que: *“Al final: el objetivo político del apoyo a la participación de todos los ciudadanos tiene una base sólida dentro de estos acuerdos internacionales; se trata de una necesidad del individuo y de un derecho protegido por la ley”* (p.2).

3.4.- Participación como motor de Ciudadanía Activa

Este apartado se denomina *Participación como promotora de Ciudadanía Activa*, aunque de la misma forma se podría llamar *Ciudadanía Activa como promotora de la participación*, ya que se considera que la participación alimenta la ciudadanía activa, así como la ciudadanía activa ofrece los elementos necesarios para poder participar.

Es inevitable hacer referencia a la ciudadanía, cuando se habla de participación, básicamente porque la participación requiere de un contexto y unos protagonistas –los ciudadanos y ciudadanas–, que a su vez, requieren de un receptor para ratificar su condición de ciudadano o ciudadana. Este receptor será la comunidad.

La ciudadanía es un concepto que de entrada puede dar seguridad, por la connotación que tiene de *protección o defensa*, pero como ha ocurrido a lo largo de la historia, este concepto ha sido, en algunos casos, una razón de discriminación.

En este apartado se quiere presentar brevemente, lo que ha significado ciudadanía, lo que conlleva ser ciudadano o no serlo y la apuesta por una ciudadanía activa. Por ello, se

considera interesante conocer las relaciones que se establecen entre los ciudadanos y ciudadanas y el estado y sus bases.

3.4.1.- Concepto de ciudadanía

A la hora de definir ciudadanía la dificultad reside en es un constructo social, el cual se ha definido a partir de períodos históricos concretos. La definición del concepto, como se verá, continúa siendo objeto de múltiples y nuevas conceptualizaciones basadas en nuevas formas de relación.

Ciudadanía es la condición que se le da a un ciudadano o ciudadana que es miembro de una comunidad, generalmente vinculada a un Estado-nación. A nivel etimológico, ciudadano proviene del latí *civis*, y de la misma raíz, proviene *cívitas* que significa ciudad. La ciudad se crea a partir de la existencia de ciudadanos y ciudadanas, y a partir de las acciones y las relaciones que se establece entre estos y el estado.

Para Borja (2003) la ciudad, ciudadanía y espacio público son conceptos que están relacionados entre ellos, y considera la ciudad como:

Ante todo un espacio público, un lugar abierto y significativo en el que confluyen todo tipos de flujos. Y la ciudadanía, es históricamente, el estatuto de la persona que habita la ciudad, una creación humana para que en ella vivan seres libres e iguales". (p.21)

La ciudad debe funcionar como un espacio público en sentido físico, pero también político y cultural, en el que se rige a través de la libertad, la cohesión social, la construcción de la identidad, desarrollo de derechos, igualdad y democracia participativa, pero dependerá de que el Estatuto de ciudadanía sea una realidad material y no solo un reconocimiento formal (Borja 2003). Además, Cortina (1997) bajo el concepto de ciudadanía, remarca la relación entre ciudadano y una comunidad política.

Sobre el origen del concepto de ciudadano, se podría decir que es en la Grecia clásica donde nace, llegando a la actualidad cargado con connotaciones de entonces, así como del proceso de evolución que ha sufrido a lo largo del tiempo. Se recoge, a continuación de forma breve, algunos de los rasgos que han caracterizado el concepto a lo largo de diferentes épocas.

3.4.1.1.- Grecia

En Grecia encontramos dos ciudades importantes, de las cuales se puede destacar algunas de sus características. Estas ciudades son Esparta y Atenas.

Esparta (700 a. C., aprox.) fue la primera representación de la polis (ciudad-estado) que recogía y aunaba un conjunto de pueblos. Se puede decir que Esparta fue la creadora de la idea de ciudadanía. Hay que ver al Espartano, como una persona que básicamente se preocupa por la defensa de su polis, ya que su formación se basaba en desarrollar sus cualidades guerreras que denominaban *arete*, termino griego que vendría a significar *virtud cívica, excelencia o bondad*. El ciudadano también quedaba exento de realizar trabajos manuales, ya que eran los esclavos los que trabajaban las tierras para ellos.

En Esparta se esperaba que *“un buen ciudadano desempeñara concienzudamente sus obligaciones civiles, entre las que se incluía un virtuoso cumplimiento de la ley y participar en la Asamblea”*. (Heater 2007, p.28). Y para conseguir esta condición de ciudadano, además, debían participar en los procesos del gobierno, ya que cualquier ciudadano podía participar en la Asamblea.

Los problemas de la ciudadanía espartana, basada en la estabilidad, comenzaron por el aumento de las desigualdades entre ricos y pobres, por lo que la igualdad que se defendía acabó con la situación de equidad entre ciudadanos. El rígido sistema sobre la casta espartiana tuvo, en un momento dado, que rebajarse dado que los privilegios de los ciudadanos se basaban y sostenían en la explotación de la clase marginada (Heater, 2007).

En Atenas la ciudadanía tiene el poder, hay una democracia directa: *“Todos los ciudadanos tenían derecho a asistir a las reuniones de las Asambleas, lo que constituía el rasgo fundamental de la democracia ateniense, que no era la elección de sus representantes, sino la participación directa”* (Heater, 2007, p.56).

La democracia ateniense se basaba en tres principios: ideal de igualdad, disfrute de la libertad –tanto de pensamiento como de expresión y de acción– y creencia en la participación. Se consideraba que la ciudadanía democrática necesitaba la libertad para expresar las propias ideas y opiniones, y además una voluntad de ejercer esta libertad a partir de su participación en la *agora* para debatir los asuntos públicos con sus conciudadanos (Heater, 2007), así como para cumplir con sus obligaciones civiles y militares. Este modelo es aparentemente interesante, pero hay que tener presente que no

todos los habitantes eran ciudadanos. En Atenas los ciudadanos eran los hijos de padres atenienses, y se excluían a los extranjeros, esclavos, mujeres y menores de edad.

Para que se diera una participación activa de los ciudadanos atenienses se requería una dedicación completa, por eso el sistema griego se basaba en la existencia de esclavos, que no pertenecía a la vida política, sino a la vida productiva que sustentaba al ciudadano. Aristóteles señalaba tres esferas en las que se constituía la ciudadanía: la activa (dedicada como se ha visto a la política), la productiva (destinada a intereses propios y beneficios) y la contemplativa (que busca comprender cuestiones intelectuales).

3.4.1.2.- Roma

Ser ciudadano en Roma, según Heater (2007), significaba:

Permitía al individuo vivir bajo la orientación y protección del derecho romano, lo cual afectaba tanto a su vida pública como privada, independientemente de su interés por participar en la vida política. Ser ciudadano romano conlleva toda una serie de obligaciones y derechos. (p.63)

En la esfera política los derechos implicaban votar, tener un escaño o convertirse en magistrado, y a nivel privado: realizar contratos con comerciales o derechos familiares. Asimismo, los deberes requerían el pago de impuestos y el servicio militar. Los ciudadanos también debían preocuparse por mejorar el entorno y por los asuntos del Estado. Los romanos denominaban esta preocupación como *virtus*, el civismo.

Pero como en Grecia, los ciudadanos en Roma eran los hombres libres, en cambio, no lo eran los nativos (habitantes de los territorios conquistados). Poco a poco esta condición de ciudadanía fue cada vez más inclusiva, y se aplicó a los pueblos conquistados, muchos de los cuales consiguieron una ciudadanía que mantenía algunos derechos pero que restringía sobre todo los derechos de una ciudadanía pública. Esto hace que a nivel de participación política, esta pase a un segundo plano, es decir, el ciudadano se preocupaba más por los derechos individuales adquiridos que por la implicación en el ámbito político.

Finalmente comentar, que la caída del Imperio Romano en el s. V, causo también la caída de los avances sobre el concepto de ciudadanía.

3.4.1.3.- La Edad Media

En la Edad Media desaparece el concepto de ciudadanía y la idea de estado instaurado en Grecia y Roma. La sociedad se establece alrededor del *príncipe*, organizada a través de feudos, y haciendo desaparecer al ciudadano, entendido como persona con derechos y deberes. Aparecen los señores, los vasallos y los siervos, y la organización social se basaba en lo rural, constituyendo a partir de diferentes casas y comunidades un pueblo regido por una iglesia o un castillo, siendo la iglesia y el señor una clase superior a los campesinos y artesanos. Los señores eran los que decidían sobre cuestiones sociales, políticas o económicas de forma deliberada. El concepto de ciudadanía se acerca más a la subordinación política.

A partir del siglo XIII, a parece un periodo de comercialización, es decir, aparece una economía basada en la moneda. Esto hace que comiencen a parecer los burgueses dedicados al comercio, y paralelamente se da el paso del campo a la ciudad. Esto provocó que se pasará de un trato más personalizado a un comercio basado en la producción, y dándose una despersonalización. Se observa en este momento un cambio en los roles de los ciudadanos, comparado con Grecia, ya que ahora el ciudadano se dedica a la vida productiva, cuando en Grecia eran los esclavos. Esto provoca un liberalismo a nivel económico que deja entre ver unas relaciones basadas en el capitalismo (Heater, 2007).

La sociedad evolucionará hacia un intento de igualar poderes, donde la burguesía va adquiriendo poder y los señores y la aristocracia van perdiendo.

3.4.1.4.-Edad Moderna

La Edad moderna situada aproximadamente a partir del siglo XV, vivirá durante los siglos XVI, XVII y XVIII un proceso de unificación territorial, basada en la monarquía absoluta, y el ejercicio de poder (Heater, 2007). El Estado moderno convierte al ciudadano en un sujeto que debe obediencia al Estado, por lo que se le otorgan unas obligaciones y unos derechos

La *era de las revoluciones* que se da a finales del s. XVIII, hará resurgir un nuevo espacio de participación política asociada al Estado-nación y una forma de definir la ciudadanía. Esta época se caracteriza por los cambios a nivel social, político económico y cultural, provocados por hechos como los de la Revolución americana (1776), que proclamó la Independencia de los Estado Unidos del Imperio Británico, constituyendo así la

Constitución de 1789, en la que se otorgaba la autonomía a los diferentes Estados, y en la que se recogían los derechos de los ciudadanos. Estos derechos se basaban en la libertad pero, como apunta Heater (2007), esta apuesta por la libertad resulta paradójica dado que la existencia de esclavos era lo más común.

De la misma forma, la Revolución Francesa (1789) se asentaba y perseguía la consecución de los derechos del hombre y del ciudadano. Consigue que el estado otorgue a los ciudadanos una libertad, basada en derechos jurídicos y políticos y en los valores de libertad, igualdad y fraternidad. Supone la ruptura y caída del *antiguo régimen* y dio paso a la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano (1789) y a la primera Constitución (1791), donde se exponía quien era ciudadano o como podían los extranjeros conseguir esta ciudadanía y como se podía perder (Heater, 2007). En la Declaración de derechos se promulgaron derechos civiles como la igualdad ante la ley, la eliminación del sistema de detención discrecional o la libertad de expresión, así como en la constitución

Con la Revolución francesa, se pasa de un modelo de monarquía absoluta a una monarquía constitucional, y más tarde a un modelo republicano, dando paso finalmente, a que la burguesía adquiriera más poder.

3.4.1.5.- Edad contemporánea

El inicio de la Edad contemporánea está marcado por las revoluciones del s.XVIII, a partir de las que surgen diferentes y diversos movimientos sociales. En esta época se destacan las aportaciones de T. H. Marshall, a partir de sus conferencias pronunciadas en 1949, en las que presentó ciudadanía como el estatus que tienen los individuos de una sociedad y que les garantiza la igualdad.

Marshall consideraba la ciudadanía como un concepto global, donde el ciudadano no se limitaba a su concepción individualista, sino a un ser social con un estatus que además de derechos políticos, le ofreciera unas condiciones sociales de bienestar. Para Marshall (1949) la ciudadanía estaba compuesta por tres partes: los derechos civiles necesarios para la libertad individual, referidos a "*libertad de la persona, de expresión, de pensamiento y religión, derecho a la propiedad y a establecer contratos sólidos y derecho a la justicia*"

(p.21-22) (En Marshall, 1949) conseguidos en el siglo XVIII⁴⁶, los derechos políticos para la participación en el ejercicio del poder político del siglo XIX y los derechos sociales que hacen referencia a la educación, la seguridad, y el bienestar económico conseguidos a partir del siglo XX. Para Marshall, no se podía disfrutar de unos derechos políticos o civiles, sin tener cubiertas unas necesidades que aseguren una vida digna en base a una educación básica, unos servicios sociales y una estabilidad económica.

Marshall (1949) consideraba la ciudadanía como “*aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica*” (p.37). A pesar de la clara apuesta por igualdad, no se garantizaba la eliminación de las clases sociales:

Por el contrario, la clase social es un sistema de desigualdad que, al igual que la ciudadanía, puede basarse en un cuerpo de ideales creencias y valores. Parece, pues, razonable que el influjo de la ciudadanía en la clase social pueda manifestarse en la forma de un conflicto entre principios opuestos. (Marshall, 1949, p.37).

A finales del siglo XX, surge una mayor conciencia del concepto de democracia, frente al concepto de ciudadanía *que durante la mayor parte de su historia, fue básicamente la marca de una élite*” (Heater, 2007, p.262). Concepto –el de democracia– que tendrá como objetivo reforzar la igualdad entre todos los ciudadanos. Aunque esta democracia y por lo tanto la igualdad, no se dará de forma completa en aquellos regímenes totalitarios o dictaduras, en los que diferentes sectores de la población –como por ejemplo, mujeres, minorías étnicas o personas con discapacidad- no reciben un trato de igualdad.

Por otro lado, Heater (2007) comenta el desapego que puede haber con el concepto de estado y de ciudadanía. Este autor habla de las múltiples identidades, derivadas del momento actual de globalización y de redes globales.

En esta revisión histórica, la evolución del concepto de ciudadanía no ha sido lineal, ha sufrido durante su proceso de construcción avances y retrocesos (por ejemplo la llegada de la época medieval). A grandes rasgos, la ciudadanía hasta la época actual, se ha caracterizado por la participación –los modelos griego y romano como referente -, ya que la participación en las cuestiones políticas era lo que de alguna manera definían al

⁴⁶ Las fechas hay que señalarlas como aproximadas.

ciudadano. Para Aristóteles en la *Política*: “Un ciudadano en sentido estricto por ningún otro rasgo se define mejor que por participar en la justicia y en el gobierno” (p.167).

Siguiendo las tradiciones filosóficas del concepto de ciudadanía, hay tres modelos que han desarrollado el constructo de ciudadanía bajo unas particularidades propias:

9. El liberalismo apuesta por los derechos individuales frente a sus obligaciones. Es el estado el que suele cumplir con los derechos de los ciudadanos. Se puede hablar de ciudadanía pasiva y sin responsabilidad. Este modelo “*enfaticar la importancia del derecho y las libertades para ayudar las personas a desarrollar su potencial huyendo los límites de estatus social, roles tradicionales y adscrito identidades fijas*⁴⁷” Osler y Starkey, 2005, p.17). Para Heater (1999), “*la historia del modelo liberal ha sido dominante en la historia por establecer el principio de los derechos de los ciudadanos en el ámbito de los componentes de la vida civil, y la lucha por lograr su disfrute en práctica*⁴⁸” (p.28).

10. El republicanismo, acentúa la participación política y reconoce la autonomía, la libertad y el pluralismo. Defiende los derechos políticos de todos los colectivos sociales por igual y por ello se apuesta por una comunidad de derecho con miembros libres e iguales. Lo político ofrece seguridad y protección a lo individual y la ciudadanía se considera activa y pluralista. El pensamiento político, pone el énfasis en la necesidad de que el estado y sus ciudadanos lleguen a ser una gran comunidad, y no solo una colección de individuos (Heater, 1999). Se establece, por tanto, una relación entre el ciudadano y el estado, pero también es necesaria una relación entre los individuos, creando un ambiente de trabajo en equipo.

Para el republicanismo “*el propósito de la ciudadanía es conectar el individuo y el Estado en una relación simbiótica para que un sistema de gobierno republicano justo y estable puede ser creado y sostenido y el ciudadano puede disfrutar de la libertad*⁴⁹” (Heater, 1999, p.53).

⁴⁷ Original: Emphasize the importance of right and freedoms in helping individuals to develop their potencial by escaping the confines of social status, traditional roles and ascribed fixed identities

⁴⁸ Original: The history of liberal style of citizenship has been dominated by the story of establishing the principle of citizens' rights in the component spheres of civil life, and the struggle to achieve their enjoyment in practice

⁴⁹ Original: The purpose of citizenship is to connect the individual and the state in a symbiotic relationship so that a just and stable republican polity can be created and sustained and the individual citizen can enjoy freedom

11. El comunitarismo, frente al liberalismo, reconoce a la persona, sus intereses, ideales y valor. Todo ello en un ambiente social, que organiza la comunidad y defiende los vínculos formados desde la cultura y la procedencia. Para los comunitaristas, las instituciones y las prácticas constituyen a los individuos, además de instaurar sus derechos y obligaciones. Por ello, para este modelo es importante la pertenencia y que predomine el bien común a partir de virtudes. Virtudes, que por otro lado, son aprendidas en la comunidad o organizaciones cívicas.

Cada modelo –el liberalismo, el republicanismo y comunitarismo- se fundamenta en una definición de ciudadanía concreta, dando mayor o menor relevancia a una forma de relación entre el individuo y el estado, que se concreta a partir de un elemento determinado que guía esta relación. A pesar del valor que cada modelo otorga a este elemento, ciudadanía se define a partir de tres elementos necesarios, que son:

- *Los derechos* (ciudadanía como estatus legal) a nivel social, político y económico. Conlleva también unos deberes. Los derechos establecen la condición de una persona como ciudadano. Ciudadano que en muchos casos se caracterizará por una ciudadanía pasiva. El liberalismo postula los derechos como ejercicio de las libertades.
- *La pertenencia* (ciudadanía como sentimiento de pertenencia) a una comunidad política, que garantiza, de alguna forma, el reconocimiento de unos derechos y de un estado de bienestar, a partir de la construcción de una identidad. La pertenencia es esencial para el comunitarismo.
- *La participación*, finalmente será un requisito esencial en la intervención del ciudadano en lo público, así como en las decisiones políticas – la democracia-. La participación ponen en juego la pertenencia del ciudadano a un sistema social y el acceso a unos derechos reales. Se da una implicación activa y directa en la comunidad. El republicanismo apuesta por destacar la participación en el ideal del ciudadano.

Estos son los elementos que configuran el concepto de ciudadanía, pero al hablar de las características que dibujan la ciudadanía, hay que destacar también tres: *la autonomía, el reconocimiento y la toma de decisiones*. La combinación equitativa de estos elementos constituyen una ciudadanía activa que conlleva que los ciudadanos y ciudadanas sean sujetos activos, con capacidad de tomar decisiones de forma autónoma y asumiendo las

responsabilidades de sus acciones y bajo un sentimiento de pertenecía a una comunidad concreta.

Hasta ahora no se ha hablado de una definición concreta de ciudadanía, ya que hay que tener en cuentas que ciudadanía es un término que admite múltiples conceptualizaciones bajo diferentes dimensiones. En la Figura 44 se muestran algunas de las teorías que sobre ciudadanía comenzaron a construirse a partir de los años 90.

Concepto de ciudadanía	Autores representativos	Dimensión que se destacan
Ciudadanía cosmopolita	A. Cortina	Superar las fronteras de la comunidad política nacional y transnacional.
Ciudadanía Global	Bank, 1997. Steve Olu, 1997. Oxfam	Ciudadanos del mundo, Respeto y valor acción de la diversidad Equidad, Sostenibilidad, Responsabilidad
Ciudadanía responsable	Consejo de Europa, 1988, 2000. Bell, 1991. Spencer y Klug, 1998	Sentido de pertenencia a una comunidad Compromiso social Responsabilidad social
Ciudadanía activa	Consejo de Europa, 1988, 2000. Osler, 1998, 2000. Bárcena, 1997.	Conciencia de pertenencia a una comunidad. Identidad comunitaria Implicación y compromiso por mejorar la comunidad
Ciudadanía crítica	Giroux, 1993. Mayordomo, 1998. Inglehart, 1996.	Compromiso por construir una sociedad más justa. Reconstrucción social Conjugar estrategias de oposición con otras de construcción de un orden social
Ciudadanía Multicultural	Kymlicka, 1995. Carneiro, 1996.	Derechos colectivos Solidaridad, Respeto
Ciudadanía intercultural	Cortina, 1999.	Diálogo entre culturas No recrearse en las diferencias Respeto a las diferencias, pero reconocimiento de diferencias que no son respetable. Comprender otras culturas es indispensable para comprender la propia.
Ciudadanía diferenciada	Joung, 1990.	Respeto a la diversidad Derechos colectivos
Ciudadanía democrática Ciudadanía social	Carneiro, 1999. Cortina, 1999.	Justicia social: derechos y deberes sociales para todos Lucha contra los fenómenos de exclusión Igualdad de oportunidades y equidad
Ciudadanía ambiental	Carneiro, 1996.	Desarrollo sostenible
Ciudadanía paritaria	Carneiro, 1996.	Superación de los prejuicios de grupo “Feminizar” el espacio público.
Ciudadanía económica	Cortina, 1999.	Ciudadanía en la empresa Clima laboral y cultura de confianza entre sus miembros. Responsabilidad por el entorno social y ecológico.

Figura 44. Conceptualizaciones de ciudadanía y sus dimensiones. Fuente: Cabrera, 2002a.

Cada una de estas concepciones remarcan o destacan unos valores concretos de una dimensión concreta de ciudadanía, aunque de todas formas, se puede decir, que en muchos casos estas ciudadanía no son ajenas unas de otras, ni absolutas, ya que en muchos casos comparten elementos comunes y esenciales para el desarrollo de cualquier ciudadanía democrática. Entre ellas, se destaca la concepción de ciudadanía activa, por su implicación en la participación activa y la búsqueda de un bien común.

Sobre el concepto de ciudadanía, también hay que tener en cuenta que no es un concepto absoluto y que *ser ciudadano* requiere de unas condiciones –haciendo referencia a Roma donde la condición de ciudadanía se adquiría o se perdía–. En la actualidad:

Obviamente muchos nacen ciudadanos, pero otros no. Y a los que nacen teóricamente ciudadanos luego, o de inmediato, la vida, su ubicación en el territorio o en la organización social, su entorno familiar, su acceso a la educación y la cultura, su inserción en las relaciones políticas y en la actividad económica... les puede llevar a una capititis diminutio de facto o incluso a no poder ejercer quizás nunca en tanto que ciudadanos. (Borja, 2003, p.25)

Borja, habla de que algunos individuos no nacen ciudadanos, y además, comenta que incluso los que nacen con esta condición pueden sufrir a lo largo de su vida una disminución de capacidades -*capititis diminutio*- lo que conllevar no poder ejercer de ciudadano.

En la actualidad, algunos grupos luchan para conseguir y reivindicar esta ciudadanía, que va disminuyendo o simplemente nunca han obtenido. Y esto parece extraño, si se reconoce la definición de ciudadano que propone Adela Cortina (2003) en la que expresa:

Ciudadano es aquel que es su propio señor -o su propia señora, evidentemente-, con sus iguales, en el seno de la comunidad política. Aquél que es su propio señor -o su propia señora-. ¿Qué quiero decir con eso? Quiero decir que ciudadano es el que no es esclavo, el que no es siervo, el que no es súbdito, el que es el dueño de su propia vida; porque eso es lo que quiere decir ciudadano, al que no le hacen la vida, sino que se hace su propia vida. Pero la hace con los que son sus iguales, es decir, con sus conciudadanos.

Resulta extraño, justamente, porque parece fácil y deseable hacer tu propia vida, con tus iguales e integrados en una comunidad política.

Cortina (2010) destaca, además, dos valores que se pueden considerar que están implícitos en esta idea de ciudadano: la libertad/autonomía y la igualdad, valores necesarios para establecer relaciones equitativas. Así lo expresa esta autora:

La idea de ciudadano lleva, pues, dos valores entreteljidos en su seno, que son los de autonomía y igualdad. La libertad entendida como autonomía, es una de las claves del mundo moderno; la igualdad, por su parte, es la virtud soberana. El ciudadano inteligente sabe que vale la pena conquistar la autonomía, pero que solo puede lograrlo junto con los que son sus iguales en el seno de una comunidad política, que cada vez más es universal. (p.98)

Cortina pone de manifiesto que el individuo no es independiente sino interdependiente, y por lo tanto, la ciudadanía requiere *ser con otros, ser con los iguales*. Para Díaz (2009) estas relaciones de interdependencia que se dan dentro de la sociedad, supone además “*acentuar la existencia de dependencia recíproca entre las personas (tengan o no discapacidad) en las relaciones sociales*” (p.121).

Ahora bien, pesar de que se ha hablado del concepto de ciudadanía desde una perspectiva social y relacional, hay que tener presente las implicaciones individuales. Esta individualidad es la que conforma el grupo, dependiendo de ello su calidad (Moreu, 2004). Esta individualidad puede ser considerada como virtud cívica, que para Bolívar (2007) se ejercita a partir de la participación:

La ciudadanía se conforma por un conjunto derechos y deberes que hace que los individuos sean iguales en una comunidad política. Más allá de un estatus legal que suele ser, sin embargo, la primera condición, el ciudadano se caracteriza por un conjunto de conocimiento y actitudes que están en la base de sus virtudes cívicas, que se ejercita como actitudes mediante la participación en los asuntos comunes. (p.17)

Arendt (2009), también resalta esta interacción y las relaciones que se establecen entre la gente en la ciudad, como lo que constituye realmente las ciudades y la esfera política, rompiendo con la idea de ciudadanía sujeta al estado- nación, en la que los ciudadanos y ciudadanas son aquellos sometidos bajo las relaciones con el estado. Así lo comenta:

La polis, propiamente hablando, no es la ciudad-estado en su situación física; es la organización de la gente tal como surge de actuar y hablar juntos, y su

verdadero espacio se extiende entre las personas que viven juntas para este propósito, sin importar dónde estén. “A cualquier parte que vayas, serás una polis”: esta famosas palabras no sólo se convirtieron en el guardián fiel de la colonización griega, sino que expresaban la certeza de que la acción y el discurso crean un espacio entre los participantes que puede encontrar su propia ubicación en todo tiempo y lugar. Se trata de un espacio de aparición en el más amplio sentido de la palabra, es decir, el espacio donde yo aparezco ante otros como otros aparecen ante mí, donde los hombres no existen meramente como otras cosas vivas o inanimadas, sino que hacen su aparición de manera explícita. (p. 221)

Serán pues, las relaciones y acciones las que marquen el desarrollo de la ciudadanía, definiendo el camino político y social que tomará una comunidad. Arendt (2009) destaca también la comunicación como el inicio de las acciones, y por tanto de las relaciones. Para esa autora *“estar aislado es lo mismo que carece de la capacidad de actuar”* (p.211).

Para finalizar este apartado, se presenta la definición de ciudadano del Diccionario Akal de Filosofía política, coordinado por Philippe Raynaud (1992), donde se presenta el ciudadano como:

El ciudadano es a la vez un “buen” ciudadano y un ser fortalecido por el poder común es el hombre incitado a tomar en cuenta el bien público (deberes del ciudadano, civismo) y que recibe a cambio la protección pública para sus derechos. Sin embargo, esta protección se aplica a la vez a los derechos propiamente cívicos (por ejemplo: elecciones, comunicación de las opiniones, asociaciones) y a los derechos naturales del hombre (libertad, propiedad, seguridad y resistencia a la opresión). (p.94)

3.4.2.- ¿Condición de ciudadanía o condición de discapacidad?

Es motivo de eterna discusión la condición de ciudadanía de las personas con discapacidad intelectual. A lo largo de mucho tiempo –incluso en la actualidad–, las personas con discapacidad intelectual están sufriendo situaciones de exclusión y discriminación, *“incluso llegamos a convencernos de que las personas con discapacidad son parte de nuestra sociedad, sin caer en la cuenta de que no es que sean «parte de la sociedad» sino*

que «son sociedad», «conforman la sociedad en que vivimos»” (Etxeberria y Flores, 2010). Esta frase es reveladora de la situación que sufren las personas con discapacidad intelectual.

Es de rigurosa necesidad que todas las personas sean consideradas ciudadanos y ciudadanas con derechos y obligaciones, independientemente de sus características, condiciones o necesidad de apoyos. Esto hace, que se tenga que abarcar de forma inexcusable la condición de ciudadanía de las personas con discapacidad intelectual, y facilitar esta condición a partir de formación y apoyos, para que sean actores activos de su vida y de su entorno. Las personas con discapacidad intelectual deben tener la oportunidad, al igual que cualquier ciudadano o ciudadana -siguiendo los valores de libertad/autonomía y de igualdad que propone Cortina-, de participar de forma activa en su comunidad. Participación que debe ser guiada a partir de aquellos valores que les permitan realizar juicios y tomar decisiones sobre situaciones que tengan que ver con su vida diaria.

Paralelamente, será necesario educar a la sociedad hacia una actitud y un comportamiento más abierto e inclusivo, y hacia una ciudadanía que debe entenderse, como una esfera regida por los derechos, la justicia y el respeto, que facilite el acceso a espacios de participación a todos los ciudadanos y ciudadanas, dando soporte a las necesidades individuales de cada uno, para llegar a un bien colectivo.

Etxeberria (2008) cuando habla de la condición de ciudadanía de las personas con discapacidad, hace referencia a unas condiciones (citadas anteriormente) necesarias para participar: *la capacidad para hacerlo* (Trilla y Novella, 2001), y a un valor en sí mismo de la ciudadanía: *la autonomía* (Cortina, 2010).

Sobre la autonomía, Etxeberria (2008) distingue entre la *autonomía moral* (de decisión racional), que hace referencia a la capacidad racional de la persona para tomar decisiones y deliberaciones con una responsabilidad moral, y la *autonomía fáctica* (de ejecución), referida a la capacidad real de llevar a cabo las decisiones tomadas. Las personas con discapacidad intelectual, además de las barreras sociales y estructurales, pueden encontrar dificultad a la hora de ejercer su autonomía moral, por la falta de conocimiento o información adecuada (Etxeberria, 2008), así como dificultad para llevar a cabo exitosamente sus decisiones debido a barreras sociales, como por ejemplo razones físicas, económicas o incluso de formación.

Por ello, es necesario trabajar a favor de la autonomía y de una ciudadanía activa que implique participación y responsabilidad, a partir de procesos educativos y de formación, destruyendo las barreras que imposibilitan la autonomía y impulsado jurídicamente este estatus de autonomía ciudadana.

Las personas con discapacidad intelectual son muy conscientes de las limitaciones que tiene su ciudadanía, así lo expresan French y Swain cuando afirman que *“los objetivos en la agenda de las propias personas con discapacidad hacen hincapié, entre otras cosas, en el fin de la discriminación, la participación activa, en la ciudadanía, niveles de ingresos adecuados, el control de los servicios...”* (En Barton, 2008, p.168). Y así lo expresan ellas en el manifiesto que presentaron el 19 de octubre de 2012, año de la Ciudadanía de FEAPS.

En este manifiesto, se hacen visibles las carencias que perciben las personas con discapacidad intelectual a la hora de ejercer sus derechos de forma autónoma y libre.

Comentan que:

- Se decide por ellos y ellas.
- No se sienten tratados con respecto, pero si discriminados.
- No pueden votar.
- Encuentran barreras arquitectónicas que limitan su libertad, así como dificultad para acceder a la información.
- Dificultad a la hora de conseguir trabajo.
- Pocos recursos para su educación, pocas oportunidades de aprender.
- Muchos no pueden tener una pareja y formar una familia.
- Terceros les niegan la sexualidad.
- Se les impide participar en la comunidad como al resto de ciudadanos y ciudadanas.

En la Ver Figura 45 se presenta el manifiesto completo.

CÁDIZ, 19 DE OCTUBRE DE 2012. ORATORIO SAN FELIPE NERI
Manifiesto por la plena ciudadanía de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo
Reunidos los grupos de autogestores que representamos a las personas con discapacidad intelectual de toda España, QUEREMOS MANIFESTAR:
Este año 2012, “La Pepa” cumple 200 años y además es el año de la ciudadanía de FEAPS.
Las personas con discapacidad *luchamos porque necesitamos que nos consideren ciudadanos de pleno derecho.*
Queremos participar en la sociedad, en nuestra comunidad y en nuestros barrios. Sabemos muy bien que *tenemos derechos y obligaciones.*
Nuestros derechos están reconocidos en la Constitución Española de 1978. *Esta constitución es la misma para todos los españoles con y sin discapacidad.*

Figura 45. Manifiesto del 19 de octubre de 2012, año de la Ciudadanía de FEAPS.

Por ello, desde este manifiesto también reivindicamos:

- Un trato de igual a igual, de adulto, de ciudadano. Para ello exigen el apoyo de los gobiernos y los medios de comunicación, y que estos den a la sociedad una imagen positiva e inclusiva de nosotros.
- Piden que los jueces, abogados, médicos y fiscales les conozcan y se informen, antes de firmar sus sentencias de incapacitación.
- Necesitan entornos accesibles para participar y acceder a la información.
- Tener una educación de calidad.
- Exigen que se cumpla la ley en relación al empleo.
- Piden apoyo para ser independientes y vivir como cualquier persona.
- Piden aumentar la creación de grupos de autogestores en todas las entidades para poder formar parte activa de las Juntas Directivas de las asociaciones, y participar en las decisiones.
- Exigen que se cumplan las normas de acceso a instalaciones sociales y de ocio.

Estas demandas se pueden resumir en cinco grandes bloques:

1. Un cambio de actitud, rompiendo con posibles prejuicios.
2. Una accesibilidad universal.
3. Formación y educación de calidad.
4. Apoyos adecuados a las individualidades.
5. Potenciar su empoderamiento.

Estas reivindicaciones, realizadas por un grupo de personas –ciudadanos y ciudadanas– en el siglo XXI, ponen de relieve, el problema existente a la hora de aplicar la condición de ciudadanía, que como señala Etxeberria (2008):

En la concepción moderna del ser humano, su condición intrínseca de ciudadano –que, por consiguiente, tiene que afectar a todos- es algo decisivo, tanto por lo que expresa como por lo que posibilita. La relación entre vivencia de la ciudadanía y realización de derechos humanos es estrechísima. Tener coartada la ciudadanía implica, por eso, una amputación injusta de una dimensión muy relevante de lo que uno es y lo que puede llegar a ser. (p.13)

Y, como reivindica Cortina (1995), “es indudable que, sin al menos cierta igualdad y justicia, no puede haber ciudadanía, porque los discriminados no pueden sentirse ciudadanos” (p.53).

3.4.3.- Ciudadanía activa como motor de la calidad de vida

A continuación, se recoge y aúna dos términos a los que se les ha dado una especial relevancia en este apartado: *la participación*, considerada como un elemento clave en la mejora de la calidad de vida de las personas y de las sociedades, y *la ciudadanía*, como condición que confiere al individuo unos derechos y deberes, un sentimiento de pertenencia y la capacidad de responder a los problemas de la sociedad.

De aquí surge la apuesta por una ciudadanía activa, que otorga a la persona la capacidad para “*la participación en la sociedad civil, en la comunidad y/o en la vida política, caracterizada (esta participación) por el respeto mutuo y la no violencia y de acuerdo con los derechos humanos y la democracia*” (Hoskins, 2006, p.4). Esta definición ha guiado los trabajos desde la *Comision Europea* sobre la construcción de una ciudadanía activa europea, construcción que, como se verá más adelante, pasa por la formación y la educación.

Esta idea de ciudadanía activa pretende dejar atrás un concepto de ciudadanía representada esencialmente por la concesión de unos derechos por parte del estado, y donde la participación –si se da– está sujeta a la participación política a nivel electoral⁵⁰. En cambio, se pretende reforzar una ciudadanía donde “*el ciudadano lo es en tanto que ejerce de ciudadano, en tanto que es un ciudadano activo*” (Borja, 2003, p.25), y en la que el intercambio y las relaciones con base moral, guían las acciones.

La ciudadanía activa reconoce tanto, una participación en los ámbitos privado (participación social y comunitaria) como en el ámbito público (participación ciudadana y política), es decir, a parte de la responsabilidad política, que conlleva las sociedades democráticas, la ciudadanía activa manifiesta también, una atención especial hacia la participación a favor de la sociedad civil, que siguiendo a Castells (2000), se entiende como un concepto que “*alude a un mecanismo de representación y defensa de los ciudadanos que desborda las instituciones del estado propiamente dicho, pero siempre teniendo dicho estado como interlocutor y punto de referencia. La sociedad civil no puede pensarse independientemente del estado*” (p.9).

⁵⁰ Decir que las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo tienen en muchos casos, vetado su derecho al voto, y por ello no quiere decir, que no puedan ejercer de ciudadanos y ciudadanas activas, quizás con otra forma de participación política.

Esta participación en la esfera pública, es una forma de romper con la invisibilidad que muchos ciudadanos y ciudadanas –por ejemplo las personas con discapacidad intelectual– sufren al no poder acceder a entornos públicos. Se considera, además que “*cuanto mayor sea su presencia en el espacio público mayores serán sus conquistas en cuanto a derechos civiles, sociales, y culturales*” (Cabrera, 2002b, p.106). Por ello, la ciudadanía activa debe promover la participación en los espacios públicos y comunes, siendo esta participación el eje de un aprendizaje encaminado a aprender a participar en dichos espacios, y con el objetivo de que las personas puedan expresar sus necesidades y reivindicar sus derechos. La ciudadanía activa requiere que los ciudadanos y ciudadanas se impliquen y jueguen un papel activo a nivel político, laboral, educativo, etc.

Este simple ejercicio de ciudadanía activa, toma relevancia en el momento que además se da un compromiso con el bienestar del otro –el cuidado del otro– y de la sociedad. Jover (2001) da a este compromiso un papel esencial en la ciudadanía activa, siendo para este autor el motor:

La ciudadanía se activa a través del compromiso cívico. Tal compromiso cívico puede desglosarse en compromiso político y compromiso social, esto es, en el grado de implicación en un proyecto común de convivencia y en el grado de participación solidaria en un ámbito que hoy, con la ampliación de los límites de lo cívico, ya sólo puede ser el de la propia humanidad”. (p.3)

Martínez (2003), además, destaca la importancia que tiene la ciudadanía activa tanto a nivel individual como en la construcción de un modelo de comunidad justa y democrática, destacando las relaciones entre lo particular y lo comunitario. Será por lo tanto importante promover y construir una ciudadanía activa, en base a la pluralidad y diversidad. Hoskins (2009, p.5) justifica en relación a la individualidad que:

Although Active Citizenship is specified on the individual level in terms of actions and values, the emphasis in this concept is not on the benefit to the individual but on what these individual actions and values contribute to the wider society in terms of ensuring the continuation of democracy, good governance and social cohesion. (p. 5)⁵¹

⁵¹ Traducción propia: *Aunque no se especifica Ciudadanía Activa a nivel individual en términos de acciones y valores, el énfasis en este concepto no está en el beneficio para el individuo sino en lo que estas acciones y*

A parte de la participación, como se ha comentado anteriormente, para que se dé una ciudadanía activa ha de darse un sentimiento de pertenencia a la comunidad (Cortina, 1995, Cabrera, 2002b, Osler y Satarkey, 2005⁵², Kymlicka 1997). Este sentimiento de pertenencia, favorece la participación y el compromiso fomentando espacios de confianza y seguridad, que serán necesarios para desarrollar un sentimiento de *sentirse parte* que se construye desde la colectividad y a través de la participación (Cabrera, 2002b).

Asimismo, este reconocimiento se logra en el momento que la persona adquiere unas habilidades y unas actitudes que incide en sus relaciones con la comunidad. Desde este enfoque se pasa de una concepción de ciudadano como destinatario –ciudadano pasivo- a ser responsable en la construcción de su entorno. Decir, que el objetivo de trabajar hacia esta ciudadanía activa, es que las personas sean responsables, críticas y activas y comprometidas con su entorno, implicación que ayudará a las personas a transformar el entorno (Martínez, 2008). La transformación del entorno debe ser vista como un objetivo a conseguir desde la ciudadanía activa, transformación que sustenta una mejora en la calidad de vida. Por ello, será necesario implicar en esta ciudadanía activa a toda la población, sobre todo a grupos que tienen, por una u otra razón, su participación anulada o limitada.

Esto revela, que entre calidad de vida y ciudadanía activa existe una estrecha relación. Para hacer visible dicha relación, se ha elegido el modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2002) y las dimensiones de ciudadanía activa que propone Cabrera (2002a). Del modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo, se han seleccionado cuatro dimensiones que se consideran que están relacionadas con la participación y inclusión de las personas con discapacidad intelectual (ver Figura 46).

valores individuales contribuyen a la sociedad en general en términos de asegurar la continuidad de la democracia, la buena gobernanza y la cohesión social.

⁵²Estos autores hablan de una *ciudadanía como sentimiento* para destacar esta necesidad de sentimiento de pertenencia a la comunidad “citizenship is a feeling of belonging to a community of citizens” (p.11).

CALIDAD DE VIDA (Schalock y M.A. Verdugo, 2002/2003)	
Dimensión	Indicadores
Bienestar Emocional	Satisfacción, Autoconcepto, Ausencia de estrés
Bienestar Físico	Salud, Actividades de la vida diaria, Ocio
Bienestar Material	Estatus económico, Empleo, Vivienda
Desarrollo Personal	Educación, Competencia personal, Desempeño
Relaciones Interpersonales	Interacciones, Relaciones, Apoyos
Auto Determinación	Autonomía/Control Personal, Metas y valores personales, Elecciones
Inclusión Social	Integración y participación en la comunidad, Roles comunitarios, Apoyos sociales
Derechos	Derechos humanos, Derechos legales

Figura 46. Modelo de Calidad de Vida de R. Schalock y M.A. Verdugo (2002/2003).

Cabrera, F. (2002), en relación a las dimensiones de ciudadanía activa propone: (1) la dimensión Política y de Justicia (ciudadanía como estatus legal) y (2) la dimensión de naturaleza psicológica, asociada a que la persona sienta que forma parte de un grupo (ciudadanía como práctica deseable o como proceso).

En la Figura 47 se establece la relación entre las dimensiones de estos dos modelos.

CALIDAD DE VIDA Schalock y Verdugo (2002/2003)		CIUDADANÍA Cabrera, F. (2002a)	
Autodeterminación	Autonomía/ control personal (independencia) Metas y valores personales (deseos, expectativas) Elecciones (oportunidades, opciones, preferencias)	Ciudadanía como Proceso	Compartir valores y normas Participación Responsabilidad Implicación Identidad colectiva Convivencia
Relaciones Interpersonales	Interacciones (redes sociales, contactos sociales) Relaciones (familia, amigos, iguales) Apoyos (emocionales, físicos, financieros, feedback)		
Inclusión social	Integración y participación en la comunidad Papeles comunitarios (colaborador, voluntario) Apoyos sociales (red de apoyos, servicios)		
Derechos	Humanos (respeto, dignidad, igualdad) Legales (ciudadanía, acceso, tratamiento legal justo)	Ciudadanía como Estatus	Política y justicia Derechos y deberes

Figura 47. Correspondencia entre las dimensiones de la calidad de vida y de la concepción de ciudadanía. Elaboración propia.

En esta tabla se observa como cuatro de las dimensiones establecidas como necesarias para la calidad de vida, están en concordancia con las dimensiones de ciudadanía como proceso y como estatus. Por lo tanto, esta figura justificaría todo lo que se ha expuesto con anterioridad, sobre la necesidad de considerar a las personas –y en concreto a las personas con discapacidad intelectual– como actores principales de sus vidas, reconociendo la condición de ciudadanía, y justificado por la correlación con la calidad de vida que supone para las personas.

3.5.- Rompiendo con las ciudadanías paralelas

En este punto se destaca que aunque anteriormente se ha presentado un concepto de ciudadanía amplio y que admite múltiples dimensiones –todas de ellas aceptables y justificadas por sus defensores–, existen también las ciudadanías paralelas.

Estas ciudadanías paralelas se definen aquí como aquellas ciudadanías que se organizan, se estructuran y suceden de forma paralela –en muchos casos, sin posibilidad de cruzarse– y que afecta sobre todo a colectivos concretos.

Las personas con discapacidad intelectual es uno de estos colectivos. Disponen de residencias, escuelas, de actividades de ocio y deportivas y una serie de recursos destinados únicamente a ellas. La contradicción es evidente: por un lado se pretende proteger y ofrecer servicios adaptados y con los apoyos necesarios, pero por otro lado, estos servicios se encuentran segregados del entorno y, en la mayoría de los casos, sin oportunidad de establecer contacto con la vida social normalizada. Con esto, no se quiere decir que todos los recursos destinados a personas con discapacidad intelectual deban desaparecer, pero hay que tener presente, que los recursos son eso, recursos que dan soporte, en este caso, a las personas con discapacidad intelectual para su inclusión en la sociedad y no para su segregación, ni promoción de una ciudadanía paralela. Se considera por lo tanto, esta ciudadanía como aquella en la que viven, en estancias separadas, grupos de personas, a las que se mantienen separadas.

Se reconoce en este trabajo que personas que el estado reconoce, -porque son ciudadanos y ciudadanas-, pero que se les niegan su condición a partir de la invisibilidad y de la no-interferencia en una ciudadanía legítima, están viviendo una ciudadanía paralela. Por lo que la ciudadanía paralela supone situar a la persona en espacios de marginalidad.

Tanto Bartolome (2002) -sobre una sociedad paralela- como Ordoñez (2012) hablan de una ciudadanía paralela en referencia a los movimientos migratorios y la situación de los inmigrantes en los países de acogida. Hablan de vidas paralelas que sustentan estas personas por la falta, en la mayoría de casos, de políticas sociales y por la necesidad de una acogida real.

Otra referencia que se ha encontrado a una ciudadanía paralela es la de Heater (1999) en su libro "What is citizenship?", en el que plantea esta ciudadanía paralela bajo la idea de múltiples ciudadanía:

Existe la ciudadanía paralela en dos formas. Es condición de que gozan algunos individuos de forma simultánea, de ciudadanía o nacionalidad de dos diferentes estados; también puede ser usado para describir la relación entre pertenencia a un Estado y pertenencia a la sociedad civil. (p.116)

En relación a las personas con discapacidad intelectual, lo que se debe evitar es aislarlos y mantenerlos en espacios apartados del desarrollo de la comunidad. Ya que se entiende que una ciudadanía no ha de contemplar ciudadanía paralelas, y es esta ciudadanía real, la que debe suprimir barreras y trabas para acceder a una igualdad de condiciones y potenciar prácticas sociales a partir de compartir espacios comunes.

Solo queda destacar la importancia del impacto que tienen las prácticas participativas para la calidad de vida de las personas con discapacidad en concreto, y para la sociedad en general. Y la importancia de la equidad en las oportunidades para poder ejercer como ciudadanos y ciudadanas responsables y activas.

Así lo expresa Verdugo (2011):

Dignidad, igualdad, libertad, inclusión, autodeterminación y calidad de vida de las personas con discapacidad son algunos de los valores, principios y derechos por los que actuamos, ellos son el principal capital común que tenemos muchos profesionales, investigadores y responsables de lo público y de las organizaciones sociales. Derivado de esos principios hemos de construir nuestras acciones, no solo formularlos mecánicamente porque es políticamente correcto sino utilizarlos como referencia sustancial para la planificación de acciones y la evaluación de resultados. (p. 22).

Capítulo 4.-LA ÉTICA DEL CUIDADO EN LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS Y PROFESIONALES COMPROMETIDOS

4.1.- Formación de ciudadanos y profesionales responsables

A nivel profesional, pueden darse situaciones –muchas de ellas no deseables–, que pueden hacer pensar en si algunos comportamientos hacia el otro, son causados por una falta de profesionalidad, entendida básicamente como competencias técnicas, o si por el contrario se deben a una falta de ética y/o moral⁵³.

En cualquier caso, esto lleva a pensar en la importancia que puede llegar a tener una formación ética y en valores en la construcción de la idea de ciudadano, así como en la de un *buen profesional*.

La complejidad de la sociedad actual, en la que situaciones o intervenciones no deseadas oscurecen el desarrollo y evolución de la sociedad, -afectando la calidad de vida de los individuos que conforman la ciudadanía- hace que sea necesario plantearse, como se ha visto en el apartado anterior, una formación hacia una ciudadanía activa, que debe conseguir además, profesionales, igualmente comprometidos y responsables en sus intervenciones.

También, se quiere reforzar la idea de que esta formación, no es solo necesaria para categorías profesionales que atienden a colectivos que requieren una atención más especializada, como por ejemplo enfermería o geriatría, sino que también se considera esencial para el panadero, arquitecto, carpintero, comercial o taxista. Se defiende aquí, que las actitudes de los profesionales deben guiarse, por una necesidad de excelencia. Tal y como dice Cortina (1998), una persona puede llegar a desarrollar un profesión por diversos motivos -supervivencia, enriquecerse, adquirir una identidad social, prestigio, etc.-, pero independientemente de su motivación personal, para desarrollar esa profesión, una vez está desarrollando sus funciones como profesional debe *asumir también la meta que le da sentido*.

Esta autora destaca la importancia de *revitalizar* las profesiones, recordar los fines de las acciones que deben llevar consigo, y que acciones o hábitos debe tener el profesional al respecto. Esos hábitos Cortina los denomina *virtudes*, que deben ser vistos como la

⁵³ En este momento utilizamos ética y moral de forma equivalente, aunque más adelante se realizará la correspondiente separación de los significados de estos dos conceptos.

excelencia de una actividad profesional, de un trato, de una forma de hacer que no se basa en unos mínimos sino en la satisfacción de los resultados en sí mismos. Un profesional no puede desarrollar su tarea de forma mediocre, debe buscar siempre la excelencia, que es lo que le llevará a ser un buen profesional, un excelente profesional. Y por consiguiente, como ciudadano o ciudadana debe seguir los mismos principios y buscar la excelencia como madre, padre, vecino, amiga, miembro de la asociación X y activista de Z.

En la actualidad, muchas de las actividades profesionales que tienen que ver con usuarios, pacientes o clientes, están reguladas por Códigos éticos o deontológicos⁵⁴, donde se recogen los deberes y las obligaciones a cumplir por los profesionales. Wanjiru define deontología como:

Un saber o disciplina que se ocupa de determinar aquellas obligaciones y responsabilidades de tipo ético o moral que surgen en la práctica o ejercicio de alguna profesión, dependiendo de la naturaleza de la profesión que sea (Wanjiru, 1995, p. 16).

Hortal (1993) resalta el peso de la ética en la definición de deontología, cuando habla de que *“sin la perspectiva ética, la deontología se queda sin su horizonte de referencia”*. (p. 57).

Este trabajo quiere remarcar la necesidad de, no solo situarse en estos mínimos o cumplir unas obligaciones marcadas por los códigos deontológicos, sino buscar la excelencia, como profesional y como ciudadano y ciudadana.

Para Ortega (2004), *“una de las características que mejor define nuestras sociedades es la creciente anomía en que se desarrollan las relaciones personales y sociales”* (p.217). Anomía es una palabra que proviene del griego ἀνομία (ἀ- *privación* y νόμος de la raíz de νόμος *ley*) y significa ausencia de ley. En este contexto adopta el significado de: *“conjunto de situaciones que derivan de la carencia de normas sociales o de su degradación”*⁵⁵. Para Ortega esta situación está generando una pérdida de referentes, que son los que aseguran la convivencia bajo unos patrones de

⁵⁴ Deontología, es un término que procede de dos palabras griegas: *deon*, que significa “deber”, o lo que conviene, y *logos* “tratado acerca de, o conocimiento. Conjuntamente estas palabras quieren decir: “*el tratado sobre lo que conviene o lo que es menester hacer*” (Wanjiru, 1995, p. 15).

⁵⁵ En el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española en su vigésima segunda edición (en línea)

conductas, tradiciones y valores necesarios para asegurar la socialización y la educación dentro de una sociedad con *modelos valioso*.

Por esta razón, en este capítulo se quiere destacar y reforzar la necesidad de una ética que guie las relaciones sociales, hacia una ciudadanía activa y responsable. La propuesta de una formación ética y en valores, nos permitirá de alguna manera trabajar hacia una formación integral de la persona, formación que por otro lado está siendo requerida por las características de la sociedad actual.

Si la formación de estos (los profesionales) se concentra exclusiva o prioritariamente en los aspectos técnicos, los profesionales se reducirán a simples instrumentos de un poder que puede valerse de ellos para fines injustos. Si por formación de profesionales se entiende, en cambio, un desarrollo armonioso de las capacidades cognoscitivas, técnicas y morales, se estará contribuyendo con ella a un mejoramiento de la sociedad en general. (Maliandi, 2002, p.106)

Delors (1996) marca cuatro pilares en los que debe recaer la educación para adaptarse a las necesidades actuales de la sociedad y por lo tanto conseguir una formación integral de la persona. Estos pilares del conocimiento son:

-Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión. Supone *aprender a aprender* .

-Aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno. Aprender haciendo.

-Aprender a vivir juntos, a vivir con los demás, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas. Esto contribuiría a la no-violencia y ha evitar prejuicios, a partir del conocimiento del otro y de participar de forma continuada en proyectos comunes.

-Aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores, y ayuda al desarrollo de la personalidad y que se esté en condiciones de actuar bajo la capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad social.

Delors, (1996) comenta que:

En este sentido, la educación es ante todo un viaje interior, cuyas etapas corresponden a las de la maduración constante de la personalidad. En el caso de

una experiencia profesional positiva, la educación, como medio para alcanzar esa realización, es, pues, a la vez un proceso extremadamente individualizado y una estructuración social interactiva. (p.102)

La propuesta que se presenta a continuación, no descarta la ética profesional o la ética discursiva⁵⁶ por ejemplo, sino que aspira a englobar bajo los principios de la ética del cuidado las relaciones morales que se establecen entre las personas.

Se destaca la ética del cuidado, como impulsora de valores y actitudes basadas en las relaciones y el dialogo, como una manera de enfocar situaciones o conflictos morales desde una perspectiva fundamentada, principalmente, en el cuidado del otro. La ética del cuidado entiende las relaciones desde el cuidado, el respeto y el entendimiento del otro, y considera el cuidado como un elemento necesario –junto con la autonomía y la justicia– para llegar al bienestar propio y común. Elementos que se han relacionado con la calidad de vida, y que además dependerá de factores como una distribución más equitativa de las oportunidades y de las tareas, incluyendo el cuidado de las necesidades. (Annas, J., 1996).

4.2.- Breve descripción de los términos: moral y ética.

Se considera necesario, comenzar con una breve descripción de los términos moral y ética. Estos conceptos pueden crear confusión, y en algunos casos incluso se utilizan como sinónimos. Es verdad, que tienen connotaciones muy parecidas, y esto puede ser debido a su origen etimológico. Moral, procede del latín *mos, meri* que significa *costumbre*, y poco a poco paso a significar también *carácter* o *modo de comportarse*. En cambio, ética, procede del griego *ethos*, y significa *morada*, donde se habita, pero posteriormente, al igual que el término moral, adquirió el significado de *modo de ser* que una persona o grupo adquiere a lo largo de su vida.

La diferencia que reside en entre estos dos concepto puede ser definida por la pregunta que buscan dar respuesta. La moral se pregunta *¿Qué debemos hacer?*, y la Ética *¿por qué debemos?* Por lo tanto, Ética se entiende como reflexión sobre la moral, y moral como los modos concretos de comportarse.

⁵⁶ Conocida también como ética dialógica o ética comunicativa.

4.2.1.- Moral

Cortina y Martínez (1996), denominan moral “*al conjunto de principios, normas y valores que cada generación transmite a la siguiente en confianza de la que se trata de un buen legado de orientaciones sobre el modo de comportarse para llevar una buena vida y justa*” (p.22).

Estos autores, en relación al término moral, marcan una diferenciación de uso dependiendo del contexto en el que se utiliza: como sustantivo o como adjetivo. Como sustantivo estos autores destacan cinco significados:

a) *La moral*, como: “*conjunto de principios, preceptos, mandatos, prohibiciones, permisos, patrones de conducta, valores e ideales de vida buena que en su conjunto conforman un sistema más o menos coherente, propio de un colectivo humano concreto en una determinada época histórica*” (Cortina y Martínez, 1996, p.14)

b) *Moral* como referencia al código de conducta personal de alguien: “*conjunto de convicciones y pautas de conducta que suelen conformar un sistema más o menos coherente y sirve de base para los juicios morales que cada cual hace sobre los demás y sobre sí mismo*” (Cortina y Martínez, 1996, p.15)

c) *Moral* (en mayúscula) como “*ciencia que trata del bien en general, y de las acciones humanas en orden a su bondad o malicia*”⁵⁷. A pesar de esta definición, para Cortina y Martínez (1996) no existe un *bien en general*, sino que se dan diferentes doctrinas morales, que intentan sistematizar un conjunto de principios, normas, preceptos y valores, así como diversas teorías éticas que intentan demostrar el hecho de que los seres humanos se rigen por códigos morales.

d) *Moral* como sinónimo de *buena disposición* o *tener fuerza o coraje para enfrentarse con la vida*. En esta visión se destaca moral como una actitud y un carácter, formado con la experiencia.

e) Lo moral, como neutro, cogería forma de una dimensión de la vida humana: la dimensión moral.

A continuación se presenta en la Figura 48 los usos de moral como sustantivo de forma resumida.

⁵⁷ Definición del Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia, 21ª edición, p. 1400.

Usos de “Moral” como sustantivo	a) Modelo de conducta socialmente establecido en una sociedad concreta (“la moral vigente”)	
	b) conjunto de convicciones morales personales (“Fulano posee una moral muy rígida”)	
	c) Tratados sistemáticos sobre las cuestiones morales (“Moral”):	c.1) Doctrinas morales concretas (“Moral católica”, etc)
		c.2) Teorías éticas (“Moral aristotélica”, etc. Aunque lo correcto sería más bien “ética aristotélica”, etc.)
	d) Disposición de ánimo producida por el carácter y actitudes adquiridos por una persona o grupo (“estar alto de moral, etc.”)	
e) Dimensión de la vida humana por la cual nos vemos obligados a tomar decisiones y a dar razón de ellas (“lo moral”)		

Figura 48. Usos de *Moral como sustantivo*. Fuente: Cortina y Martínez, 1996.

Como adjetivo, Cortina y Martínez (1996) destacan dos significados para el concepto de moral:

a) Moral como opuesto de *inmoral*. Como un término valorativo, por lo que se presupone que existe otro código moral que sirve de referencia para formular el correspondiente juicio moral.

b) Moral como opuesto de *amoral*. En este caso el termino solo describe una situación, y muestra si tiene las características para se considerada o valorada bajo las orientaciones morales. Será función de la Ética distinguir cuales son los criterios que justifican el uso de *moralidad* (ver Figura 49).

Usos de “Moral” como adjetivo	Usos ajenos a la Ética: “certeza moral”, etc.	
	Usos que interesan a la Ética	a) “moral” frente a “inmoral”
		b) “moral” frente a “amoral”

Figura 49. Usos de *Moral como adjetivo*. Fuente: Cortina y Martínez (1996)

Lo moral se entiende como un fenómeno que comporta algunos o varios de los rasgos siguientes (Cortina y Martínez, 1996):

- La moralidad es el ámbito de la realización de la vida buena, de la vida feliz, tanto si la felicidad es entendida como placer (hedonismo) como si se entiende como autorrealización (eudemonismo).
- La moralidad como ajustamiento a normas específicas humanas.
- La moralidad es la aptitud para la solución pacífica de conflictos, sea en grupos reducidos, o bien en grandes colectivos como son el país donde uno vive o el ámbito del planeta entero.

- La moralidad es la asunción de las virtudes propias de la comunidad a lo que uno pertenece, así como la aptitud para ser solidario con los miembros de la comunidad.
- La moralidad es la asunción de unos principios universales que nos permite evaluar críticamente las concepciones morales ajenas y también la de la propia comunidad.

Se puede entender la moralidad como la preocupación por el bienestar, la solidaridad, la cooperación y la compasión dentro de las relaciones que se establecen con los otros y con el entorno (Vázquez, 2009).

4.2.2.- Ética

En muchas ocasiones se habla de que algo es poco ético, cuando en realidad lo que se quiere decir, es que no se ajusta a una manera de actuar según la moral actual. Sobre ética, Cortina y Martínez (1996) establecen una diferenciación dentro del contexto académico que se basaría en definir Ética (en mayúscula) como una Filosofía moral que constituye una reflexión de segundo orden sobre los problemas morales. Y ética (en minúsculas) cuando se hace referencia a alguna teoría ética en particular.

Mèlich, (2010) en relación a la ética, comenta que:

No hay ética porque sepamos cómo resolver adecuadamente una situación, sino todo lo contrario, porque no lo sabemos, porque existe siempre la posibilidad de responder de otro modo, más adecuadamente, aunque el caso es que ignoramos cuál es el modo adecuado, el modo óptimo, y quizás no consigamos saberlo jamás, porque “la forma ética de responder”, de hacernos cargo de una situación en la que el otro me reclama, me demanda, no depende sólo de mi visión o de mi concepción del mundo, sino de la suya, de la del otro (p. 92-93).

Mèlich se acerca a la definición de ética como esa reflexión que comentaban Cortina y Martínez (1996), en la que ética no resuelve respuestas sino que abre preguntas, y por lo tanto esta siempre en movimiento en busca de una *verdad* que no tiene por que existir.

4.3.- ¿Por qué ética del cuidado?

Es necesario introducir la ética del cuidado ya que como comenta Comins (2003): *“Las tareas de atención y cuidado son necesarias para la satisfacción de las necesidades básicas de todo individuo. Por ello son consideradas importantes para el desarrollo humano y también para la existencia de una justicia social”* (p.142).

En esta investigación, se habla sobre la calidad de vida, -con énfasis sobre la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual- y sobre la necesidad de perpetuar y favorecer la condición de ciudadanía. Por otro lado, se apuesta por la formación hacia una ciudadanía activa, que promueva una ciudadanía participativa y responsable. La ética del cuidado, además de acercar a la persona a una ciudadanía activa, establece unas relaciones basadas en la preocupación por el otro, en la afectividad y, cómo no, en el cuidado, siendo requisitos necesarios para cuidar: la solidaridad, el respeto y la compasión (Toro, 2005).

La palabra compasión puede resultar molesta en este contexto, si se ve como *“el sentimiento de conmiseración y lástima que se tiene hacia quienes sufren penalidades y desgracias”* (RAE), pero no, si se defiende la visión de compasión como *“la capacidad de prevenir, evitar o disminuir el dolor en los otros y en nosotros mismos”* (Toro y Tallone, 2010, p.28)

De la misma forma, para Buxarrais (2006) la compasión *“implica un sentimiento genuino de preocupación por el bienestar de los demás”* (p. 205). Y siguiendo esta misma idea, Leonardo Boff, afirma que la compasión *“es la forma radical del cuidado, porque renuncia al dominio, a la violencia y al uso estratégico del otro, para procurar construir la comunión y la solidaridad a partir de los que más sufren y son más penalizados”* (Boff, 1981,1995, 1999. En Toro, 2005, p.11)

Para Mèlich (2010) la compasión no tiene que ver con ponerse en el lugar del otro, algo que el autor considera *“tremendamente altivo y orgulloso”*, sino que significa *“acompañar y acoger, situarse al lado del que sufre”*. (p. 88).

Se destaca esta perspectiva del término, ya que se considera que la compasión puede ofrecer recelo y asociarse a ejercer poder -del fuerte sobre el débil o sobre el que sufre-, pero en cambio será la compasión entendida desde esta perspectiva, un requisito de la ética del cuidado y de la inclusión social.

Torralba (2006) basa su discurso sobre la ética del cuidado en tres elementos claves, que para él son principios básicos:

-El ser humano es un ser frágil y vulnerable desde múltiples perspectivas (oncológica, corpórea, espiritual, moral, social, cultural, política). Precisamente por ello necesita ser cuidado para desarrollarse a sí mismo y debe realizar un largo recorrido para alcanzar su proyecto existencial.

-El ser humano necesita ser cuidado, pero el cuidado que requiere no puede ser dispensado de cualquier forma, sino que exige una determinada forma de aplicar y de articular estos cuidados.

-Sólo un ser humano puede cuidar a otro ser humano, pues el ejercicio de cuidar requiere la relación interpersonal, el rostro a rostro, la ineludible presencia humana (p.13-14).

De estos principios, se destaca la necesidad que tienen las personas de sustento y de cuidado para su desarrollo personal y social, necesidad que no se ve tanto, que venga dada por la fragilidad de la persona que apunta Torralba, sino por su identidad colectiva y la necesidad del otro en la construcción de sí mismo. En cambio, si se considera esencial que el cuidado deba estar articulado y se aplique de una forma determinada, y adaptada a las necesidades de cada persona.

El cuidar, a lo largo del tiempo, ha sido una acción realizada, básicamente, en el ámbito privado, en la intimidad de los hogares y en la mayoría de los casos, siendo las mujeres quienes desempeñaban esta acción. En la sociedad actual, una sociedad caracterizada por los avances tecnológicos y el desarrollo humano, se puede decir que el cuidado sigue siendo, en la mayoría de los casos, una acción privada e íntima e igualmente considerada función de mujeres.

Se considera aquí la necesidad de que el cuidado no se limite al espacio privado, íntimo y femenino, y se convierta en uno de los principios básicos que guíen las relaciones sociales, sin que ser hombre o mujer determine la preocupación por el otro o las acciones del cuidado.

También se considera necesario romper con el mito de que el cuidado solo se extiende a las primeras edades y/o al periodo de la vejez. Para Noddings (2009) “*ética del cuidado*

contiene un elemento de universalidad” (p.53) ya que cualquiera desea recibir cuidado, además, de necesitar ser cuidado, en algún momento concreto de su vida.

La necesidad de cuidado aparece en el primer momento de la vida de una persona, el bebé requiere continuamente la atención de su madre, necesita sus cuidado, y hay que ser conscientes, que este cuidado es el que le ayudará a crecer, a desarrollarse y a formarse. Además, el ser humano se basa en las relaciones de cuidado para construir su propio yo, y será a partir de los vínculos establecidos, los que permitirá a la persona sentir y actuar como un ser social y cultural, dándose el reconocimiento, la aceptación, la pertenecía a un grupo o la comunicación con el otro (Vázquez, 2010).

Un elemento importante de estas relaciones, es que el cuidado necesita el reconocimiento del otro, y requiere establecer una comunicación bidireccional que implique al que da como al que recibe el cuidado, produciéndose un conocimiento mutuo de las necesidades. Esta implicación de las dos *partes* en el cuidado, es la base de una relación basada en la comprensión y conocimiento mutuo.

La ética del cuidado entiende el cuidado como un valor y no como una característica de la persona, siendo por lo tanto un valor a trabajar en las relaciones educativas.

En esta investigación se destaca sobre todo, la idea de acompañamiento y de acogida, dado que *estar al lado del otro*, se considera un elemento esencial y la base para iniciar cualquier proceso pedagógico.

4.3.1.- Origen de la Ética del cuidado desde la voz diferente de Carol Gilligan.

Carol Gilligan en 1982 mostró en su libro *In a different voice: Psychological theory and women's development* las primeras afirmaciones en relación a una ética del cuidado, siendo la pionera en el uso de este término. El punto de partida de Gilligan fue el estudio sobre desarrollo moral que realizó Kohlberg, ya que según Gilligan, este autor sesgo los resultados referidos a las mujeres, considerando que las mujeres tenían un desarrollo moral inferior a los hombres.

Gilligan crítica que en los estudios realizados por Kohlberg (1958-1981) se *“describe el desarrollo del juicio moral, de la infancia a la adultez, basada empíricamente en un estudio de 84 niños varones cuyo desarrollo siguió Kohlberg durante un periodo de más*

de veinte años”(Gilligan, 1985, p.40). En cambio, defendió que existía una nueva esfera moral, en la que las mujeres no eran inferiores sino iguales, y que los resultados de Kohlberg se debían a la representatividad casi inexistente de las mujeres en el estudio. La propuesta de Gilligan plantea un nuevo paradigma, que supera al de Kohlberg de forma cualitativa, ya que introduce las experiencias de las mujeres, y de forma cuantitativa al reformular algunos principios básicos del paradigma de Kohlberg (Comins, 2003).

4.3.2.-Ética del cuidado: ¿ética femenina o feminista del cuidado?

La teoría de Gilligan recibió algunas críticas, y algunas de ellas se debieron a su teoría de morales diferentes entre hombres y mujeres.

Gilligan se basó en los estudios de Nancy Chodorow, que afirmaban que *“la existencia de diferencias sexuales en las tempranas experiencias de individualización y relación no significa que las mujeres tengan límites más débiles del yo que los hombres o que tiendan más a la psicosis”* (Gilligan, 1985, p. 24), y en los trabajos de Janet Lever⁵⁸ sobre las diferencias sexuales en los juegos de los niños. Lever confirma las observaciones de Piaget en su estudio de las reglas del juego, en que Piaget

[...] descubrió que los varones, a través de la infancia, quedan cada vez más fascinados por la elaboración de las reglas y el desarrollo de procedimientos justos para decidir conflictos, fascinación que, observa, no surge entre las niñas” en cambio *“las muchachas, observa Piaget, muestran una actitud más pragmática hacia las reglas.* (En Gilligan 1985, p.27)

Gilligan habla, también, de las diferentes representaciones de las mujeres en novelas y cuentos como en Blanca Nieves o La Bella durmiente, a partir de las que David McClelland (1975) llega a la conclusión de que *“el papel sexual resulta uno de los determinantes de mayor importancia en la conducta humana; los psicólogos han descubierto diferencias sexuales en sus estudios desde el momento en que empezaron a hacer investigaciones empíricas”* (En Gilligan, 1985, p.33). Por lo tanto, se consideraba que el comportamiento masculino es la norma y el femenino una desviación de la norma.

⁵⁸ Gilligan supone que el hecho de que las niñas jueguen en grupos reducidos y lugares privados, lleva a que desarrollen la empatía y la capacidad de adoptar el punto de vista del “otro particular”. Así, niños y niñas alcanzan diferentes experiencias sociales una vez que han crecido.(Fascioli, A. (2010) Ética del cuidado y Ética de la justicia en la teoría moral de Carol Gilligan. Revista ACTION, no 12, pp.41-57

De la misma forma para Virginia Woolf “los valores de las mujeres difieren muy a menudo de los valores que han sido creados por el otro sexo” y critica que “son los valores masculinos los que prevalecen” (En Gilligan 1985, p.37).

Por este motivo, para Gilligan (1985),

La sensibilidad a las necesidades de los demás y el asumir responsabilidad por cuidar de ellos lleva a las mujeres a escuchar voces distintas de las suyas y a incluir a sus juicios otros puntos de vista. La flaqueza moral de las mujeres se manifiesta en una aparente difusión y confusión de juicio, y resulta así inseparable de la fuerza moral de las mujeres una preocupación predominante por las relaciones y responsabilidades. (p.38)

Critica así, que las mujeres hayan sido juzgadas por el cuidado que han dedicado a los otros, siendo visto esto como una flaqueza y no como una fortaleza humana.

Gilligan se acerca, por ello, a las investigaciones feministas, siendo la ética del cuidado una ética feminista que no femenina, como defiende cuando comenta:

Vengo a continuación, a una distinción crucial: la diferencia entre una ética femenina de cuidado y una ética feminista del cuidado. El cuidado como una ética femenina es una ética de las obligaciones especiales y las relaciones interpersonales. Desinterés o auto-sacrificio está integrado en la propia definición de la atención cuando el cuidado se basa en una oposición entre la relación y el desarrollo personal. Una ética femenina de la atención es una ética de mundos relacionales como aparece ese mundo dentro de un orden social patriarcal: es decir, un mundo aparte, separado política y psicológicamente del reino de la autonomía individual y la libertad, que es el reino de la justicia y la obligación contractual. Una ética feminista del cuidado comienza con conexión, teorizado como primario y visto como fundamental en la vida humana. Las personas viven en relación unas con las otras; vidas humanas se entrelazan en innumerables maneras tanto sutiles como no sutiles. Una ética feminista del cuidado revela las desconexiones en una ética femenina de la atención como problemas de relación” (1995, p.122).

La ética del cuidado es una ética feminista, y no porque el cuidado sea un rasgo exclusivo de la mujer, ya que esta concesión ha sido debido a una distribución de tareas y no a

cuestiones biológicas. El cuidado se entiende como “*una construcción social, una construcción de género, no de un rasgo de género*” (Cumins, p.73), por lo que si es una construcción social, puede ser aprendido por cualquier ser humano independientemente de su condición de hombre o mujer.

Aunque Annas (1996) crítica que:

En todas partes hay dos normas actuales para la vida humana: a ninguna sociedad es indiferente que usted sea una mujer o un hombre para conformar su vida y lo que usted puede hacer con ella. Su género le puede cerrar completamente algunas opciones, o sólo hacerlas más difíciles; siempre influirá en lo que éstas sean para su vida total. (p.363).

Y de la misma manera, Comins (2009) considera importante señalar que la diferencia en la perspectiva moral de las mujeres es el resultado de

La división sexual del trabajo y de la aguda división entre lo público y lo privado. Hombres y mujeres desarrollan así dos perspectivas morales distintas en función de esa desigual atribución de responsabilidades: «Ética del cuidado» versus «Ética de la justicia» (p.83).

4.3.3.- Ética del cuidado versus ética de la justicia

Gilligan (1985) defiende que si se realiza el estudio a partir de las mujeres surge una concepción de moral distinta de la descrita por Freud, Piaget y Kohlberg –basada en la justicia y en los derechos-. Esto conforma una descripción diferente del desarrollo moral basado en el entendimiento de la responsabilidad y las relaciones. Esta dicotomía ayudó a la autora a definir y desarrollar su modelo de desarrollo moral.

Gilligan argumenta que la interpretación de los problemas morales realizados por los hombres y las mujeres es diferente, y que esta diferencia recae en las relaciones de la persona con ella misma y con el otro. La teoría de Gilligan defiende el cuidado como un elemento esencial en las situaciones relacionales, sin tener en cuenta lo femenino o masculino.

Para Gilligan (1985), “*el problema moral surge de las responsabilidades en conflicto y no de los derechos competitivos, y requiere para su resolución un modo de pensar que sea*

contextual y narrativo, en lugar de formal y abstracto” (p.42). Esta concepción de la moralidad preocupada por el cuidado, se centra en el desarrollo moral entorno a la comprensión de la responsabilidad y las relaciones, De la misma manera, la concepción de la moralidad como justicia, defendida por Kohlberg, une el desarrollo moral a la comprensión de los derechos y las reglas.

Se identifican pues, tres características fundamentales de la propuesta de Gilligan que diferencia la ética del cuidado de la ética de la justicia. Estas son:

- (1) La ética del cuidado gira en torno a diferentes conceptos morales que la ética de la justicia de Kohlberg, que son la responsabilidad y las relaciones, en lugar de los derechos y las reglas.
- (2) La ética del cuidado está vinculada a circunstancias concretas, en lugar de ser formal y abstracta.
- (3) Y se expresa mejor, no como un conjunto de principios, sino como una actividad, la actividad del cuidado.

La teoría de Gilligan se caracteriza pues, por la interdependencia, la comunicación, la responsabilidad y el cuidado. Para Gilligan (1985) *“el dominio moral se ensancha, similarmente, por la inclusión de responsabilidad y cuidado en las relaciones”* (p. 280).

Tronto (1987) comenta en relación a *la voz diferente* de Gilligan que, *“la moralidad no se basa en principios abstractos universales, sino en las experiencias diarias y los problemas morales de la gente real en su vida cotidiana”* (p.507). Esta autora apuesta por una moralidad más contextual y relacional, y tiende más a adoptar el punto de vista del otro.

Dentro de la distinción entre ética del cuidado y ética de la justicia, se encuentra otro aspecto que diferencia las dos teorías. Las emociones, que Kohlberg deja de lado, forman parte del juicio moral que defiende Gilligan, en el que se tienen en cuenta las circunstancias personales de los demás. Para Gilligan (1985) *“la compasión a las necesidades de los demás y el asumir la responsabilidad por cuidar de ellos llevan a las mujeres a escuchar voces distintas de las suyas y a incluir en sus juicios otros puntos de vista”* (p.38).

En la Figura 50 se recogen de forma esquemática algunas diferencias entre la perspectiva del cuidado y de la justicia.

	GILLIGAN	KOHLBERG
Principal imperativo moral	Cuidado	Justicia
Componentes de la moralidad	Relaciones interpersonales Responsabilidad por uno mismo y por otros Cuidado Armonía Compasión Egoísmo / Auto-sacrificio	Inviolabilidad del individuo Derechos individuales Justicia Reciprocidad Respeto Normas morales / Leyes
Determinantes de la obligación moral	Relaciones interpersonales	Principios universales
Naturaleza de los dilemas morales	Amenazas a la armonía y a las relaciones interpersonales	Derechos en conflicto
Procesos cognitivos para la resolución	Pensamiento inductivo	Pensamiento formal/ lógico-deductivo
Agente moral	Conectado, Vinculado	Separado, individualizado
Visión del afectado	Motiva el cuidado, la compasión	Individuo, sujeto de derechos y deberes

Figura 50. Comparativa entre el cuidado y la justicia. Fuente: Comins, 2003, p.90-91.

Gilligan, a pesar de presentar *una voz diferente* en relación al desarrollo moral, no descalifica la visión de Kohlberg desde la teoría de la justicia, sino que plantea la ética del cuidado como complementaria. Gilligan (1993) comenta que:

Mis críticos identifican el cuidado con sentimientos, a los que oponen al pensamiento, e imaginan el cuidado como un valor pasivo o confinado a alguna esfera separada. Yo describo el cuidado y la justicia como dos perspectivas morales que organizan tanto el pensamiento como los sentimientos y empoderan al sujeto a tomar diferentes tipos de acciones tanto en la vida pública como privada. (p.413).

Y define las *dos morales* de la siguiente forma:

La moral de los derechos se basa en la igualdad y se centra en la comprensión de la imparcialidad, mientras que la ética de la responsabilidad se basa en el concepto de igualdad y el reconocimiento de las diferencias de necesidad. Mientras que la ética de los derechos es una manifestación de igual respeto, que equilibra los derechos de los otros y del Yo, la ética de la responsabilidad se basa en un entendimiento que hace surgir la compasión y el cuidado. Así, el contrapunto de identidad y de intimidad que marca el tiempo transcurrido entre

la niñez y la edad adulta queda articulado por medio de dos morales diferentes, cuya complementariedad es el descubrimiento de la madurez. (Gilligan, 1985) p.266)

De la misma manera, Camps (1998), apuesta por esta complementariedad cuando dice:

El individuo no sólo necesita instituciones, leyes, procedimientos justos. Necesita también afecto, ayuda, compasión, compañía, cuidado. Los seres más indefensos y vulnerables –los niños, los ancianos, los parados, los extranjeros- no sólo reclaman del otro justicia, también reclaman cercanía, aprecio, amistad. (p.74)

Y comenta que, *“pensar éticamente es pensar en los demás. Si ese pensamiento queremos que sea una práctica, debe traducirse en medidas de justicia y actitudes de cuidado. Ambas cosas son imprescindibles”* (Camps, 1998, p.75).

Cortés y Parra (2009) expresan de la siguiente manera la necesidad de esta relación para llegar a una sociedad basada en igualdad y equidad:

No se debiera considerar esta extensión de la ética del cuidado femenina, en los procesos de participación social, como una debilidad, sino como una posibilidad de encuentro con la ética de los derechos o la justicia que se maneja en Occidente. Porque mientras la ética de la justicia busca la igualdad y la autonomía individual, los derechos ciudadanos y la aplicación de normas que regulan los comportamientos sociales e individuales de todos y todas, bajo el supuesto de un ideal de justicia, la ética del cuidado pone el énfasis en la satisfacción de las diferentes necesidades de hombres y mujeres, considera el contexto y las diferencias existentes en la sociedad. Por tanto, ambas éticas son complementarias si se quiere construir una sociedad en igualdad y equidad. (p.210)

Finalmente, se podría resumir este punto diciendo que:

Lo único que hace la ética feminista del cuidado es llamar la atención sobre el olvido del cuidado como prescripción ética básica. Olvido muy explicable si tenemos en cuenta que el cuidado ha sido prescriptivo sólo en la vida privada, allí donde lo público no llegaba ni debía llegar. Ha sido prescriptivo, por lo

tanto, sólo para las mujeres. El reclamo de la ética del cuidado es una forma más de insistir en la tesis de que “lo persona es político”. (Camps 1998, p.75)

4.4.- Teoría del desarrollo moral desde Kohlberg y Gilligan

El estudio de la moral, ha sido una cuestión que ha interesado a filósofos, religiosos y psicólogos desde hace muchos años, miles de años. Aunque, como disciplina, se puede considerar a Piaget y sus trabajos sobre la psicología evolutiva del niño el punto de referencia en este campo.

A continuación se presentan los modelos del desarrollo moral, que establecen Kohlberg (discípulo de Piaget), por un lado, y Gilligan (discípula de Kohlberg) a partir del modelo del Kohlberg y de sus aportaciones –o críticas-.

En la Figura 51, se muestran los estadios que estos autores presentan sobre el desarrollo moral.

Estadios del desarrollo moral			
Carol Gilligan		Kohlberg	
Egoísmo	I. Supervivencia individual IA. Del egoísmo a la responsabilidad	I. Castigo y obediencia II. Intercambio instrumental	Preconvencional
Altruismo	II. Auto-sacrificio y conformidad social IIA. De la bondad a la verdad	III. Conformidad interpersonal IV. Conciencia de mantenimiento del sistema social	Convencional
Responsabilidad	III. Moralidad de la no-violencia	V. Prioridad de los derechos y el contrato social VI. Principios éticos universales	Posconvencional

Figura 51. Estadios del desarrollo moral de Gilligan y Kohlberg. Fuente: Adaptado de Comins, 2003, p.90-91.

Tanto Gilligan como Kohlberg delimitan tres niveles, a partir de los cuales estudiaron el desarrollo moral. A continuación se presentan con más detalle estos modelos.

4.4.1.-Estadios del desarrollo moral de Kohlberg

Kohlberg es considerado el teórico más importante por haber propuesto una teoría del desarrollo del juicio moral, basándose en las teorías de Piaget, Mead, Kant, Haré y Rawls. (Yáñez, 2001). Además, es el principal representante del enfoque cognitivo-evolutivo.

Las bases de la teoría de Kohlberg siguen la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget, aunque piensa que el desarrollo moral no acaba a los 14 años, sino que es un proceso que dura hasta después de la adolescencia. Kohlberg se centra en el estudio del juicio moral a partir de dos condiciones: el desarrollo intelectual y la adopción de la perspectiva social. Se basa en que los cambios que se producen durante el desarrollo son cognitivos, y que estos cambios conducen a niveles de justicia superior. Kohlberg (1992) define desarrollo como:

Activar, moverse de una posición original a otra que provee más oportunidades para un uso efectivo, causar el crecimiento y la diferenciación en la línea natura a su clase o tipo; atravesar por un proceso de un crecimiento natural, diferenciación o evolución por cambios sucesivos. (p. 278)

Al igual que Piaget, Kohlberg piensa que el desarrollo moral implica la existencia de cambios estructurales, por lo que plantea un modelo de estadios simples.

Este autor propone el desarrollo moral como el desarrollo de un sentido individual de justicia (Kohlberg, 1992). Los dilemas morales, son los que harán plantearse la formación del juicio moral. Para Kohlberg el desarrollo moral vendrá dado no por encontrar respuestas correctas o incorrectas, sino a partir de los dilemas morales que creará un marco en el que el estudiante pueda preguntarse sobre sus propios juicios morales. Esto, según Kohlberg, es lo que provocará un ejercicio moral en el individuo, el cual irá adquiriendo niveles superiores de juicio moral.

Este autor, señala tres características que diferencian este juicio moral de cualquier otro juicio:

- (1) Es un juicio sobre valores, no sobre hechos.
- (2) Es un juicio acerca de personas.
- (3) Es un juicio prescriptivo acerca del deber.

El modelo de desarrollo moral de Kohlberg (1976) distingue seis estadios agrupados en tres niveles: nivel preconvencional (estadios 1 y 2), nivel convencional (estadios 3 y 4) y nivel postconvencional (estadios 5 y 6). Kohlberg (1976) opina que para entender las etapas es mejor empezar por entender los tres niveles morales:

- El nivel preconvencional, es el nivel moral de “*la mayoría de los niños menores de 9 años, algunos adolescentes y de muchos adolescentes y adultos delincuentes*”⁵⁹ (p.172). Se caracteriza por enfocar los problemas morales en base a los intereses concretos de los sujetos que están implicados. Se juzga en relación a las consecuencias concretas de las acciones (castigo), dejando de lado los intereses sociales o la noción de justicia.

- El nivel convencional es el nivel de la mayoría de los adolescentes y *adultos en nuestra sociedad y en otras sociedades*. En este nivel los problemas morales están enfocados desde la perspectiva de ser miembro de una sociedad, con consideración al grupo. Se prioriza la obediencia a las reglas y el cumplimiento con las expectativas sociales.

- El nivel postconvencional es alcanzado por una minoría de adultos y, normalmente, solo después de los 20 años de edad. Kohlberg denomina a este nivel *de principios*, ya que las personas enfocan los problemas morales desde una perspectiva que va más allá del grupo social, priorizando en sus razonamientos, no solo las leyes y normas, sino también, los principios morales que las sustentan.

Para este autor el termino convencional significa “*conformidad y someterse a las normas y expectativas, y convenciones de la sociedad o de la autoridad, sólo porque las reglas, expectativas o convenciones son de sociedad*”⁶⁰ (p.172), por lo que en el nivel convencional, el individuo está preocupado no sólo por estar conforme con el orden social sino también por “*mantenerlo, apoyando y justificando este orden*” (Kohlberg, 1978, p.304).

En el nivel preconvencional no se ha llegado todavía a entender y respetar las convenciones o las normas y expectativas de la sociedad. Y en el nivel postconvencional en cambio, alguien puede entender y aceptar las normas sociales, pero la aceptación de estas normas sociales está basado en formular y aceptar los principios morales generales

⁵⁹ Original: Most children under 9, some adolescents, and many adolescent and adult criminal offender.

⁶⁰ Original: conforming to and upholding the rules and expectations and conventions of society or authority just because they are society's rules, expectations, or conventions.

que sustentan estas normas. Para Kohlberg estos principios entran en algunos casos en conflicto con las normas de la sociedad. En este caso, la persona juzgará por principios más que por convención.

Kohlberg propone un camino para entender estos tres niveles, y es pensando en ellos como tres tipos diferentes de relación entre uno mismo –yo- y las normas y las expectativas. Desde este punto de vista, se considera el Nivel I (preconvencional), para quien las normas y expectativas sociales son algo externo a uno mismo, el Nivel II (convencional), es una persona convencional para quien el *yo mismo* está identificado o ha interiorizado las normas y las expectativas de otros, especialmente las de las autoridades y el Nivel III, es la persona postconvencional quien ha diferenciado su *yo* de las normas y expectativas de los otros y define sus valores en términos de principios auto-elegidos *-self-chosen principles-* (1976, p.173).

A continuación se presenta la Figura 52, en la que se representan los diferentes niveles y estadios que propuso Kohlberg (1976) y la perspectiva social de cada estadio.

NIVEL Y ESTADIO	QUE ES LO CORRECTO	RAZONES PARA HACER LO CORRECTO	PERSPECTIVA SOCIAL
NIVEL I: PRE-CONVENCIONAL Estadio 1 Moralidad heterónoma	Someterse a las reglas apoyadas por el castigo; la obediencia por sí misma; evitar el daño físico a las personas y a la propiedad	Evitar el castigo, poder superior de las autoridades.	Punto de vista egocéntrico. No considera los intereses de otros ni reconoce que difiere de los propios; no relaciona dos puntos de vista. Las acciones se consideran físicamente más que en términos de los intereses psicológicos de los demás. Confusión de la perspectiva de la autoridad propia.
Estadio 2 Individualismo, fines instrumentales e intercambio	Seguir las reglas sólo cuando es por el propio interés inmediato; actuar para satisfacer los propios intereses y necesidades y dejar que los otros hagan lo mismo. Lo correcto también es lo justo, lo que es un intercambio igual, un pacto, un acuerdo.	Satisfacer los propios intereses en un mundo donde se debe reconocer que los demás también tienen intereses.	Perspectiva individualista concreta. Distingue los intereses propios de los de autoridad y de los otros; consciente de que todos tienen intereses y que estos pueden entrar en conflicto, así que lo justo es relativo. Integra o relaciona los intereses conflictivos individuales por medio de un intercambio instrumental.

NIVEL Y ESTADIO	QUE ES LO CORRECTO	RAZONES PARA HACER LO CORRECTO	PERSPECTIVA SOCIAL
NIVEL II: CONVENCIONAL Estadio 3 Expectativas interpersonales mutuas y conformidad interpersonal.	Vivir de acuerdo con lo que espera la gente de un buen hijo, hermano, amigo, etc. “Ser bueno” es importante y significa tener buenos motivos, mostrar interés por los demás. También significa mantener relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud.	La necesidad de ser bueno a los propios ojos y a los de los demás; preocuparse por los demás; creer en la Regla de Oro; deseo de mantener las reglas y la autoridad que apoya la típica buena conducta.	Perspectiva del individuo en relación con otros individuos. Conciencia de sentimientos, acuerdos y expectativas compartidas que adquieren primacía sobre los intereses individuales. Relaciona puntos de vista a través de la Regla de Oro concreta poniéndose en el lugar de otro. Todavía no considera una perspectiva de sistema generalizado.
Estadio 4 Sistema social y conciencia	Cumplir los deberes a los que se ha comprometido; las leyes se han de cumplir excepto en casos extremos cuando entran en conflicto con otras reglas sociales fijadas. Lo correcto es también contribuir a la sociedad, grupo o institución.	Mantener el funcionamiento del sistema (“qué pasaría si todos lo hicieran”); imperativo de la conciencia de cumplir las obligaciones definidas de cada uno.	Diferencia el punto de vista de la sociedad, de acuerdo o motivos interpersonales. Asume el punto de vista del sistema que define roles y reglas; considera las relaciones interpersonales en términos de lugar en el sistema.
NIVEL III: POST-CONVENCIONAL Estadio 5 Contrato social o utilidad y derechos individuales	Ser consciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones, y que la mayoría de sus valores y reglas son relativos a su grupo. Las reglas “relativas” deben ser mantenidas en el interés de la imparcialidad y porque son un contrato social. Algunos valores y derechos no relativos (ej. La vida y la libertad) se deben mantener en cualquier sociedad, sea cual sea la opinión de la mayoría	Sentido de obligación de la ley, a causa del contrato social de ajustarse a las leyes por el bien de todos y la protección de los derechos de todos. Un sentimiento de compromiso de contrato aceptado libremente para con la familia, la amistad, la confianza y el trabajo. Preocupación de que las leyes y deberes se basen en cálculos racionales de utilidad general.	Perspectiva anterior a la sociedad. El individuo racional consciente de los valores y derechos anteriores a los acuerdos y contratos sociales. Integra las perspectivas por medio de mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y proceso debido; considera puntos de vista legales y morales; reconoce que a veces estás en conflicto y encuentra difícil integrarlos.
Estadio 6 Principios éticos universales	Guiarse por principios éticos auto escogidos. Las leyes y acuerdos sociales suelen ser válidos porque se fundamentan en tales principios; cuando las leyes los violan, uno actúa de acuerdo con sus principios. Estos son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos como individuo.	La creencia como persona racional en la validez de los principios morales universales y un sentido de compromiso personal con ellos .	Perspectiva de un punto de vista moral del que parten los acuerdos sociales. La perspectiva es la de un individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o la premisa moral básica de que las personas son fines en sí mismas y como tales se les debe tratar.

Figura 52. Estadios de Kohlberg (1976).

Kohlberg ve la necesidad de encontrar un constructo unificador a partir del cual se generen las principales características estructurales de cada etapa. El concepto de *role-taking* que propuso Selman (en Kohlberg 1976) será clave. Selma define el *role-taking* (*asumir el papel*) principalmente como la manera en que las diferentes perspectivas individuales de cada uno, pueden tomar otra perspectiva, que puede ser la del *otro*. Preguntarse por un problema o ponerse en lugar de alguien, es lo que Kohlberg denominó “*toma de roles sociales*” (Hersh, Reimer, y Paolitto, 1984, p. 17). Habilidad que será esencial para hacer de intermediario entre las capacidades estructural-cognitivas y el nivel de desarrollo moral. Es justamente, esta perspectiva social la que hace referencia a los diferentes puntos de vista que adopta la persona para defender los deberes socio-morales. Desde esta perspectiva, Kohlberg concretar tres niveles de perspectiva social que corresponden a los tres niveles del juicio moral (ver Figura 53):

Juicio Moral	Perspectiva Social
I- Preconvencional	Perspectiva individual concreta
II- Convencional	Perspectiva de miembro de la sociedad
III- Postconvencional	Perspectiva más-allá- de-la-sociedad

Figura 53. Niveles del juicio moral y su correspondencia con la perspectiva social.

4.4.2.- Estadios del desarrollo moral de Gilligan

Gilligan establece tres estadios, frente a los seis que estableció Kohlberg. El primer estadio es la *Supervivencia individual*, se da una atención al Yo que asegura la supervivencia. El Individuo se siente solo y desconectado de lo social. Este estadio representa el paso del egoísmo a la responsabilidad.

El segundo estadio es el *Auto-sacrificio y Conformidad social*. Se da un cuidado y atención a los demás y un desplazamiento de uno mismo a un segundo plano. Se reconoce el egoísmo de la conducta anterior y comprende la necesidad de mantener relaciones de cuidado, incluyendo responsabilidad.

Y el tercer estadio es el de la *Moralidad de no violencia*. En el que se da una necesidad de equilibrio entre poder y cuidado. Y entre el cuidado de los demás y de uno mismo.

La moral para Gilligan (1985):

Consiste en dedicar tiempo y energía para considerarlo todo. Decidir sin cuidado o de prisa sobre la base de uno o dos factores cuando sabemos que hay otras cosas que son importantes y serán afectadas: eso es inmoral. La forma moral de tomar decisiones es considerar todo lo que se pueda, todo lo que se sepa. (p.240)

4.5.- De la ética del cuidado a una pedagogía del cuidado

En este apartado se parte de:

La ética del cuidado, como perspectiva para la elaboración de un contexto de educación moral, se fundamenta en el evidente hecho de que toda educación se promueve desde una actitud y aptitud para el cuidado. La educación transcurre como un proceso de humanización, al tiempo que instituye un proceso de acción humanitaria. (Buxarrais, 2006, p.212)

La educación sigue utilizando en la mayoría de los casos, un planteamiento tradicional en la organización y en el planteamiento de sus acciones educativas. Se quiere destacar aquí, la importancia de introducir en la educación el cuidado, como una manera de hacer basada en las relaciones interpersonales. Y esto en concreto, con el objetivo de potenciar una educación orientada a la formación plena e integra de los estudiantes universitarios.

Se debe ser consciente de que la escuela no tiene un objetivo único y que no debe intentar producir un *producto* uniforme, basado únicamente en objetivos académicos o profesionales (Noddings, 2006).

Noddings (2006) comenta además, que:

Education seeks multiple aims: not only does it reject the idea of a uniform product, it also rejects the notion that its only aim is either academic or vocational [...] Education seeks an education worthy of its name will help its students to develop as persons, to be thoughtful citizens, competent parents, faithful friends, capable workers, generous neighbors and lifelong learners⁶¹. (p.339).

⁶¹ Traducción propia: La educación busca objetivos múltiples: no sólo rechazan la idea de un producto uniforme, sino que también rechaza la idea de que su único objetivo es académico o profesional [...] Educación busca una educación digna de su nombre que ayudará a sus estudiantes a desarrollarse como

Asumir que los centros educativos no deben centrarse únicamente en temas académicos, puede ayudar a preparar a los estudiantes a afrontar una sociedad cambiante, de la que no se tiene la seguridad de cómo será en el futuro. Se entiende, que desde una perspectiva educativa orientada al cambio y apertura, con el objetivo último de formar a ciudadanos y ciudadanas responsables y comprometidos, las acciones educativas deben tener en cuenta el *cuidado* en las relaciones: relaciones entre estudiantes y educadores, entre los mismos estudiantes y entre el centro y el exterior.

Es necesario implicar a los docentes y a los estudiantes a trabajar con base a una ética del cuidado, entendiendo que *“las tareas de atención y cuidado son necesarias para la satisfacción de las necesidades básicas de todo individuo. Por ello son consideradas importantes para el desarrollo humano y también para la existencia de una justicia social”* (Comins, 2003, p.142).

Las aportaciones sobre el por qué de la ética del cuidado en la educación, vendrán dadas, principalmente, por Nel Noddings⁶², considerada una de las autoras más comprometidas a la hora de hablar de educación y ética del cuidado.

Para Nodding, feminista, pedagoga y filósofa norteamericana, es muy importante que los educadores conozcan las necesidades de sus alumnos y alumnas. Esta autora comenta que, en muchos casos, los educadores se basan en aquellas necesidades que se cree que tienen los alumnos, apoyándose en las propias experiencias, conocimientos, vivencias, etc., pero sin parar a escuchar sus otras necesidades. Noddings (2002) defiende la teoría de que *“la atención en tanto que orientación moral requiere receptividad, desplazamiento de las motivaciones (que la energía de la persona que atiende se canalice hacia los proyectos o necesidades de la persona atendida) y realización completa de la persona atendida”* (pag.25).

Se entiende por lo tanto el cuidado como una perspectiva moral (Noddings, 1988, 2002), y la moral como finalidad educativa ha sido de gran interés desde hace mucho tiempo, de hecho esta autora comenta que: *“el desinterés que han sufrido las escuelas de objetivos*

personas, para ser ciudadanos conscientes, padres competentes, amigos leales, trabajadores capaces, generosos vecinos y estudiantes de por vida.

⁶² Para conocer más a fondo a esta autora se destaca Vázquez, V., (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*. Tesis Doctoral. En la actualidad no se han traducido al castellano las obras de esta autora.

*explícitamente morales es un producto de las últimas décadas*⁶³” (Noddings, 1988, p.215-216)⁶⁴.

Sin embargo, Noddings comenta que:

Hoy parece innovador, incluso intrusivo sugerir que las escuelas deberían aspirar conscientemente a educar a las personas para la vida moral y que tal vez la mejor manera de lograr este objetivo es llevar a cabo el proceso de una forma completamente moral (1988, p.216).

4.5.1.- La ética del cuidado en las relaciones educativas

Nodding (1992) define el cuidado como *"una conexión o encuentro entre dos seres humanos"* (p. 15). Esta relación de cuidado requiere de un compromiso con la relación, en el sentido de que tanto el que da como el que recibe el cuidado, deben implicarse en ella. Para Noddings es muy importante que los educadores conozcan las necesidades de sus estudiantes, más allá de la necesidad de ofrecer conocimientos técnicos o teóricos.

El cuidado tiene una relación estrecha con la educación. Cuando se habla de que uno de los objetivos de la educación es la socialización, le estamos dando a las relaciones y al cuidado un papel primordial, que será esencial, para que los estudiantes aprendan habilidades y destrezas para relacionarse con los iguales y con adultos, desde edades tempranas. La función de los educadores conlleva esta práctica relacional, caracterizada por la responsabilidad de facilitar el desarrollo del estudiante en todas las dimensiones de su personalidad, y para ello será necesario establecer y mantener relaciones de confianza y cuidado (Vázquez y Escamez, 2010). El profesor, necesita establecer estas relaciones para conocer al estudiante, será la única forma que tenga de conocerlo y poder ayudarlo.

En la relación educador-educando es importante tener en cuenta las necesidades del otro, pero siempre estableciendo un límite entre deseo y necesidad. Noddings (2005a) plantea un interrogante en relación a sí ¿los educadores están comprometidos a cumplir todos los *deseos* que se expresan?.

⁶³ Original: Morality as an Educational Aim Morality has been a long-standing interest in schools. Indeed, the detachment of schools from explicitly moral aims is a product of the last few decades.

⁶⁴ Hay que tener en cuenta que la autora escribió esto en el 1988, hace 27 años, y que en la actualidad la necesidad de incluir la educación moral en el sistema educativo sigue siendo uno de los principales objetivos actuales.

Teniendo en cuenta que no todos los deseos están al nivel de una *necesidad*, Noddings plantea unos criterios⁶⁵ para decidir cuando un deseo debe ser tratado como una necesidad:

- (1) El deseo es bastante estable durante un período considerable de tiempo y/o es muy intenso.
- (2) El deseo está conectado a un fin deseado, o al menos, a uno que no es perjudicial, además el fin es imposible o difícil de alcanzar, sin el objeto deseado.
- (3) The want is in the power (within the means) of those addressed to grant it.
- (4) La persona que desea está dispuesta y es capaz de contribuir a la satisfacción del deseo.

Esto es importante si lo que se pretende es no frustrar las aspiraciones del otro.

Nodding habla de la importancia del cuidado y la relación, tanto como un objetivo educativo, como un aspecto fundamental de la educación, entendiendo la escuela desde una perspectiva abierta, es decir, desde una visión de apertura desde la misma escuela hacia el exterior. Esto hace que los estudiantes estén preparados para un camino incierto y cambiante, del cual ningún agente educativo tiene la certeza de cómo será. Por esto, una de las finalidades de la educación debe ser preparar al alumno, a enfrentarse a ese camino. El acompañamiento, el trabajo colaborativo, la atención individualizada, en definitiva las relaciones deben acompañar los procesos educativos. Y con ellas el cuidado.

Pero los estudiantes además de ser cuidados deben aprender a cuidar, rompiendo con la visión más tradicional del cuidado y su vinculación con lo femenino y lo privado, y hacer una educación que incluya “*epistemologías y valores relacionadas con lo personal, afectivo y doméstico*” (Vázquez, 2010, p.180).

Para Vázquez (2009) el sentido de la educación es ayudar a los estudiantes a que se conviertan en personas que cuidan, y esto se consigue estableciendo relaciones de cuidado y vínculo entre las personas. Por eso los centros educativos deben dedicar un tiempo y un esfuerzo a establecer relaciones basadas en la confianza, el respeto y el cuidado.

Nodding (2003)⁶⁶ establece además un vínculo entre educación y felicidad, y comenta que “Happiness and education are, properly, intimately: Happiness should be an aim of

⁶⁵ Estos criterios se han extraído del artículo: Noddings, N. (2005a) *Identifying and responding to needs in education*. Cambridge Journal of Education, 35: 2, 147-159, siendo originarios del libro: Noddings, N. (2003) *Happiness and education*. Cambridge, University of Cambridge Press, P.61.

education, and a good education should contribute significantly to personal and collective happiness”⁶⁷ (p.1). Además comenta que los estudiante felices aprenden mejor que los que no lo son, y que raramente las personas felices son violentas y crueles.

Noddings (2005b) asegura que grandes pensadores han asociado la felicidad con cualidades tales como una rica vida intelectual, las relaciones humanas gratificantes, amor por el hogar y el entorno, una buena crianza, la espiritualidad y un trabajo que uno ama. Por esta razón, considera importante introducir la felicidad como objetivo de la educación, ya no solo por ayudar a los estudiantes a entender los componentes de la felicidad, sino también para convertir las aulas en lugares felices (Noddings, 2005b). Esta autora, también considera que la felicidad o el cuidado no pueden estar marcados como un *objetivo de instrucción*, pero si que se deben tener presente a la hora de tomar decisiones en relación a por qué se ha elegido un plan de estudio, los métodos pedagógicos, la distribución en el aula o los objetivos educativos (2005b)

Además, es importante tener en cuenta –ya que muchas veces se olvida– que en el proceso educativo los aspectos afectivos serán esenciales ya que van ligados a los cognitivos:

Para bien y para mal, en el aprendizaje no se pueden desligar los aspectos cognitivos de los afectivos. El proceso educativo no ha de limitarse a la implementación de una serie de acciones técnicas, sino que es un encuentro humano que se alimenta de narraciones y afectos positivos y negativos compartidos como elementos facilitadores u obstáculos para el aprendizaje del compromiso ético. El papel que juegan los vínculos afectivos interpersonales es prioritario para comprender los procesos de enseñanza- aprendizaje. (Vazquéz, 2010, p.192-193)

⁶⁶ Nel Nodding en sus obras hace una ferviente crítica a su país EEUU, ya que considera que en las escuelas norteamericanas el interés económico prevalece por encima de otros intereses como puede ser el cuidado o la felicidad, y convierte la educación en una carrera competitiva y desleal.

⁶⁷ Traducción propia: La felicidad y la educación están propiamente, íntimamente relacionados: La felicidad debe ser la finalidad de la educación, y una buena educación debe contribuir de manera significativa a la felicidad personal y colectiva.

Este apartado, resalta por lo tanto que :

La aptitud de una persona para empatizar del todo con otro está ligada a su comprensión de lo que subyace a los sentimientos ajenos, esta comprensión se desarrolla desde la primera infancia, en la adolescencia e incluso en la edad adulta". (Buxarrais, 2006, p. 216)

Capítulo 5.- APRENDIZAJE SERVICIO COMO METODOLOGÍA PARA EDUCAR EN VALORES Y FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN

5.1.- Aprendizaje servicio, participación y educación en valores

En el capítulo 3, se introdujo la participación, como elemento esencial en el desarrollo social e individual de la persona. En este capítulo, se sigue hablando de la participación y la ciudadanía activa, ahora, desde una propuesta concreta y que avala las acciones participativas: los proyectos de aprendizaje servicio.

De la misma manera, en el capítulo 4 se presentaba, a partir de la ética del cuidado, una manera de entender las relaciones educativas basadas justamente en el cuidado del otro. También se comentaba la necesidad de no perder de vista la relación entre los aspectos cognitivos y los afectivos. Los proyectos de aprendizaje servicio lo que pretenden es destacar la importancia de estas relaciones y sobre todo, la necesidad de que estas relaciones sean de calidad. Por eso, se propone que desde los proyectos de aprendizaje servicio se promueva las relaciones que, desde la universidad y hacia la sociedad, vincule al estudiante con su entorno y este sea capaz de comprometerse con su mejora.

El interés por el aprendizaje servicio responde a las necesidades que comienzan a emerger con la globalización y la importancia de establecer redes. La conexión desde el aprendizaje servicio vendrá dada desde tres unidades: la universidad, los estudiantes (futuros profesionales) y su entorno. Con el objetivo último de mejorar la calidad de vida de la comunidad en general.

5.2.- Que es el aprendizaje servicio

El aprendizaje servicio puede ser una metodología, una filosofía o una pedagogía que une el aprendizaje, uno de los principales objetivos de cualquier proceso educativo, y el servicio, entendido como el conjunto de acciones dirigidas hacia *el otro*, hacia la comunidad. El servicio al introducir el aprendizaje, se separa del voluntariado, dado que previamente hay un trabajo de programación, de coordinación y de adaptación curricular, y un trabajo durante todo el proceso de reflexión y evaluación.

Los proyectos de aprendizaje servicio, se basan también en una relación horizontal, rompiendo así con el papel pasivo de los receptores del servicio. De lo que se trata es de

“sostener simultáneamente dos intencionalidades: la intencionalidad pedagógica de mejorar la calidad de los aprendizajes, y la intencionalidad solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social” (Tapia, 2006a, p.12).

Por ello, en los proyectos de aprendizaje servicio existen tres ejes principales: los estudiante (persona en formación), las agencias/entidades y el profesorado (y profesionales) que dan soporte al proyecto. Los estudiantes son las personas que adquieren el aprendizaje y que realizan el servicio. El profesorado será quien da el soporte y ayuda a los estudiantes a organizar el proyecto en relación a los contenidos curriculares que se trabajaran en el proyecto (no necesariamente debe ser educación formal). Y finalmente, la agencia o *partner* que puede ser cualquier entidad de la comunidad (asociaciones, instituciones, ONG's, colegios, etc.) con una necesidad concreta. En el aprendizaje servicio la comunidad es un elemento esencial y se considera que la comunidad es *“un espacio donde se aprende, se investiga, se construyen alianzas institucionales, y donde las iniciativas solidarias llevadas a cabo junto con la comunidad son para estudiantes y docentes también una forma de aprender y de investigar”* (Tapia, 2008a, p.15), dejando atrás la visión de la comunidad como destinataria pasiva o cliente.

5.2.1.-Antecedentes del aprendizaje servicio

En la actualidad, el término de aprendizaje servicio se utiliza para designar aquellas experiencias o programas específicos, que desarrollan un grupo de jóvenes⁶⁸ o adultos, bajo instituciones educativas o organizaciones sociales. El aprendizaje servicio también se usa para denominar una propuesta pedagógica y una forma determinada de intervención social (Tapia, 2010).

Sobre el origen del termino, la primera vez que se utilizó *aprendizaje servicio* –service learning- fue en 1967, por Robert Sigmon y William Ramsey en el *Southern Regional Education Board* (Giles y Eyler, 1994) donde presentaron una experiencia de desarrollo, llevada a cabo por profesores y estudiantes de la Oak Ridge Associated Universities del Este de Tennessee. El termino se consolidó en la primera conferencia sobre aprendizaje servicio llevada a cabo en 1969, la *Service-learning Conference* realizada en Atlanta

⁶⁸ Las edades pueden ser desde los 3 años en adelante.

(Titlebaum et al., 2005 y Southern Regional Education Board, 1970), en la que como hallazgos se destacaron:

- que las universidades son conscientes de las necesidades de la comunidad, pero no están suficientemente sintonizados con su cumplimiento,
- que más de la mitad de los 40.000 estudiantes universitarios en superior Atlanta representan un depósito sin explotar de las personas que están listos, dispuestos y capaces de hacer frente a problemas de desarrollo urbano en Atlanta,
- que sólo dos obstáculos principales -dinero y reconocimiento académico- se interponga en el camino de un gran número de estudiantes que realizan su función principal en campos como la educación, la salud, el desarrollo del trabajo, control de contaminación y los servicios legales (Southern Regional Education Board 1970, p.ii).

Y en la que se recomendaba que:

- (1) Los colegios y universidades fomenten el servicio a la comunidad de los estudiante, ayuden a asegurar el aprendizaje disciplinado como parte de este servicio, y den reconocimiento académico de los aprendizajes adquiridos a los estudiantes de los proyectos de servicio.
- (2) Los gobiernos, colegios y universidades, y organizaciones privadas ofrezcan oportunidades y suministren los hallazgos necesarios para tantos estudiantes como se necesiten y estén dispuestos a participar en actividades de servicio.
- (3) Los estudiantes, funcionarios de la agencia pública y privada, profesores universitarios y personal académico, cooperen en la administración de programas donde los estudiantes tanto sirvan como aprendan.
- (4) Tales programas recibirán el nombre genérico de Service-Learning (aprendizaje servicio) cuya definición es *la integración del cumplimiento de una tarea necesaria con el crecimiento educativo*, y cuyos objetivos son:
 - Llevar acabo los servicios públicos necesarios.
 - Añadir amplitud y profundidad e importancia al aprendizaje de los estudiantes.
 - Ofrecer una vía productiva entre la comunicación y la cooperación entre los organismos públicos y las instituciones de educación superior.

- Dar a los estudiantes la exposición, las pruebas y la experiencia en cuidadores/ tutor de servicio público.
- Aumentar el número de jóvenes bien calificados que ingresan como cuidadores/ tutores en el servicio público.
- Dar a los jóvenes, sea cual sea la línea de trabajo que eligieron para entrar, la experiencia, en primera línea, con los problemas diarios, lo que hará que estén mejor equipados para resolverlos como ciudadanos adultos (Southern Regional Education Board 1970, p.iii).

Aunque el término fue acuñado en el año 1967, Titlebaum, Williamson, Daprano, Baer y Brahler (2005) sitúan los antecedentes de esta metodología en 1862, cuando se tramita la *First Morrill Act*, firmada por el presidente Abraham Lincoln, con la que se hace efectivo la donación de tierras públicas a los diversos estados, para financiar universidades orientadas a la educación en la agricultura, la economía doméstica, la mecánica y otras profesiones que eran prácticas en el momento. Se pasó del estudio exclusivo de estudios clásicos, a estudios aplicados que prepararían al estudiante para enfrentarse con el mundo con el que se encontrarían una vez abandonadas las aulas.

A partir de estos hechos, se pueden establecer unos acontecimientos que han marcado el desarrollo del aprendizaje servicio hasta el momento. Los más importantes se destacan a continuación:

- 1870- 1930 Chautauqua Movement en Estados Unidos: John Heyl Vicent y Lewis Miller propusieron un campamento Metodista Episcopal, que incluía una parte laica además de la instrucción religiosa que se incluía en el curso de verano de la escuela dominical. Sobre esta base, en 1874, el curso se convirtió en un programa de verano de ocho semanas, que ofrecía cursos para adultos en artes, ciencias y humanidades. Miles de personas asistieron cada año; y para los que no podía asistir, hubo cursos en el hogar, con lo que los profesores eran enviados para complementar el material que la editorial del curso facilitaba. Aparecieron círculos de lectura locales por todo Estados Unidos.
- 1890-1910 apogeo de los Programas de Extensión Universitaria. Inicialmente, los programas de extensión se centraban en trabajar con los agricultores y sus familias, para ayudarlos a mejorar su calidad de vida y nivel de vida. Los que trabajaban en esta extensión universitaria, mostraron cómo producir más y mejores variedades de productos agrícolas;

como beneficiarse de una buena nutrición, vestuario y vivienda; y la forma de trabajar juntos para lograr mejoras importantes, como las cooperativas eléctricas.

- 1903 John Dewey desarrolló los fundamentos intelectuales del aprendizaje servicio. Dewey fundó y dirigió una escuela laboratorio en Chicago, donde se le dio la oportunidad de aplicar directamente sus ideas en desarrollo en el método pedagógico. Esta experiencia proporcionó el material para su primera obra importante en educación: *la Escuela y Sociedad* (1899).

- 1906 Cooperative Education Movement fundado en la University of Cincinnati. El movimiento de educación cooperativa se funda en la Universidad de Cincinnati en 1906 por el profesor Herman Schneider. Es un método que combina la educación en el aula con la experiencia laboral práctica⁶⁹. Su primer período de crecimiento en 1906-1942, fue moderada pero constante. El segundo período, continuando hasta la actualidad, se ha caracterizado por una aceleración del crecimiento, ya que los colegios y universidades que participan aumentaron de 29 en 1946, a 200 colegios y universidades de 1970.

- 1910 William James imagina servicio nacional no militar en *el equivalente moral de la guerra*. William James -filósofo norteamericano- imagina un servicio nacional no militar en su ensayo "*The Moral Equivalent of War*"⁷⁰, en el que comenta: "*Si ahora -y ésta es mi idea- hubiera, en vez de un servicio militar, un servicio de toda la población joven para formar durante cierto número de años a una parte del ejército alistado contra la naturaleza, la injusticia tendería a nivelarse, y se seguirían otros muchos beneficios para la riqueza común*".

- 1914 Smith Lever Act establishes Cooperative Extension Service nationally. La Ley Smith-Lever de 1914 es una ley federal de los Estados Unidos que estableció un sistema de servicios de extensión cooperativa, conectado a las universidades de concesión de tierras, con el fin de informar a la gente acerca de la evolución actual de la agricultura, la economía doméstica, el desarrollo económico, las cuestiones costeras y otros temas. Este trabajo se lleva a partir del mutuo acuerdo por el Secretario de Agricultura y el de la

⁶⁹ Furco en su artículo "Service Learning and School-to-Work", *Journal of Cooperative Education*. (1996) Vol 32 (1): 7-14, hace referencia a las similitudes entre el aprendizaje servicio "*las mismas estrategias pedagógicas mediante la ampliación de la enseñanza y el aprendizaje más allá del aula. [...] la aplicación del conocimiento a situaciones reales, la enseñanza multidisciplinar, y el aprendizaje cooperativo como los enfoques principales*" (p. 12), y marca alguna diferencia como que el aprendizaje servicio tiene su incidencia en la comunidad y el *school-to-work* en el puesto de trabajo.

⁷⁰ El texto en castellano se puede consultar en: <http://www.unav.es/gep/TheMoralEquivalentOfWar.html>

Universidad Estatal agrícola o Colegios o Territorio que reciben los beneficios de esta Ley.

- Circa 1915, algunos Folk Schools en Appalachia se convierten de dos y cuatro años con el trabajo, el servicio y el aprendizaje conectado. Las escuelas populares escandinavas fueron creadas para inculcar el orgullo nacional por preservar las tradiciones y costumbres de la vida nativa. Estas escuelas escandinavas fueron utilizadas como modelo para la creación de centros de educación y preservación culturales similares a lo largo de los Apalaches.

- 1933-1942 Civilian Conservation Corps creado por Franklin D. Roosevelt. Millones de jóvenes sirven en términos de 6-18 meses para restaurar y revitalizar la nación y mantener a sus familias. El presidente Roosevelt revitalizó la fe de la nación con varias medidas, una de las cuales fue la Ley de Emergencia de Trabajo de Conservación, más comúnmente conocido como el Cuerpo de Conservación Civil. Con esta acción reunió dos recursos malgastados -los jóvenes y la tierra-en un esfuerzo por salvar a ambos. Propuso reclutar a miles de jóvenes desempleados, inscribirlos en un ejército en tiempos de paz, y enviarlos a la batalla contra la destrucción y la erosión de los recursos naturales.

- 1935 Administración de Proyectos de Trabajo establecido (obra pública necesaria para las personas que necesitan trabajos). La Works Progress Administration se renombró en la Administración de Proyectos de Trabajo en 1939, cuando se hizo parte de la Agencia Federal de Obras. La WPA-encabezado por Harry L. Hopkins hasta 1938 y creada cuando el desempleo era generalizado, fue diseñada para aumentar el poder adquisitivo de las personas empleándolos en proyectos útiles.

- 1944 GI Bill vincula servicio y educación, ofreciendo oportunidades educativas estadounidenses a cambio de servicio a su país. Esta ley, estableció hospitales de veteranos, previstas para la rehabilitación profesional, hizo las hipotecas a bajo interés, y cubren la matrícula y gastos de manutención para los veteranos que asisten a las escuelas universitarias o comerciales.

- Decada1960 The Retired and Senior Volunteer Program (RSVP), el Programa de Abuelos Adoptivos y el Programa Senior Companion se desarrollan para la participación de estadounidenses mayores. RSVP es consecuencia de los esfuerzos de los grupos privados, gerontólogos y agencias gubernamentales en las últimas dos décadas para hacer frente a las necesidades de los jubilados en EEUU. La Conferencia de la Casa Blanca sobre el

Envejecimiento en 1961 llamó la atención sobre la necesidad de las personas mayores de actividad útil. En el mismo año, la Sociedad de Servicio Comunitario de Nueva York puso en marcha un proyecto piloto en State Island, que involucró a un pequeño grupo de los adultos mayores en el servicio voluntario a sus comunidades. Fue llamado SERVE (Servir y Enriquecer, Retiro Voluntario por Experiencia). El éxito de este programa, demuestra el valor de los servicios de voluntarios de más edad, lo que llevó a una enmienda de la Ley de los estadounidenses de edad avanzada, creando el Programa de Voluntariado Senior Retirado en 1969.

- 1961 Presidente John F. Kennedy establece el Peace Corps, con la que se autoriza la legislación aprobada por el Congreso el 22 de septiembre 1961. El Congreso de los Estados Unidos declara que es la política de los Estados Unidos y el propósito de para promover la paz y la amistad del mundo a través de un cuerpo de paz, que pondrá a disposición de los países interesados y áreas, de los hombres y mujeres de los Estados Unidos calificados para el servicio en el extranjero y dispuestos a servir en condiciones de dificultad, para ayudar en el cumplimiento de sus necesidades de mano de obra calificada, sobre todo en la satisfacción de las necesidades básicas de las personas que viven en las zonas más pobres de esos países.

- 1964 la Casa Blanca estableció un Programa de Becarios. El Programa de Becarios, establecido por el presidente Lyndon Johnson en 1964, da a los estadounidenses destacados, una asignación de un año en el que trabajan con los líderes en el gobierno federal.

- 1964-1965 VISTA (Voluntarios al Servicio de América), National Teacher Corps, the Job Corps, y University Year of Action. El presidente Lyndon B. Johnson declaró una *guerra contra la pobreza* y firmó la Ley de Oportunidad Económica de 1964. La ley creó Voluntarios al Servicio de América (VISTA) y cumplió el sueño del presidente Kennedy. Los primeros miembros de VISTA comenzaron en enero de 1965, y para el final del año, más de 2.000 miembros estaban trabajando en la región de los Apalaches, en campamentos de trabajadores migrantes en California, y los barrios pobres en Hartford, Connecticut.

- 1965 Universidad programas de estudio y trabajo establecido. *Colegio de Oportunidad* de Colorado Metropolitan State College de Denver es la tercera mayor institución de educación superior en Colorado y una de las mayores universidades públicas de cuatro años en los Estados Unidos. Junto al corazón financiero y artístico del centro de

Denver, Metropolitan State College y sus estudiantes reflejan una mezcla de origen étnico, situación económica, edad y cultura. La accesibilidad a la universidad se hace posible a través de sus políticas de inscripción abierta modificado, matrícula asequible y premios de ayuda financiera.

Estas acciones y leyes llevadas a cabo a finales del siglo XIX y hasta mediados del siglo XX, son los antecedentes de lo que hoy en día se considera aprendizaje servicio. Entre ellas se destacan las aportaciones de Dewey, considerado precursor del aprendizaje servicio, ya que su pedagogía basada en *aprender haciendo* es la esencia y uno de los requisitos que guía el aprendizaje servicio.

Después de la aparición del término *service learning* (1967) y la *Service-learning Conference* (1970), las acciones llevadas a cabo tienen un objetivo más concreto y van dirigidas sobre todo a la promoción y consolidación de esta metodología. A continuación se muestran algunas de estas acciones, destacadas por Titlebaum et al. (2005):

- En 1966 Urban Corps, surge financiado con fondos federales de trabajo y estudio.
- En 1968 se celebra en Washington, DC la National Service Secretariat Conference.
- En 1969 se celebra en Atlanta la Service- Learning Conference (incluyendo patrocinadores como a la Southern Regional Education Board Departamento U.S. de HEW (Health, Education, and Welfare), City of Atlanta, Atlanta Urban Corps, Peace Corps y VISTA).
- En 1969-1971 la Oficina de Oportunidades Económicas establece el Programa Nacional de Estudiantes Voluntarios.
- En 1970 el Cuerpo de Conservación de la Juventud implica a 38.000 personas de 15 a 18 años durante el verano a participar en programas ambientales.
- En 1970 Paulo Freire publica su libro *Pedagogía del Oprimido*.
- En 1971 Federal Agency ACTION. En este informe se describe los proyectos y actividades llevadas a cabo por siete programas de voluntariado de la acción en 1972.
- Circa 1971 se estableció el Programa Nacional de Voluntariado Estudiantil (se convirtió en el Centro Nacional de Aprendizaje-Servicio en 1979). Se Publicó también Synergist, una revista dedicada a promover la vinculación de servicio y aprendizaje.

- En 1971 se da una conferencia en la Casa Blanca sobre la Juventud y un informe completo de las convocatorias que vinculan servicio y aprendizaje. También se crea el National Center for Public Service Internship y la Society for Field Experience Education, fusionados en 1978 para convertirse en National Society for Internships and Experiential Education.
- En 1976 El gobernador de California, Jerry Brown, establece el California Conservation Corps.
- En 1978 Young Adult Conservation Corps, constituido por jóvenes desempleados de entre 18 y 23 años.
- En 1979 la revista Synergist publica *Three Principles of service-learning*.
- En 1981 se crea el National Center for Service-Learning for Early Adolescents established. Este centro ofrece asistencia técnica, capacitación y desarrollo de programas, y una variedad de materiales y recursos para educadores y políticos.
- En 1983 se crea National Youth Leadership Council (NYLC) que ayuda a preparar a los líderes del futuro y ha sido pionera en iniciativas de liderazgo juvenil. NYLC fue la primera organización en defender una nueva visión significativa del aprendizaje que se dirige a un doble propósito: educar K-12 y estudiantes universitarios de Estados Unidos, a través de un servicio atento y práctico, mientras que al mismo tiempo que se benefician las comunidades en las que viven los jóvenes. Esta es la esencia del aprendizaje-servicio.
- En 1983 se crea Campus Outreach Opportunity League (COOL), reconocida como el primer grupo dirigido por estudiantes en defensa del servicio comunitario.
- En 1984 David Kolb publica Aprendizaje Experiencial: *Experience as the Source of Learning and Development*.
- En 1985 se forma National Campus Compact.
- En 1986 a través de la Youth Service America, se les da la oportunidad de servir.
- En 1987 se funda el Centro de Recurso para la Educación en U-Mass Amherst.
- En 1989 la Conferencia Wingspread condujo a establecer los principios de Buenas Prácticas en aprendizaje servicio.

- En 1989 comienza la Legislatura de Minesota con la financiación del programas de becas de aprendizaje servicio, para post-secundaria.
- En 1989-1990 el Presidente George Bush crea la Office of National Service en la Casa Blanca y la Points of Light Foundation para fomentar el voluntariado.
- En 1990 se establece la Ley de Servicio Nacional y Comunitario. Esta ley autoriza a varios programas para involucrar a los ciudadanos de los EEUU en proyectos, de tiempo completo y/o parcial, diseñados para combatir el analfabetismo y la pobreza, proporcionado habilidades de trabajo, mejorar las habilidades educativas, y cumplir con las necesidades ambientales
- En 1990 Ernest Boyer publica *Becas reconsiderando: Prioridades del Profesorado*.
- En 1990 se pública el libro *Combining Service and Learning: A Resource Book for Community and Public Service* por Jane Kendall et al..
- En 1992 Maryland es el primer estado que requieren a los estudiantes de secundaria la participar en actividades de aprendizaje servicio como una condición de graduación. Estos requisitos se hacen efectivos a partir del 1993, lo cual afectó a los estudiantes graduados en el 1997 y con posterioridad.
- En 1993 la Asociación de Supervisión y Desarrollo Curricular (ASCD) avala la importancia de vincular el servicio con el aprendizaje.
- En 1993 la Corporación para el Servicio Nacional se estableció como resultado de la National Community Service Trust Act del 1993.
- Entre 1993 y 1995 se estableció la National Service-Learning Listserv por la Universidad de Colorado y la red de Aprendizaje-Servicio en Internet, a través de la Universidad de Colorado Centro de Estudios de la Paz.
- En 1994 Michigan Journal for Community Service- Learning se establecido como la primera revista aprendizaje-servicio moderadora. También, se estableció el Campus Compact en Minnesota. Además el National Service Bill aprobó establecer el programa de AmeriCorps. El Departamento de Vivienda y Desarrollo Urbano de EEUU lanzó un programa de Asociación de Alcance Comunitario. Los miembros de Invisible College se reúnen en Highlander por primera vez, y finalmente en este año, el

Congreso aprueba King Holiday and Service Act de 1994, y encarga a la Corporación para el Servicio Nacional la organización de Día de Martin Luther King como un día de servicio.

- Entre 1994-1999 la Universidad Estatal de California, Bahía de Monterey es fundada como la primera universidad estatal integral que requiere el aprendizaje-servicio para la graduación.
- En 1995 Invisible College patrocina el primer Encuentro Nacional sobre el aprendizaje-servicio y la Universidad de Purdue funda Proyectos de Ingeniería en el Programa de Servicio Comunitario (EPICS)
- En 1996 la Universidad de Georgia establece el Diario de Educación Superior, de extensión y de compromiso, se fundan las Asociaciones Campus comunitarias para la Salud y el Departamento de Educación de EE.UU pone en marcha la iniciativa nacional de alfabetización temprana: America Reads.
- En 1997. La Cumbre de Presidentes para el Futuro de América, presidida por el general Colin Powell, reúne al Presidente Clinton, y expresidentes como Bush, Ford y Carter, y la señora Reagan, para reconocer y ampliar el papel de AmeriCorps y otros programas de servicio a partir de las necesidades de la juventud americana.
- En 1997 se financia Nacional Clearinghouse Service- Learning para K-12 a través de la Corporación para el Servicio Nacional de la Universidad de Minnesota.
- En 1999 el 4 de Julio se hace la Declaración sobre la responsabilidad cívica de la Educación Superior.
- En 1999-2000 se establece el Clearinghouse and National Review Board for the Scholarship of Engagement.
- En 2001 el Learn and Serve America National Service-Learning Clearinghouse financiado por la Corporación para el Servicio Nacional y Comunitario, se concede a ETR Associates en Scotts Valley, California.
- En 2001 se celebra la Primera Conferencia Internacional sobre investigación en Aprendizaje y Servicio y la participación cívica del estudiante.

- En 2002 se publica la Política de nuevos estudiantes, por National Campus Compact. Y este mismo año, National Campus Compact recibe financiación para la Campaña Estudiantil Participación cívica, a través de Pew Charitable Trust.
- En 2009 el presidente Barack Obama firmó el Edward M. Kennedy Serve America Act at an elementary school en Washington DC, con lo que reautorizaba a la Corporation for National and Community Service a expandir y administrar este tipo de programas en toda la nación.

Esta revisión historia se hace desde los hechos acontecidos en EEUU, aunque no hay que perder de vista que en países como México, a principios del siglo XX se creó el *Servicio Social* en sus universidades, requiriendo, a partir de 1945, que sus estudiantes realizaran entre 100 y 300 horas de servicio social, como requerimiento obligatorio para la graduación (Tapia, 2008b). También se pueden encontrar antecedentes de aprendizaje servicio durante la primera mitad del siglo XX en Europa, África y Asia (Tapia, 2008b).

En la actualidad la gran mayoría de las universidades de EEUU, ofrecen a sus estudiantes la posibilidad de participar en algún proyecto de aprendizaje servicio. Campus Compact⁷¹ constituida en 1985, es una asociación que en la actualidad aúna sobre 1100 colegios y universidades públicas y privadas, de dos y cuatro años con 34 filiales estatales y regionales. La cual tiene como objetivo comprometerse y trabajar hacia la mejorar de la calidad de vida de la comunidad y para educar a los estudiantes en la responsabilidad cívica y social.

De la misma manera en Latino América, las experiencias del aprendizaje servicio están muy extendidas en Uruguay, Ecuador, Venezuela, Colombia, México, Chile o concretamente en Argentina, donde se encuentra uno de los primeros centros promotores del aprendizaje servicio: el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS). Este centro nació en el 2002 con el objetivo de acompañar a aquellas instituciones educativas, motivadas para trabajar desde el aprendizaje servicio y ayudando a dar continuidad y promoción del aprendizaje servicio por toda Latino América (Tapia, 2005). Actualmente este centro trabaja en coordinación con gobiernos y organizaciones de 14 países de la América Latina y el Caribe.

⁷¹ Para más información sobre el ApS a nivel universitario en EEUU, aconsejamos revisar la web de Campus Compact: <http://www.compact.org> A nivel general revisar la web de National Service-Learning Clearinghouse, www.servicelearning.org

En Europa, países como Italia, Alemania, Holanda, Suiza, Francia o Gran Bretaña, trabajan sobre este tema. Como ejemplo, comentar que Holanda comenzó a instaurar el aprendizaje servicio como obligatorio en las escuelas a partir del curso 2011-2012. Los niños y niñas deben realizar entre 48 y 72 horas de asistencia a la comunidad (Vonk, 2010, 2011⁷²)

En el caso de España, destacan Cataluña, el País Vasco y Madrid por ser las comunidades donde más experiencias se han ido desarrollando. El Centre Promotor APS (2005) –en Cataluña- y la Fundación Zerbikes (2007) –en el País Vasco- se consideran como los primeros centros que se organizaron en relación al aprendizaje servicio. En España destaca también, el Aprendizaje Servicio Universitario APS(U) cuyo primer encuentro, coordinado por la Universidad de Barcelona, se realizó en el 2011, reuniendo a 60 profesores y profesoras de 21 universidades del Estado.

5.2.2.- Definición de aprendizaje servicio

A la hora de definir aprendizaje servicio, al igual que ocurre con otros muchos conceptos, no es tarea fácil. La naturaleza de este concepto, y la espontaneidad con la que, en algunos casos, surgen las prácticas, han hecho que las investigaciones realizadas a partir de este concepto se encuentren con la dificultad de captar todos los elementos que configuran las experiencias. En la Figura 54, se presentan algunas definiciones, realizadas en EEUU y España.

⁷² Conferencia sobre el Aprendizaje Servicio en Holanda, realizada el 26 de mayo del 2011, en la Universidad de Barcelona. Adrian Vonk trabaja como asesor del Centro para el Desarrollo Social de Holanda, MOVISIE.

Definición	Autor/es	País
En las prácticas de aprendizaje-servicio se combinan la realización de una tarea pública con el aprendizaje personal que es reconocido por créditos académicos. La tesis de las prácticas de aprendizaje-servicio es que los servicios públicos y las necesidades humanas proporcionan un contexto para el desarrollo de un estilo de vida de servicio; para aumentar nuestra capacidad de enseñar a partir de la experiencia; para fortalecer nuestro compromiso con los valores culturales; y para perfeccionar nuestras habilidades a la hora de establecer objetivos, relaciones interpersonales y competencias laborales ⁷³	Sigmon (1972)	Estados Unidos
Una experiencia basada en las relaciones comunitarias en la cuales los estudiantes ofrecen sus servicios a entidades sin ánimo de lucro.	Hamilton (1989)	
Un programa de servicio comunitario que incluye un formal componente de reflexión.	Conrad y Hedin (1989)	
Como una pedagogía, aprendizaje-servicio es una enseñanza que toma la experiencia como elemento básico para el aprendizaje y en la centralidad y intencionalidad del diseño de las reflexiones para que el aprendizaje se dé.	Jacoby and Associates (1997)	
Como una estrategia de enseñanza que usa el servicio comunitario para enseñar a los estudiantes sobre contenidos académicos curriculares.	Bringe y Hatcher (1996), Wade (1997), Zlotkowski (1999)	
Forma de educación basada en la experiencia, en la que el aprendizaje se produce a través de un ciclo de acción y reflexión gracias al cual los estudiantes trabajan con otros compañeros en un proceso de aplicación de lo que han aprendido a los problemas de la comunidad y, al mismo tiempo, reflexionan sobre la experiencia de perseguir objetivos reales para la comunidad e incrementar su propia comprensión y destrezas, es decir, desarrollan de manera conexas las múltiples dimensiones humanas y cultivan la responsabilidad cívica y social.	Eyler & Gilers, 1999	
Un método con el que los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de la participación activa en un servicio cuidadosamente organizado, que es conducido y que atiende las necesidades de una comunidad; está coordinado con una escuela primaria o secundaria, educación superior o un programa de servicio comunitario y con la comunidad; contribuye a desarrollar la responsabilidad cívica; valorar el currículum académico de los estudiantes y está integrado o se integra en los componentes educativos de los servicios comunitarios en los que están embarcados los participantes; provee tiempo estructurado para que los estudiantes o participantes reflexionen sobre la experiencia del servicio.	Congreso de los Estados Unidos (1993)	
Un enfoque de la enseñanza y el aprendizaje que implica a los estudiantes realizan servicio comunitario como un medio para el logro de las metas académicas	Billig y Furco, (2002)	

⁷³ Original: Service-learning internships combine the accomplishment of a public task with personal learning that is recognized for academic credit. The thesis of service-learning internships is that serving public and humans needs provides a context for developing a service life style; for increasing our capacity to teach ourselves from experience; for strengthening our commitments to cultural values; and for honing our skills in goal setting, interpersonal relations, and work competencies.

Definición	Autor/es	País
Aprendizaje-servicio es una estrategia de enseñanza y aprendizaje que integra servicios comunitarios con la instrucción y la reflexión para enriquecer la experiencia de aprendizaje, enseñar responsabilidad cívica y reforzar la comunidad.	National Service learning Clearinghouse (NSLC) ⁷⁴ (2011)	Estados Unidos
El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo.	Centro promotor de aprendizaje servicio (2006) Cataluña ⁷⁵	España
Aprendizaje y Servicio Solidario es, en definitiva, un modelo educativo que adquiere sentido a partir de la integración de sus componentes: - Aprendizaje: tiene una intencionalidad educativa explícita, vinculada a la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. - Servicio Solidario: moviliza el interés de sus protagonistas hacia un servicio a la comunidad. - Aprendizaje y Servicio Solidario: vincula el aprendizaje al ejercicio de la ciudadanía activa.	Fundación Zerbikas, País Vasco (2007) ⁷⁶	

Figura 54. Definiciones de aprendizaje servicio. Fuente: Elaboración propia a partir de Furco (2003) y Tapia (2005)

En cada definición, de las presentadas, se destacan diferentes elementos esenciales del aprendizaje servicio. Elementos como las relaciones comunitarias, el relevante papel de la reflexión, la experiencia como base del aprendizaje, los contenidos curriculares, prácticas organizadas, la responsabilidad cívica, etc., constituyen y organizan las prácticas de aprendizaje servicio.

A pesar de encontrar diferentes formas de hacer, dando más o menos importancia a uno u otro elemento, se puede observar que estas definiciones comparten tres rasgos comunes (Tapia, 2008a):

(1) El aprendizaje-servicio implica el desarrollo de un servicio solidario dirigido a atender necesidades reales y sentidas por una comunidad, y intentar transformarla, a través de una intervención solidaria, pensada *junto con* la comunidad y *no para* la comunidad.

(2) El carácter educativo de las prácticas viene dado por los estudiantes: protagonista de las acciones. Será el estudiante quien tome la iniciativa tanto en el diagnóstico como en la evaluación.

⁷⁴ <http://www.servicelearning.org/what-is-service-learning>. Consultada el 20/11/2011

⁷⁵ <http://www.aprenentatgeservei.org/versions.php?l=18> Consultada el 20/11/2011

⁷⁶ <http://www.zerbikas.es/> Consultada el 20/11/2011

(3) Y finalmente, destacar que las acciones solidarias están intencionalmente articuladas con los contenidos de aprendizaje. Es tan importante la acción en la comunidad como tener claro cuáles van a ser los aprendizajes, pero no solo los aprendizajes a nivel de contenidos, de saberes, sino también, que competencias se desarrollan, que actitudes se fortalecen, es decir saber ser.

En este trabajo, por ser una de la definiciones más cercana a nuestro campo de acción, y por ser la más reconocida a nivel estatal, se destaca la definición propuesta por Puig et al. (2007):

El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. (p.20)

5.2.3.- Delimitando las prácticas de aprendizaje servicio. Los cuadrantes

Las múltiples conceptualizaciones del aprendizaje servicio, dificulta delimitar el campo de actuación y el alcance de las acciones del aprendizaje servicio, además, estas prácticas puede compartir algunos elementos con otras prácticas.

Los cuadrantes que desde Service Learning 2000 Center se presentaron, han ayudado a determinar qué prácticas se están llevando a cabo y cómo se combinan dos de los elementos principales del aprendizaje servicio. Se representó el aprendizaje servicio en dos ejes que se cruzan: el servicio, en el eje vertical y el aprendizaje, en el horizontal (ver Figura 55).

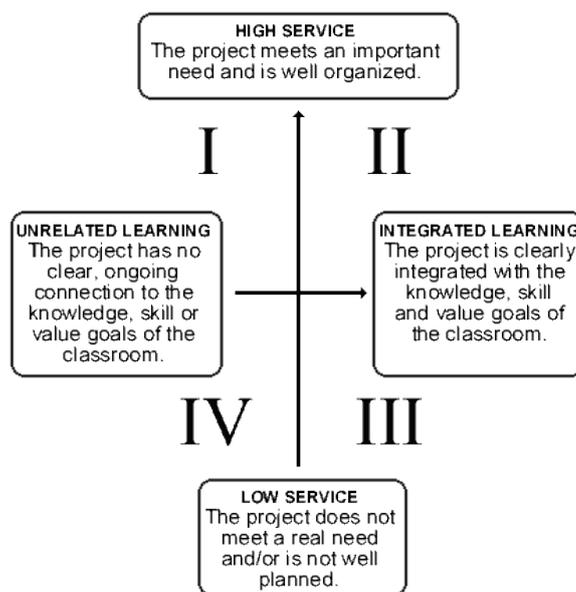


Figura 55. Cuadrantes de los elementos principales del aprendizaje servicio. Fuente: SERVICE-LEARNING 2000 CENTER. Service Learning Quadrants, Palo Alto, C.A. 1996

La adaptación hecha por Tapia (2000) coloca en cada uno de los cuadrantes diferentes experiencias, situándolas entre el eje vertical –con mayor y menor calidad- que representa el servicio que se presta a la comunidad, y el eje horizontal -en mayor o menor grado-, que representa la integración del aprendizaje en la práctica del servicio (ver Figura 56).

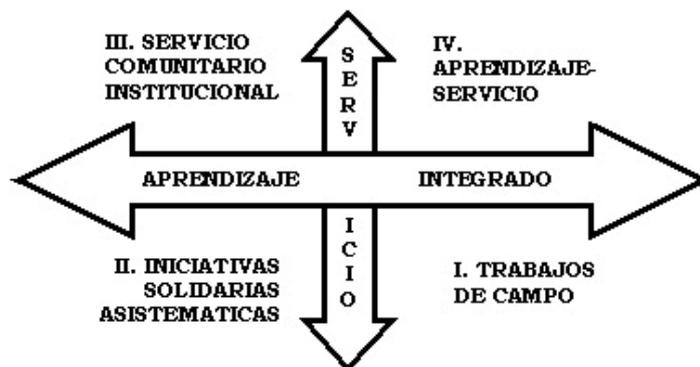


Figura 56. Los cuadrantes del aprendizaje servicio. Fuente: Tapia (2000).

Las experiencias que Tapia sitúa en los cuadrantes hacen referencia a: trabajos de campo, iniciativas solidarias asistemáticas, servicio comunitario y aprendizaje servicio.

En el cuadrante I, se encuentran los trabajos de campo que relacionan los jóvenes con la realidad de su comunidad, pero solo con un objetivos educativo, siendo su única finalidad

el aprendizaje de contenidos curriculares. En estas actividades se da conocimiento de la realidad, pero no se plantea transformarla.

En el cuadrante II, aparecen las iniciativas solidarias. Se tratan de aquellas actividades puntuales que atienden una necesidad concreta. Estas prácticas tienen una finalidad solidaria, pero el aprendizaje es escaso.

En el cuadrante III, están los servicios comunitarios. Son propuestas institucionales con carácter educativo en función de un marco axiológico que incluye la formación de los estudiantes en la solidaridad, actitudes de servicio o en la participación ciudadana, pero no está conectada con aprendizajes curriculares.

Y finalmente, en el cuadrante IV aparece el aprendizaje servicio, donde hay una incidencia alta tanto a nivel social como pedagógico. Se integran los aprendizajes académicos con servicios de alta calidad.

Decir, que cada uno de los programas que se han visto, se basa en conseguir unos objetivos concretos y determinados, diferentes en cada tipo de programa y que aportaran a la persona un conjunto de finalidades específicas en cada una de ellos.

Furco (2002) también trabajó sobre los cuadrantes y los diferentes tipos de programas, estableciendo diferencias entre servicio comunitario, aprendizaje-servicio y servicio basado en prácticas (trabajo de campo). En la Figura 57, se observan características principales de cada programa.

	Servicio comunitario	Aprendizaje-servicio	Servicio basado en prácticas
Destinatario primario	Comunidad	Receptor y Proveedor	Proveedor (Estudiante)
Foco principal	Servicio	Servicio y Aprendizaje	Aprendizaje
Intención educativa	Desarrollo cívico Desarrollo ético	Desarrollo académico Desarrollo cívico	Desarrollo profesional Desarrollo académico
Integración curricular	Periférico	Integrado	Actividad curricular o complementaria
Tipo de servicio	Basado en una	Basada en disciplina	Actividad productiva o
Actividad	problemática social	académica	de carrera

Figura 57. Distinción entre diferentes programas de servicio. Fuente: Furco (2002), p.24. (en Furco, A. & Billig, S. (ed.) (2002).

Furco (2002) especifica que además de los principales fines educativos previstos, la mayoría de los programas de servicio tienen la intención de obtener resultados sobre el

desarrollo personal y social.

En el trabajo de campo, el destinatario es el estudiante y el objetivo principal su aprendizaje. En el servicio comunitario el destinatario principal es la comunidad y lo importante es cubrir una necesidad, normalmente comunitaria. En cambio, en el aprendizaje servicio el destinatario es tanto el estudiante como el receptor del servicio, ya que los estudiantes trabaja conjuntamente con el receptor y se enriquece del proceso, así como del aprendizaje integrado.

Se puede decir, que en las prácticas de aprendizaje servicio, tanto el aprendizaje como el servicio tienen una función concreta y relacionada. Prentice, M. (2000), lo comenta diciendo: *“Por lo tanto, aprendizaje servicio se basa en una relación recíproca en la cual el servicio refuerza y fortalece al aprendizaje y el aprendizaje refuerza y fortalece el servicio.”*⁷⁷, (p.20). Y Rubio (2008) apoya esta afirmación cuando afirma: *“Los dos pilares, el aprendizaje y el servicio, se alimentan el uno del otro haciendo mejorar ambos y fundiéndose en uno sólo”*, (p.82).

5.2.4.- Elementos del aprendizaje servicio

Para explicar en que consiste el aprendizaje servicio, partiremos de siete elementos que destacan la calidad del aprendizaje servicio. Estos elementos se destacaron en 1998 por la el Centro de Aprendizaje Servicio 2000 en la Universidad de Stanford, y ofrecen criterios para el desarrollo, la implementación y evaluación. Estos elementos son:

(1) Integrado al Aprendizaje:

- (1) El aprendizaje servicio debe articular con claridad los conocimientos, habilidades, valores o metas que se derivan de los objetivos tanto del curso como del departamento y universidad.
- (2) El servicio ayuda y orienta a los contenidos del aprendizaje académico, y estos ayudan y orientan al servicio.
- (3) Igualmente, las habilidades cívicas aprendidas fuera del aula se integran de nuevo en el aprendizaje en clase.

⁷⁷Original: *Thus, service learning is based on a reciprocal relationship in which the service reinforces and strengthens the learning and the learning reinforces and strengthens the service.*

(2) La voz del estudiante. Los estudiantes participan activamente en:

- (4) La elección y la planificación del proyecto de servicio.
- (5) La planificación y ejecución de las sesiones de reflexión, evaluación y celebración.
- (6) Asumir las funciones y tareas que sean apropiadas para las expectativas del curso.

(3) Servicio de la alta calidad:

- (7) El servicio responde a una necesidad real de la comunidad que es reconocido por la comunidad.
- (8) El servicio está bien organizado y adecuado a la edad.
- (9) El servicio está diseñado para lograr beneficios para los estudiantes y la comunidad.

(4) Responsabilidad Cívica:

- (10) El proyecto promueve la responsabilidad de los estudiantes a cuidar de los demás y contribuir a la comunidad.
- (11) Al participar en el proyecto de aprendizaje servicio, los estudiantes aprenden cómo pueden afectar a su comunidad.

(5) Colaboración:

- (12) El proyecto en sí, es una colaboración entre el mayor número posible de: estudiantes, profesores, personal de la organización comunitaria, los administradores y los destinatarios de servicios.
- (13) Todas las personas implicadas se benefician del proyecto y contribuyen a su planificación.

(6) Reflexión:

- (14) La reflexión establece las conexiones entre las experiencias de servicio de los estudiantes y el currículo académico.
- (15) La reflexión ocurre antes, durante y después del proyecto de aprendizaje servicio.

(7) Evaluación:

- (16) Todos los participantes, especialmente los estudiantes, participan en la evaluación del proyecto.
- (17) La evaluación busca medir el progreso hacia los objetivos de aprendizaje y de

servicio del proyecto.

Tapia (2008b) habla, además, de unos criterios fundamentales de calidad, reconocidos a partir del consenso académico. En este caso la autora propone tres:

(1) La duración. Ha de ser suficiente para producir impacto en la comunidad y en los estudiantes, siendo difícil delimitar de forma concreta este tiempo, ya que puede depender del proceso de aprendizaje o del tipo de proyecto.

(2) Necesidad de intensidad significativa. La intensidad se refiere a la frecuencia con la que se realiza el servicio y al tiempo dedicado en cada actuación.

(3) Rasgos programáticos bien definidos⁷⁸. Un proyecto de calidad debe caracterizarse por estudiantes activos, haber ofrecido un servicio significativos para la comunidad y tener una planificación que establezca vínculos entre el servicio y los contenidos curriculares, y espacios para la reflexión.

Todos los criterios persiguen dos intenciones: (1) una intencionalidad pedagógica de mejorar la calidad de los aprendizajes, (2) y la intencionalidad solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social (Tapia, 2005). A partir de aquí, se pueden resumir los objetivos del aprendizaje servicio en:

- 1.- Mejorar la calidad de los aprendizajes.
- 2.- Plantear objetivos de servicio, orientados a incidir en la mejora de algunas necesidades reales.
- 3.- Formar a los estudiantes en valores como la participación, la responsabilidad, la reciprocidad, el respeto, la dignidad, etc.

Por lo que se podría decir, que el aprendizaje servicio busca aprendizajes significativos, servicios de calidad y formación en valores. Esto hace que el aprendizaje servicio posibilite:

- Un aprendizaje práctico para la vida en la comunidad. *Formación moral.*
- Un aprendizaje para la reflexión. *Formación ética.*
- Un aprendizaje para la transformación y mejora de las condiciones de vida de la comunidad a favor de los conocimientos y competencias de cada profesión. *Formación cívica o ciudadana.*

⁷⁸ Criterio que coincide con los expuestos por el Centro de Aprendizaje de Servicio 2000.

En general, auténticas experiencias de aprendizaje-servicio tienen las siguientes características comunes (Eylar y Giles, 1999):

- Son positivas, significativas y reales a los participantes.
- Implican experiencias de cooperación en lugar de la competencia y promueven las habilidades asociadas con el trabajo en equipo, participación de la comunidad, y la ciudadanía.
- Abordan problemas complejos en entornos complejos en lugar de simplificar los problemas de manera aislada.
- Ofrecen oportunidades de participar en la solución de problemas, al exigir a los participantes adquirir conocimientos sobre el contexto específico de su actividad de aprendizaje servicio y de los retos de la comunidad, y no sólo hacer uso del conocimiento generalizado o abstracto, como podría venir de un libro de texto. Como resultado, el aprendizaje servicio ofrece grandes oportunidades para adquirir los hábitos de pensamiento crítico, es decir, la capacidad de identificar las cuestiones más importantes o temas dentro de una situación del mundo real.
- Promueven un aprendizaje más profundo, porque los resultados son inmediatos y sinceros. No hay respuestas correctas en la parte posterior del libro.
- Como consecuencia de esta inmediatez de la experiencia, el aprendizaje servicio es probable que sea personalmente significativo para los participantes, lo que genera consecuencias emocionales. También es más probable que interfiera con los valores e ideas, para apoyar el aprendizaje social, emocional y cognitivo y el desarrollo.

Las experiencias de aprendizaje servicio, además de las características que se han visto, se construyen en base a unos rasgos (Puig y Palos, 2006):

- Es un método apropiado para la educación formal y no formal, válido para todas las edades y aplicable en distintos espacios temporales.
- Se propone llevar a cabo un servicio auténtico a la comunidad que permita aprender y colaborar en un marco de reciprocidad.
- Desencadena procesos sistemáticos y ocasionales de adquisición de conocimientos y competencias para la vida.
- Supone una pedagogía de la experiencia y la reflexión.

- Requiere una red de alianzas entre las instituciones educativas y las entidades sociales que facilitan servicios a la comunidad.
- Provoca efectos en el desarrollo personal, cambios en las instituciones educativas y sociales que lo impulsan, y mejoras en el entorno comunitario que recibe el servicio

Eyler y Giles (1999) concretan y consideran que el aprendizaje servicio tiene dos elementos esenciales la acción y la reflexión, y comentan:

El aprendizaje-servicio es una forma de educación experimental donde el aprendizaje se produce a través de un ciclo de acción y reflexión, los estudiantes trabajan con otros a través de un proceso de aplicación de lo que están aprendiendo a problemas de la comunidad y, al mismo tiempo, reflexionar sobre su experiencia en su búsqueda para alcanzar los objetivos reales de la comunidad y una mayor comprensión y las habilidades por sí mismos. (p.3)

En el proceso de aprendizaje servicio, los estudiantes a través de la reflexión vinculan el desarrollo personal y social con el desarrollo académico y cognitivo. Eyler y Giles (1999) plantean que el modelo de aprendizaje servicio mejora la comprensión de la experiencia y que esta comprensión conduce a una acción más eficaz.

Por lo que se concluye que el aprendizaje servicio procura un doble beneficio muy relacionados con los objetivos de los proyectos: (1) mejora la comunidad a través de la prestación del servicio, y (2) ofrece significativas consecuencias de aprendizaje para los estudiantes como para las demás personas implicadas en el proyecto.

En relación a la implementación, Root y Furco (2001) realizaron una investigación sobre el aprendizaje servicio en la formación del profesorado y comentan que Anderson y Pickeral encontraron más de 150 estrategias para la implementación del aprendizaje servicio y que en su posterior análisis las englobaron en cinco grande temas, a tener en cuenta a la hora de iniciar un proyecto de aprendizaje servicio:

- La formación del profesorado para poder aplicar la mayoría de las estrategias para impulsar con éxito el aprendizaje servicio sin recurso interno o externo adicional.
- El uso inicial de aprendizaje servicio debe ser a pequeña escala.
- La formación del profesorado necesita tener una comprensión clara de la filosofía y la práctica del aprendizaje servicio.

- Colaboración con P-12⁷⁹ y socios de la comunidad es esencial para el éxito del aprendizaje servicio.

-Las políticas de apoyo e infraestructura que se ajustan con la práctica son facilitadores fundamentales de la integración del aprendizaje servicio en la formación del profesorado (Root y Furco, 2001, p.89).

5.2.5.-Impacto del aprendizaje servicio

Hay diversos estudios sobre la participación de los estudiantes en el aprendizaje servicio que evidencian una amplia variedad de los conocimientos que los estudiantes pueden llegar a adquirir, así como el impacto en los profesores, en la universidad o en la comunidad. A continuación se presenta dos trabajos de recopilación sobre investigaciones relacionadas con el aprendizaje servicio y lo que reportan.

El primer trabajo que se presenta es el trabajo de Eyler, Giles, Stenson, y Gray (2001), donde a partir de su extensa revisión de la literatura sobre investigaciones de aprendizaje-servicio, encontraron una serie de beneficios en relación a los elementos que constituyen el proceso de aprendizaje servicio: (1) los estudiantes, (2) el profesorado, (3) las universidades y (4) la comunidad.

(1) Sobre los estudiantes:

a) Resultados personales:

- a. Eficacia personal, el crecimiento espiritual y el desarrollo moral.
- b. Desarrollo interpersonal, el liderazgo y las habilidades de comunicación.

b) Resultados sociales:

- Estereotipos reducidos y mayor comprensión intercultural.
- Responsabilidad social y competencias ciudadanas.
- Participación de la comunidad continuando después de la graduación.

c) Resultados de aprendizaje:

- El aprendizaje de contenido.
- Aplicación de los contenidos al mundo real.

⁷⁹ P-12 son Pre-Service Teacher Education Partnerships

- Entendimiento, resolución de problemas, el pensamiento crítico.
- La complejidad y la ambigüedad.

d) Desarrollo profesional:

- a. Redes para el aprendizaje y oportunidades profesionales.

e) Relaciones con instituciones:

- o Las relación con el profesorado.
- o La satisfacción con la universidad.
- o Las tasas de graduación.

f) Y en relación a los estudios cualitativos se han explorado temas como: el desarrollo ciudadano, tratar la diversidad, soporte y cohesión institucional, transformaciones dirigidas hacia el servicio y la comunidad, procesos de instrucción y reflexión, uno mismo e identidad.

(2) El impacto del aprendizaje servicio en el profesorado:

- a. El profesorado está satisfecho en relación a la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.
- b. El profesorado adquiere compromiso con la investigación.
- c. El profesorado informa de la falta de recursos como barrera para facilitar proyectos de aprendizaje servicio.
- d. El profesorado integra cada vez más el aprendizaje servicio en los cursos.
- e. La falta de recompensa por parte de la universidad es una barrera para el servicio y las asociaciones del aprendizaje servicio.

(3) El impacto del aprendizaje servicio en las universidades:

- a. Las universidades se comprometen institucionalmente con el currículum y el aprendizaje servicio.
- b. Las universidades reportan disponibilidad de programas de aprendizaje servicio
- c. Algunas universidades requieren el aprendizaje servicio en el núcleo académico.
- d. El servicio comunitario afecta la retención de los estudiantes.
- e. Los informes de los estudiantes realzan las relaciones con la comunidad.

(4) Y finalmente los estudios realizados en relación al aprendizaje servicio y la comunidad demuestran:

- a. Satisfacción con la participación de los estudiantes.
- b. El aprendizaje servicio ofrece un servicio útil a la comunidad
- c. La comunidad reporta relaciones universitarias mejoradas.

El segundo trabajo que se destaca es el de Furco (2004). Este autor recoge las implicaciones que tiene para los estudiantes la participación en un proyecto de aprendizaje servicio. En la Figura 58 se recogen las dimensiones en las que se dan mejoras al participar en el aprendizaje servicio, así como los autores que han trabajado estos temas.

Impacto en el desarrollo académico y cognitivo	Aumento del rendimiento en test estandarizados	Billig, 2003; Santmire, Giraud, and Grosskopt, 1999; Weiler et al., 1998; Akujobi and Simmons, 1997
	Mayor desarrollo de conocimientos conceptuales y competencias	Wurr, 2002; Melchior, 1999; Howard, Markus, and King, 1993
	Mayor asistencia, motivación respecto a la escuela y retención	Gallini & Moely, 2003; Furco, 2003; Muthiah, Bringle, and Hatcher, 2002; Follman, 1999; Stupik, 1996; Melchior and Orr, 1995; Stephens, 1995; Shaffer, 1993
	Mejores notas promedio	Follman, 1999; Weiler et al., 1998; Stupik, 1996
	Mayor habilidad para analizar y sintetizar información compleja	Eyler and Giles, 1999; Osborne et al., 1998; Weiler et al., 1998; Akujobi and Simmons, 1997; Stupik, 1996; Melchior and Orr, 1995; Batchelder and Root, 1994
Impacto en la formación cívica	Mayor comprensión de la política y las actividades gubernamentales	Levine and Lopez, 2002; Torney-Purta, 2002
	Mejor participación en la comunidad y las cuestiones públicas	Melchior, 2002; Kahne, Chi, and Middaugh, 2002; Youniss, McClellan, and Yates, 1997; Berkas, 1997
	Mejor ejercicio de la ciudadanía y la responsabilidad ciudadana	Moely, 2002; Kahne and Westheimer 2002; Levine and Lopez, 2002; Covitt, 2002; Ammon et al., 2001; Eyler & Giles, 1999; Astin and Sax, 1998
	Mayor conciencia y comprensión de cuestiones sociales	Covitt, 2002; Perry and Katula, 2001
	Compromiso con el servicio comunitario	Vogelgesang & Astin, 2000; Astin, Sax, & Avalos, 1999; Eyler & Giles, 1999; Marcus, Howard, & King, 1993)
Desarrollo vocacional y profesional	Ampliación de la conciencia y las opciones vocacionales	Furco, 2002; Shumer, 1998; Weiler et al., 1998; Conrad and Hedin, 1989
	Mejora de las competencias profesionales	Vogelgesang & Astin, 2000; Astin, Sax, & Avalos, 1999; Sledge et al., 1993 Shumer, 1998; Weiler et al., 1998; Conrad and Hedin, 1989
	Mayor comprensión de la ética del trabajo	Melchior, 2000; Shumer, 1998; Weiler et al., 1998; Melchior and Orr, 1995
	Mejor preparación para el mundo del trabajo	Melchior, 2000; Shumer, 1998; Weiler et al., 1998; Conrad and Hedin, 1989

Impacto en el desarrollo ético y moral	Mayor exposición a nuevos puntos de vista y perspectivas	Melchior, 2000; Weiler et al., 1998; Conrad & Hedin, 1989
	Cambios positivos en el juicio ético	Leming, 2001; Melchior, 2000
	Mayor habilidad para tomar decisiones respecto a cuestiones morales	Leming, 2001; Conrad and Hedin, 1989
Impacto en el desarrollo personal	Ampliación de las cualidades y competencias para el liderazgo	Melchior and Bailis, 2002; Ammon et al., 2001, Conrad and Hedin, 1989
	Mayor autoestima	Morgan and Streb, 1999; McMahon, 1998; Melchior and Orr, 1995; Switzer et al., 1995; Shaffer, 1993
	Mayor conocimiento sí mismo	Conrad and Hedin, 1989
	Mayor resiliencia	Billig, 2000; Melchior, 1999
	Mayor “empoderamiento” y eficacia personal	Covitt, 2002; Furco, 2002; Leming, 2001; Morgan and Streb, 1999; McMahon, 1998; Batchelder and Root, 1997; Scales and Blyth, 1997; Conrad and Hedin, 1987
Impacto en el desarrollo social	Mayor camaradería entre estudiantes	Billig, 2002; Weiler et al., 1998; Conrad and Hedin, 1989
	Mayor habilidad para trabajar en equipos y/o trabajar con otros	Melchior and Orr, 1995
	Desechar prejuicios preconcebidos	Boyle-Baise, 2001
	Mejorar conductas prosociales	Scales et al, 2000; Billig, 2000; Eyler & Giles, 1999; Morgan & Streb, 1999; Melchior, 1999; O’Donnell et al., 1999; Astin & Sax, 1998; Leming, 1998; Yates and Youniss, 1996; Stephens, 1995; Batchelder and Root, 1994.

Figura 58. Impacto del aprendizaje servicio sobre los estudiantes. Fuente: Furco (2004)

El impacto del aprendizaje servicio en los estudiantes recoge mejoras promovidas, según Furco (2004), en seis campos como son:

- (1) El desarrollo académico y competitivo de los estudiantes.
- (2) El desarrollo cívico, la participación de los alumnos en la comunidad y su compromiso.
- (3) El desarrollo vocacional y profesional, es decir, lo que harán los estudiantes en el futuro.
- (4) El desarrollo ético y moral y la comprensión de los distintos valores.
- (5) El desarrollo personal, cómo se sienten ellos mismos y cómo visualizan sus propias competencias.
- (6) El desarrollo social, la capacidad de trabajar con otras personas, en equipo. (p.21).

De forma más concreta, un estudio de Root y Furco (2001) sobre los beneficios del aprendizaje servicio, en formación del profesorado se destacaron los siguientes ámbitos:

- a. Desarrollo académico-intelectual.
- b. Desarrollo personal y autoestima
- c. Actitudes profesionales y disposición
- d. Eficacia docente
- e. Actitudes hacia la diversidad
- f. Desarrollo moral
- g. Conciencia de las tensiones éticas en educación
- h. Una ética del cuidado.

De entre ellas se destaca y matiza la implicación de la ética del cuidado. Estos autores destacan que la participación en proyectos de aprendizaje servicio mejorar la conciencia en relación a los dilemas éticos del estudiante, fortaleciendo la ética del cuidado.

Muchos educadores sostienen que las influencias sociales que inciden en los niños y niñas de hoy en día, presenta una nueva urgencia en la responsabilidad de los profesores y los centros educativos para demostrar cuidado (Root y Furco, 2001).

Según Noddings (1988), los profesores guiados por una ética del cuidado se están preocupando no sólo por el desarrollo cognitivo de sus alumnos, sino también por su crecimiento como *persona aceptable*.

En relación a la ética del cuidado, se destacan tres estudios que se han basado concretamente, en los efectos del aprendizaje servicio en el desarrollo de la ética del cuidado en futuros profesores (Root y Furco, 2001).

El primero es el estudio de Flippo y colegas (1993) que encontraron que la educación de los estudiantes quienes participaron en un proyecto tutorial incrementaba la compasión y la preocupación por el otro.

El segundo es el estudio de Potthoff y otros (2000) que examinaron los efectos de una experiencia de aprendizaje servicio sobre los conocimientos, habilidades y desarrollo de actitudes como medida para las percepciones de futuros profesores, facultades y miembros de la comunidad. El resultado mostró que los participantes en general perciben que han

logrado *sin ninguna duda a un crecimiento significativo* en dos resultados asociados con una ética del cuidado: *calidez y cariño y voluntad de servir a los demás*.

Y el tercer estudio, es el realizado por Root y Batchelder (1994) que examinaron la influencia del aprendizaje servicio en tres medidas que se cree que refleja una ética del cuidado: respuesta cognitiva de los estudiantes en las respuestas hacia un problema social que implica gente joven, la eficacia de los profesores y la orientación hacia el control del estudiante. Encontraron que los estudiantes de aprendizaje servicio consiguen significativamente mayores beneficios, que los estudiantes con los que se les comparaba, en la complejidad del pensamiento en respuesta a un problema social sobre la infancia. Sin embargo, no hubo datos significativos sobre el aprendizaje servicio en la eficacia docente o eficacia personal, ni en las actitudes hacia el control del estudiante.

5.3.- La formación ética y en valores y el aprendizaje servicio.

El desarrollo moral y ético es uno de los temas que más nos interesa en este trabajo –se acaba de ver la relación del aprendizaje servicio con la ética del cuidado que se expuso en el capítulo 5-, y esta relación se considera esencial, para construir una sociedad basada en valores éticos y comportamientos morales. El desarrollo moral y ético de una persona será lo que determine sus acciones y comportamiento, así como la selección de sus objetivos a nivel vital. Noddings (1988) comenta que:

La educación moral, desde este punto de vista de una ética del cuidado, implica el modelado, el dialogo, la practica y la confirmación. Estos componentes no son únicos para la ética del cuidado, por supuesto, pero su combinación e interpretación son fundamentales en esta visión de la educación moral (p.143).

Uno de los objetivos de esta tesis es trabajar hacia la formación ética y en valores –concretamente en la universidad-, con el objetivo de formar excelentes ciudadanos y mejores profesionales, y la finalidad concreta de mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual. Esta formación en valores se considera como una garantía de éxito en las relaciones que a nivel profesional, los estudiantes universitarios, deberán establecer con sus clientes, usuarios, alumnos o pacientes. Se considera que la formación en valores y para la ciudadanía de los futuros profesionales, puede adquirir un papel relevante en la construcción de una ciudadanía más digna, inclusiva, cohesionada y

equitativa (Martínez, 2008). Además, como afirma Adela (2012) “*formar ciudadanos responsables es el único modo de contar con buenos profesionales*”. Para esta autora:

Un buen profesional no es el simple técnico, el que domina técnicas sin cuento, sino el que, dominándolas, sabe ponerlas al servicio de las metas y los valores de su profesión, un asunto que hay que tratar desde la reflexión y el compromiso éticos. Justamente la crisis ha sacado a la luz, entre otras cosas, la falta de profesionalidad en una ingente cantidad de decisiones, el exceso de profesionales que utilizaron técnicas como las financieras en contra de las metas de la profesión, en contra de los clientes que habían confiado en ellos.
(2002)

Cortina, pone aquí en relieve algunas de las consecuencias que puede comportar la falta de una ética profesional en la resolución de conflictos o en como evitarlos.

La universidad representa uno de los últimos escalones, antes de que el estudiante tenga que afrontar su futuro profesional, y aquí surge el dilema, ¿cómo actuarán frente situaciones profesionales o cotidianas con implicaciones éticas o morales?, esta pregunta surge ya que el estudiante abandona la universidad con una gran mochila de conocimientos que casi siempre son teóricos. Esto ocurre, ya que últimamente la universidad se identifica con la formación profesional, concentrando sus esfuerzos en un único aspecto, a pesar de que la universidad comporta otro tipo de formación:

La principal misión de la formación universitaria es la excelencia humana, es decir, la formación del estudiante como persona para conducirlo, así, hacia el terreno del Bien (bonum), la Verdad (verum) y la Belleza (pulcrum), o si es preferible a un nivel superior. En este sentido, cuando se identifica formación universitaria con educación superior, no es solo porque esta se encuentre en un nivel superior de un sistema educativo concreto, sino porque se encuentra en el terreno del perfeccionamiento humano. (Esteban, 2011, p.284)

En los trabajos de Martínez (2010, 2006, 2008); Buxarrais (2004), Esteban y Buxarrais (2004), Martínez, Buxarrais, Esteban (2002) y Bolivar (2005) se apuesta por que la universidad sea un espacio de aprendizaje ético y ciudadano, y no únicamente un espacio para aprender saberes técnicos relacionados con una profesión. Bajo esta perspectiva, se entiende el ejercicio profesional no únicamente como el desarrollo de unas funciones pre-

establecidas, sino como funciones que hacen del profesional una persona comprometida, participativa, además de buen profesional. Esteban y Buxarrais (2004) comentan que *“La profesión de la profesión no es preguntarse si se quiere ser médico, arquitecto o maestro sino qué tipo de médico, arquitecto o maestro se quiere llegar a ser”* (p.99) y señalan la falta de cuestionamiento en relación a este tema.

Introducir la formación ética en la universidad es realmente un reto, a pesar de ello se encuentran algunas –pocas– asignaturas relacionadas con esta formación. En la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, en el grado de Pedagogía está la asignatura obligatoria de *Axiología y educación en valores*, en Enfermería la asignatura de *Ética y legislación profesional*, en Farmacia *Legislación y deontología farmacéutica*, en Comunicación y Audiovisual *Derecho y Deontología de los medios* y en Medicina, está la asignatura optativa: *El profesionalismo: valores de los médicos*, y en cambio en el Grado de biología o derecho no hay asignaturas relacionadas con este tema. De todas maneras, puede observarse que la presencia de asignaturas relacionadas con la formación ética o deontológica es mínima.

Martínez (2006) destaca tres dimensiones de la formación ética en la universidad, sobre la función ética que se pueden encontrar en la sociedad. La primera, y la más reconocida, es la formación deontológica, que está relacionada con la práctica profesional. La segunda, es la formación ciudadana y cívica de los estudiantes, y la tercera, es la formación humana, personal y social, que aporta la excelencia ética y moral de los futuros profesionales y ciudadanos.

En relación con estas tres dimensiones puede afirmarse que la primera está razonablemente aceptada como un signo o indicador de calidad; la segunda va siendo progresivamente admitida como una necesidad y un reto en los que la universidad debe colaborar, y la tercera se considera -salvo en algunas universidades- propia de otros niveles del sistema educativo y difícil de ser integrada en la misión y función de las universidades. (Martínez, 2006)

Posiblemente a causa de que la formación ética y moral es *difícil de ser integrada en la misión y función de las universidades*, muchos autores refuerzan la necesidad de que la universidad se convierta en un espacio de aprendizaje ético, y se considere que la universidad tiene como objetivo fundamental *“formar ciudadanos competentes para*

actuar en esta sociedad plural, que ejerzan su responsabilidad social y ética y puedan ayudar a la comunidad. El objetivo último de la Universidad tiene que ser mejorar la sociedad” (Liesa, M., 2009, p.270).

En el mismo sentido, para Martínez et al. (2002) la formación universitaria del siglo XXI ha de posibilitar la construcción de proyectos personales no exclusivamente individuales, ha de representar una formación de personas por y para la comunidad y ha de apostar por la responsabilidad.

Si la formación ética, tal y como apunta Bolívar (2005) tiene como objetivo *“proporcionar instrumentos y claves relevantes para tener criterios propios y capacidad de elección propios de ciudadanos que participan en asuntos públicos”* (p.96), esto da aún más sentido a los proyectos de aprendizaje servicio, entendiendo que estos proyectos trabajan hacia una formación conceptual y social de la persona.

Por esto, se debe considerar la necesidad de introducir acciones que den al estudiante la oportunidad de resaltar valores profesionales, promover la responsabilidad social y desarrollar el pensamiento creativo, activo y solidario (Figueroa, 2008), siendo estos objetivos, requisitos en los currículums universitarios.

Figueroa (2008) comenta que:

La docencia en el ámbito de la ética se construye a partir de un razonamiento crítico y reflexivo, de un lenguaje adecuado a la realidad, de un reconocimiento y aceptación de realidades distintas, de un conocimiento del sentido de la disciplina y de su vinculación con la vida en todas sus dimensiones, entre otros aspectos. (p.64)

Se vuelve a ver aquí la posibilidad de que sea el aprendizaje servicio una propuesta adecuada para alcanzar los propósitos de construir los aprendizajes universitarios bajo un razonamiento crítico y reflexivo, el reconocimiento de la realidad social y su aceptación, la vinculación con todas las dimensiones de la vida y estableciendo relaciones basadas en el cuidado y la responsabilidad *para con* el otro. En definitiva trabajar hacia la integración de una mejora en los conocimientos curriculares y a la vez educando hacia una formación ética y en valores que se demanda:

La novedad más interesante de esta forma de aprendizaje ético en la universidad es la contribución a una formación profesional del futuro graduado construida tanto en el ámbito de la universidad como en el de la comunidad, con resultados difíciles de dominar mediante otras estrategias o programas formativos ..., puede contribuir a que la formación del futuro graduado -y la manera en cómo éste aborde su intervención profesional-, incluya un mayor compromiso social a favor de una mejor inclusión social.
(Martínez, 2006, p.101)

Si una de las preocupaciones que originaron esta tesis fue mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual, que mejor que intentarlo desde una formación orientada a crear comunidad y entender la diversidad desde la participación, la responsabilidad y el cuidado, promovida por los profesionales y la ciudadanía.

5.3.1.- Aprendizaje servicio y Universidad

En la Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI se expone que:

Hay que preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones fundamentales de los sistemas de educación superior [...] especialmente a fin de formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables y de constituir un espacio abierto que propicie la formación superior y el aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, París, 1998).

El aprendizaje servicio es un recurso pedagógico, que a partir de las evidencias, se puede considerar como una influencia positiva en el desarrollo de futuros profesionales competentes y comprometidos con alcanzar la excelencia en su profesión y la transformación de las comunidades en las que realizan sus actividades (Aramburuzabala y García-Peinado, 2012; Bates, Drits, Allen y McCandless, 2009; Bell, Horn y Roxas, 2002; Buchanan, Baldwin y Rudisill, 2008; Carrington y Saggars, 2008; Cochran-Smith, 2004; Root, 2005; Root, Callagan y Sepansky, 2002, en Opazo, Ramírez, García-Peinado y Lorite, 2015).

Tapia (2008a) reconoce que los programas de aprendizaje servicio en la universidad son “*expresiones de un nuevo paradigma*” (p.33), que aunque puede parecer lejano y utópico, están en marcha en muchas partes del mundo.

Esta metodología ofrece oportunidades de formación, participación e inclusión, de los estudiantes, así como de las personas con las que se trabaja, y al mismo tiempo, posibilita de apertura y de creación de redes de las entidades con otras entidades de su entorno (como puede ser la universidad). Se podría decir que:

Allí donde los proyectos y experiencias A- S propicien no solo una inmersión social y comunitaria, sino también la reflexión y el pensamiento crítico, los futuros profesionales de la educación, participando activamente en el diseño, la implementación y evaluación de las actuaciones y sus propios aprendizajes, pueden implicarse en prácticas que les ayuden a adquirir herramientas de trabajo y capacidades propias de una manera de ejercer la profesión, entendida como una investigación- acción, que haga posible la comprensión y las transformaciones convenientes. Al tiempo que conectar expresamente con los valores, presupuestos, criterios y prácticas de la justicia social y educativa. (Reynolds y Brown, 2010, en Martínez y Martínez, 2015)

Por otro lado, el Consell de Govern de la Universitat de Barcelona (UB) aprueba el 10 de abril de 2008 seis competencias transversales que deben figurar en todos los perfiles de los estudios universitarios. Estas son:

- Compromiso ético:
 - Capacidad crítica y autocrítica.
 - Capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas.
- Capacidad de aprendizaje y responsabilidad:
 - Capacidad de análisis, de síntesis, de visiones globales y de aplicación de los saberes en la práctica.
 - Capacidad de tomar decisiones y de adaptación a nuevas situaciones.
- Trabajo en equipo:
 - Capacidad de colaborar con los demás y de contribuir a un proyecto común.
 - Capacidad de colaborar en equipos interdisciplinarios y en equipos multiculturales.

- Capacidad creativa emprendedora:
 - Capacidad de formular, diseñar y gestionar proyectos.
 - Capacidad de buscar e integrar nuevos conocimientos y actitudes.
- Sostenibilidad:
 - Capacidad de valorar el impacto social y medioambiental de actuaciones en su ámbito.
 - Capacidad de manifestar visiones integradas y sistémicas.
- Capacidad comunicativa:
 - Capacidad de comprender y de expresarse oralmente y por escrito en catalán y castellano y en una tercera lengua, con dominio del lenguaje especializado de la disciplina.
 - Capacidad de buscar, usar e integrar la información.

Entre estas competencias aparece el *compromiso ético*, con lo que la formación ética es una de las competencias que debe desarrollar la universidad, y no se debe dejar a la voluntad de algunos profesores o profesoras, sino que es un requerimiento de la universidad.

El compromiso ético, como competencia transversal, tal y como afirman Boix, Buscá y Alsina (2013), se debería estudiar en relación con el desarrollo moral de las personas y comentan que *“esta competencia tendría que conducir a los estudiantes universitarios a la consecución de esta autonomía”* (p.13).

Pero ¿como trabajar estas competencias transversales?. Es común que algunas de estas competencias transversales ni se trabajen, ni se evalúen (Boix, et al., 2013), posiblemente por la complejidad que comportan, por el tiempo que requiere, por desconocimiento de cómo hacerlo o simplemente por no creer que sea necesario.

La propuesta del aprendizaje servicio vuelve a ser un recurso recurrente, para alcanzar diferentes competencias y combinar la adquisición de recursos cognitivos y la disponibilidad para movilizarlos en contextos reales, lo que preparará al estudiante a enfrentarse a situaciones que comporten implicaciones sociales y éticas y a resolverlas con éxito, tanto a nivel profesional como personal (Martínez, 2008a). Con el aprendizaje servicio - siempre y cuando estén bien planteados y ejecutados-, se puedan trabajen las seis

competencias transversales que desde la universidad –en este caso desde Consell de Govern de la Universitat de Barcelona (UB)- se requieren.

Para conseguir una correcta planificación y ejecución del aprendizaje servicio en la universidad, y poder considerarlo como una buena práctica de aprendizaje ético y de ciudadanía se debe tener presente cinco condiciones (Martínez, 2008a). La primera, hace referencia a la necesidad de que aborden cuestiones sociales y éticamente relevantes y/o controvertidas que permitan mejorar la comprensión crítica y el desarrollo del razonamiento moral de los estudiantes. La segunda incide en que, las relaciones entre los agentes implicados se deben basar en el reconocimiento, el respeto mutuo y la simetría. La tercera, expresa la necesidad de que se organicen en base a tareas cooperativas y colaborativas y, que a la vez, permitan momentos de reflexión individual sobre la práctica. La cuarta, es sobre la necesidad de que las prácticas de aprendizaje servicio permitan un análisis de los valores y contravalores presentes en el contexto institucional en el que se desarrollen y promover un aprendizaje práctico para la vida en comunidad, de forma que contribuyan a formar a los estudiantes en valores como la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto a uno mismo y a la naturaleza, la participación y la responsabilidad. Valores exigibles por correspondencia con los valores de la justicia y la dignidad . Y la última condición es que deben ser prácticas susceptibles de evaluación, con participación del estudiante, de sus compañeros, de los miembros de la comunidad y del profesorado.

En definitiva, se busca en este trabajo:

Un modelo de universidad que, además de preocuparse por la calidad, orienta su modelo formativo y su actividad docente, investigadora y de transferencia del conocimiento al logro de más inclusión social, a la formación de titulados que actúen desde perspectivas orientadas al logro del bien común y de una sociedad más justa y democrática. (Martínez, 2008a, p.16)

Martínez (2008a) reconoce un cierto grado de utopía, al igual que anteriormente lo mostraba Tapia, aunque se consideran el aprendizaje servicio como una propuesta adecuada para conseguir un cambio en la sociedad y una mejora en la calidad de vida para todas las personas:

¿Para que sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar. (Galeano, 1993)

II. MARCO METODOLÓGICO Y APLICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Capítulo 6.- Metodología y diseño

6.1.- Enfoque metodológico de la investigación y diseño

La metodología y el diseño son los ejes que guían el desarrollo de cualquier investigación. El enfoque metodológico y el diseño de esta investigación, basados en una metodología mixta, pretende dar respuesta a las preguntas y los objetivos del estudio.

La metodología designa el modo en que se enfocan los problemas y se buscan respuestas (Taylor y Bogdan, 1994) basándose en la naturaleza del objeto de estudio. Para Arnal (1997) el termino metodología:

Tiene un carácter general, se refiere a la manera de realizar la investigación y más concretamente a los supuestos y principios que la rigen. En este sentido, el objetivo de la metodología sería velar por los modelos, señalando los límites y el abasto, y sobre todo esclarecer y valorar críticamente los principios, procedimientos y estrategias relativos a su adecuación para la investigación. Dentro del contexto de investigación educativa, la metodología hace referencia a los aspectos relacionados con el plan o esquema de trabajo del investigador o investigadora. (p.11)

Tradicionalmente, han habido dos enfoques que han guiado las investigaciones: el cuantitativo y el cualitativo. Cook y Reichardt (2005) caracterizan el enfoque cualitativo como una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propia de la antropología social. Mientras que consideran que el enfoque cuantitativo se basa en una concepción global positivista, hipotético-deductiva, particularista, objetiva, orientada a los resultados y propia de las ciencias naturales.

Estos dos enfoques –cualitativo y cuantitativo- han mantenido separadas dos formas de realizar y afrontar las investigaciones desde conceptualizaciones y procesos, aparentemente, opuestos. Hasta el momento, esta dicotomía entre lo cualitativo y cuantitativo ha guiado los enfoques de las investigaciones, haciendo que un método excluyera al otro. Pero, poco a poco se ha ido demostrando que esta oposición puede convertirse en complementariedad.

Cook y Reichardt (2005) identifican los paradigma clásicos con los atributos que históricamente les han caracterizado, como se puede observar en la Figura 59.

Paradigma cualitativo	Paradigma cuantitativo
Aboga por el empleo de los métodos cualitativos.	Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos
Fenomenologismo y <i>verstehen</i> (comprensión) “interesados en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.*	Positivismo lógico; “busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos”*
Observación naturalista y sin control.	Medición penetrante y controlada.
Subjetivo.	Objetivo.
Próximo a los datos; perspectiva “desde dentro”.	Al margen de los datos; perspectiva “desde fuera”
Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratoria, expansionista, descriptivo e inductivo.	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo.
Orientado al proceso.	Orientado al resultado.
Válido: datos “reales”, “ricos” y “profundos”.	Fiable: datos “sólidos” y repetibles.
No generalizables: estudios de casos aislados.	Generalizables: estudios de casos múltiples.
Holista.	Asume una realidad estable

*Citas de BOGDAN y TAYLOR (1975: 2). No suscribimos necesariamente estas descripciones de “fenomenologismo” y “positivismo lógico” (cf. COOK y CAMPBELL, 1979) aunque semejantes caracterizaciones se hallen muy difundidas.

Figura 59. Atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo. Fuente: Cook y Reichardt (2005).

A pesar de las diferencias entre estos dos enfoques, cada vez más, se plantea una nueva posición de complementariedad metodológica. Tal y como apuntan Cook y Reichardt, (2005), Corbetta (2007), Creswell y Plano (2011, 2014), Ruiz (2012) y Sampieri, Fernandez-Collado y Lucio (2006, 2011, 2014), la separación de estos dos tipos de métodos es un error, ya que su complementariedad puede hacer más rica la obtención de datos y, por lo tanto, la investigación.

Ruiz Olabuénaga (2012) comenta que la mayoría de los autores adoptan posturas más funcionales pragmáticamente en relación a una postura en la que resalta las cualidades de los dos métodos. Con lo que concluye que:

- La metodología cualitativa es tan válida como la cuantitativa, y su diferencia estriba en la diferente utilidad y capacidad heurística que poseen.
- La metodología cualitativa no es incompatible con la cuantitativa, lo que obliga a una reconciliación entre ambas y recomienda su combinación en aquellos casos y para

aquellos aspectos metodológicos que la reclamen. Esta combinación recibe el nombre de triangulación y es utilizada cada vez con mayor insistencia (p.17).

Corbetta (2007) ilustra la riqueza que se da en los métodos mixtos:

El enfoque neopositivista y el interpretativo, las técnicas cuantitativas y cualitativas conducen a conocimientos diferente. Pero esto no es una limitación, sino una riqueza, ya que para poder conocer completamente la realidad social se precisa una aproximación polifacética y múltiple. La investigación social es como un dibujo de la realidad social. Para hacerlo se escoge una perspectiva determinada, pero puede haber infinidad de ellas, no sólo en términos del ángulo visual [...], sino también de la fidelidad a la apariencia formal [...] No existe un retrato absoluto, como no existe una representación absoluta y “verdadera” de la realidad. (p. 61)

Se considera el método mixto, como el mejor modo de dar respuesta a las preguntas de esta investigación, dado el pluralismo metodológico que caracteriza el método mixto y frente las aportaciones que ofrece una investigación que usa un solo método.

6.2.- Los métodos mixtos de investigación

La forma de denominar los métodos mixtos ha ido cambiando y adquiriendo diferentes propuestas como *Investigación integrativa* (Johnson y Onwuegbuzie, 2004), *Investigación multimétodos* (Hunter y Brewer, 2003 y Morse, 2003), *Métodos múltiples* (M. L. Smith, 2006), *Estudios de triangulación* (Sendelowski, 2003) o *Investigación mixta* (Tashakkori y Teddlie, 2009; Plano y Creswell, 2008; Bergman, 2008; y Hernández Sampieri y Mendoza, 2008 citado en Sampieri, Fernandez-Collado y Lucio, 2010).

Con el establecimiento del Manual de métodos mixtos de Tashakkori y Teddlie, (2010) el *Journal of Mixed Methods Research* (JMMR) y la Mixed Method International Research Association, se considera el termino *mixed methods* -método mixto- como el estándar (Creswell, 2015). Para Johnson, Onwuegbuzie y Turner (2007) el termino *mixed methods research*, también es el más popular, y destacan la investigación de Collins, Onwuegbuzie y Jiao, en la que sobre 14 bases de datos electrónicas, identificaron 496 artículos en el que se hacia referencia a *mixed methods*, en cambio, la búsqueda con otros términos no dio este resultado, por ejemplo la búsqueda con *blended research* solo generó un resultado.

Sobre el desarrollo de los modelos mixtos, fue posible en parte por: (1) la introducción de nuevos instrumentos metodológicos cualitativos y cuantitativos, (2) la rápida evolución de las nuevas tecnologías, lo que hizo fácil y rápido el acceso a las herramientas y (3) el incremento en la comunicación a través de las diferentes ciencias y disciplinas (Sampieri et al. 2010)⁸⁰.

La investigación mixta se caracteriza por algo más que la integración de dos formatos de datos y de análisis. La investigación mixta proyecta distintas visiones filosóficas, que además de no limitar, ayudan a generar nuevas ideas para comprender el objeto de estudio.

Creswell (2014) define la investigación mixta a partir de la investigación cualitativa y cuantitativa. Para este autor, las investigaciones cualitativa, cuantitativa y mixta se definen de la siguiente manera:

- La investigación cualitativa se corresponde a un enfoque para explorar y entender el significado que un individuo o un grupo atribuyen a un problema social o humano. El proceso de investigación implica cuestiones emergentes y procedimientos, los datos normalmente son recogidos en el entorno del participante, el análisis de datos es inductivo -de lo particular a temas generales- y el investigador hacer interpretaciones del significado de los datos. El informe final escrito tiene una estructura flexible. Para Creswell (2014) “los que participan en esta forma de investigación apoyan una forma de ver la investigación que honrar a un estilo inductivo, centrándose en el significado individual, y la importancia de retratar la complejidad de una situación⁸¹” (p.4).
- La investigación cuantitativa trata de probar teorías objetivas mediante la exploración de la relación entre variables. Variables, que son medidas para que los datos numéricos pueden ser analizados estadísticamente. El informe final escrito tiene una estructura de conjunto que consiste en la introducción, literatura y teoría, métodos, resultados y discusión (Creswell, 2014).
- Y sobre la investigación de métodos mixtos, Creswell (2014) lo considera un enfoque que implica la recogida de datos cuantitativos y cualitativos, la integración de los dos formatos de datos y el uso de diseños distintos. Este autor comenta que “*el supuesto básico de este tipo de investigación es que la combinación de enfoques cualitativos y cuantitativos*

⁸⁰ Versión CD.

⁸¹ Original: Those who engage in this form of inquiry support a way of looking at research that honor an inductive style, a focus on individual meaning, and the importance of rendering the complexity of a situation.

*proporciona una comprensión más completa de un problema de investigación que uno u otro enfoque solo*⁸²” (p.4).

Para concretar la definición de método mixto Johnson, Onwuegbuzie y Turner (2007) analizaron 19 definiciones a partir de las cuales, presentaron una general en la que se propone método mixto como:

*Un tipo de investigación en el que un investigador o equipo de investigadores combina elementos de los enfoques de investigación cualitativos y cuantitativos (por ejemplo, el uso de puntos de vista cualitativo y cuantitativo, recopilación de datos, análisis, técnicas de inferencia) para los amplios efectos de amplitud y profundidad de comprensión y corroboración*⁸³. (p.123)

Estos autores destacan del método mixto la amplia visión que ofrece del problema a investigar o de la realidad social, pudiéndolo abarcar desde diferentes perspectivas o enfoques.

El enfoque mixto surge justamente de “*la necesidad de afrontar la complejidad de los problemas de investigación planteados en todas las ciencias y de enfocarlos holísticamente, de manera integral*” (Sampieri et al., 2010 p.12⁸⁴). Estos autores, comentan tres investigaciones innovadoras de los años 70: (1) la de Sam Sieber en 1973, que sugirió combinar estudios de caso con encuestas, creando un nuevo método y la integración de diferentes técnicas en la misma investigación, (2) la investigación de Trend en 1979, que propuso combinar datos cualitativos con cuantitativos para resolver las diferencias entre estos dos estilos de investigación, y (3) la de Jick, también en 1979, que propuso recoger datos a través de técnicas cualitativas y cuantitativas, e ilustro la triangulación de datos.

Para Sampieri y Mendoza (2008) (citado en Sampieri et al. 2010⁸⁵) hay dos elementos importantes en la conceptualización de la investigación mixta. El primero, es el relativo a la triangulación –que hacia referencia Jick en el 1979- y el segundo, el uso de varios

⁸² Original: The core assumption of this form of inquiry is that the combination of qualitative and quantitative approaches provides a more complete understanding of a research problem than either approach alone.

⁸³ Original: Mixed methods research is the type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of qualitative and quantitative research approaches (e.g., use of qualitative and quantitative viewpoints, data collection, analysis, inference techniques) for the broad purposes of breadth and depth of understanding and corroboration.

⁸⁴ Versión CD

⁸⁵ Versión CD

métodos en el mismo estudio con el objetivo de aumentar la validez de análisis y las inferencias.

6.2.1.- Investigación mixta y el pragmatismo

En relación al paradigma de la investigación mixta, en los años 1970 y 1980, se declaró la *guerra de los paradigmas*⁸⁶ entre los enfoques cualitativos y cuantitativos, llegando a la conclusión de su incompatibilidad asociada a la conexión que existían entre el paradigma y los métodos de investigación (Sampieri et al. 2010)⁸⁷. A pesar de ello, algunos investigadores siguieron trabajando a partir de mezclar las dos visiones. Greene, Caracelli y Grahan (1989) y Rossman y Wilson (1895) (citados en Sampieri et al. 2010)⁸⁸, siguieron con sus trabajos e identificaron diferentes motivos por los que usar la investigación mixta. Motivos como son “*enriquecer la información, triangulación de datos, complementar perspectivas, clarificar resultados, iniciar nuevos modelos de pensamientos, etc.*” (p.14).

Esta reciente visión de la investigación mixta se asoció, muy a menudo, a un paradigma pragmático (Biesta & Burbules, 2003; Bryman, 2006b; Howe, 1988; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Maxcy, 2003; Morgan, 2007; Tashakkori & Teddlie, 1998, 2003a, citado en Teddlie & Tashakkori 2009), en el que se pueden englobar casi todos los estudios e investigaciones cualitativas y cuantitativas, frente a los paradigmas positivista, interpretativo o socio- crítico.

Algunas características de los métodos mixtos, de acuerdo con Creswell (2013), Teddlie y Tashakkori (2012) y Hernandez-Sampieri y Mendoza (2008, citado en Sampieri, et al. 2014), se las otorga su sustento epistemológico: el pragmatismo. Las características son las siguientes:

- Eclecticismo metodológico (multiplicidad de teorías, supuestos e ideas).•
- Pluralismo paradigmático.
- Aproximación iterativa y cíclica a la investigación.
- Orientación hacia el planteamiento del problema para definir los métodos a emplearse en un determinado estudio.

⁸⁶ Seguramente causada por la aparición del libro de Tomas Kuhn *La estructura de las revoluciones* en 1962.

⁸⁷ Versión del CD

⁸⁸ Versión del CD

- Enfoque que parte de un conjunto de diseños y procesos analíticos, pero que se realizan de acuerdo con las circunstancias.
- Énfasis en la diversidad y pluralidad en todos los niveles de la indagación.
- Consideración de continuos más que dicotomías para la toma de decisiones metodológicas.
- Tendencia al equilibrio entre perspectivas.
- Fundamentación pragmática (*la herramienta que necesitamos para la tarea: martillo, lija, serrucho, destornillador..., o una combinación de herramientas*). (Sampieri et al., 2014, p.539).

El pragmatismo aúna ideas articuladas por diferentes personajes a lo largo de la historia, como John Dewey, William James o Charles Sanders Peirce (Creswell y Plano, 2011 y Sampieri et al., 2010). El énfasis de William James, era justamente su insistencia en la práctica, y comenta que: *“The pragmatic method in such case is to try to interpret each notion by tracing its respective practical consequences⁸⁹”* (James, 1907, p.28, citado en Albrecht, Gary L. 2002). William James reconoció que no puede haber evidencia científica para resolver cada disputa, y también apoyó la idea de que la verdad es una construcción social y puede cambiar con el tiempo.

Según Sampieri, et al. (2010) el pragmatismo se basa en:

La búsqueda de soluciones prácticas y trabajables para efectuar investigación, utilizando los criterios y diseños que son más apropiados para un planteamiento, situación y contexto en particular. Este pragmatismo implica una fuerte dosis de pluralismo, en donde se acepta que tanto el enfoque cuantitativo como cualitativo son muy útiles y fructíferos. (p.553)

Desde este paradigma, se dibujan ideas usando diferentes enfoques y valorando conocimientos objetivos y subjetivos. Y según Tashakkori y Teddlie, (2003 citado en Teddlie y Tashakkori, 2009, pp.7-8) el pragmatismo se define como:

Un paradigma deconstructiva que desacredita conceptos tales como "verdad" y "realidad" y se centra en cambio en "lo que funciona" como la verdad en relación con las preguntas de investigación que se investigan. Pragmatismo rechaza las

⁸⁹ Traducción propia: El método pragmático en tal caso es tratar de interpretar cada noción, trazando sus respectivas consecuencias prácticas.

*opciones asociadas con las guerras de paradigmas, defiende el uso de métodos mixtos en la investigación, y reconoce que los valores del investigador juegan un papel importante en la interpretación de los resultados*⁹⁰. (p.713)

El paradigma, en esta definición, queda determinado por las dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica. Estas dimensiones responden a cuestiones relacionadas con el proceso de investigación (Guba y Lincoln, 1994) como son:

- La dimensión ontológica que se plantea preguntas relativa a la realidad y responde a cuestiones como ¿cuál es la forma y la naturaleza de la realidad?. Y por lo tanto, ¿qué es lo que se puede saber sobre ella?.
- La dimensión epistemológica que pregunta sobre la naturaleza del conocimiento y la relación entre el investigador y el fenómeno estudiado. Establece ¿cuál es la relación entre el conocedor con lo conocido o que se puede conocer? Esta dimensión estará condicionada por la pregunta ontológica.
- Y la dimensión metodológica que busca los métodos y las formas para orientar la investigación y hace referencia sobre ¿cómo el investigador puede llegar a encontrar/descubrir lo que cree que puede ser descubierto?. Esta dimensión, al igual que la epistemológica, estará condicionada a las dos dimensiones anteriores.

En la Figura 60 se presentan los paradigmas de investigación actuales y como afrontan las dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica.

⁹⁰ Original: A deconstructive paradigm that debunks concepts such as “truth” and “reality” and focuses instead on “what Works” as the truth regarding the research questions under investigation. Pragmatism rejects the either/or choices associated with the paradigm wars, advocates for the use of mixed methods in research, and acknowledges that the values of the researcher play a large role in interpretation of results.

<i>Características y supuestos</i>	<i>Pospositivismo</i>	<i>Constructivista</i>	<i>Transformativo</i>	<i>Pragmático</i>
<i>Etiquetas asociadas con el paradigma</i>	Experimental Cuantitativo Causal Comparativo.	Naturalista Fenómeno-lógico Hermenéutico Interaccionista simbólico (interactivo) Etnográfico Cualitativo.	Teoría crítica Neomarxista Feminista Participativo Emancipatorio.	Métodos y modelos mixtos o híbridos.
<i>Dimensión ontológica</i>	Una realidad conocida en términos de probabilidad.	Múltiples realidades construidas socialmente.	Múltiples realidades formadas por el contexto social, político, económico, cultural y étnico.	Lo que es útil para explicar íntegramente un fenómeno es lo verdadero.
<i>Dimensión epistemológica</i>	La objetividad es importante el investigador observa, mide y manipula variables; trata de desprenderse de sus tendencias.	El conocimiento es interactivo, producto del vínculo entre el investigador y los participantes o fenómenos. Los valores y tendencias de todos los involucrados son hechos explícitos generan descubrimientos.	El conocimiento es interactivo, producto del vínculo entre el investigador y los participantes o fenómenos. Se sitúa social e históricamente.	Las relaciones entre el investigador y el fenómeno o participantes del estudio, están determinadas por lo que el investigador considera como apropiado para cada estudio en particular y por el contexto.
<i>Dimensión metodológica</i>	Básicamente cuantitativo e intervencionista.	Básicamente cualitativo, hermenéutico y dialéctico.	Con bases cualitativas, pero pueden utilizarse métodos cuantitativos y mixtos. Los factores históricos están incluidos.	El método depende del planteamiento específico del estudio. Son válidas las técnicas cuantitativas, cualitativas y mixtas.

Figura 60. Principales paradigmas en la investigación. Fuente: Sampieri et al. 2010, p. 17-18.

Teddle y Tashakkori (2009) también presentaron una extensa comparación entre los diferentes paradigmas. En la Figura 61 se destacan las características del paradigma pragmático.

<i>Dimensiones de contraste</i>	<i>Pragmatismo</i>
Métodos	Ambos, cualitativo y cuantitativo; los investigadores responden las cuestiones usando el mejor método.
Lógica	Ambos inductivo y hipotético-deductivo.
Epistemología (relaciones entre investigador y participante)	Ambos objetivo y subjetivos puntos de vista, dependiendo de la fase del proceso de la investigación.
Axiología (rol de los valores)	Los valores son importantes en la interpretación de los resultados.
Ontológica (la naturaleza de la realidad)	Diversos puntos de vista con respecto las realidades sociales, mejores explicación dentro del sistema de valor personal.
Posibilidad de vínculos informales	Relaciones causales, aunque transitorias y difícil de identificar, validez interna y credibilidad son las dos importantes.
Posibilidad de generalizaciones	Afirmaciones ideográficas destacadas; validez externa y transferibilidad ambos temas son importantes.

Figura 61. Elementos característicos del Pragmatismo. Fuente: Adaptado de Teddlie y Tashakkori (2009), p. 88⁹¹.

6.3.-Diseños del método mixto

En relación a los diseños del método mixto, se han realizado numerosas clasificaciones haciendo referencia a este método⁹². A continuación, se destacan los diseños del método mixto propuestos por Creswell y Plano Clark (2011):

1.- El *diseño paralelo convergente*. Se utiliza cuando hay una sincronización simultánea para aplicar los aspectos cuantitativo y cualitativo durante la misma fase del proceso de investigación. Este diseño prioriza los dos métodos de forma igualitaria, y se mantiene independiente durante el análisis. Luego, en la fase de interpretación es donde se produce la mezcla de los resultados (ver Figura 62).

⁹¹ Estos autores ha utilizado diferentes fuentes para realizar la figura original. Estas fuentes son Cherryholmes (1992); Cook and Campbell (1979); Denzin and Lincoln (2005 a); Guba and Lincoln (1994, 2005); Howe (1988); Lincoln and Guba (1985, 2000); Mertens (2003); Miles and Huberman (1994); Shadish, Cook, and Campbell (2002); Tashakkori and Teddlie (1998); and Teddlie and Tashakkori (2003).

⁹² Creswell y Plano Clark (2011) en el capítulo 3 (Choosing a Mixed Methods Design) presentan 15 propuestas de diferentes autores sobre la clasificación del método mixto.

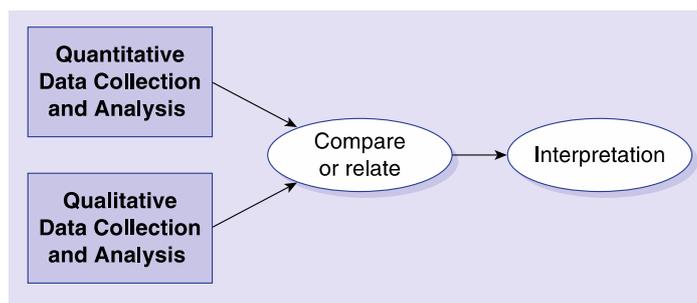


Figura 62. Diseño Paralelo Convergente. Fuente: Creswell y Plano Clark (2011), p. 69.

2.- El *diseño secuencial explicativo* (o diseño de motivos). Se produce en dos fases interactivas distintas. Este diseño se inicia con la recolección y análisis de datos cuantitativos, que tiene la prioridad para abordar las preguntas del estudio. Esta primera fase es seguida por la posterior recogida y análisis de datos cualitativos. La segunda fase, considerada cualitativa, está diseñada para que se desprenda de los resultados de la primera fase cuantitativa (ver Figura 63).

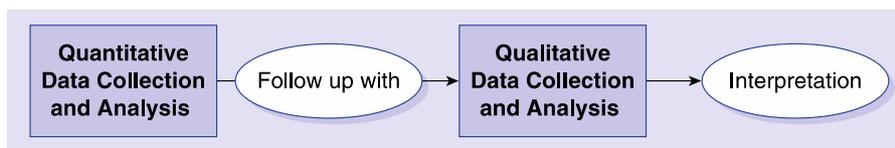


Figura 63. Diseño Secuencial Explicativo. Fuente: Creswell y Plano Clark (2011), p. 69.

En este diseño el investigador interpreta cómo los resultados cualitativos ayudan a explicar los resultados cuantitativos iniciales.

3.- El *diseño secuencial exploratorio* (o diseño exploratorio). Utiliza, también, la sincronización secuencial, pero a diferencia del diseño secuencial explicativo, este diseño comienza y da prioridad a la recolección y análisis de datos cualitativos en la primera fase. El investigador se basa en datos cuantitativos para poder realizar posibles generalizaciones de los hallazgos iniciales.

En la construcción de los resultados exploratorios, el investigador lleva a cabo una segunda fase, para poner a prueba cuantitativamente o generalizar los hallazgos iniciales. “*El investigador interpreta cómo los resultados cuantitativos se basan en los resultados cualitativos iniciales*”⁹³ (Creswell y Plano Clark, 2011, p. 71). En la Figura 64 se observa el esquema de este diseño.

⁹³ Origina: The researcher then interprets how the quantitative results build on the initial qualitative results.

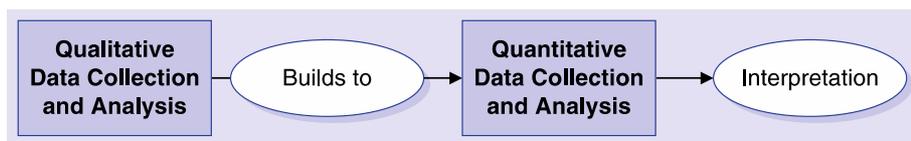


Figura 64. Diseño Secuencial Exploratorio. Fuente: Creswell y Plano Clark (2011), p. 69.

4.- El *diseño integrado*. Se produce cuando el investigador recoge y analiza datos cuantitativos y cualitativos dentro de un diseño tradicional cuantitativo o cualitativo (ver Figura 65). En un diseño integrado, el investigador puede agregar un aspecto cualitativo dentro de un diseño cuantitativo, como un experimento, o añadir un aspecto cuantitativo dentro de un diseño cualitativo, como un estudio de caso. Este aspecto complementario se añade para mejorar el diseño general.

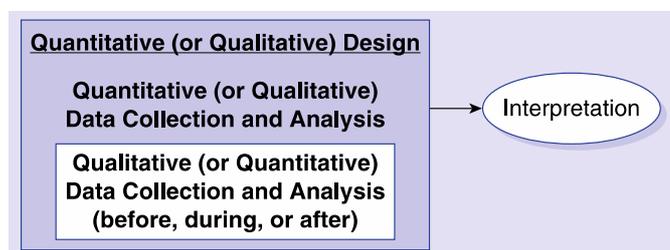


Figura 65. Diseño integrado. Fuente: Creswell y Plano Clark (2011), p. 70.

5.- El *diseño transformador*. Es un diseño de métodos mixtos dentro de un marco de transformación teórica. Las decisiones -la interacción, la prioridad y la oportunidad de mezcla- se realizan en el contexto del marco de transformación. El importante papel de la perspectiva teórica se destaca por la línea de puntos (ver la Figura 66), que representa los métodos posibles que pueden haber sido seleccionados dentro de un diseño transformador.

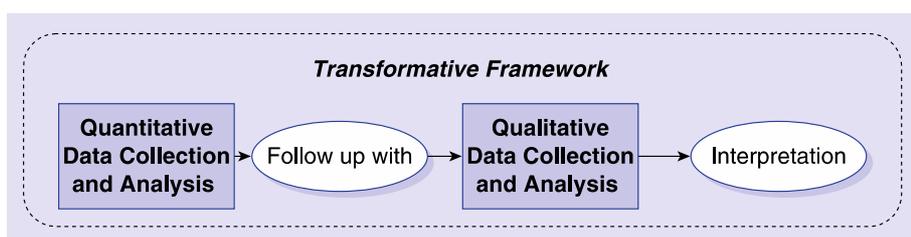


Figura 66. Diseño Transformador. Fuente: Creswell y Plano Clark (2011), p. 70.

6.- El *diseño de múltiples fases* combina aspectos secuenciales y simultáneos durante un período de tiempo que el investigador implementa dentro de un programa de estudio frente a un objetivo general del programa. Este enfoque se utiliza a menudo en la evaluación de programas, donde enfoques cuantitativos y cualitativos se utilizan conforme avanza el

tiempo para apoyar el desarrollo, adaptación y evaluación de los programas específicos (ver Figura 67).

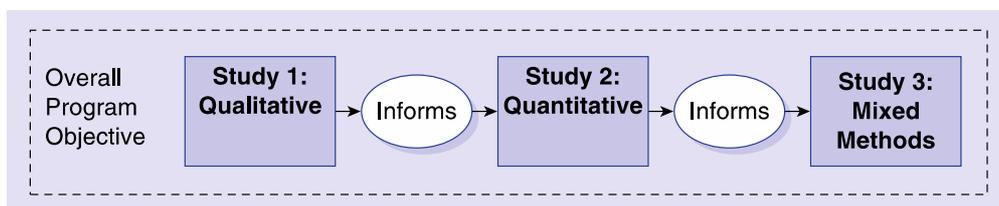


Figura 67. Diseño de Múltiples Fases. Fuente: Creswell y Plano Clark (2011) p. 70.

En la investigación que se lleva a cabo, el método mixto ha bordado la descripción y la valoración del cambio de actitudes de los estudiantes a partir de su participación en proyectos de aprendizaje servicio. Se ha utilizado para ello un diseño paralelo convergente, siendo un tipo de diseño en el que los datos cualitativos y cuantitativos se recogen en la misma fase del proceso, se analizan por separado, y luego se incorporan al análisis final para llegar a los resultados. En esta investigación, los datos cuantitativos ha ayudado a conocer las actitudes de los estudiantes universitarios, y a comprobar si la participación de los estudiantes universitarios en los proyectos de aprendizaje servicio, previamente diseñados y aplicados con este objetivo, conlleva cambios en relación a las actitudes que los estudiantes presentan hacia a las personas con discapacidad. Y por otro lado, los datos cualitativos ha explorado y ayudado a revalidar e interpretar como se produce este cambio de actitud a partir de la participación en los proyectos de aprendizaje servicio. En definitiva, la metodología mixta, ha ayudado a conocer las frecuencias y la amplitud del fenómeno a estudiar, así como su profundidad y complejidad.

6.4.- Objetivo de la investigación

Esta investigación busca mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual, a partir de reconocer su condición de ciudadanos y ciudadanas activas. En este proceso hay dos partes implicadas: la propia persona y el entorno. Multitud de investigaciones proponen intervenciones con personas con discapacidad intelectual, para fomentar su autonomía, autogestión, habilidades sociales, etc. Sin embargo, a pesar de considerar estos elementos como esenciales, el entorno inclusivo es un elemento fundamental sin el cual, no se pueden dar valores como la participación, la equidad, la

igualdad o la corresponsabilidad, que son los que guían las acciones y las relaciones personales.

La propuesta que se realiza en este trabajo es considerar la universidad como un elemento clave a la hora de formar y educar a los estudiantes -futuros profesionales y ciudadanos y ciudadanas-, bajo valores que potencien el respeto hacia el otro. Esto supone, asegurar un entorno inclusivo.

Por ello, se plantea diseñar un proyecto de aprendizaje servicio, con la finalidad de educar en valores y potenciar en los estudiantes de pedagogía de la Universidad de Barcelona, actitudes positivas hacia las personas con discapacidad intelectual.

En relación a los objetivos marcados en esta investigación, en este apartado se atiende a: examinar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad en su función como herramienta para contribuir a la educación en valores y percibir posibles cambios de actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual, que se den.

Este objetivo se concreta en:

- Diseñar y valorar un proyecto de aprendizaje servicio, orientado a proporcionar un espacio de colaboración entre los estudiantes y personas con discapacidad intelectual.
- Identificar los elementos más significativos que destacan los estudiantes del aprendizaje servicio y valorar su relación con las actitudes hacia las personas con discapacidad.
- Conocer y analizar las actitudes hacia personas con discapacidad de los estudiantes que han participado en el aprendizaje servicio, y los posibles cambios que puedan darse.
- Comparar las actitudes hacia las personas con discapacidad de los estudiantes que han participado en el aprendizaje servicio y los que no.

6.5.- Contexto específico de la investigación

Esta investigación se realizó en el grado de Pedagogía de la Facultad de Educación) de la Universidad de Barcelona. La intervención se llevó a cabo con el grupo M1 de 3º, en la asignatura obligatoria de Axiología y Educación en valores, durante dos cursos consecutivos: curso 2012-2013 y 2013-2014.

En esta asignatura, se plantea como temas principales:

- La axiología y conceptualización de los valores.
- Los valores en el contexto educativo y sociocultural.
- Perspectivas teóricas y estrategias metodológicas en educación en valores.
- Ética y profesión en educación.
- Educación en valores en los ámbitos educativos formal, no formal e informal.

Y sobre las actividades de evaluación programadas en la asignatura, destacan:

- La elaboración de una propuesta de educación en valores pensada para cualquier ámbito de intervención profesional del pedagogo.
- El diseño de un programa basado en la aplicación de las metodologías de educación en valores.
- Profundizar en un tema relacionado con el contenido de la asignatura.
- Y, participar en un proyecto de aprendizaje servicio con personas con discapacidad intelectual.

Justamente, los proyecto de aprendizaje servicio y los estudiantes que participaron fueron el objeto de esta investigación.

6.6.- Participantes

Los participantes de esta investigación fueron los estudiantes de tercero del grado de Pedagogía, de los cursos 2012-13 y 2013-2014, matriculados en la asignatura obligatoria de Axiología y Educación en valores, del grupo M1.

Los participantes se pueden dividir en dos grupos. Por un lado tenemos los estudiantes que de forma voluntaria participaron en el proyecto de aprendizaje servicio, los cuales formarían el grupo de intervención (cursos 2012-13 y 2013-2014). Y por otro lado, los estudiantes que no participaron en la experiencia, los cuales conforman el grupo de comparación (del curso 2013-2014).

Los participantes corresponden a un grupo natural, es decir, el grupo ya existe por el mismo, siendo los estudiantes del grupo M1 de tercero del grado de pedagogía de la Universidad de Barcelona.

La decisión de incluir en la investigación un segundo curso, vino dada por la posibilidad de obtener un grupo de intervención mayor. De esta forma, los participantes fueron 16 en el grupo de intervención y 59 en el grupo de comparación (ver Tabla 1).

Tabla 1

Población de la investigación

Participantes	Curso	Mujeres	Hombres	Total
Grupo de intervención	2012-2013			
	2013-2014	15	1	16
Grupo de comparación	2013-2014	47	6	59

Como se observa en la Tabla 1, hay un claro predominio de mujeres.

6.7.- Diseño de la investigación

El diseño de una investigación es la manera concreta de plantearla. Ayuda a planificar el proceso y a desarrollar las fases necesarias para alcanzar los objetivos propuestos. En palabras de Bisquerra (2004) el diseño hace referencia al “*plan o estrategia concebida para obtener la información que se requiere, para dar respuesta al problema formulado y cubrir los intereses del estudio*”. (p.120).

El diseño debe ayudar a definir el *donde, como y cuando* se obtendrán los datos, los instrumentos utilizados y el proceso de análisis e interpretación. Todo ello, a partir de una relación clara y concreta de cada una de las fases.

En esta investigación se plantea diseñar una experiencia de aprendizaje servicio, para conseguir los objetivos anteriormente citados, a partir de un diseño como es el paralelo convergente, dentro de la investigación mixta.

Este modelo -paralelo convergente- se basa en recoger y analizar dos líneas (*strands*) independientes de datos. Por un lado, los datos cualitativos y por otro, los cuantitativos que se recogerán en la misma fase de la investigación, dando igual prioridad al análisis y al resultado de los dos métodos.

El análisis de los datos en el diseño convergente se mantiene independiente, para posteriormente mezclar los resultados durante la interpretación general, en busca de

convergencia, divergencia, contradicciones o relaciones de las dos fuentes de datos. (Creswell y Plano Clark, 2011).

El diseño de esta investigación, al basarse en un modelo paralelo convergente, ha seguido las fases propuestas por Creswell y Plano Clark, (2011). En la Figura 68 se presenta el esquema del diseño seguido.

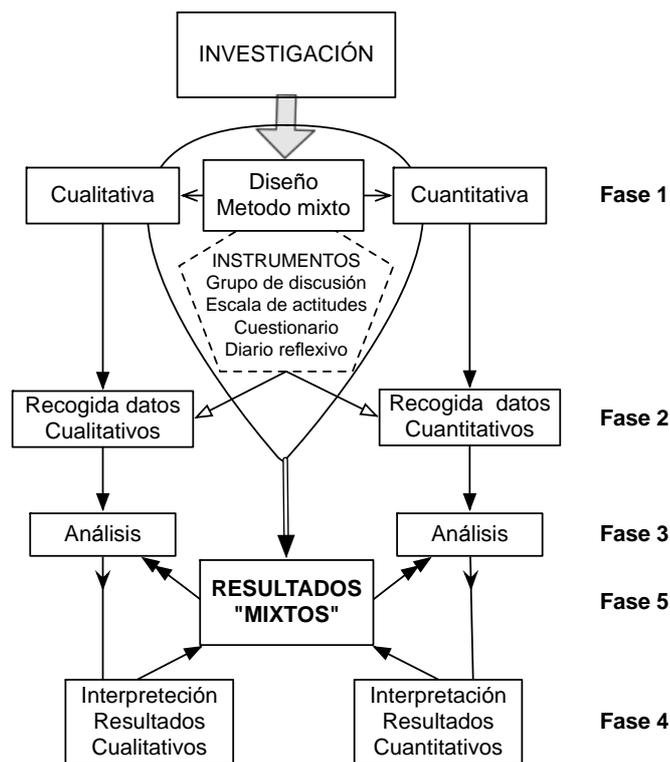


Figura 68. Esquema del diseño de la investigación.

Como muestra la Figura 68, el diseño metodológico de esta investigación requiere de cinco fases: (1) reflexión y preparación del diseño, (2) aplicación y recogida de datos: trabajo de campo, (3) análisis de los datos cualitativos y cuantitativos, (4) interpretación de los datos y (5) resultados.

A continuación, en la Figura 69 se presenta un diagrama en el que se exponen algunas de las características de las fases llevadas a cabo en el estudio.

	<i>Objetivos</i>	<i>Rol de la Investigadora</i>	<i>Recursos</i>
FASE I. REFLEXIÓN Y PREPARACIÓN DEL DISEÑO			
Diseño	-Determinar el proceso de investigación y los instrumentos. Planear el tiempo los espacio y las fases de la investigación.	Planificación y diseño. Crear instrumentos	Libros, apuntes, consulta de especialistas y internet
FASE II. APLICACIÓN Y RECOGIDA DE DATOS			
Aplicación	-Desarrollo del diseño - Trabajo de campo a partir de la elección y implementación de los instrumentos	Implicación en el campo a partir de los instrumentos diseñados	Diario reflexivo, cuestionarios, grupos de discusión y escala de actitudes
Recogida	- Recoger y ordenar los datos obtenidos	Cotejar y recoger los datos	Técnicas cuantitativas y cualitativas.
FASE III. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN E INTERPRETACIÓN			
Análisis	- Analizar la información recogida a partir de los instrumentos.	Sistematizar, describir y transcribir	Instrumentos de recogida de datos ya pasados
FASE IV. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS			
Interpretación	- A partir de los datos analizados interpretarlos en relación a la realidad y al marco teórico planteado	Interpretar los datos recogidos, a partir de los objetivos planteados y del marco teórico	Experiencia y recursos documentales
FASE V. RESULTADOS			
Concluir	- Reconocer el proceso y sus resultados - Extraer conclusiones	Análisis final del proceso	Experiencia y recursos documentales. Datos de la investigación

Figura 69. Diagrama del desarrollo de la investigación.

6.8.- Técnicas de recogida de información

Otro punto cardinal para el desarrollo de la investigación son las técnicas de recogida de información. El diseño y selección de las técnicas guiarán la recogida de información siendo fundamental para conseguir los objetivos planteados.

Las técnicas de investigación son consideradas “*el conjunto de instrumentos, estrategias y recursos audiovisuales y documentales que utilizan los investigadores para recoger la información*” (Arnal, 1997, p.91). Siendo los instrumentos aquellos medios que son elaborados con el objetivo de recoger información o de medir las características de los sujetos, y las estrategias aquellas técnicas que hacen referencia “*a procesos interactivos entre investigador y investigados con la finalidad de obtener información*” (Arnal, 1997, p.13).

Antes de comenzar el proceso se eligieron, diseñaron y planificaron las técnicas, juntamente con los instrumentos, que durante el proceso, facilitaron la recogida de información.

En el diseño de la investigación se consideró necesario combinar técnicas asociadas a métodos cualitativos y cuantitativos. Las técnicas de recogida de información fueron seleccionadas pensando en el tipo de datos que se necesitaban y en su adecuación al proceso de intervención. La Figura 70 muestra las técnicas de recogida de datos, el curso en el que se llevó a cabo y si el recurso es cualitativo o cuantitativo.

TÉCNICAS	Curso		Cualitativa	Cuantitativa
	2012-13	2013-14		
Cuestionario	X	X		X
Diario reflexivo	X	X	X	
Grupo de discusión	X		X	
Escala de actitud		X		X

Figura 70. Técnicas de recogida de información.

A continuación, en la Figura 71 se amplían algunos de los rasgos de los instrumentos y estrategias usadas, como son: a quién se les aplica, la duración, los objetivos y una breve descripción.

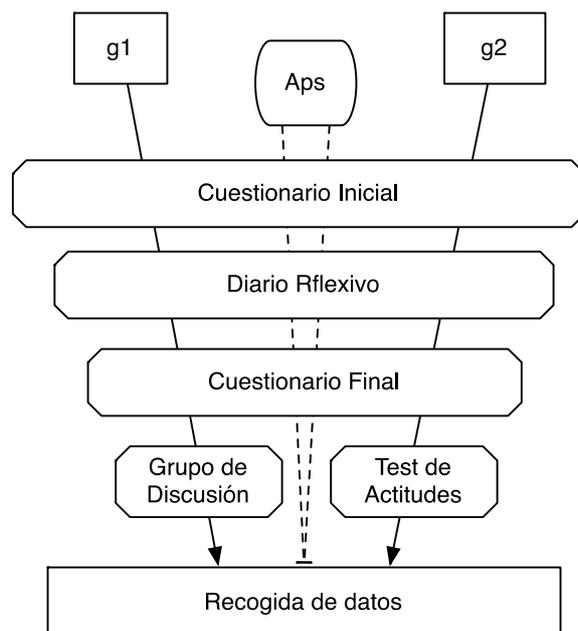
	<i>Cuestionario Ci-Inicial/ Cf-Final</i>		<i>Diario reflexivo</i>	<i>Grupo de Discusión</i>	<i>Test de actitudes</i>	
M	Curso 2012-13 y 2013-14		Curso 2012-13 y 2013-14	Curso 2012-13	Curso 2013-14	
	Ci-Inicio curso	Cf- Final curso	Durante todo el curso	Final de curso	Inicio curso	Final curso
A	Grupo ApS de 3° de pedagogía (M1)		Grupo ApS de 3° de pedagogía (M1)	Grupo ApS de 3° de pedagogía (M1)	Grupo clase M1	Grupo ApS de 3° pedagogía M1
D	Aprox. 30 min.		Durante la experiencia (feb-jun)	Aprox. 1'30 h.	Aprox. 20 min.	Aprox. 20 min.
O	(Ci) Conocer las motivaciones y objetivos para participar en proyectos de ApS. (Cf) Recoger impresiones de los estudiantes después de participar en la experiencia.		Que los estudiantes recojan de forma sistematizada su participación y las acciones que realizan en el grupo y puedan realizar a partir de ellas una reflexión.	Dar un espacio para dar voz a los estudiantes que han participado en el proyecto y entre todos poder reflexionar sobre la experiencia y sobre cuestiones concretas.	El objetivo del pre-text es conocer las actitudes del grupo clase delante de personas con discapacidad. Y del post-test, conocer las actitudes frente personas con discapacidad de los estudiantes que han participado en un ApS.	
D	Se presenta diferentes ítems que pretenden recoger información a partir de los respuestas de los encuestados.		Los estudiantes durante todo el proceso deberán recoger y reflexionar sobre sus vivencias en el aprendizaje servicio.	Grupos en los que a partir de un moderador se guía una reunión que gira alrededor de unos temas y unas preguntas concretas.	La escala de actitudes es un instrumento cualitativo que permitirá a través de datos cuantificables, conocer el carácter de las actitudes hacia personas con discapacidad.	

* M: Momento, A: Agente, D: Duración O: Objetivos, D: Descripción.

Figura 71. Técnicas de recogida de información.

La selección presentada de las técnicas tuvo como objetivo recoger datos que dieran respuesta a las preguntas de la investigación, pero a la vez, algunas de estas técnicas se utilizaron para favorecer el proceso de reflexión de los estudiantes. Reflexión, que por otro lado, fue esencial para el desarrollo del aprendizaje servicio y para fortalecer el vínculo entre estudiantes y participantes.

A través de la Figura 72, se presentan los instrumentos utilizados, el momento y en el grupo en el que se aplicaron.



Nota: g1, hace referencia al grupo de estudiantes que participaron en el aprendizaje servicio del curso 2012-2013, el g2 hace referencia al grupo de estudiantes que participaron en el aprendizaje servicio del curso 2013-2014. Las siglas ApS, es una forma de abreviar aprendizaje servicio.

Figura 72. Instrumentos utilizados fuera y dentro del aprendizaje servicio.

Como se muestra en la Figura 72 la única diferencia entre los grupos –g¹ y g²- es la participación en un grupo de discusión por parte del grupo del curso 2012-2013, y el test de actitudes pasado al grupo del curso 2013-2014.

6.8.1.- Técnicas cualitativas

Dentro de las técnicas cualitativas se sitúa el diario reflexivo y el grupo de discusión.

(1) Diario reflexivo

El diario es un instrumento que permite recoger de forma textual hechos y experiencias que ocurren durante un periodo de tiempo concreto. Los conceptos anotados pueden ser opiniones, sentimientos o emociones, y se registran a la vez que cuestionamientos y reflexiones durante el proceso.

Según Jurado (2011) este instrumento permite recoger información relevante de observaciones, tanto de las personas con las que se trabaja, como del entorno. Además, recoge datos del propio escritor para poder llegar a ser más consciente de las acciones que se realizan. Su estructura, depende en gran medida de la persona que lo realiza, aunque sí que será importante que contenga una serie de elementos concretos. Será imprescindible

señalar la fecha, así como las actividades realizadas y las actividades pendientes de realizar.

En relación al contenido, en un inicio es importante realizar un registro amplio, externalizado y fragmentario de los acontecimientos (Albertín, 2007) para conseguir una visión general e ir reconstruyendo la situación. De igual manera, es importante que en el diario se describa a los agentes implicados de forma personalizada.

Sobre cuando recoger la información, las notas se pueden realizar en espacios libre durante la actividad -si la actividad lo permite- o una vez finalizada. Se aconseja que se realicen en el mismo día.

Las funciones del diario pueden ser dos. Una *función informativa*, en la que el diario servirá para reunir información, que permitirá explorar, desarrollar ideas, establecer relaciones o explicitar sentimientos e ideas. Y la segunda, una *función reflexiva*, a través de la cual, el proceso de reflexión posibilita la tomar conciencia y la comprensión de diferentes situaciones en las que se participa.

En este trabajo el diario reflexivo tiene dos objetivos claros. El primero y relacionado con el proceso de investigación, es recoger datos sobre el proceso llevado a cabo por los estudiantes durante su participación en el proyecto de aprendizaje servicio. Y el segundo, orientado al estudiante, es utilizar el diario como una estrategia de reflexión en la formación del estudiante, que estimule el desarrollo de competencias reflexivas y críticas. El estudiante a través de la reflexión, irá adquiriendo un aprendizaje autónomo y la toma de decisiones sobre la propia práctica profesional.

La reflexión será uno de los elementos esenciales del diario de campo, entendiendo que:

La reflexión en la acción es el relato de cómo “se aprende a hacer”, a tener habilidades, competencias de tipo profesional. Se tienen en cuenta los razonamientos lógicos, emocionales, las subjetividades que emergen en las relaciones establecidas, la selección y toma de decisiones que continuamente se van produciendo, las intenciones, etc. (Albertín, 2007, p.9)

Todo esto hace que llevar a cabo un diario reflexivo sirva como proceso de *retroalimentación*, al permitir tomar conciencia de las propias actuaciones y reflexionar sobre la práctica, capacitando –en este caso- al estudiante, tanto profesional como

personalmente. Porlán, R. y Martín, J. (1999) consideran en este sentido el diario como una guía en la reflexión sobre la práctica.

Si se tiene claro que la función reflexiva es una de las características principales del diario, será necesario prestar atención a elementos como (Albertín, 2007):

- (1) Comentarios personales y opiniones.
- (2) Juicios valorativos.
- (3) Selecciones y toma de decisiones.
- (4) Formulaciones de hipótesis.
- (5) Impresiones y emociones.
- (6) Cuestiones, dudas y dilemas, suscitados al hilo de la escritura de las múltiples situaciones y conversaciones relatadas.

El diario utilizado como una herramienta de auto-formación, además de mostrar las necesidades personales, hace que se lleguen a conocer las necesidades de los *otros*. Esto hace que la intervención -a nivel profesional y personal- se adecue mejor a las necesidades reales del *otro*, siendo la implicación y el compromiso con la comunidad lo que puede modificar o adaptar las acciones. Reconocer estas necesidades será un objetivo requerido en cualquier proyecto de aprendizaje servicio.

Al plantear trabajar a partir del diario reflexivo, los objetivos que se quiere que alcancen los estudiantes serán (López Górriz, 2007):

- Recoger información significativa y cotidiana de las distintas situaciones observadas.
- Observar las acciones (auto-observación) y las personas con las que se relacionan (hetero-observación).
- Evaluar los distintos saberes aprendidos, la gestión del grupo, las estrategias o metodologías desarrolladas, etc.
- Reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje.
- Mejorar las prácticas.
- Cambiar actitudes, comportamientos y actuaciones.
- Ser más consciente de las actuaciones.
- Retroalimentación.

Como se ha comentado, el diario reflexivo fue una de las tareas obligatorias que los estudiantes que eligieron participar en el proyecto de aprendizaje servicio, tuvieron que

realizar. El diario lo llevaron a cabo desde el comienzo de la actividad hasta su finalización (aproximadamente unos cinco meses), haciendo una entrada sobre sus actividades una vez por semana.

Esta investigación se sirve del diario reflexivo, por considerarlo un instrumento básico para la investigación y para la formación del estudiante, ya que permite reflexionar, analizar y sistematizar la información por parte de los estudiantes y por parte del profesor-investigador.

En relación a la información recogida en el diario reflexivo, se han obtenido datos que ofrecieron una visión completa de la situación que se analiza. Para Zabalza (2004) *“el diario conduce a un tipo de realidades distintas y las refiere de una manera diferente”* (p142). Además, permite organizar y estructurar futuras acciones.

(2) Grupo de Discusión

El grupo de discusión es una técnica grupal, en la que se recoge información relevante sobre el tema de la investigación. Gil-Flores (1992) la define como una técnica *“no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador”*. (p.200-201).

Para Ibañez (1992) esta técnica *no directiva* es un discurso provocado frente a la situación de una entrevista en la que las preguntas mantienen un orden y un espacio establecido en el discurso. En el grupo de discusión *“hay una pro-vocación explícita por el preceptor (que pro-pone el tema); y todos los elementos de la situación (canal de selección, estructura del espacio/tiempo de reunión, composición del grupo) tienden a pro-vocarlo implícitamente”*(Ibañez, 1992, p. 266).

En relación al objetivo del grupo de discusión, Krueger y Casey (2009) comentan que:

El propósito de llevar a cabo un grupo de discusión es escuchar y recopilar información. Es una manera de entender mejor cómo las personas se sienten o piensan acerca de un tema, servicio o producto. El grupo de discusión se utilizan

*para recoger opiniones*⁹⁴. (p.2).

Esta técnica, además, ofrece la oportunidad de entender la realidad a partir de las experiencias vividas por los participantes, reconstruyendo con ellos y ellas sus vivencias y aprendizajes. Es también, un espacio de reflexión conjunta donde exponer argumentos que generen reacciones en otros participantes, llegando a modificar puntos de vista, adaptarlos o incluso fortalecerlos.

En relación a la estructura del grupo de discusión, se establecen cuatro dimensiones (Ibañez, 1992):

1. Tamaño del grupo; debiendo ser entre 5 y 10 participantes.
2. Duración de la reunión; suele ser entre una y dos horas.
3. Composición del grupo; no debe regirse por un grupo homogéneo (ya que no aportaría discusión), ni excesivamente heterogéneo. Ibañez propone un grupo heterogéneo, donde la heterogeneidad tiene que ser inclusiva, para que permita el intercambio.
4. Relaciones entre el preceptor y el grupo; el preceptor no puede manifestar su autoridad, es él quien dirige el proceso, pero desde una posición de igualdad.

Por lo que el grupo de discusión se considera “*una situación en la que un moderador mantiene a un pequeño grupo y normalmente homogéneo, de sobre 6-12 personas focalizados en discutir sobre el tema o problema de una investigación*”. (Tashakkori y Teddlie, 2003, p. 308).

Tashakkori y Teddlie (2003) destacan tres tipos de grupos de discusión:

- (1) Los grupos de discusión cualitativos (*pure qualitative focus group*).
- (2) Los grupos de discusión cuantitativos (*pure quantitative focus group*).
- (3) Los grupos de discusión mixtos (*mixed type of focus group*).

En esta investigación se optó por crear un grupo de discusión cualitativo, basado en preguntas abiertas para promover la discusión a partir de la espontaneidad de los participantes. Este tipo de grupo genera ideas y impresiones, y muestra como los participantes interactúan en relación a un tema.

Sobre el desarrollo del grupo de discusión, comentar que el grupo que se constituyó, se

⁹⁴ Original: The purpose of conducting a focus group is to listen and gather information. It's a way to better understand how people feel or think about an issue, product o service. Focus group are used to gather opinions.

trató de un grupo formado por 7 estudiantes de 3º de pedagogía del grupo M1 que participaron un proyecto de aprendizaje servicio, durante el curso 2012-2013. Los participantes fueron 6 chicas y un chico con una media de edad de 23'5. La duración de la reunión fue de 60 minutos, y la moderadora fue la propia investigadora.

La reunión se realizó a finales de junio del 2013, una vez finalizados los proyectos, y en una sala del departamento de Teoría y Historia de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. La sala no era demasiado grande lo que hizo que el grupo se sintiera acogido. La distribución fue sentados alrededor de una mesa, donde en medio se colocó la grabadora. A los participantes se les explicó previamente el objetivo de la reunión y se les pidió permiso para grabar la sesión.

Las preguntas, un elemento esencial en el grupo de discusión, se construyeron en relación al objetivo del grupo de discusión, el cual se basaba en obtener opiniones, percepciones y reflexiones sobre que les supuso participar en el proyecto de aprendizaje servicio y su implicación en la formación de valores, y por otro lado que les ha supuesto a ellos la relación con personas con discapacidad intelectual.

Las preguntas previstas para guiar el grupo de discusión fueron:

- *¿Por qué es necesaria la formación en valores de los profesionales? ¿Y de los profesionales que trabajan en atención directa con personas con discapacidad intelectual?*
- *¿Cómo relacionarías la responsabilidad social y el aprendizaje servicio?*
- *¿Qué puede aportar la participación en un proyecto de aprendizaje servicio a la formación universitaria? ¿qué os ha aportado a vosotros?*
- *Uno de los objetivos de la participación en proyectos de aprendizaje servicio es la adquisición de valores. ¿Cómo piensas que se lleva a cabo este proceso?*
- *¿Qué aprendizaje, valores, creencias o actitudes creéis que han sido adquiridas por las personas a las que habéis prestado servicio? ¿y cuales habéis adquirido vosotros?*

Finalmente, comentar que el papel de la moderadora fue el de mantener al grupo enfocado en el tema, que el discurso fuera fluido y que no fuera dominado por ningún miembro (Tashakkori y Teddlie, 2003). Además, se creó un ambiente agradable y de confianza en el que los participantes se sintieron tranquilos y seguros.

6.8.2.- Técnicas cuantitativas

Para la obtención de datos cuantitativos se ha utilizado el cuestionario y la “Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad, Forma G” (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994).

(1) Cuestionario

Los estudios realizados a partir de cuestionarios son muy usados en el ámbito educativo por su facilidad para obtener datos, siendo útiles para la descripción y predicción de un fenómeno (Bisquerra, 2004).

El cuestionario se define como un conjunto de preguntas estructuradas que buscan obtener información sobre el tema de estudio. Con el cuestionario se pretende conocer lo que opinan y piensan los encuestados, a partir de preguntas realizadas por escrito, y que pueden ser contestadas con o sin presencia del encuestador.

La información que se recoge de las preguntas formuladas dependerá de varios factores que se determinan a la hora de construir el cuestionario, además *“la forma en que ellas [las preguntas] están combinadas influirá en la calidad de los resultados obtenidos”* (Canales, M. p.98).

Sampieri et al. (2006) consideran que el cuestionario es *“tal vez el instrumento más utilizado para recolectar los datos”* (p. 310), sobretodo en relación al paradigma cuantitativo, que se establece a partir de preguntas cerradas cómodas de contestar y de fácil codificación y análisis. Por esta razón, según Alvarez-Gayou (2003) los investigadores cualitativos no lo consideran *“una opción válida, ni siquiera a tomarse en cuenta”* (p. 149). Pero las preguntas cerradas tienen una clara desventaja, y es que limitan las respuestas de la muestra, y a veces ninguna de las categorías señaladas describe con exactitud lo que la persona piensa (Sampieri et al. 2006). En cambio, las preguntas abiertas son útiles en situaciones *“donde se desea profundizar una opinión o los motivos de un comportamiento”* (Sampieri et al., 2006, p.316), siendo su mayor desventaja la dificultad a la hora de codificar, clasificar y preparar los datos para el análisis.

A pesar de esto, en esta investigación se ha optado por realizar un cuestionario a partir de preguntas abiertas, siendo la única opción para obtener respuestas más profundas y específicas de un cuestionario.

Para construir este instrumento -tanto el cuestionario inicial como el cuestionario final-, se siguieron las fases que proponen Del Rincón, Latorre, Arnal, y Sans (1995):

(2) Fase de elaboración: primero se describe la información necesaria, se delimitan las categorías, de donde surgen las preguntas a realizar, y seguidamente se diseña el aspecto formal del cuestionario.

En relación a las preguntas, se plantearon preguntas abiertas narrativas que no delimitan previamente las opciones de respuesta (Sampieri et al. 2006), con lo que se buscaba una mayor libertad en la respuesta, y a la vez, una reflexión individual. El cuestionario inicial consta de 5 preguntas y de 4 el cuestionario final, los dos con un espacio de reflexión.

- Fase de aplicación: en esta fase se decide como ejecutar el cuestionario.

Se hizo de forma auto-administrada, que es aquel cuestionario que se le facilita a los encuestado de forma individual, por escrito –en este caso por correo electrónico- y siendo las mismas preguntas para todos. De esta manera, los estudiantes pudieron responder sin presión y reenviarlo una vez finalizado.

- Fase de análisis de los resultados: esta fase requiere de una etapa de codificación, análisis, tratamiento e interpretación.

El procedimiento seguido para la codificación fue encontrar y darle nombre a los patrones generales de respuesta, listar los patrones y después asignar un valor (Sampieri et al. 2003). De esta manera, lo que se consiguió es obtener un patrón de respuesta como si fuera una categoría, para seguidamente obtener distribuciones de frecuencias.

- Cuestionario inicial (Ci)

El Ci se pasó a los estudiantes que decidieron participar en el aprendizaje servicio, antes de comenzar el proyecto. Los objetivos eran examinar los conocimientos sobre el aprendizaje servicio que tenían los estudiantes antes de comenzar, conocer los objetivos personales y académicos que se habían planteado y conocer que suponía para ellos la participación en un proyecto con personas con discapacidad intelectual.

Por lo tanto, las preguntas se formularon para conocer las opiniones y pensamientos de los estudiantes en relación a la idea que tienen sobre el aprendizaje servicio como metodología educativa, sobre los objetivos personales y académicos que se proponen y con la toma de

conciencia de la importancia de la participación en un proceso de aprendizaje. En la Figura 73, se pueden ver las categorías, a partir de las cuales se construyeron las preguntas.

Ci-Categorías

Conocimiento sobre el aprendizaje servicio
Objetivos personales
Objetivos académicos
Que implica la participación para el estudiante
Que implica la participación del estudiante para el destinatario del servicio
Concepto de participación
Participación y educación en valores

Figura 73. Temas del cuestionario inicial.

Finalmente, las preguntas del Ci fueron:

- *¿Cómo y cuándo conociste los proyectos de aprendizaje servicio?*
- *¿Podrías describir los elementos más característicos que destacarías de esta metodología, y la razón por la que los destacas?*
- *A partir de tu participación en el proyecto, ¿qué objetivos pretendes conseguir a nivel personal? ¿y a nivel académico?*
- *¿Qué crees que puede aportar tu participación a las personas receptoras de tu servicio, en este caso personas con discapacidad intelectual? Y, ¿qué crees que ellas te puedan ofrecer a ti?*
- *Cuando hablamos de aprendizaje servicio, destacamos siempre uno de sus elementos clave: la participación. ¿Qué es para ti la participación? y ¿qué papel crees que tiene en la educación en valores?*

-Cuestionario final (Cf)

El Cf, que se pasa una vez finalizado el proyecto, tiene como objetivo recoger las experiencias y opiniones de los estudiantes después de participar en el aprendizaje servicio, el grado de consecución de los objetivos marcados previamente y que les ha supuesto la participación en el aprendizaje servicio con personas con discapacidad intelectual. En la Figura 74 se muestran las categorías.

Cf –Categorías

Elementos ha destacar de la metodología
Objetivos personales
Objetivos académicos
Que ha aportado la participación del estudiante a los otros
Que ha aportado para sí mismo
La participación

Figura 74. Temas del cuestionario final.

Las preguntas del Cf fueron:

1. *Después de haber participado en un proyecto de Aprendizaje Servicio, destaca aquellos elementos que consideres más característicos de esta metodología, y la razón por la cual los destacas.*
2. *¿Que objetivos has conseguido a nivel personal?, y ¿a nivel académico?*
3. *¿Qué ha aportado tu participación a las personas receptores de tu servicio, en este caso personas con discapacidad intelectual? Y, qué te han aportado a ti?*
4. *Cuando hablamos de aprendizaje servicio, destacamos siempre uno de sus elementos claves: la participación. Entendiendo que la participación es un elemento clave de la formación y del aprendizaje, ¿que piensas de la afirmación?: “participar es empoderar a los sujetos, futuros profesionales” (Monarca, 2013).*

(1) Escala de actitudes hacia personas con discapacidad

La escala utilizada es *La escala de actitudes hacia personas con discapacidad. Forma G*, de Verdugo, Arias y Jenaro (1994). Se trata de una escala de evaluación de actitudes frente a personas con discapacidad, que además ofrece la posibilidad de medir las actitudes hacia discapacidades genéricas y discapacidades concreta. Esta escala es una de las más utilizadas a nivel nacional e internacional.

La Escala de Actitudes hacia las personas con discapacidad, está compuesta por dos bloques. Un bloque de datos sociodemográficos que caracteriza la muestra -edad, sexo, estudios o profesión-, y que añade una pregunta relacionada con el contacto con personas con discapacidad. En caso afirmativo se pregunta sobre: la razón del contacto, su frecuencia y el tipo de discapacidad.. Y el bloque formado por la escala multidimensional, compuesta por 37 ítems tipo Likert y con seis opciones de respuesta. Las respuestas se evalúan a través de una escala psicométrica, siendo los significados de las opciones de las respuestas las siguientes: MA, estoy muy de acuerdo, BA, estoy bastante de acuerdo, PA,

estoy parcialmente de acuerdo, MD, estoy muy en desacuerdo, BD, estoy bastante en desacuerdo y PD, estoy parcialmente en desacuerdo. Con la finalidad de poder adaptar los resultados al programa SPSS, a cada opción se le asignó un valor numérico:

- 6 para MA, estoy muy de acuerdo.
- 5 para BA, estoy bastante de acuerdo.
- 4 para PA, estoy parcialmente de acuerdo.
- 3 para PD, estoy parcialmente en desacuerdo.
- 2 para BD, estoy bastante en desacuerdo.
- 1 para MD, estoy muy en desacuerdo.

Esta escala cuenta con un alto grado de validez y fiabilidad ($\alpha=.92$) que se mide a partir de la Alfa de Cronbach, que es una medida ponderada de las correlaciones entre los ítems que forma la escala. Se consideró pues, un instrumento que se ajustaba perfectamente al objetivo del estudio y considerado útil y con las suficientes garantías psicométricas (Verdugo, Jenaro y Arias 2002).

Los diferentes ítems que configuran la escala se pueden agrupar en cinco categorías:

1. Valoración de capacidades y limitaciones (VCL):

1. Las personas con discapacidad con frecuencia son menos inteligentes que las demás personas. (-)
2. Un trabajo sencillo y repetitivo es el más apropiado para las personas con discapacidad. (-)
4. En el trabajo, una persona con discapacidad sólo es capaz de seguir instrucciones simples. (-)
7. Las personas con discapacidad funcionan en muchos aspectos como los niños. (-)
8. De las personas con discapacidad no puede esperarse demasiado. (-)
13. Las personas con discapacidad tienen una personalidad tan equilibrada como cualquier otra persona. (+)
16. Muchas personas con discapacidad pueden ser profesiones competentes. (+)
21. En el trabajo, las personas con discapacidad se entienden sin problemas con el resto de los trabajadores. (+)
29. La mayor parte de las personas con capaces de llevar una vida social normal. (-)
36. Las personas con discapacidad son en general tan conscientes como las personas normales. (+)

2. Reconocimiento/negación de los derechos (RND):

- 6. Las personas con discapacidad deberían vivir con personas afectadas por el mismo problema. (-)
- 9. Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier otra persona. (+)
- 12. Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con las demás personas. (+)
- 14. Las personas con discapacidad deberían poder casarse si lo desean. (+)
- 15. Las personas con discapacidad deberían ser confinadas en instituciones especiales. (-)
- 17. A las personas con discapacidad se les debería impedir votar. (-)
- 22. Sería apropiado que las personas con discapacidad trabajaran y vivieran con personas normales. (+)
- 23. A las personas con discapacidad se les debería prohibir pedir créditos o préstamos. (-)
- 27. Las personas con discapacidad pueden hacer muchas cosas tan bien como cualquier otra persona. (+)
- 35. Se debería prevenir que las personas con discapacidad tuvieran hijos. (-)
- 37. Deberían existir leyes que prohibieran casarse a las personas con discapacidad. (-)

3. Implicación personal (IP):

- 3. Permitiría que mi hijo aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciera un niño con discapacidad. (+)
- 5. Me disgusta estar cerca de personas que parecen diferentes, o actúan de forma diferente. (-)
- 10. Las personas con discapacidad deberían mantenerse apartadas de la sociedad. (-)
- 11. No me importaría trabajar junto a personas con discapacidad. (+)
- 25. No quiero trabajar con personas con discapacidad. (-)
- 26. En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad. (-)
- 31. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas. (-)

4. Calificación genérica (CG):

- 18. Las personas con discapacidad a menudo están de mal humor. (-)
- 20. Generalmente las personas con discapacidad son sociables. (+)
- 24. Las personas con discapacidad generalmente son suspicaces. (-)
- 28. La mayoría de las personas con discapacidad están resentidas con las personas físicamente normales. (-)
- 34. La mayoría de las personas con discapacidad prefieren trabajar con otras personas que tengan si mismo problema. (-)

5. Asunción de roles (AR):

- 19. Las personas con discapacidad confían en sí mismas tanto como las personas normales. (+)
- 30. Las personas con discapacidad son capaces de llevar una vida social normal. (+)
- 32. La mayor parte de las personas con discapacidad están satisfechas de sí mismas. (+)

33. La mayoría de las personas con discapacidad sienten que son tan valiosas como cualquiera. (+)
--

Los ítems formulados positivamente puntúan de 6 a 1, y los ítems formulados negativamente puntúan de 1 a 6, ya que se codifican de forma inversa. En los resultados, cualquier puntuación cercana a 6 (MA) expresará una actitud positiva frente a las personas con discapacidad.

Sobre los participantes, se puede decir que el muestreo es no probabilístico de tipo causal. Ya que la población seleccionada parte de un grupo natural, formando un grupo clase. El grupo lo forman los estudiantes del grupo M1 de 3º del grado de pedagogía de Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona, matriculados en la asignatura de Axiología y Educación en valores, durante el curso 2013-2014.

A partir del grupo clase surgen dos grupos. Un primer grupo formado por todos los estudiantes (n= 59), y que se considera *grupo de comparación*. Y un segundo grupo formado por los estudiantes que participaron de forma voluntaria en el proyecto de aprendizaje servicio (n=9), que será el *grupo de intervención*.

En relación a las variables del estudio, se definió la *actitud* como variable dependiente, y *contacto con personas con discapacidad* como independiente.

Una vez fijadas las variables fue necesario convertirlas en definiciones que se pudieran observar y medir. Este proceso denominado *operacionalizar*, conllevó sustituir unas variables por otras de más concretas que fuesen representativas de las primeras (Latorre, del Rincón y Arnal, 2005 y Para Arnal, 1997).

El proceso seguido para operativizar la variable dependiente, a partir de la escala de actitudes ha sido definir el concepto⁹⁵, estando las dimensiones marcadas y clasificadas. Estas dimensiones tenían asignados unos indicadores asociados a diferentes ítems de la escala. Esto hizo que las dimensiones fueran medibles y con ello el concepto. En la Figura 75, se presenta la definición de la variable dependiente.

⁹⁵ A la hora de definir la variable Creswell (2012) (4ªed) comenta que muchas de las definiciones se pueden encontrar en diccionarios, pero que “*los investigadores utilizan una definición operativa*” (p.151). Para este autor la definición operativa es la especificación de cómo se va a definir y medir la variable en el estudio.

<i>Concepto/Variable dependiente</i>	<i>Definición</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Ítems de la escala</i>
Actitud hacia las personas con discapacidad	Conjunto de creencias, juicios, prejuicios, estereotipos, emociones y conductas que posee una persona hacia personas con discapacidad	Valoración de capacidades y limitaciones	1, 2, 4, 7, 8, 13, 16, 21, 29, 36
		Reconocimiento/ negación de los derechos	6, 9, 12, 14, 15, 17, 22, 23, 27, 35, 37
		Implicación personal	3, 5, 10, 11, 25, 26, 31
		Calificación genérica	18, 20, 24, 28 y 34
		Asunción de roles	19, 30, 32, 33

Figura 75. Concepto de la variable dependiente.

Las dimensiones quedan definidas de la siguiente manera (Verdugo et al., 1994):

I Dimensión. *Valoración de Limitaciones y Capacidades*, explica el 48.8% de la varianza, y su contenido se refiere esencialmente a la concepción que la persona que contesta tiene de las personas con discapacidad respecto a su capacidad de aprendizaje y de desempeño, y muestra las inferencias sobre aptitudes (generales y específicas) orientadas a la ejecución de tarea.

II Dimensión. *Reconocimiento / Negación de Derechos*, sus contenidos se refieren al reconocimiento de derechos fundamentales de la persona (por ejemplo, igualdad de oportunidades, votar, acceder a créditos, etc.) y, en particular, al derecho que tiene a la normalización y a la integración social.

III Dimensión. *Implicación Personal*, está formada por juicios referidos a comportamientos concretos de interacción que la persona llevaría a efecto en relación con personas con discapacidad. Una puntuación elevada en este factor indica una predisposición favorable a actuar y a mostrar una aceptación efectiva de las personas con discapacidad en situaciones personales, laborales y sociales.

IV Dimensión. *Calificación Genérica*, se compone de atribuciones globales y calificaciones genéricas que el respondiente efectúa acerca de rasgos, presuntamente, definitorios de la personalidad o conducta de las personas con discapacidad. Una puntuación elevada en este factor indica que la percepción de la persona se acerca a la normalidad, en tanto que una puntuación baja indicaría una incidencia por parte de la persona respondiente en etiquetajes de tono estereotipado, negativo o peyorativo.

IV Dimensión. *Asunción de Roles*, agrupa ítems que consisten en presunciones que el respondiente efectúa acerca de la concepción que de sí mismas tienen las personas con

discapacidad (por ejemplo, autoconfianza, capacidad de normalización social, satisfacción consigo mismas, autoestima elevada).

La variable independiente, hace referencia al contacto con personas con discapacidad, que queda definida en la Figura 76.

Concepto/Variabl e independiente	Definición	Dimensiones	Indicadores
Contacto con personas con discapacidad	Relación existente entre una persona con discapacidad y una sin discapacidad	Tipo de contacto	Familiar Laboral De amistad Asistencial Mixtas
		Frecuencia del contacto	Permanente Habitual frecuente
		Tipo de discapacidad con el que se mantiene el contacto	Física Auditiva Visual Discapacidad intelectual Múltiple

Figura 76. Definición de la variable independiente.

6.9.- Estrategias de análisis de la información

La naturaleza de la investigación basada en una investigación mixta, conlleva dos formas diferentes de análisis. A continuación se presentan el proceso de análisis llevado a cabo desde el método cualitativo y el cuantitativo.

6.9.1.- Análisis de la información de carácter cualitativo

Para Taylor y Bodgar (1997) el análisis de datos cualitativos “*es un proceso dinámico y creativo. A lo largo del análisis, se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado, y se continúan refinando las interpretaciones*” (p.159). Estos autores también comentan que en la investigación cualitativa, son los investigadores los que analizan y codifican sus propios datos.

Sin duda, el proceso de análisis que se ha llevado a cabo en esta investigación ha sido dinámico y creativo, ya que se ha desarrollado un proceso que ha consistido en convertir la información obtenida, a partir de las interacciones realizadas entre la investigadora y el contexto estudiado, en datos *relativizados*, que son aquellos datos que han sido

interpretados en el contexto que fueron recogido (Deutscher y Mills, 1940, citado en Taylor y Bodgar, 1997).

El proceso de análisis seguido, responde a la propuesta de Miles y Huberman (1994), quienes proponen tres subprocesos relacionados: (1) la reducción de los datos (data reduction), (2) la presentación de los datos (data display) y (3) las conclusiones y verificación (conclusions and verifying) (ver Figura 77).

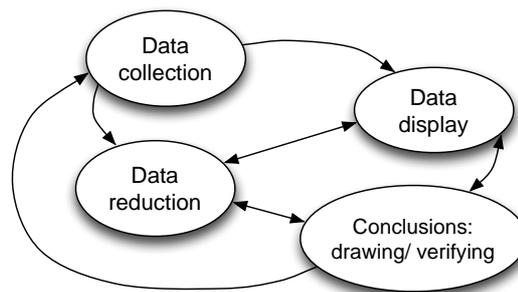


Figura 77. Modelo Interactivo de análisis de datos. Fuente: Miles y Huberman (1994), p.12.

Miles y Huberman (1994) hablan de este proceso como un proceso interactivo en el que las relaciones que se establecen entre los tres elementos característicos, en relación a la recogida de datos, se produce antes de la recogida de datos, durante la fase de diseño, a lo largo de la fase de recogida de datos, al principio de la fase de análisis y finalmente a la hora de definir las conclusiones.

Para estos autores, la reducción de datos tiene un paso previo como es la elección del marco teórico/conceptual, las preguntas de investigación o los instrumentos, que condicionaran la reducción de los datos. Este proceso necesita que los datos estén disponibles, para comenzar el proceso de codificación y agrupación en un intento de selección y reducción de los datos.

La presentación de datos estaría definida como una reducción organizada de la información que permite a la vez extraer y exponer conclusiones. El conjunto de datos reducidos serán entonces de gran ayuda para poder pensar sobre sus significados (Miles y Huberman, 1994). Finalmente la exposición de conclusiones y su verificación, supone la interpretación por parte del investigador sobre el significado de los datos presentados.

Comentar que, el proceso de reducción que se sigue en esta investigación se ha basado en el análisis de contenido, que en su definición más clásica se define como “una técnica

para estudiar y analizar la comunicación de una manera objetiva, sistemática y cuantitativa” (Berelson, 1971, citado en Sampieri et al. 2006, p. 356), pero que después de diferentes revisión y propuestas realizadas por otros autores, el análisis de contenido es considerado una técnica de análisis también cualitativa. Desde esta perspectiva, Krippendorff (2002) la define como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducciones y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (p.28).

El análisis de contenido cualitativo, es una manera de interpretar los textos, y según Mayring (2000) este proceso se puede llevara cabo desde dos enfoques como son: la aplicación de categorías deductivas y el desarrollo de la categoría inductiva.

En el desarrollo de categorías deductivas, se trabaja con propuestas previas y formuladas a partir de aspectos teóricos, que se ponen en relación con el texto, dando definiciones explícitas y las reglas de codificación para cada categoría deductiva. En cambio, las categorías inductivas, que serían de central interés en el proceso de interpretación, las categorías se deben formular lo más cerca posible al material que se debe interpretar, por lo que surgen desde los datos recogidos. En la Figura 78 se observa los pasos de cada modelo.

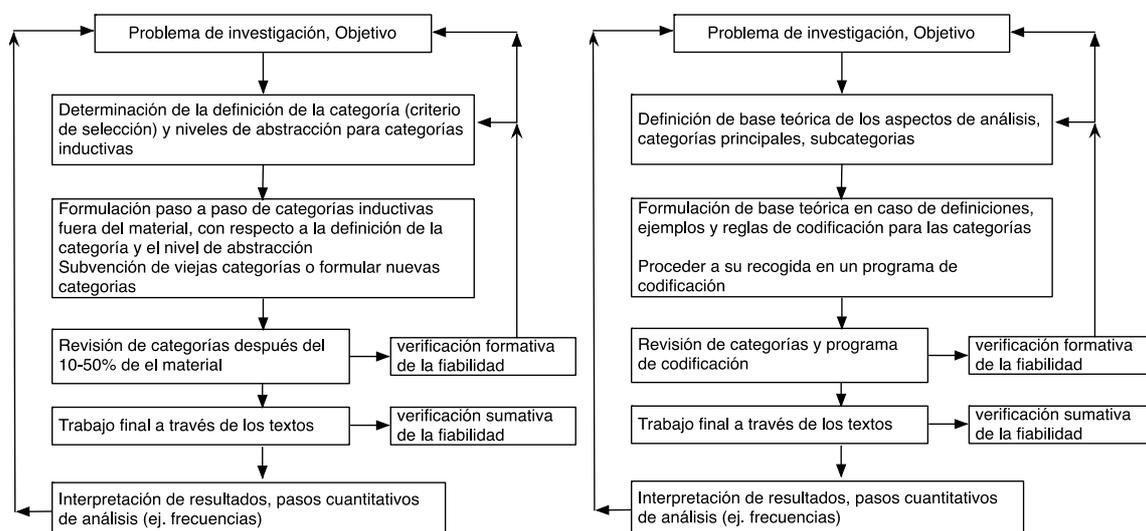


Figura 78. Comparativa entre el modelo inductivo (izquierda) y deductivo (derecha). Fuente: Mayring (2000).

La principal diferencia entre el modelo inductivo y deductivo se encuentra en la definición previa o no, de las categorías (paso 2 y 3). En el modelo inductivo, las categorías surgen

principalmente de los datos, a partir de revisiones continuas hasta obtener la categoría principal. En cambio, en el modelo deductivo las categorías son determinadas a partir de la teoría, y el sistema de categorías construido se aplica al texto.

En esta investigación se consideró el análisis de contenido cualitativo, basado en el desarrollo de categorías inductivas, por ajustarse mejor al objetivo de la investigación y a la naturaleza de los datos recogidos, pudiendo ofrecer una perspectiva más real de las relaciones, sentimientos, pensamientos y opiniones de los estudiantes.

6.9.2.- Análisis de los datos cuantitativo

A diferencia del análisis cualitativo, el cuantitativo parte desde una perspectiva deductiva, en el que las variables a analizar están previamente definidas (ver punto 6.5).

El cuestionario constituido a partir de preguntas abiertas, se analiza cuantitativamente a partir de emplear el análisis de estadísticos descriptivos, siguiendo un proceso basado en encontrar y denominar los patrones generales de las respuestas obtenidas de los estudiantes y listar las respuestas convertidas en patrones, para poder ir definiendo las categorías. Sobre estas categorías se obtienen las frecuencias y porcentajes en relación a la variable a analizar, lo que proporciona unos valores numéricos a partir de los datos textuales.

Y finalmente, para el análisis de la escala de actitudes se utilizó el programa SPSS Statistics Base 22.0, que permitió realizar un análisis estadístico descriptivo y exploratorio de los datos recogidos.

Capítulo 7.- Origen de la propuesta: New Chapter Book Club (Nisonger Center Ohio State University)

7.1.- Experiencia. Primer contacto

La experiencia propuesta y realizada, surge a partir de la estancia formativa que se realizó en Nisonger Center, Ohio State University, durante los meses comprendidos entre septiembre y enero del 2012.

Nisonger Center es un centro de excelencia universitaria que realiza un trabajo orientado a la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad. Colaborar con los profesionales de este centro, y poder participar de forma activa en algunos de sus proyectos y actividades, facilitó el conocer la realidad del centro, así como sus proyectos. Durante la estancia, también se asistió a diferentes congresos⁹⁶, reuniones y formaciones que facilitaron conocer, aún más, la realidad de EEUU.

El trabajo que realiza Nisonger Center está dirigido, no solo a las personas con discapacidad, sino como se verá, a todo su entorno, desde la familia, hasta miembros de la comunidad como vecinos o comerciantes. También trabajan la formación de profesionales de diferentes ámbitos, a partir de un postgrado en el que se imparte un curriculum dirigido a la atención de las personas con discapacidad, y donde se implica a los estudiantes a participar en proyectos de aprendizaje servicio.

Decir, que la estancia ayudo a orientar esta investigación, y fortaleció el supuesto de la necesidad de formación ética y en valores –entre otras competencias- de los profesionales que dan apoyo a personas con discapacidad intelectual.

Entre los proyectos de Nisonger Center, se destaca Next Chapter Book Club (a partir de ahora NCBC), ya que resultó ser una manera de implicar a toda la sociedad en una actividad que nace de la necesidad de romper mitos, como que las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo no son lectores, ni están interesados en el aprendizaje permanente, por una lado, y por el aislamiento y la segregación que experimentan los adultos con discapacidad intelectual y del desarrollo por parte de su

⁹⁶ Asistencia al Congreso *The Journey Continues: 40 Years Promoting Equity and Excellence through Research, Education, and Service*. Organizada por la Association of University Centers on Disabilities (AUCD). Realizada en Crystal City, VA., EEUU. Noviembre 2011 y la 11th Annual Ohio Adult Sibling Conference. Nisonger Center, Ohio State University. Colaboración en la organización. Columbus, OH., EEUU. Diciembre 2011.

comunidad, por otro. La prioridad del modelo de NCBC es, claramente, vincular el medio, la alfabetización y la inclusión en la comunidad en el mismo proyecto.

Cuando NCBC se consolidó, se añadió al conjunto de proyectos de aprendizaje servicio que Ohio State University y Nisonger Center ofrecen a sus estudiantes como actividad voluntaria⁹⁷. Para el equipo de expertos que trabaja en Nisonger Center es primordial la participación de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo, pero también consideran fundamental la formación de los profesionales tanto a nivel teórico, como en valores. En esta investigación, se destaca la trascendencia de la formación en valores de los estudiantes, y en concreto, la relación de esta formación con la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual, a partir de un cambio de actitud hacia ellas.

El Dr. Tom Fish fue el enlace y *advisor* en Nisonger Center. El primer contacto que se tuvo con él, fue en una visita que el Dr. Fish y la Dr. Baldini, hicieron a la Universidad de Barcelona. El interés por un tema en común como es la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad y del desarrollo, hizo que pudiéramos conocernos. El Dr. Fish estaba interesado en conocer la situación de las personas con discapacidad intelectual en Catalunya, así que se organizó una visita a la Fundación Arc de Sant Martí, (Martorell) que gestiona un Centro Ocupacional y un Centro de Atención Especializada. También se visitó su Asociación, la cual ofrece actividades de ocio, deporte y vivienda⁹⁸.

El Dr. Fish es profesor de Ohio State University (OSU) y Director de Trabajo social y Atención a familias en Nisonger Center. Es colaborador de la *American Association on Intellectual and developmental disabilities* (AAIDD), miembro fundador de National Sibling Leadership Network y miembro de la Junta de la Asociación de Down Syndrome de Ohio. Fue el creador del NCBC, y en la actualidad conjuntamente con Jillian Ober dirigen este programa, entre otros.

La profesora Deborah Baldini pertenece a la Facultad de Artes y Ciencias, Educación Continua de la Universidad de Missouri-St. Louis. Dirige el Centro de Iniciativa Empresarial y de Educación Económica, el Programa de Estudios Laborales, Programa de

⁹⁷ Aunque de entrada el aprendizaje servicio es una actividad voluntaria, en Ohio State University, como en muchas de las universidades de EEUU, algunos estudios universitarios requieren de una dedicación (contabilizada en horas) en una actividad de aprendizaje servicio, por ello muchas universidades disponen de una Oficina de aprendizaje servicio, en la que los estudiantes pueden encontrar una amplia oferta de estos proyectos. Desde estas oficinas también se organizan cursos de formación, así como encuentros informativos.

⁹⁸ La Associació Arc de Sant Martí, gestiona una Llar Residencia y tiene diferentes viviendas con el programa de Suport a l'autonomia de la pròpia Llar (SSAPLL).

Crédito Avanzado, Proyectos de Escritura y es coordinadora del programa de Next Chapter Book Club desde la asociación St.Louis Arc⁹⁹.

A partir de este contacto, se planteó la posibilidad de poder realizar una estancia con el profesor Tom Fish y conocer más a fondo el trabajo que se realiza en Nisonger Center. Finalmente, se realizó la estancia durante los meses de septiembre a enero, coincidiendo con el Autumn Quarter de OSU (del 23 de septiembre al 10 de diciembre) y con el primer semestre de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (del 19 de septiembre al 23 de diciembre del 2012).

7.2.- Nisonger Center, Ohio State University

Nisonger Center fue fundado en 1966 como un programa interdisciplinario de Ohio State University. La Administración de Discapacidades del Desarrollo de los Estados Unidos designó este centro como *University Center for Excellence in Developmental Disabilities* (UCEDD) y pasó a formar parte de una red de 67 Centros Universitarios de Excelencia de EEUU.

La misión principal de Nisonger Center es trabajar vinculado a la comunidad para valorar y apoyar la participación significativa de las personas con discapacidad de todas las edades, a través de la educación, el servicio y la investigación. El centro brinda asistencia a personas con discapacidad, familias, proveedores de servicios y organizaciones, con el objetivo de promover la inclusión en la educación, en la salud, en el empleo y en la comunidad, siempre orientado a mejorar la calidad de vida. Sus valores se basan en la incorporación de la inclusión en la comunidad, la diversidad cultural y la autodeterminación.

El centro presta servicios a 3.500 nuevos usuarios, aproximadamente, cada año en diferentes departamentos como el centro de investigación psicofarmacología (RUPP), que tiene como objetivo evaluar científicamente la inocuidad y eficacia de los medicamentos psicotrópicos centrado en los trastornos del espectro autista (TEA) y el trastorno por déficit de atención (ADHD). A nivel educativo están trabajando en crear nuevas oportunidades

⁹⁹ El St. Louis Arc es una organización sin ánimo de lucro, que proporciona apoyo y servicios a más de 3,500 adultos y niños con discapacidades intelectuales y de desarrollo, y sus familias, en toda el área metropolitana de St. Louis, MO.

para el estudio de los procesos de aprendizaje en las personas con discapacidades intelectuales y del desarrollo, basándose en las necesidades y curiosidades, más que en los procesos de comportamiento. Y los profesionales que trabajan en Nisonger Center tienen entre 10 y 30 años de experiencia, y se encuentran expertos reconocidos como su director Marc Tassé¹⁰⁰.

A nivel de gestión, Nisonger Center genera alrededor del 90% de su financiación, la cual se divide, aproximadamente por igual, entre las fuentes federales, privadas y del condado. Además de la financiación del Gobierno de los EEUU para gestionar un Centro de Excelencia, el profesorado de Nisonger Center tienen becas de los Institutos Nacionales de Salud. El restante 10% del presupuesto Nisonger es aportado por Ohio State University.

7.3.-Proyectos de Nisonger Center: Aspirations Ohio, Young Adult Transition Corps y Next Chapter Book Club

En relación a la atención y inclusión de personas con discapacidad y del desarrollo, Nisonger Center trabaja desde diferentes proyectos y acciones. Algunos proyectos que se desarrollan desde Nisonger Center, de los cuales el Dr. Fish es el director son: *Aspiration*, Ohio Young Adult Transition Corps (YATC) y Next Chapter Book Club (NCBC).

(1) *Aspirations Ohio*. Programa de Apoyo Social y Profesional.

Aspirations fue establecido en 2002 por el Departamento de Neurología de Nisonger Center. Se basa en un grupo de apoyo sobre habilidades sociales y profesionales para jóvenes adultos, de entre 18 y 30 años, con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Aspirations está diseñado para proporcionar oportunidades de aprendizaje y discutir sobre las experiencias sociales y de formación profesional de los jóvenes adultos con TEA. Los grupos son generalmente pequeños, de entre seis o siete personas. Dos líderes del grupo, con experiencia en facilitar un clima de aceptación y apoyo, ayudan a los participantes a

¹⁰⁰ Tassé, Ph.D es también profesor de Psicología y Psiquiatría de Ohio State University, con más de 20 años de experiencia en investigación y la prestación de servicios clínicos en el campo de la discapacidad intelectual. Dr. Tassé ha llevado a cabo más de 100 cursos de formación, talleres y presentaciones relacionadas con la discapacidad intelectual y más de 70 artículos en este campo. Es miembro de la AAIDD y ganador del Premio al Servicio AAIDD (2007 y 2009). Además es co-autor del AAIDD (2002 y 2010) Terminología y Manual de Clasificación y la Guía del AAIDD, así como Presidente del grupo de trabajo AAIDD que trabaja en el desarrollo de la Escala de Conducta Adaptativa de diagnóstico. Y colaborador de INICO.

desarrollar la auto-conciencia, el conocimiento social y las estrategias para el éxito profesional. También proporciona a los miembros del grupos oportunidades para conocer a otras personas con TEA y obtener apoyo y comprensión, asimismo, se les anima a desarrollar amistad con los miembros del grupo.

El programa tiene una duración de ocho semanas y se reúnen una vez a la semana durante una hora en Ohio State University. El programa se realiza tres veces al año y el coste de las ocho semanas es de \$250, incluyendo reuniones mensuales. Después del programa de ocho semanas, los miembros tienen la oportunidad de asistir a las reuniones mensuales (en el 2012 asistieron, de forma regular, una veintena de jóvenes de los grupos anteriores). Estas reuniones dan a los miembros del grupo la oportunidad de conocer y socializarse con otros jóvenes, además de ofrecerles la oportunidad de practicar las habilidades que aprendieron durante el programa. Es importante destacar que algunos miembros del grupo hacen amigos y se reúnen fuera del programa.

Aspirations reúne, también, un grupo de apoyo para los padres y madres. Cuando los participantes están en la octava semana los padres y madres del programa se reúnen semanalmente en el mismo horario, y tienen la oportunidad de hablar y compartir información. Después de las ocho semanas, los padres del programa se unen a un grupo más grande de apoyo mensual, teniendo la oportunidad de conocer a los padres y madres de los miembros de grupos anteriores. Las reuniones mensuales a menudo incluyen charlas de expertos sobre temas como la vida independiente, la elegibilidad de servicios, etc.

Este programa, como se ha visto, está diseñado para proporcionar a los jóvenes con TEA la oportunidad de discutir sus propias experiencias profesionales y sociales, y ofrecerles orientación de cómo mejorar sus habilidades. El desarrollo de la auto-conciencia, conocimiento social y la independencia son temas centrales del programa, y sus objetivos están orientados a:

- Desarrollar la auto-conciencia y auto-percepción.
- Aprender de las experiencias, las relaciones sociales y las interacciones positivas.
- Fomentar la comprensión de la importancia del empleo gratificante.
- Fomentar la amistad y la socialización.

Y las áreas temáticas que se trabajan son: hacer amigos, resolución de problemas, formación profesional de planificación, valores y ética, habilidades de trabajo en equipo, autoconocimiento, el éxito en el trabajo, independencia y la responsabilidad.

El éxito del programa recae en que muchos participantes se han socializado con los otros participantes siendo más activos. Una frase de un participante describe así el grupo: “*Some are quiet, some very opinionated, some withdrawn, disheveled*¹⁰¹”.

El programa se basa en el siguiente curriculum (ver Figura 79):

<i>Temas</i>	<i>Breve Resumen de los Objetivos de Usuarios de grupo</i>
Semana 1 Introducción	Comprender a los demás, compartir su diagnóstico, fortalezas y debilidades. Reconocer a cada miembro del grupo, si tienen cosas en común con los otros. Comprender que Aspirations es un lugar en el que pueden ser ellos mismos y sentirse cómodo.
Semana 2 Resolución de problemas	Identificación y descripción de las cosas importantes de la vida que afecta a los problemas de los miembros del grupo y las cosas que preocupa a los participantes. Identificar las estrategias de resolución de problemas específicos de sus experiencias. Aumentar la autoestima, sugiriendo estrategias útiles a los demás.
Semana 3 Comunicación Social	Obtener una visión de lo que forma opinión en ellos, y lo que esto influye en el comportamiento de los demás. Reconocer sus propios métodos de formación de opiniones con respecto a los demás. Comprender la importancia del lenguaje corporal no-verbal.
Semana 4 Amigos	Identificar las características de un buen amigo y describir los comportamientos apropiados en una relación de amistad. Aprender habilidades para encontrar, mantener, y disfrutar de la amistad. Identificar las dificultades que surgen durante las relaciones y aprenden estrategias para superar o evitar estas dificultades.
Semana 5 Evento social	Practicar sus habilidades sociales discutidas en sesiones anteriores, tales como iniciar y mantener conversaciones. Llegar a conocerse mejor en un ambiente relajado, hacer amigos, y divertirse.
Semana 6 Empleo	Reconocer la importancia del empleo y de la forma en que puede alcanzar sus metas. Reconocer las vías de empleo que podrían ser una buena opción para ellos. Entender lo que un supervisor está buscando en un empleado. Obtener una visión para abordar los conflictos en el lugar de trabajo.
Semana 7 Independencia y empleo	Reconocer la importancia de avanzar hacia una mayor independencia en sus vidas y el importante papel que juega el empleo para alcanzar la independencia. Reconocer de qué manera son independientes y de qué manera son dependientes de los demás. Discutir la forma de alcanzar los objetivos de ser más independiente en ciertas áreas de sus vidas.
Semana 8 Conclusión	Repaso de las habilidades aprendidas durante el transcurso del programa. Describir los planes para la utilización de nuevas habilidades en sus vidas personales y profesionales. Revisar el programa de Aspiration.

Figura 79. Aspiration curriculum.

¹⁰¹ Traducción propia: Algunos son tranquilos, algunos muy obstinados, algunos retirados, desgreñados”

(2) *Young Adult Transition Corps (YATC)*

YATC es un programa diseñado específicamente para atender a los jóvenes con discapacidad que están en transición de la escuela a la vida adulta. Los estudios han demostrado que los estudiantes con discapacidad que finalizan la secundaria, a menudo, experimentan una adaptación precaria a la vida adulta, y tienden a tener bajas tasas de empleo, salarios bajos, y bajas tasas de participación en la educación post-secundaria y de formación profesional. Para hacer frente a esta necesidad YATC ofrece servicios en tres áreas críticas como son el servicio comunitario, la capacitación para el acceso a la comunidad, y el desarrollo de habilidades sociales.

YATC es un programa de AmeriCorps¹⁰² y Nisonger Center, en el que los miembros -la mayoría estudiantes universitarios y/o graduados, con o sin discapacidad- que trabajan en el programa tienen el compromiso de realizar un año de servicio a la comunidad. En este caso, trabajan con jóvenes con discapacidad en edad de transición, que desarrollan proyectos de aprendizaje servicio. Los miembros participan, también, con jóvenes con discapacidad en los programas educativos y comunitarios del área de Columbus. En todos los proyectos se trabaja para promover la inclusión y el desarrollo de las habilidades sociales.

Una de las actividades principales que se desarrolla en Columbus (OH), a través de las escuelas de secundaria, es la participación de jóvenes con discapacidad en proyectos de aprendizaje servicio. Los alumnos con TEA y otras discapacidades tienen la oportunidad de participar en proyectos de aprendizaje servicio, adquiriendo experiencia de trabajo en equipo, y aprendiendo acerca de su comunidad y los recursos comunitarios, mientras potencian sus habilidades tanto individuales como sociales.

Los miembros de AmeriCorps guían a los estudiantes en todo el proceso del aprendizaje servicio, haciendo que tomen conciencia del proyecto. Las ideas para el proyecto se desarrollan a través de sesiones de lluvia de ideas, entrevistas con personas de la escuela, vecindario y de la comunidad, e incluso se realizan *visitas de campo* para conocer y

¹⁰² AmeriCorps es un programa de la Corporación para Servicio Nacional y Comunitario, de una agencia federal independiente creada para conectar a los estadounidenses de todas las edades. AmeriCorps está formada por redes locales, estatales, y programas nacionales de servicio que conecta a más de 70.000 estadounidenses cada año en el servicio dirigido a la educación, la seguridad pública, la salud y el medio ambiente. www.nationalservice.gov

concretar las necesidades reales de la comunidad. Estas actividades, previas al servicio, permiten iniciar una conexión entre los jóvenes con discapacidad y su comunidad, y además de sensibiliza a los miembros de la comunidad sobre la importancia de que los jóvenes colaboren en la comunidad, del servicio que realizan y del valor que tienen los jóvenes con discapacidad como contribuyentes a su comunidad (Fish, 2008). Para llevar a cabo los proyectos, los estudiantes votan para decidir sobre el proyecto y el trabajo a continuación, realizan un listado con las tareas pendientes, como obtener recursos y el contacto con socios del proyecto. Los estudiantes, en la medida de lo posible, serán los encargados de realizar todas las tareas que propusieron, de mantener la comunicación con los centros de servicios *-partners-* y de participar en la recaudación de fondos, si fuera necesario.

(3) Next Chapter Book Club (NCBC)

NCBC es un programa de Ohio State University, Nisonger Center, fundado en 2002 y que ha crecido a partir de dos grupos que se constituyeron en Columbus, OH, a más de 300 grupos en los Estados Unidos, cuatro en Canadá y tres en Europa, con más de 2000 miembros.

NCBC se fundó a partir de un grupo de padres, profesionales, estudiantes y personas con discapacidad, después de discutir sobre el supuesto predominante de que las personas con discapacidad intelectual no son lectores, ni están interesadas en el aprendizaje permanente. El grupo también discutió el aislamiento y la segregación experimentada por los adultos con discapacidad por parte de sus comunidades.

El modelo de NCBC promueve la vinculación con el medio, la alfabetización y la inclusión en la comunidad. La premisa es simple: un grupo de 5 a 8 personas con discapacidad intelectual y del desarrollo y con una amplia gama de habilidades de lectura, se reúnen con dos voluntarios o voluntarias en una librería, local o cafetería, para leer en voz alta y discutir un libro durante una hora a la semana.

Al igual que los miembros de cualquier otro club de lectura, los miembros de NCBC eligen el libro que quieren leer y deciden cómo les gustaría que fuera la estructura de su club. Los miembros del club están aprendiendo y haciendo amigos, mientras se divierten.

Los objetivos de NCBC son:

- Aumentar las oportunidades de aprendizaje de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo.
- Potenciar los conocimientos y las experiencias sociales significativas para las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo.
- Favorecer la inclusión de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo en el entorno comunitario.
- Desarrollar y difundir a nivel nacional e internacional un programa modelo para la alfabetización, la conectividad social y la inclusión de la comunidad.

Para trabajar estos objetivos NCBC sigue una estructura vertical, en la que cada estamento tiene una función concreta. El proyecto se organiza tal y como se observa en la Figura 80.

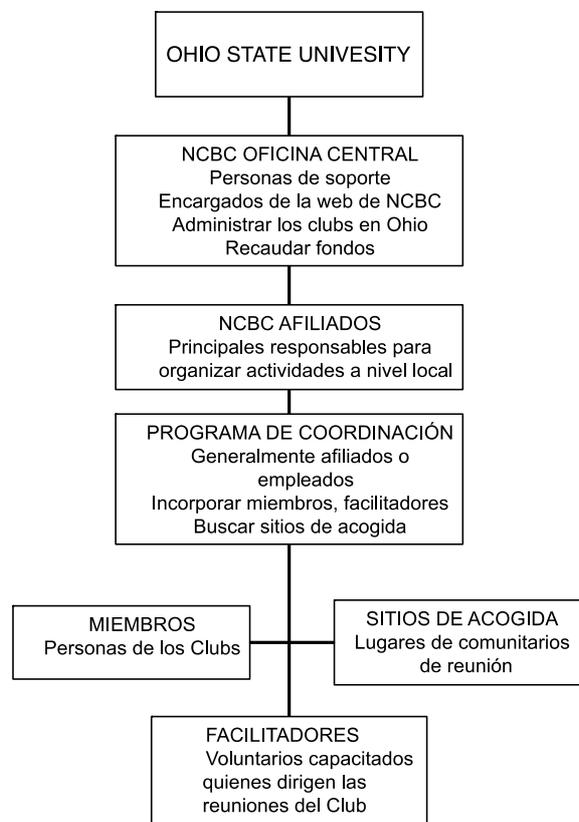


Figura 80. Organización de Next Chapter Book Club.

Para este grupo de profesionales el aprendizaje nunca acaba, y trabajan bajo esta premisa. También son conscientes, de que algunas personas tienen más oportunidades de aprender que otras. En Estados Unidos como en Cataluña, muchas de las personas con discapacidad intelectual dejan la educación formal o no formal, con ninguna expectativa de continuar con una educación permanente. Si se entiende, que la educación permanente es “el

instrumento más eficaz para preparar a la persona a participar, expresarse y defender sus derechos y valores fundamentales en una sociedad caracterizada por sus continuados y rápidos cambios” (Ríos, M. F., 2006/2007), se ve justificado dar soporte a un proyecto como el que se presenta.

Desde NCBC se critica la falta de soporte para las actividades de aprendizaje que requieren las personas con discapacidad, por ello, desde esta iniciativa se apostó por un programa abierto a la comunidad y a la inclusión de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo, frente a programas de tutoría de lectura que *“por lo general se diseña como una actividad solitaria de aprendizaje que rara vez cumple con las necesidades de muchas personas con discapacidad intelectual para el aprendizaje social y la participación comunitaria”* (Fish, 2008, p.7).

La realidad de las personas con discapacidad intelectual, es participar en actividades poco inclusivas o segregadoras, y su participación en la construcción de políticas, acciones o actividades en la comunidad son muy limitadas, incluso cuando las gestiones van dirigidas ha ellos. En cambio, este proyecto proporciona a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo la oportunidad de participar de forma activa en la comunidad, autodeterminación y los conocimiento de alfabetización para continuar aprendiendo.

Para ello, el modelo de NCBC se basa en tres ámbitos: (1) *la vinculación con el medio*, (2) *la inclusión en la comunidad* y (3) *la alfabetización*.

(1) *La vinculación con el medio* se realiza a partir de la búsqueda de espacios comunes, abiertos a la comunidad, espacios normalizados donde poder realizar las sesiones. Se habla de espacios en plural, porque la diversidad de estos espacios potencia el conocimiento del entorno, ampliando los espacios de participación.

(2) *La inclusión en la comunidad -o el sentido de pertenencia a la comunidad-* está fuertemente ligada con la calidad de vida de las personas. Se pudo ver que cuatro de las dimensiones de calidad de vida de Schalok tienen que ver con esta participación e integración en la comunidad.

NCBC cree necesario una serie de factores, preocupándose por que se den y por mejorarlos en relación al ámbito comunitario (ver Figura 81).



Figura 81. Factores necesarios para la participación de personas con discapacidad intelectual y del desarrollo en la comunidad.

El proyecto de NCBC valora estos factores y los entienden como:

- Confort: atractivo, amigable y entono relajado.
- Vivienda: interacción con el personal de acogida del sitio para satisfacer las necesidades de los miembros.
- Acceso: facilidad física y de transporte en los sitios de encuentro.
- Apoyo: desarrollo de amistades con otros miembros y facilitadores.
- Reciprocidad: miembros y facilitadores deben ayudarse a sí mismos y unos a otros.
- Aceptación: hacia otros miembros, hacia los facilitadores, personal de los sitios de acogida y clientes.

(3) *La Alfabetización* se ha de ver como un elemento potenciador de la inclusión y del empoderamiento de las personas. Muchas investigaciones están de acuerdo que a menor nivel de alfabetización menor calidad de vida y menos oportunidades de trabajo y de ocio.

En relación a los grupos del NCBC, hay grupos de diferentes niveles de lectura:

Nivel I. No reconocimiento de las letras o la comprensión del lenguaje escrito.

Nivel II. Reconocimiento y comprensión de las letras.

Nivel III. Lee y entiende palabras sueltas.

Nivel IV. Lee y entiende frases.

Nivel V. Lee y entiende párrafos.

Los grupos o clubs de lectura no se basan en el nivel de lectura de los participantes, sino que están formados a partir de intereses de los miembros. El nivel de lectura no es un elemento importante. Un facilitador dijo: “*You don’t have to be able to read to enjoy a literary experience*¹⁰³”.

A la hora de organizar los clubs, los miembros de NCBC buscan lo que ellos llaman *community host sites*, que serian sitios de acogida en la comunidad en los que reunirse. Estos espacios suelen ser librerías, cafeterías o bares¹⁰⁴, que ofrecen un entorno informal fomentando la interacción social entre los miembros (Fish, 2008). NCBC no se reúne en lugares apartados como escuelas, talleres o hogares de los miembros. Fish (2008) considera que el entorno comunitario de los clubs de lectura aumenta la conciencia social de las personas con discapacidad y ofrece la oportunidad de experimentar la cultura de estos espacios, muchos de ellos lugares de reunión.

Una vez los miembros han elegido espacio y libro, los voluntarios o voluntarias, guían la discusión sobre el libro y ofrecen actividades que puedan facilitar el aprendizaje y la comprensión sobre el libro. Algunas de estas actividades son:

- Actividades literarias. Estas actividades tienen el objetivo de ayudar a la comprensión del libro, así como ampliar el conocimiento de vocabulario a partir de conceptos que aparecen en el libro. Algunos ejemplos son: hacer un glosario del vocabulario más difícil e ir añadiendo cada semana, simular ser diferentes protagonistas del libro y hablar de sus experiencias o describir la imágenes que se encuentran en el libro.
- Elaboración de puntos de libro. Los miembros pueden crear un punto de libro diferente para cada libro que lean.
- La anual fiesta de Halloween. Se celebran cada otoño en Nisonger Center OSU, para los 17 clubs del condado de Franklin, OH.
- Ver películas. Después de finalizar un libro, los club pueden decidir si quieren ver la película del libro que acaban de leer.
- Celebración de cumpleaños. Los miembros del club pueden decidir si celebrar de forma conjunta los cumpleaños de los miembros u otras ocasiones especiales.

¹⁰³ Traducción: No necesitas saber leer para disfrutar de una experiencia literaria

¹⁰⁴ Algunos de estos sitios de acogidas son: Borders, Barnes & Noble, Panera Bread, Target, Caribou Coffee o Starbucks.

- Salidas. Por ejemplo, si han terminado de leer un libro de animales de granja, los facilitadores del grupo pueden planificar ir a visitar una granja local.

Estos son algunos ejemplos de actividades que pueden realizar los clubs de lectura, pero hay que tener presente que cada club es diferente y serán sus miembros los que propongan y decidan las actividades del club.

7.4.-Formación Leadership Education in neuro-developmental Disabilities

Leadership Education in neuro-developmental Disabilities (LEND) es un programa de postgrado interdisciplinario de liderazgo en educación sobre discapacidades del desarrollo neurológico de Ohio State University, Nisonger Center, financiado por la Oficina de Salud Materno Infantil (MCHB), los Recursos de Salud y Administración de Servicios (HRSA) del Departamento de Salud y los Servicios Humanos (DHHS).

El objetivo del programa es formar profesionales que en el futuro sean expertos en sus propias disciplinas, y además, hayan adquirido habilidades y competencias en el campo de la discapacidad que los preparen para ser flexibles y poder atender a personas con discapacidad.

Los graduados del programa LEND han de demostrar que son capaces de trabajar con profesionales en sistemas interdisciplinarios de atención a personas con discapacidad intelectual y del desarrollo, que sean integrales, coordinados, centrados en la familia y culturalmente sensibles. Han de ser capaces también, de anticiparse, administrar y guiar el cambio en el conocimiento y en los sistemas de salud para avanzar y mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidades del desarrollo y sus familias.

La selección como alumno del programa LEND, es considerada por el centro como *un honor y, a la vez, una responsabilidad*. Cada alumno tendrá una experiencia individual en función de sus intereses y los intereses de su tutor. Es importante señalar que el periodo de prácticas LEND es un compromiso de tiempo completo -aproximadamente 20 horas a la semana-, y los estudiantes deben completar un mínimo de 300 horas de formación.

Los alumnos al finalizar el curso deben presentar los conocimientos y habilidades necesarios para alcanzar los objetivos del programa con un nivel aceptable de competencia. Estos objetivos son:

- Proporcionar capacitación para el liderazgo a una amplia gama de profesionales relacionados con la salud, la mejora de los sistemas de salud y el acceso a una atención de calidad para las personas con discapacidades del desarrollo neurológico y sus familias.
- Desarrollar profesionales de la salud con conocimientos avanzados clínicos, incluyendo el conocimiento de los problemas de transición para personas con discapacidades del desarrollo neurológico.
- Participar en la investigación aplicada, la educación continua, la consulta y las actividades de asistencia técnica que promuevan sistemas de atención que mejoren la salud y el bienestar de las personas con discapacidades del desarrollo neurológico y sus familias.
- Enseñar a los profesionales a proporcionar servicios culturales y lingüísticamente competentes a las poblaciones marginadas incluyendo a las familias de bajos ingresos y personas con *diagnóstico dual* (la enfermedad mental y los trastornos del desarrollo neurológico).
- Preparar profesionales relacionados con la salud para hacer frente a la promoción de la salud y la equidad sanitaria, entre ellas la creación de entornos físicos y sociales que promueven la salud entre las personas con discapacidades del desarrollo neurológico.

El plan de estudios de LEND se basa en cuatro componentes: el curso académico, las experiencias clínicas, tutorías de la investigación y las actividades de aprendizaje servicio. Además cada estudiante deberá desarrollar un Plan Individual de Aprendizaje, guiado por su tutor o tutora para cumplir con los objetivos personales. Este Plan Individual de Aprendizaje, debe jugar un papel central en la definición de las competencias y habilidades que se espera de los estudiantes, y en la orientación de las actividades de formación y proyectos en los que participará. Serán los tutores y tutoras de la facultad, los que se reunirán con los estudiantes de forma regular para hacer el seguimiento del proceso¹⁰⁵.

El profesorado de LEND imparte, además, dos cursos básicos cada año, que son obligatorios para todos los estudiantes, corresponden a 300 horas sobre la formación completa. A estos cursos están invitados agencias comunitarias, personas con discapacidad y padres y madres. Estos cursos están basados en Salud y Ciencias de la Rehabilitación, Enfermería, Psicología y Educación, y son:

¹⁰⁵ Cada semana se deberá completar un total de 20 horas de actividades relacionadas con lo académico, entre 10 y 15 horas destinadas con el plan de estudios y el resto dedicado a los proyectos individuales.

-Perspectiva Interdisciplinaria sobre Discapacidades del Desarrollo: diseñado para proveer a los estudiantes con la información más reciente acerca de las discapacidades del desarrollo a través de diferentes perspectivas incluyendo la epidemiología, etiología, diagnóstico, prevención, tratamiento, atención centrada en la familia, la educación, la transición, la legislación, la promoción, sistemas de atención y la administración del programa. Los participantes también se introducen en cuestiones filosóficas, éticas y jurídicas relativas a esta población con necesidades especiales.

-Seminario Interdisciplinario Sobre la Perspectiva de Trastornos del Espectro Autista: este curso introduce a los estudiantes en los trastornos del espectro autista desde una perspectiva interdisciplinaria. El objetivo del curso es desarrollar las habilidades analíticas necesarias para comprender y formular un marco interdisciplinario en relación a las principales perspectivas científicas y teóricas en las prácticas de evaluación e intervención para niños y niñas y adultos con TEA.

Durante el curso, también se realiza un *Leadership Seminar*, un seminario de liderazgo que ofrece información didáctica, discusión dirigida entre profesor y estudiante, y práctica en relación con el desarrollo de habilidades de liderazgo, con un enfoque particular en las competencias esenciales de la salud y las preocupaciones políticas. Los temas están organizados en módulos que pueden durar entre 1 y 3 semanas, se organizan de la siguiente manera:

- Introducción
- Ética / Profesionalidad
- Políticas Públicas y Salud
- Liderazgo
- Estudios de la Discapacidad
- Paridad de Salud y Promoción
- Temas Especiales
- Práctica Basada en Evidencias: Williams, Espina bífida...

Dentro del curso de LEND, todos los estudiantes participan en una formación clínica, que se da en la comunidad rural y/o urbano y en clínicas especializadas. La mayoría de los estudiantes comienzan su formación clínica en alguna de las clínicas interdisciplinarias que dispone Nisonger Center. Algunos alumnos pueden optar por participar en más de un

ámbito clínico en función de su Plan Individual de Aprendizaje, los objetivos del programa y el progreso de competencias.

Para trabajar las habilidades y competencias del estudiante, se le asignan diferentes funciones clínicas y responsabilidades como participante, como jefe de equipo o coordinador de servicios (bajo la supervisión del profesorado). Los alumnos también deben completar 10 horas en una zona urbana y/o clínica basada en la comunidad rural y 20 horas en clínicas de los hospitales de especialidades. En la Figura 82, aparece una breve descripción de algunos centros.

<i>Clínica/ Centro</i>	<i>Descripción</i>
Nisonger - Family Clinic	Dirigida a ofrece evaluaciones de desarrollo integrales e interdisciplinarias de niños en un marco interdisciplinario. El equipo evalúa a niños de 6 meses a 6 años con posible retraso en el desarrollo.
Nisonger - Autism Spectrum Disorders Clinic	Dirigida a niños de 1 año hasta adultos que tienen o se sospecha que puedan tener un trastorno del espectro autista. Los servicios incluyen la evaluación clínica y el diagnóstico, el análisis funcional de la conducta, las recomendaciones para la intervención psicofarmacológica, conductuales y educativas.
Nisonger - Clínica de Patología Dual	Atiende a niños de 2 años hasta adultos, que tienen o se sospecha que tienen trastornos graves de conducta o salud mental significativa . La clínica lleva a cabo una evaluación interdisciplinaria que involucra psiquiatría, psicología clínica, la familia y los miembros del equipo de programación de día.
Nisonger - Early Childhood Education	Evalúa y proporciona una intervención basada en la evidencia para los niños pequeños y en edad preescolar con un rango de necesidades especiales.
Nisonger - Programa Dental	Atiende a bebés, niños y adultos con discapacidad intelectual y del desarrollo y discapacidad del desarrollo neurológico y proporciona asistencia técnica a las agencias y programas comunitarios de salud ora

Figura 82. Descripción de clínicas.

Participar en proyectos de aprendizaje servicio, es también un requisito del curso. Los alumnos deben completar 30 horas de aprendizaje servicio antes de concluir su formación. Algunas de las experiencias que se ofrecen son:

- *Next Chapter Book Club.* Los estudiantes pueden optar por participar en un club de lectura semanal con un grupo de 6 a 8 adolescentes o adultos con discapacidad intelectual, en que tendrán que realizar tareas de dinamizadores.

- *The Annual Ohio Adult Sibling Conference*¹⁰⁶. Colaborar en la organización y ejecución de la conferencia que ofrece soporte a hermanos y hermanas de personas con discapacidad intelectual, que se realiza de forma anual en Ohio.
- *Williams Syndrome Family Events*. El programa de síndrome de Williams tiene al menos dos eventos sociales anuales, que a menudo incluyen música, resultados de investigaciones actualizadas, danzas y artesanías. Los alumnos pueden participar como voluntarios en la planificación de eventos, la creación, la toma de fotografías, la participación activa y la limpieza.
- *Aspirations*. Este programa está diseñado para ofrecer a jóvenes adultos con Trastornos del Espectro Autista la oportunidad de hablar de sus propias experiencias profesionales y sociales en un grupo pequeño, así como mejorar sus habilidades en estas áreas.

¹⁰⁶ Durante la estancia que se hizo en Nisonger Center Ohio State University, además de asistir a la formación LEND, se asistió a *The Annual Ohio Adult Sibling Conference-2012* y se participo en uno de los grupos de lectura que se realizaba cada viernes.

Capítulo 8.- Experiencia de aprendizaje servicio: diseño, elaboración y aplicación

8.1.- Propuesta de aprendizaje servicio en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona: Club de Lectura y Best Buddies

El aprendizaje servicio es la metodología elegida para trabajar sobre los objetivos propuestos, a partir de un proceso de enseñanza y aprendizaje y el compromiso de los estudiantes a participar en un servicio comunitario.

Con la participación de los estudiantes en los proyectos de aprendizaje servicio se quiere trabajar la formación en valores de los estudiantes implicándolos con personas con discapacidad intelectual, para que conozcan la realidad de estas personas, sean conscientes de las dificultades que pueden tener y sean críticos con sus acciones.

A la hora de elaborar el proyecto y aplicarlo, se tiene en cuenta los modelos y las directrices establecidas por entidades reconocidas, al igual que se presta la máxima atención a las diferentes actividades que conlleva el aprendizaje servicio: la formación, las tutorías –conjuntas e individuales-, el trabajo teórico, las horas de servicio, el proceso de reflexión y la evaluación.

Durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014 a los estudiantes de la asignatura de *Axiología y Educación en valores* del grado de Pedagogía, se le ofreció la posibilidad de participar en diferentes proyectos de aprendizajes servicio. El aprendizaje servicio se sitúa dentro de las actividades obligatorias de la asignatura *-obligatoria de tercero-* entre las que se plantean elaborar una propuesta de educación en valores pensada para cualquier ámbito de intervención profesional de los pedagogos o pedagogas, el diseño de un programa basado en la aplicación de las metodologías de educación en valores, o profundizar en un tema relacionado con el contenido de la asignatura. Los estudiantes deben elegir entre una de estas tareas, por ello, Siendo la participación en el aprendizaje servicio voluntaria.

8.2.- Desarrollo del proyecto

Al igual que cualquier otra intervención educativa, los proyectos de aprendizaje servicio requieren de tres fases que serán las que irán construyendo el proceso: (1) Preparación y planificación del proyecto, (2) Aplicación o realización y (3) Evaluación.

En la Figura 83 se presentan las etapas o fases a partir de diferentes autores:

	María Nieves Tapia (2006b)	Puig, Martín i Batlle (2008)	Francisco y Moliner (2010)
PROCESOS TRANSVERSALES reflexión Registro, sistematización, comunicación, evaluación.	ETAPA 1: MOTIVACIÓN Motivación personal e institucional para desarrollar el proyecto. Conocimiento y comprensión del concepto de aprendizaje-servicio. Conciencia de la importancia del protagonismo juvenil.	A. Preparación del proyecto I. Esbozar el proyecto	I. Selección del tema y del ámbito donde prestar el servicio. Expresar los fundamentos objetivos y el marco teórico que justifica la elección de dicho proyecto.
	ETAPA 2: DIAGNÓSTICO Identificación de necesidades/ problemas/desafíos junto con la comunidad destinataria. Análisis de la factibilidad de respuesta desde la institución educativa.	II. Establecer relaciones con entidades sociales III. Planificar el proyecto	II. Contacto con el centro receptor del servicio. Diagnosticar necesidades conjunto con la entidad, delimitar los objetivos y acordar las pautas de trabajo y acciones.
	ETAPA 3: DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO Objetivos del servicio solidario y del aprendizaje . Destinatarios del servicio solidario. Actividades del servicio solidario. Contenidos y actividades del aprendizaje. Tiempos-Cronograma tentativo. Lugares de desarrollo del proyecto. Responsables y protagonistas. Recursos. Reflexión y evaluación del diseño y coherencia interna del proyecto.	B. Realización del proyecto IV. Preparación con el grupo	III. Preparación de la actividad, metodología y producción material. Diseñar las estrategias y la metodología, definir y producir los recursos necesarios para llevar a cabo la intervención.
	ETAPA 4: EJECUCIÓN Establecimiento de alianzas institucionales, obtención de recursos, formalización de acuerdos, convenios y alianzas. Implementación y gestión del proyecto solidario. y desarrollo simultáneo de los contenidos de aprendizaje asociados. Registro de lo actuado, reflexión y evaluación del proceso y logros intermedios. Ajustes, revisiones, nuevas implementaciones y alianzas.	V. Ejecución con el grupo	IV. Aplicación. Observar, registrar y analizar la incidencia del servicio prestado a la comunidad.
	ETAPA 5: CIERRE Y MULTIPLICACIÓN Evaluación y sistematización finales. Celebración y reconocimiento de los protagonistas. Continuidad y multiplicación de proyectos de aprendizaje-servicio.	C. Evaluación multifocal	V. Evaluación. Reflexionar y valorar el proyecto final y las transformaciones generadas. Elaborar un nuevo plan de acción a partir de la experiencia.

Figura 83. Etapas de un proyecto de aprendizaje servicio. Fuente: Elaboración propia a partir de Tapia, 2006b; Puig, Martín i Batlle (2008) y Francisco y Moliner (2010).

Aunque estos autores presentan diferentes etapas, en las propuestas de la Figura 83, se observa que cada una de ellas presenta una fase inicial de preparación, una de desarrollo y una fase final de evaluación.

Para el diseño de la experiencia que se llevó a cabo se optó por el modelo que propone Puig et al. (2008), con las siguientes fases:

A. Preparación del proyecto

I. Diseñar el proyecto

II. Establecer relaciones con entidades sociales

III. Planificar el proyecto

B. Realización del proyecto

IV. Preparación con el grupo

V. Ejecución con el grupo

C. Evaluación multifocal

VI. Evaluación multifocal

8.2.1.-Preparación del proyecto

La preparación del proyecto conlleva tres fases relacionadas con (I) el diseño previo del proyecto, donde se tiene que en cuenta el grupo, el servicio que se quiere ofrecer y establecer los aprendizajes; (II) establecer relaciones con entidades sociales, es decir identificar las entidades sociales para colaborar; y (III) planificar el proyecto, basado en definir los aspectos pedagógicos y la gestión y organización.

FASE I: Diseñar el proyecto.

El proyecto surge de la experiencia que se llevó a cabo en Ohio State University Nisonger Center. Después de analizar este proyecto, se observó que podría adaptarse y aplicarse en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, potenciando así la participación de los estudiantes en actividades voluntarias y estableciendo relaciones entre los estudiantes y personas con discapacidad intelectual.

Los proyectos de aprendizaje servicio tienen claramente una doble intención. En relación a los estudiantes universitarios, los proyectos de aprendizaje servicio buscan favorecer el aprendizaje de los estudiantes a nivel teórico –contenido de la asignatura- y a nivel ético, a partir de su participación voluntaria en diferentes entidades sociales o en proyectos solidarios. Por otro lado, en relación a las entidades que colaboran, se quiere responder a sus necesidades sociales, y a la vez, implicarlas en el proceso, y que conozcan los proyectos de aprendizaje servicio. De esta manera, pueden considerar el aprendizaje servicio como una oportunidad de implicar a sus usuarios en actividades que claramente pueden incidir en su autonomía, habilidades sociales, autodeterminación y participación social.

A la hora de definir el proyecto, como se explicará más adelante, no se pudo llevar a cabo tal y como se plantea en EEUU, pero gracias a la colaboración de dos entidades, se pudo iniciar el proyecto con las mismas inquietudes y objetivos.

El proyecto que se presenta a los estudiantes, parte de dos necesidades: (1) la necesidad de inclusión y participación de las personas con discapacidad intelectual en la comunidad, y (2) la formación en valores de los estudiantes de pedagogía, en relación a las personas con discapacidad intelectual.

Para ello, se cuenta con el soporte del Taller Escola Sant Camil y la Fundación Best Buddies, cada una implicada en un ámbito de acción diferente. El Taller Escola Sant Camil trabaja la integración laboral y la Fundación Best Buddies está implicada en el ocio. Las dos entidades son, sin embargo, entidades que buscan un objetivo común: la inclusión de las personas con discapacidad intelectual a partir de desarrollar e incidir en sus capacidades y habilidades sociales, así como en su entorno.

El proyecto que se desarrolló con la colaboración del Taller Escola Sant Camil, estuvo relacionado con la participación en su Club de Lectura. Y el proyecto de la Fundación Best Buddies, se basó en establecer relaciones de amistad entre personas con discapacidad intelectual y personas sin discapacidad.

La presentación de los proyectos se realizó de forma conjunta la primera semana de clase, -segunda semana de febrero-. El carácter del proyecto, así como el tiempo del cual se disponía, hizo que al comenzar la asignatura, ya se hubiera hecho el primer contacto con las entidades y confirmado la colaboración. Por esta razón, a los estudiantes se les presentó

el proyecto de aprendizaje servicio definido, y como una actividad entre las propuestas para la asignatura.

En esta sesión, también se les explico a los estudiantes la razón por la que se incluyen los proyectos de aprendizaje servicio en la asignatura. Se justifica, a partir de la relevancia que tienen los proyectos de aprendizaje servicio (como se comentó en el capítulo 5) como una metodología que combina el servicio a la comunidad y el aprendizaje de conocimientos y valores (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011).

Asimismo, como ya se ha comentado anteriormente, la asignatura en la que se ubica esta experiencia es *Axiología y Educación en valores*, por lo que un objetivo de la asignatura es ofrecer a los estudiantes un marco donde aprender a elaborar y diseñar proyectos de educación en valores. Todo ello, y considerando el aprendizaje servicio como una metodología que persigue este objetivo, se justifica su introducción en el plan docente de la asignatura.

Por otro lado, a la hora de planificar un proyecto de aprendizaje servicio, se debe tener en cuenta el tema de permisos y convenios. La Oficina de Aprendizaje servicio de la Facultad de Educación, es la encargada de dar soporte y orientación a los docentes que quieren iniciar un aprendizaje servicio en sus asignaturas. La gestión realizada desde esta oficina facilitó y ayudó con las autorizaciones necesarias, para que los estudiantes pudieran realizar una actividad fuera de las aulas, y gestionó todo el tema de convenios.

FASE II: Establecer relaciones con las entidades sociales.

El proyecto está orientado a estudiantes universitarios y personas con discapacidad intelectual, por esta razón a la hora de buscar partners, se estableció contacto con Dincat, - Dincat está formado por entidades que trabajan en el ámbito de la discapacidad intelectual y del desarrollo en Cataluña, y que aglutina a más de 300 entidades-. En una reunión con Dincat, se presentó y valoró el proyecto, y se decidió organizar una sesión formativa sobre el aprendizaje servicio en su sede de Barcelona.

La formación estaba orientada a informar a entidades que trabajan con personas con discapacidad intelectual, sobre la propuesta, que desde la universidad, se quería llevar a cabo. Se planteó a partir de dos finalidades: dar a conocer los proyectos de aprendizaje servicio, en que se fundamentan y que pueden aportar a las entidades, y presentar el

proyecto de *Capítol Següent, Club de Lectura*, planteado desde la universidad. En la Figura 84 se presenta la convocatoria realizada desde Dincat.



SESSIÓ FORMATIVA SOBRE APRENTATGE - SERVEI

Horari: de 15h a 17h

Dia: 31 de gener

Lloc de realització: Joan Güell, 90-92. Barcelona (Seu de Dincat).

Preu: gratuït

Docent: Elisabet Geva López. Educadora Social, Psicopedagoga i Màster en Educació per a la Ciutadania i en Valors. Doctoranda a la Facultat de pedagogia de la UB.

PRESENTACIÓ

Aquesta sessió formativa pretén, en la primera part, oferir una breu visió de que són els projectes de aprenentatge-servei, en que és fonamenten i que poden aporta a les entitats. Parlarem, també, de les funcions que podem assolir les entitats: com a partners (entitats col·laboradores) i com creadores de projectes de aprenentatge-servei.

A la segona part, exposarem algunes bones pràctiques i presentarem *Capítol Següent, Club de lectura**, projecte d'aprenentatge-servei,, adaptat de l'experiència *Next Chapter Book Club*, de Ohio State University, (EEUU), i en el que col·laboren la Universitat de Barcelona i DinCat.

OBJECTIUS

1. Divulgar els conceptes bàsics de l'aprenentatge-servei i el seu valor pedagògic.
2. Estimular la pràctica de l'aprenentatge-servei en projectes futurs.
3. Potenciar la participació de les persones amb discapacitat intel·lectual com a ciutadans responsables en la transformació del seu entorn per millorar-lo.
4. Crear noves xarxes de col·laboració entre diferents entitats, de diferents àmbits.

El Club de lectura proporciona a les persones amb discapacitat intel·lectual l'oportunitat de vincular-se al seu entorn, millorar la seva autoestima i els coneixements d'alfabetització, per continuar aprenen i incidint al seu entorn. El projecte es basa en tres elements essencials: la *participació activa en la comunitat*, la *autodeterminació* i la *alfabetització*.

Els objectius són:

- Augmentar les oportunitats d'aprenentatge de les persones amb discapacitat intel·lectual.
- Incrementar els coneixements i les experiències socials significatives de les persones amb discapacitat intel·lectual.
- Promoure la inclusió de les persones amb discapacitat intel·lectual en l'entorn comunitari.

Figura 84. Convocatoria para la formación sobre aprendizaje servicio en la sede de Dincat.

Durante la formación -a la cual asistieron uno 30 representantes de entidades de diferentes ámbitos-, surgieron tópicos sobre las personas con discapacidad intelectual, como la sobreprotección que sufren por parte de familiares y profesionales, considerando esto como una de las dificultades a la hora de crear un grupo de lectura fuera de las entidades que acogen a personas con discapacidad intelectual. Otra dificultad que se planteó fue combinar esta actividad con los horarios de los centros de trabajo o escuelas. Muchos de los profesionales coincidían en que ubicar y realizar la actividad fuera del espacio físico de una entidad, produciría en los padres y madres una actitud de reticencia.

Claramente, esto dificultó la implantación del mismo modelo de Next Chapter Book Club, en Barcelona, viendo la necesidad de adaptarlo.

A partir de la formación se estableció contacto con una de las entidades que finalmente colaboró en el proyecto: el Taller Escola Sant Camil, que coordina dos clubs de lectura: uno ubicado en la misma entidad y otro que se realiza en una biblioteca pública. Dado que el carácter de estos grupos tenían muchas coincidencias con el proyecto que se quería llevar a cabo, y dada la dificultad –expresada por lo profesionales- de iniciar un club de lectura fuera de la *protección* de una entidad concreta, se propuso colaborar con esta entidad.

La otra entidad con la que se colaboró fue la Fundación Best Buddies, que conoció los proyectos de aprendizaje servicio a partir de una formación sobre aprendizaje servicio que se ofreció desde la Universidad de Barcelona. De esta forma, la Fundación Best Buddies fue la otra entidad que participó en la experiencia.

Partner es el termino inglés para designar a las entidades sociales que colaboran en los proyectos de aprendizaje servicio. Las entidades sociales “*en su dinámica habitual, llevan a cabo tareas de servicio, y pueden reservar algunas para que sean los jóvenes los que las desarrollen*” (Puig et al., 2011, p.60), por lo que las entidades sociales reciben el servicio solidarios de los estudiantes, potenciando el aprendizaje de los participantes –y destinatarios-, y fortaleciendo las conexiones entre centros educativos y entidades sociales. Puig et al. (2011) comentan sobre este tema que “*los elementos de conexión son aspectos fundamentales a la hora de construir un partenariado sólido que posibilite el trabajo en red entre centros educativos y entidades sociales*”.

Sobre las relaciones que se establecen entre las entidades y la universidad, Jacoby and Associates (2003) utilizan la expresión *community-university partnerships* que representan una relación que Sigmon (1996) describe como “*organic, complex and interdependent systems*” (citado en Jacoby and Associates, 2003, p. 44). Estas relaciones estarán sujetas a posibles cambios y evolución, siendo estos cambios los que aseguren el éxito de los proyectos.

Como se ha comentado anteriormente, las entidades con las que se inicia el proyecto de aprendizaje servicio fueron:

(1) *El Taller Escola Sant Camil*. Es un centro ocupacional, ubicado en el barrio de Guinardó de Barcelona, que da servicio a personas con discapacidad intelectual desde 1962. En la actualidad atiende a 74 personas en dos servicios: el servicio de terapia ocupacional (STO) y el servicio de orientación y Inserción (SOI).

Sus objetivos son:

- Dar servicio a las personas con discapacidad intelectual desde los valores del humanismo cristiano.
- Facilitar a los usuarios, mediante una atención diurna, los servicios de terapia ocupacional y de inserción pertinente, para poder alcanzar, dentro de las posibilidades de cada uno, y a través de un programa individual de rehabilitación, su máxima integración sociolaboral.
- Ofrecer un servicio de calidad dirigido a atender las necesidades de las personas atendidas.
- Promover la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual, sensibilizando a la ciudadanía de los problemas y de las posibilidades de ese colectivo.

Esta entidad a parte de los servicios de STO¹⁰⁷ y SOI¹⁰⁸, ofrecen actividades de ajuste personal y social dirigidas a los usuarios y con el objetivo de conseguir una habilitación estructural de la persona y mejora de la relación con el entorno. Dentro de estas actividades se encuentran actividades deportivas, hábitos de higiene, jardinería, excursiones, asambleas o actividades de lectura.

¹⁰⁷ Servicio destinado a personas que por su grado de discapacidad intelectual y necesidades de soporte, no pueden acceder al mundo laboral ordinario.

¹⁰⁸ Servicio destinado a personas con discapacidad intelectual orientados a potenciar y conservar, por medio de la terapia ocupacional, sus capacidades laborales con la finalidad de que el usuario de este servicio este en disposición de integrarse al mundo laboral ordinario.

Justamente, dentro de las actividades de lectura es donde se ubica el proyecto de aprendizaje servicio. El Taller Escola Sant Camil, tiene dos grupos de lectura, uno que se realiza en el centro y otro en la Biblioteca Guinardó - Mercè Rodoreda. En los dos casos se utiliza material de lectura fácil. La diferencia entre los club es el nivel de autonomía de los participantes y la ubicación.

Esta entidad trabaja desde el año 2012 con el grupo de lectura ubicado en Biblioteca Guinardó - Mercè Rodoreda, con la colaboración de la asociación de Lectura fácil. Este Club de lectura está dinamizado por un monitor del centro y una responsable de la biblioteca, y se realiza dentro de las instalaciones y con material adaptado de lectura fácil que facilita la biblioteca. En cambio, el otro club de lectura, dinamizado por una monitora del centro y ubicado en la misma entidad, comenzó en enero de 2013. Las actividades de lectura que realizan se basan en elegir un libro -siempre de lectura fácil-, una receta, una noticia, etc. y realizar una lectura en voz alta. Previo a la lectura, normalmente, se realizan breves actividades, como recordar que se estaban leyendo la semana anterior o actividades relacionadas con el aprendizaje de la lectura, como por ejemplo, los signos de puntuación, la entonación, definición de conceptos, etc. Este grupo estaba compuesto por nueve usuarios y su nivel de lectura es inferior al otro grupo, aunque todos ellos son capaces de leer un párrafo del texto. Esta actividad se realiza los viernes de 16 a 17 h. Por temas de horarios los estudiantes solo tuvieron la opción de participar en este club.

(2) La otra entidad es *La Fundación Best Buddies. Best Buddies*. Es una organización internacional sin ánimo de lucro que trabaja por la integración de las personas con discapacidad intelectual. Esta fundación ofrece, la oportunidad de establecer relaciones de amistad, de uno a uno, con personas sin discapacidad, para que puedan desarrollar habilidades sociales necesarias para integrarse en la sociedad.

Best Buddies se fundó en 1989 por Anthony Kennedy Shriver en EEUU, y ha pasado de tener un solo grupo formado por voluntarios y personas con discapacidad intelectual de una misma universidad –Georgetown University-, a ser una organización internacional con más de 1400 grupos y unos 700.000 afiliados por año, en 46 países¹⁰⁹. En España se constituyó como fundación privada en octubre del 2007.

¹⁰⁹ Estados Unidos, Alemania, Arabia Saudita, Australia, Austria, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Cuba, Curaçao, Dinamarca, Ecuador, Egipto, Emiratos Árabes Unidos, Escocia, Filipinas, Finlandia, Ghana,

La finalidad de la entidad es mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual, estableciendo un movimiento de voluntariado global para crear oportunidades de amistad, uno a uno, que los prepare para participar activamente en la sociedad, así como desarrollar su integración laboral y su capacidad de liderazgo.

Los objetivos de la fundación hacen referencia a dos ámbitos:

(1) Las personas con discapacidad:

- Mejorar su calidad de vida.
- Fomentar una amistad uno a uno.
- Prepararles para su participación activa en la sociedad.
- Desarrollar su autoestima, confianza y habilidades sociales.

(2) Y los voluntarios:

- Inculcar en ellos un sentido de responsabilidad, humanidad y compromiso.
- Promover valores positivos.
- Fomentar la adquisición de experiencias sociales y relaciones interpersonales.

FASE III: Planificación de los proyectos.

Juntamente con el titular de la asignatura, se planifican y se organizan las actividades que deberán realizar los estudiantes que se acojan al aprendizaje servicio. La investigadora, será la responsable de guiar el proceso, mantener el contacto con las entidades y realizar la orientación y seguimiento de los estudiantes.

Para llevar a cabo el proyecto se concretaron unos objetivos relacionados con los tres elementos que configuran el aprendizaje servicio:

(1) Aprendizaje + (2) Servicio + (3) Estudiantes

(1) En relación a los aspectos pedagógicos del proyecto, se destacan tres objetivos generales:

- Facilitar experiencias para enfocar con profundidad el aprendizaje.
- Implicar al estudiante en una participación activa, desde el conocimiento de la realidad en la que participan.

Grecia, Hong Kong, Inglaterra, Irlanda, Israel, Jordania, Kenia, Líbano, Malasia, México, Nueva Zelanda, Panamá, Países Bajos, Qatar, Singapur, Suecia, Suiza, Tanzania, Tailandia y España. Y actualmente se están desarrollando programas en Italia, Islandia, Japón, Mónaco y Turquía.

- Promover situaciones de aprendizaje colaborativo, que ayude al estudiante a desarrollar su capacidad de entendimiento, responsabilidad y compromiso.

(2) En relación a los objetivos del servicio:

- Colaborar con la entidad potenciando la inclusión y la participación de las personas con discapacidad intelectual.
- Ofrecer a las personas con discapacidad intelectual un ambiente de confianza y seguridad para potenciar su participación y aprendizaje.

(3) Y a nivel personal, se pretende que los estudiantes consigan los objetivos siguiente:

- (1) Tomar conciencia de la situación y el papel de las personas con discapacidad en la sociedad.
- (2) Valorar las propias actitudes y posibles pre-conceptos o prejuicios hacia personas con discapacidad intelectual.

De la misma manera, las actividades que guiaron el proceso se pueden agrupar en actividades de tres tipo:

(1) De formación + (2) De reflexión + (3) De servicio

- Actividades de formación:

- *Clase teórica sobre el aprendizaje servicio.* Realizada dentro del grupo clase y como parte del temario de la asignatura. Clase llevada a cabo por la investigadora, como colaboradora en la asignatura.

- *Formación sobre conceptos teóricos sobre personas con discapacidad intelectual.* Realizada fuera del horario lectivo y como complemento necesario para participar en el proyecto de Best Buddies. La formación duró dos horas y se trataron conceptos básicos de la discapacidad intelectual, mitos existentes sobre las personas con discapacidad intelectual y sobre como gestionar posibles conflictos en las relaciones de amistad. A esta formación también se invito a los estudiantes que participaban en el proyecto vinculado al Club de Lectura. La formación fue realizada por la coordinadora de la Fundación Best Buddies. Comentar que esta formación fue muy bien valorada -tanto a nivel personal, como en las tutorías- por el grupo del primer curso 2012-2013. Los propios estudiantes valoraron la posibilidad de ofrecer esta formación al grupo clase. Lo justificaron diciendo que aunque era una formación muy básica, como pedagogos no habían recibido formación en relación

a personas con discapacidad intelectual y que lo consideraban necesario para participar en el proyecto y muy interesante para su formación como pedagogos y pedagogas.

- *Realización de un proyecto de aprendizaje servicio.* A partir de la teoría y de la propia experiencia deben ir definiendo el proyecto de aprendizaje servicio en el cual participan. De esta manera, se enfrenta con cuestiones teóricas y de programación en la construcción de un programa dirigido a la educación en valores. Este trabajo, al igual que para el resto del grupo, comienza con la necesaria justificación de: *¿Por qué es necesario diseñar un proyecto de educación en valores?*

- *Presentación del proyecto en clase.* Durante el primer curso, se planificó que los estudiantes presentaran sus proyectos en clase, trabajando, así, la capacidad de síntesis y el trabajo en grupo, y ofreciendo la oportunidad de reflexionar conjuntamente con el grupo clase, a partir de la exposición y las preguntas que puedan hacer sus compañeros. Destacar que los estudiantes del primer año que colaboraron con el Club de lectura, realizaron un video mostrando su participación y la esencia de su proyecto que compartieron en este espacio.

- De reflexión.

- *Reflexión sobre los mitos de la discapacidad.* A partir de la formación realizada por la coordinadora de Best Buddies, se realizó una actividad en la que permitió a los estudiantes reflexionar sobre diferentes mitos que la sociedad tiene como verdaderos pero que en algunos casos no es así.

- *Cuestionario Inicial.* En este cuestionario, que fue pasado antes de comenzar la experiencia, se pidió a los estudiantes que reflexionaran sobre sus conocimientos sobre el aprendizaje servicio y los elementos que destacarían, así como sus objetivos académicos y personales para participar en el proyecto.

- *Diario Reflexivo.* Fue una de las actividades que guió todo el proceso. Se les pidió a los estudiantes que realizaran un diario reflexivo, a partir de sus experiencias en el proyecto, e hicieran un ejercicio de reflexión y conexión entre las clases teóricas y la experiencia que estaban llevando a cabo. La revisión de este diario, a lo largo del curso fue esencial para guiar el proceso y los aprendizajes de los estudiantes.

- *Tutorías.* Las tutorías también fueron un espacio de reflexión para los estudiantes, de forma grupal e individual (la tutora era la propia investigadora). Las tutorías tenían el objetivo de orientar y guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, así como solventar algún problema o inquietud producido por su participación en el proyecto.
- *Cuestionario Final.* Este cuestionario, facilitado a los estudiantes una vez finalizada su participación, tenía como objetivo procurar un espacio de reflexión final, para que los estudiantes pudieran realizar una última reflexión, sobre si se habían cumplido sus objetivos iniciales y hacerles repensar sobre su participación en el aprendizaje servicio.
- De servicio.
- *Planificación de las actividades ha realizar.* Previo a la intervención, se realiza una reunión con los coordinadores de cada entidad para ponen en común las actividades que posteriormente se realizarán.
- *Desarrollo de las actividades.* Los estudiantes participan y colaboran en la programación de las actividades pactadas y propias de las entidades.

A pesar de que la reflexión constituye un grupo de actividades concretas, hay que tener presente que la reflexión debe guiar cualquier otra actividad para mejorar el aprendizaje, siendo uno de los elementos más importantes dentro del aprendizaje servicio. Eyler (2001) ha diseñado un *mapa*, en el que sitúa la reflexión en diferentes actividades antes, durante y después de los proyectos de aprendizaje servicio, y a partir de una reflexión personal, con los compañeros de clase y con las entidades colaboradoras. Se muestra en la Figura 85.

	<i>Activities Before Service</i>	<i>Activities During Service</i>	<i>Activities After Service</i>
Reflection alone	Letter to myself	Structured journals	Reflective essay
Reflection with classmates	Hopes and fears Giant Likert scale	Service-learning theater Mixed team discussion	Team presentation Collage or mural Video
Reflection with community partners	Planning with community Asset mapping	Lessons learned, debriefing	Presentation to community group

Figura 85. Mapa de reflexión. Fuente: Eyler, 2001, p.37.

A continuación, sobre el mismo mapa se han señalado las actividades realizadas durante los dos años, que se llevaron a cabo en los proyectos de aprendizaje servicio (ver Figura 86).

	<i>Actividades Antes del Servicio</i>	<i>Actividades Durante el servicio</i>	<i>Actividades Después del servicio</i>
Reflexión solo	Cartas a uno mismo*	Diarios estructurados	Ensayo reflexivo
Reflexión con los compañeros de clase	Esperanzas y miedos Escala Likert	Teatro de aprendizaje servicio Grupo de discusión mixto	Presentación en grupo Collage o mural Video
Reflexión con las entidades	Planificación con la comunidad Mapa de recursos	Lecciones adquiridas, reuniones informativas	Presentación con el grupo de la comunidad

*En los proyectos esta carta, se sustituye por el cuestionario inicial que de forma individual los estudiantes deben contestar antes de comenzar los proyectos.

Figura 86. Mapa de reflexión, señalando las actividades realizadas en los proyectos de aprendizaje servicio.

Fuente: Adaptado de Eyler (2001).

Como se observa, se han realizado actividades de reflexión antes, durante y después, siendo actividades personales, con los compañeros de clase o con los participantes de las entidades.

Sobre el objetivo de la investigación, relacionado con el cambio de las actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual, se ha procurado que durante el proyecto de aprendizaje servicio se trabajaran los tres componentes de las actitudes -cognitivos, afectivo y conductual-.

A partir de una formación previa y durante todo el proyecto, se ofreció a los estudiantes una formación teórica, relacionada con la discapacidad intelectual (componente cognitivo de las actitudes). Se trabajó, sobre todo, a partir de desmentir algunos mitos sobre este colectivo. Hay que tener en cuenta que las actitudes muchas veces se basan en estereotipos, prejuicios o simplemente en la ignorancia. Después, con la práctica y la participación en el proyecto, se procuró que los estudiantes generasen vínculos con las personas destinatarias del servicio –elemento efectivo-, y de esta forma se trabajaran y eliminaran posibles prejuicios. Y finalmente, el componente conductual se basó en la participación activa de los estudiantes en los proyectos, las oportunidades y predisposición a la acción, que resultado de la combinación de los elementos de cognición y afectivos, puede resolver hacia una u otra conducta determinada. Los resultados del proyecto y su evaluación,

permitirán finalmente conocer si hubieron cambio en las actuaciones y acciones hacia las personas con discapacidad intelectual.

8.2.2.- Realización del proyecto

La realización del proyecto consta de una fase de (IV) preparación con el grupo, donde se define el proyecto y sus aprendizajes con el grupo y (V) la ejecución con el grupo, donde se da el contacto con las entidades y los participantes y un proceso de reflexión de la práctica.

FASE IV. Preparación con el grupo.

La preparación con el grupo comenzó en el momento que decidieron participar en el aprendizaje servicio. Los estudiantes que participaron fueron para el curso 2012-2013, 3 estudiantes en el Club de lectura y 4 en Best Buddies, y para el curso 2013-2014, 1 estudiante en el club de lectura y 9 en Best Buddies -1 de ellas participó en el Club de lectura de Best Buddies-.

Con los estudiantes, hubo un primer contacto para solventar dudas e inquietudes en relación con los proyectos. Comentar que de entrada habían más estudiantes interesados, pero que por cuestiones de inseguridad o de horarios finalmente no participaron.

Una vez cerrado el grupo, se realizó otro encuentro en el que se presentó todas las cuestiones más formales. En esta primera tutoría (realizada de la misma forma en los dos cursos) se habló de las gestiones que los estudiantes debían hacer antes de poder iniciar el proyecto, gestiones como firmar los convenios, así como un documento de confidencialidad sobre la información que se les proporcionaba sobre el centro. También se establecieron las sesiones. En relación a este tema, comentar que el curso 2012-2013, al ser la primera vez que se llevaba a cabo el proyecto se establecieron menos sesiones que en el curso 2013-2014.

En la Figura 87 aparecen las fechas de inicio, final y las sesiones llevadas a cabo durante el primer y el segundo curso.

	<i>Actividad</i>	<i>Inicio de las sesiones</i>	<i>Final de las sesiones</i>	<i>Sesiones</i>
Curso 2012-2013	Best Buddies	5 de Abril	8 de junio	6-8 sesiones
	Club de lectura, Sant Camil	5 de Abril	17 de junio	6 sesiones
Curso 2013-2014	Best Buddies	15 de marzo	13 de junio	8-11 sesiones
	BB-Club de lectura	28 de febrero	20 de junio	9 sesiones
	Club de lectura, Sant Camil	7 de marzo	13 de junio	9 sesiones

Figura 87. Inicio, finalización y sesiones realizadas de las actividades del aprendizaje servicio.

En relación a las sesiones, se pudieron concretar las del Club de lectura: los estudiantes sabían que cada viernes, -con alguna excepción- habría Club de lectura y que la actividad duraría 1 hora. En cambio, la participación en el proyecto de Best Buddies, dada su naturaleza, hizo que el número y la duración de las sesiones fueran diferentes para cada estudiante, aunque sí se estableció un inicio y un final del proyecto y la consigna de que debería darse un encuentro por semana. En algunos casos y por causas personales de algún miembro de la pareja, los encuentros fueron más espaciados.

En esta fase cabe destacar una diferencia bastante notable entre los dos cursos. Todo el proceso inicial, se desarrolló de la misma forma en los dos cursos, con la única diferencia de que el comienzo de las actividades el primer año se realizó un mes más tarde y esto influyó en el número de sesiones realizadas por los estudiantes.

También, se quiere destacar que durante el curso 2012-2013, las tutorías se hicieron de forma presencial, en cambio en el curso 2013-2014 las tutorías individuales se realizaron de forma no presencial.

FASE V. Ejecución con el grupo.

Los estudiantes comenzaron el aprendizaje servicio, con el soporte y la orientación de los profesores de la asignatura, así como de las coordinadoras de las entidades. Durante la ejecución del proyecto, los estudiantes tuvieron en todo momento la posibilidad de hablar con las coordinadoras de las entidades, en el caso de que surgiera algún problema a nivel técnico o relacionado con su actividad en la entidad, y con los profesores. Al mismo tiempo, el diario reflexivo y las tutorías ofrecían un mecanismo de seguimiento que facilitó al tutor de la universidad, conocer las acciones y el proceso que seguían los estudiantes.

Sobre los proyectos, en el Club de lectura del curso 2012-2013, en el que participaron tres estudiantes, el servicio se basaba en dar soporte al club de lectura que realizaba la entidad. Uno de los objetivos que se marcó fue organizar una sesión en un centro cívico cercano a

la entidad, el cual no se podría hacer sin el soporte de las voluntarias. Por otro lado, también se propuso realizar un video, en el que se recogiera la esencia de la práctica, así como las acciones del grupo de lectura¹¹⁰.

En un inicio la función de las estudiantes fue integrarse en el grupo, conocerlo e ir poco a poco formando parte. Hay que tener en cuenta que el grupo estaba constituido desde enero y los participantes ya habían establecido vínculos entre ellos. Al incorporarse las voluntarias, tuvieron que volver a hacer un proceso personal y salvar cuestiones como por ejemplo el de la vergüenza o tener que leer delante de personas que no conocían.

Gracias al carácter abierto y colaborador de los miembros del Club de lectura, se adaptaron muy rápido a la nueva situación, y las estudiantes fueron rápidamente acogidas, incluso preguntaban por ellas cuando alguna no podía asistir. Así que el papel, en un inicio pasivo de las voluntarias, pasó a un papel activo.

Las estudiantes del curso 2012-2013, además de preparar un video conjunto sobre la actividad que realizaban en el club de lectura, prepararon tres sesiones de trabajo, en las que realizaron actividades relacionadas con la lectura que se estaba realizando.

Del curso 2013-2014, solo participó una estudiante en este proyecto. Esto supuso una implicación mucho más activa de la estudiante, la cual preparó diferentes actividades para el club, algunas por iniciativa propia.

Sobre el proyecto de Best Buddies, se basaba en la relación de amistad que se establece entre una persona con discapacidad intelectual y una persona sin discapacidad. Las tareas consistían en establecer una relación natural con la otra persona a partir de valores de igualdad, respeto y tolerancia. Los estudiantes tenían que organizar, conjuntamente con los chicos y chicas de la fundación, actividades de ocio y disfrutar de ellas en un entorno lo más normalizador posible.

Los estudiantes que participaron en este proyecto necesitaron mucho más apoyo tutorial, dado que después de cada encuentro con sus *buddies* les surgían muchas preguntas e interrogantes, sobre todo de carácter ético. Esto es lo que en definitiva buscaba el proyecto.

¹¹⁰ Estas dos últimas propuestas, no se propusieron para el curso (B), realizar la actividad del club de lectura fuera del centro, era más complicado de lo que se pensó, y en relación a realizar un video, la propuesta realizada durante el primer año, fue también pensada dado, que eran tres voluntarias en este proyecto, y las sesiones de trabajo fueron solo 6. En el segundo curso, la estudiante que participo en el Club de lectura, a ser solo una, estaba mucho más implicada, además de poder realizar 9 sesiones.

8.2.3.- Evaluación

En la fase final se da el cierre y la evaluación, en la que se evalúa el proyecto y se comparte.

FASE VI. Cierre y evaluación.

La evaluación se ha basado en una valoración del aprendizaje, del servicio y la participación. También, se ha valorado el trabajo en red con las entidades, así como la evaluación de la propia experiencia. Por ello, se distinguen dos ámbitos: (1) en relación a los estudiantes y (2) en relación a las entidades.

(1) En relación a los estudiantes.

Una vez finalizado el proyecto, además de la valoración y reflexión realizada durante todo el proceso, se les pidió a los estudiantes que contestaran un cuestionario (cuestionario final), con cuatro preguntas abiertas y un espacio de reflexión. El objetivo de este cuestionario, es hacerles reflexionar sobre el proceso de aprendizaje servicio y sobre los objetivos que se habían marcado inicialmente, así como valorar la consecución de estos a partir de la participación.

Además, en la planificación del curso 2012-2013, estaba dispuesto que los estudiantes que habían realizado el trabajo por grupos, realizarían una presentación final. De esta manera, se compartía con el grupo clase, los diferentes proyectos sobre educación en valores que los estudiantes habían diseñado y llevado a cabo. La tarea de realizar la presentación fue, también, un proceso de reflexión y valoración final, ya que los estudiantes tuvieron que resumir, en no más de 10 minutos, su experiencia de cuatro meses. Esta presentación tuvo lugar en el aula, durante las últimas semanas de clase. Las presentaciones estaban abiertas a comentarios y preguntas de todos los asistentes, aunque solo en las presentaciones de los dos grupos que presentaron el proyecto de aprendizaje servicio, motivo a los estudiantes a hacer preguntas y comentarios sobre la propuesta.

El interés, la emotividad, los conocimientos adquiridos y las ganas de compartir estas experiencias, es lo que se supone, que los estudiantes que realizaron el aprendizaje servicio transmitieron en su presentación, haciendo de su trabajo algo muy personal. Finalmente comentar, que las presentaciones de los proyectos de aprendizaje servicio acabaron 15 minutos después de la hora de salida, y aún así, los estudiantes seguían haciendo preguntas sobre los proyectos.

En el curso 2013-2014, se valoró que no se llevaría a cabo esta presentación, porque los trabajos se realizaron de forma individual y por temas de organización de la asignatura.

De forma más concreta, los estudiantes han valorado los proyectos, así como sus aprendizajes, la participación y el servicio, gracias a los instrumentos que se pusieron en juego para que ellos mismos pusieran reflexionar sobre el proceso. En el capítulo siguiente se recoge la valoración de los estudiantes en relación a sus aprendizajes y su participación, a partir de los instrumentos cualitativos y cuantitativos diseñados para la investigación.

(2) En relación con las entidades.

La valoración con las entidades fue muy positiva. Se valoró la motivación de los estudiantes y su interés por las actividades que realizaban.

En relación a la organización, durante el primer año se acordó con la responsable del Club de Lectura, que sería recomendable, que en esta actividad solo participará un o dos estudiantes, dada la característica del grupo. Se valoró que de esta forma la implicación del estudiante sería más intensa. El segundo año, fue así, y la estudiante que participó tuvo una relación y una implicación más directa.

Con la Fundación Best Buddies, se valoró igualmente muy positivamente la participación de los estudiantes. Se valoró que durante el primer curso los encuentros habían sido muy pocos, al igual que la participación de los estudiantes en las actividades grupales que se organizaron desde la fundación. A pesar de esto los cuatro participantes mostraron su interés en continuar con sus *buddies* una vez finalizado el aprendizaje servicio.

También se planteó la posibilidad de proponer la participación de un estudiante en el Club de lectura con chicos y chicas de la Fundación Best Buddies, que por temas personales y disponibilidad no se podía realizar como estaba previsto. Se organizó y esta propuesta se presentó a los estudiantes del segundo curso.

El segundo año, la actividad comenzó un mes antes, teniendo 4 sesiones más, y se facilitó el calendario de las actividades grupales a los estudiantes, para que se pudieran organizar con antelación la asistencia, mejorando las relaciones con su *buddy* y con todo el grupo en general.

Decir, que la valoración del primer año, facilitó poder mejorar los proyectos del segundo año. Y el hecho de que las entidades y universidad volvieran a colaborar un segundo año, es un indicador del éxito de los proyectos.

8.3.- Cronograma de las fases del proyecto

A continuación, en la Figura 88, se presenta el cronograma con las fases del proyecto de aprendizajes servicio y la temporalización realizada durante el curso 2012-2013. Las actividades realizadas durante el curso 2013-2014, sigue también este cronograma comenzando en la Fase III.

FASES/FUNCIONES	Temporalización										
	2012				2013						
	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	
<i>PREVIO. Experiencia en EEUU</i> Participar y recoger información sobre diferentes proyectos relacionados con la inclusión de personas con discapacidad intelectual, en un centro de excelencia sobre la discapacidad en Ohio State University.											
<i>FASE I: Definir el proyecto y adaptarlo</i> Analizar el proyecto que se quiere implementar para poderlo adaptar a las nuevas condiciones. Definir objetivos y metodología a seguir.											
<i>FASE II: Búsqueda de entidades</i> Realizar un diagnostico de las necesidades del contexto y dar a conocer el proyecto a entidades que puedan estar interesadas. Con las entidades colaboradoras, definir las intervenciones.											
<i>FASE III: Presentación de los proyectos y preparación de las sesiones.</i> Dar a conocer los proyectos y motivar a los estudiantes. Marcar con los estudiantes las acciones y su cronología.											
<i>FASE IV: Aplicación de la experiencia</i> Seguimiento de las acciones y resolución de las incidencias con las entidades. Soporte tutorial a los estudiantes..											
<i>FASE V: Evaluación</i> Evaluar el proyecto, los estudiantes y la entidad. Valorar los logros y mejorar las irregularidades.											

Figura 88. Cronograma de las fases del proyecto de aprendizaje servicio.

III . ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 9.- Presentación de los datos.

9.1.- Análisis cualitativo de los diarios reflexivos y el grupo de discusión

Lo primero que se hizo después de recoger los datos cualitativos resultantes de los diarios reflexivos y del grupo de discusión fue preparar y organizar los datos (Creswell 2012). La preparación y organización de los datos en el análisis cualitativo es esencial, dado el gran volumen de datos que puede generar una investigación cualitativa, siendo necesario un sistema de organización que evite posibles pérdidas y facilite la accesibilidad a los datos.

En esta investigación los datos se organizaron según el tipo de material, es decir, se agruparon en relación al instrumento utilizado. En el caso de los diarios reflexivos el material solo fue necesario recogerlo, en cambio para el grupo de discusión hubo un proceso previo de ejecución y uno posterior de transcripción de la grabación obtenida.

Para tener los datos accesible y facilitar su recuperación se asignaron diferentes códigos. En el caso de los diarios reflexivos, se codificaron, tal y como se observa en la Figura 89, a partir del curso en el que se participó, del proyecto y por estudiante.

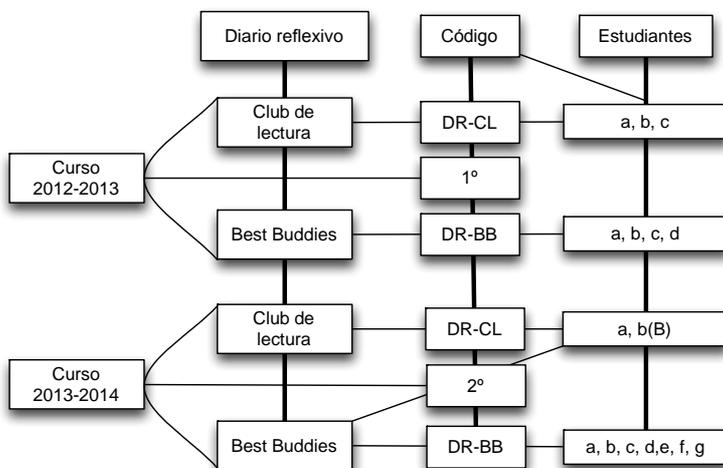


Figura 89. Códigos asignados a los datos del diario reflexivo.

De esta manera el código 1, indica que se ha participado en el curso 2012-2013 y el código 2 en el 2013-2014. Participar en el club de lectura recibe el código CL y participar en el proyecto de Best Buddies el código BB. Finalmente, los estudiantes quedan codificados por las letras a, b, c, etc.

A modo de ejemplo, el diario reflexivo de un estudiante del curso 2012-2013 que participó en el club de lectura del proyecto de Best Buddies se codificaría: DR-CL2b(B). Siendo DR

diario reflexivo; *CL* el proyecto del club de lectura; 2 representaría el segundo curso; *b* el estudiante y (*B*) representaría que es el club de lectura de (*Best Buddies*).

Sobre el grupo de discusión, el texto obtenido de la transcripción fue codificado de la siguiente forma (ver Figura 90):

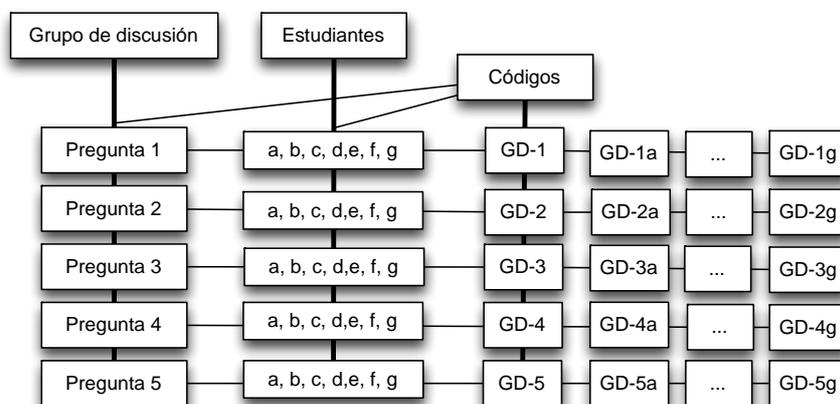


Figura 90. Códigos asignados a los datos del grupo de discusión.

Así, a partir del código, *GD-4e*, se sabrá que las aportaciones son del grupo de discusión, en relación a la pregunta 4 y realizada por el participante –en este caso- *e*.

En un segundo momento, cuando los datos ya estaban organizados, se les dio forma. Es decir, en los documentos de análisis se dejaron amplios márgenes a la derecha y a la izquierda, facilitando de esta manera la tarea de recoger ideas y anotar cuestiones. Además, se estableció un sistema en el que los códigos que surgían se anotaban a la izquierda y los posibles temas a la derecha. Al mismo tiempo se fue encuadrando las palabras o frases de los estudiantes que mejor representaban los códigos y/o temas.

La primera exploración realizada para el análisis, consistió en leer los datos y obtener “*a general sense of the data*” (Creswell, 2012). De esta manera, se obtuvo una primera impresión de los datos, se anotaron *memos*, ideas, conceptos y/o corazonadas, y se valoró si en algún caso era necesario conseguir más datos.

A partir de aquí, se comenzó un proceso de codificación inductiva, que implicó la identificación de segmentos del texto y la asignación de una palabra o frase que describía con precisión el significado del segmento seleccionado. Una vez obtenida una primera lista de códigos, se realizó un proceso de agrupamiento o exclusión de posibles códigos repetidos.

Finalmente, se redujo la lista de códigos para poder obtener unos temas o categorías principales. Según Creswell (2012) estos temas o categorías hacen referencia a “*códigos similares agrupados entre sí para formar una idea importante en la base de datos*” (p.245), considerando importante poder reducir los temas a 5 o 7. Este autor justifica la selección de tan pocos temas, al considerar que es mejor escribir un informe cualitativo que proporciona información detallada sobre algunos temas en lugar de información general sobre muchos temas.

Durante todo este proceso, hay que tener en cuenta que la codificación y categorización es algo bastante personal, ya que lleva consigo la manera de trabajar del investigador, su experiencia y el conocimiento del campo en el que está investigando. Seguramente, debido a esto, no hay un procedimiento definido a la hora de codificar los datos, aunque Tesch (1990) y Creswell (2007 citado en Creswell, 2012) si que recomiendan seguir unos pasos, que son los que se siguieron a la hora de analizar los datos obtenidos.

9.1.1-Presentación de los datos de los diarios reflexivo de los estudiantes

Los datos que se presentan a continuación se recogieron a partir de los 16 diarios realizados por los estudiantes que durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014 participaron de forma voluntaria en los proyectos de aprendizaje servicio. De estos 16 diarios, 5 hacen referencia al proyecto del club de lectura (tanto del Taller Escola Sant Camil, como de Best Buddies) y 11 son sobre el proyecto de Best Buddies.

Para su realización, a los estudiantes que participaron, se les explicó la finalidad de los diarios reflexivos, los objetivos pedagógicos que se persiguen con su realización, además de facilitarles información sobre como realizarlos.

Los diarios fueron revisados durante el curso como mínimo dos veces, de forma general, y en algunos casos, a petición del estudiante o por decisión de la profesora/investigadora, se revisaron más veces. Las tutorías que se realizaron, también ayudaron a los estudiantes ha orientar los diarios y a reflexionar sobre situaciones concretas.

El análisis de los diarios reflexivos se puede realizar a partir de extraer diferentes tipos de información, que se corresponden a diferentes niveles de profundidad. Según Zabalza (2004) de un diario se puede extraer cinco tipos de información:

- (1) Construir una impresión general de lo que cuenta el diario. Esta impresión permite obtener una visión general sobre el diario, ofreciendo consideraciones genéricas sobre la realidad contada y sobre quien la cuenta.
- (2) Analizar los patrones o redundancias que se recogen en el diario. Es necesario señalar que tipos de cosas se van repitiendo.
- (3) Identificar los puntos temáticos que aparecen y hacer una lectura transversal de los mismo. Para ello, se realiza una segunda lectura completa en la que se anotan los tópicos o temas que se tratan en el punto y una nueva lectura para cada uno de los tópicos identificados.
- (4) Analizar cualitativamente los elementos explícitos e implícitos de la información del diario. El análisis sencillo del diario permite categorizar el contenido en tres tipos de niveles: la descripción, valoraciones positivas y negativas (expresiones de opiniones y juicios de valores) e ideas implícitas (lo que piensa el que escribe de diferentes asuntos).
- (5) Identificar los dilemas profesionales o personales que aparecen en el diario. Esto permite identificar los dilemas y saber como han ido evolucionando.

En esta investigación, el análisis cualitativo de los diarios reflexivos, siguiendo la propuesta de Zabalza (2004), se dividió en dos momentos: un primer momento, en el que el análisis se fundamentó en recoger una visión general de los diarios, a partir de los patrones más frecuentes y destacando los temas principales, y un segundo momento, en el que el análisis del contenido se basó en un análisis exhaustivo, a partir del proceso de codificación y categorización de los datos.

De la misma manera los diarios se analizaron a partir de dos perspectivas: la primera para explicar los temas o tópicos más recurrentes durante la participación de los estudiantes en el aprendizaje servicio y la segunda con el objetivo de reconocer los posibles procesos en el cambio de actitud en los estudiantes.

9.1.1.1.- Visión general

Durante el análisis de los diarios se obtuvo, en un primer momento, una impresión generalizada basada en una sensación de *satisfacción* por parte de los estudiantes. Satisfacción relacionada con la participación en el proyecto de aprendizaje servicio.

Esta satisfacción sentida por la investigadora en una primera lectura, fue solo la percepción obtenida al finalizar la lectura de los diarios. Esto quiere decir, que al realizar un análisis de forma diacronía de los diarios, la impresión que se obtuvo al leer el inicio de los diarios fue de *inseguridad*, pudiendo confirmar que esta inseguridad es el elemento que mejor define la sensación de los estudiantes antes de comenzar y durante los primeros días de su participación en el aprendizaje servicio.

Esta sensación de inseguridad, fue causada por la falta, en la mayoría de casos, de contacto previo de los estudiantes con personas con discapacidad intelectual. Los estudiantes lo expresan de la siguiente forma:

Me de un poco de respeto, no se si sabría llevar la situación. (DR-CL1a).

Iba de camino un poco nerviosa pensando a ver que me encontraré. (DR-CL1c).

Tenia mucho miedo. (DR-CL2b).

No obstante, después de decir que sí a la propuesta vinieron todas las dudas: Y ¿si no nos llevamos bien?.. Y ¿si no tenemos tema de conversación? Y, ¿si le viene un ataque y no lo se controlar? ¿La situación se me puede escapar de les manos? ¿Cómo le tendrá que hablar? .(DR-BB1a)¹¹¹.

Estas citas muestran el grado de inseguridad que presentan los estudiantes a la hora de comenzar la actividad. Se entiende, y así lo expresan, que la inseguridad está causada por el desconocimiento del ámbito en el que iban a participar, y por los prejuicios que muchos de los estudiantes comentaron tener.

Pero los primeros contactos, las tutorías, el soporte de la entidad y en algunos casos de los propios participantes, hicieron posible que la inseguridad y el miedo, fueran sustituidos por una actitud de *confianza* y *seguridad* expresada de la siguiente forma:

Me he sentido muy bien ya que hemos ido muy pocos días y de seguida se han mostrado muy cercanos y afables con nosotros. (DR-CL1a).

Es podría decir que ahora comenzamos a estar muy a gusto. (DR-CL1b).

De seguida me transmitieron mucha confianza. (DR-CL1c).

Me quede muy impactada porque solo llegar y estar allí cinco minutos noté un buen clima de confianza y respeto que sin darme cuenta me estaba contagiando de manera inimaginable. (DR-CL2a).

¹¹¹ Estas citas han sido traducidas del catalán al castellano.

Cuando llegó el encuentro grupal fue totalmente diferente, las inquietudes e inseguridades que nos habían surgido desaparecieron en cuanto nos encontramos a nuestros amigos. (DR-BB1d).

Esta actitud de confianza y seguridad fue la base de las acciones que posteriormente desarrollaron los estudiantes, y seguramente esto es lo que hizo que los estudiantes finalizaran el proyecto con un alto grado de satisfacción.

Por lo tanto, el analizar los diarios reflexivos de forma general, se obtuvo una visión del desarrollo de la experiencia, que se adapta al esquema presentado en la Figura 91:

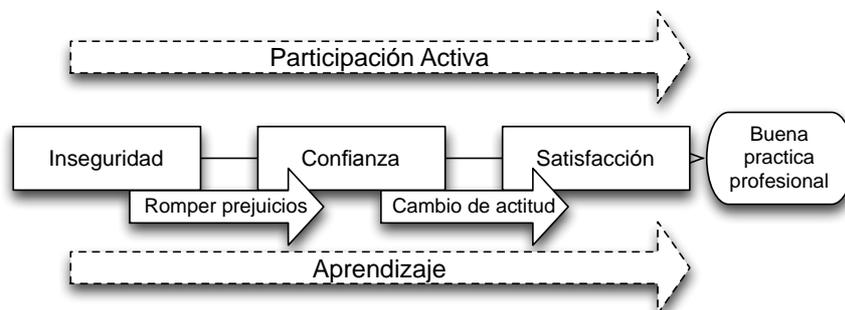


Figura 91. Visión general del desarrollo de la experiencia de los estudiantes.

La inseguridad marca el inicio de las prácticas, pero la participación activa y el aprendizaje llevado a cabo, promueve la ruptura de los prejuicios, lo cual conduce a la adquisición de confianza por parte de los estudiantes, promoviendo un cambio de actitud, y aumentando el grado de satisfacción con las prácticas.

91.1.2.- Codificación y categorización

En un segundo momento, se realizó un proceso de codificación y categorización que permitió extraer un sistema de categorías que ayudó a describir e interpretar de forma más exhaustiva la realidad que se estaba estudiando.

El proceso de codificación comenzó a partir de la preparación y lectura de los textos que permitió ir delimitando aquellas unidades que tenían un significado propio para los objetivos de la investigación. Y consistió en una codificación abierta, que hace referencia a un *“proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones”* (Strauss y Corbin, 2002, p. 110), utilizada para identificar categorías lo más representativas posible a los datos.

Las categorías se deducen de las relaciones continuas a las que se someten los datos. Se obtuvieron así, 530 unidades de registro¹¹² representadas por frases o palabras. A estas unidades de contexto se les asignó un localizador que permitió ubicar los segmentos dentro del cuerpo documental, a partir de la página y el párrafo en el que se encuentran.

Una vez se realizó esta fragmentación del contenido a analizar, se procedió al reagrupamiento a partir de la categorización. A partir de este proceso y de forma inductiva, se establecieron diferentes categorías que recogieron los elementos más significativos del proceso llevado a cabo por los estudiantes durante su participación, y la posible relación entre el aprendizaje servicio y un cambio de actitud frente las personas con discapacidad intelectual.

De este proceso, surgieron 10 categorías principales que recogieron las 530 unidades de registro. Se definen a continuación en la Figura 92, cada una de las diez categorías.

Código	DEFINICIÓN DE LA CATEGORÍA
1. APS	Elementos relacionados con el Aprendizaje servicio Descripción de elementos relacionados directamente con las características que definen el proceso llevado a cabo desde la participación en proyectos de ApS por parte de los estudiantes
2. In	Interés Descripción de las diferentes razones o motivos para la participación en el aprendizaje servicio de los estudiantes
3. Mot	Motivación Descripción de acciones o actitudes del estudiante que denotan una intención o voluntad de acción delante una situación concreta
4. E	Emociones Descripción de las emociones vividos por los estudiantes en los proyectos de ApS. Entendiendo como emociones un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada, generada normalmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno. EP- 4.1. Emociones relacionadas con el proyecto: Descripción de las emociones vividos por los estudiantes relacionadas con los proyectos de ApS. EDI-4.2. Emociones relacionadas con las personas con DI: Descripción de las emociones vividos por los estudiantes relacionadas con las personas con discapacidad intelectual. EAP-4.3. Emociones relacionadas con una actividad concreta del proyecto: Descripción de las emociones vividas por los estudiantes y relacionadas con una actividad concreta del proyecto de ApS.
5. Prej	Prejuicios Descripción de los prejuicios que los estudiantes presentan y que la sociedad tienen según los estudiantes frente personas con discapacidad

¹¹² Las unidades de registro se presentan en el Anexo 1.

Código	DEFINICIÓN DE LA CATEGORÍA
6. Rf	<p>Reflexión</p> <p>Descripción de los procesos de reflexión que el estudiante lleva a cabo durante su participación en el proyecto de ApS. Entendiendo por reflexión aquel mecanismo por el cual se optimiza el aprendizaje, y la cual permite entender y actuar mejor en la realidad, dar sentido a lo vivido y abrirse a experiencias de mayor profundidad.</p>
7. RE	<p>Relaciones</p> <p>Descripción de las interacciones establecidas por parte de los estudiantes en el aprendizaje servicio</p> <p>REPr-7.1. Relaciones entre estudiantes y docentes: Descripción de las interacciones establecidas entre los estudiantes y los docentes encargados de la asignatura y del proyecto de aprendizaje servicio.</p> <p>REE-7.2. Relaciones entre estudiantes y entidad: Descripción de las interacciones establecidas entre los estudiantes y la entidad colaboradora en el proyecto de ApS.</p> <p>REs-7.3. Relaciones entre estudiantes: Descripción de las interacciones establecidas entre los estudiantes que participan en el ApS.</p> <p>REP-7.4. Relaciones entre estudiantes y participantes: Descripción de las interacciones establecidas entre los estudiantes y participantes, usuarios de las entidades colaboradoras.</p> <p>REF-7.5. Relaciones entre estudiantes y las familias: Descripción de las interacciones establecidas entre los estudiantes y las familias de los participantes.</p>
8. Cui	<p>Cuidado</p> <p>Descripción de situaciones de cuidado –entendiendo cuidado como sentir al otro, mostrar interés por el otro – dadas en las relaciones establecidas a partir de los proyectos de ApS</p>
9. VDI	<p>Visión de las personas con DI</p> <p>Recogida de las concepciones, creencias y actitudes que expresan los estudiantes en relación a la discapacidad.</p>
10. CV	<p>Contravalores</p> <p>Opinión y descripción de los estudiantes sobre contravalores de la sociedad frente a las personas con discapacidad.</p>

Figura 92. Categorías finales y definición.

Por lo tanto, las unidades de registro, quedaron codificadas y agrupadas en las categorías principales a partir de ir estableciendo similitudes, relaciones y agrupamientos entre los conceptos que se definían en ellas y las definiciones de las categorías. A continuación en el Figura 93 se presentan las categorías codificadas a partir de un código.

Código	Categorías
In	1. Interés: por una nueva práctica
In	2. Interés: por la DI, como posible ámbito laboral
ApS	3. ApS: buen proyecto para trabajar la participación y habilidades sociales de DI
ApS	4. ApS: para establecer vínculos con DI
ApS	5. ApS: para establecer vínculos con el ámbito formativo
REPr	6. Relación-profesorado: tutorías
EP	7. Emociones-proyecto: Inseguridad
ApS	8. ApS: valoración como interesante, pero causa miedo
REPr	9. Relación-profesorado: tutorías
EP	10. Emociones-proyecto: Inseguridad general
Prej	11. Prejuicios: barrera social
Prej	12. Prejuicios: a lo desconocido
Prej	13. Prejuicios: personales
In	14. Intereses: romper prejuicios
ApS	15. ApS: Formación previa
VDI	16. Visión de la discapacidad: igualdad
Mot	17. Motivación: para la participación
ApS	18. ApS: Formación profesional, perspectiva laboral
EDI	19. Emociones-DI: tranquilidad después de conocer el ámbito
EP	20. Emociones-proyecto: intranquilidad, nervios
REE	21. Relación con la entidad: soporte a los miedos
Rf	22. Reflexión: sobre las funciones del pedagogo. Ámbito profesional
ApS	23. ApS: satisfacción de los destinatarios sobre el servicio
ApS	24. ApS: Satisfacción de los participantes en la actividad, superación.
ApS	25. ApS: Participación activa de los estudiantes
EAP	26. Emociones-actividad: Inseguridad
Mot	27. Motivación: por el proyecto
Rf	28. Reflexión: conocer al grupo, aprender de ellos
EDI	29. Emociones-DI: Inseguridad desconocimiento del otro
REPr	30. Relación-profesorado: tutorías
REs	31. Relación entre estudiantes: Trabajo cooperativo
REs	32. Relación entre estudiantes: acercamiento
EAP	33. Emociones-actividad: Satisfacción
Mot	34. Motivación: implicación, relación con el participante
Cui	35. Cuidado: Observación
Rf	36. Reflexión: sobre la situación de personas con DI
VDI	37. Visión DI: normalidad
Prej	38. Prejuicios: conciencia de tenerlos
Prej	39. Prejuicios: Superación
EAP	40. Emociones-actividad: Satisfacción
EAP	41. Emociones-actividad: Nerviosismo
REE	42. Relaciones-entidad: soporte de la entidad
EAP	43. Emociones -Actividad: Satisfacción
EDI	44. Emociones-DI: Satisfacción por la relaciones
EDI	45. Emociones-DI: sentirse bien
REP	46. Relación-participantes: fuera del proyecto
REP	47. Relación-participantes: buena relación confianza
Rf	48. Reflexión: autonomía de las personas con DI
ApS	49. ApS: Formación relación de la teoría con la práctica
Rf	50. Reflexión: Toma de conciencia de las necesidades de las personas con DI
VDI	51. Visión de DI: reconocimiento de derechos
REs	52. Relación entre estudiantes: trabajo colaborativo, motivación, implicación
REP	53. Relación-participantes: amistad
EP	54. Emociones-proyecto: Satisfacción con el trabajo realizado.

Código	Categorías
REP	55. Relación-participantes: amistad
Rf	56. Reflexión: la autonomía mejorar la autoestima y la calidad de vida
Rf	57. Reflexión: aprendizaje ético
Cui	58. Cuidado: desde los participantes al estudiante
ApS	59. ApS: Formación relación teoría y practica
EPe	60. Emociones-personales: vergüenza
REE	61. Relación-entidad: buena
Rf	62. Reflexión: toma de conciencia del proceso
EPe	63. Emociones-personales: situación concreta, sentirse mal
REs	64. Relaciones entre estudiantes: conocimiento del otro
REPr	65. Relación-profesorado: satisfacción
REPr	66. Relación-profesorado: tutorías
Aps	67. ApS: importancia de la participación en la construcción de valores
EDI	68. Emociones-DI: satisfacción
REE	69. Relaciones-entidad: coordinación
REP	70. Relación-participante: cuidado (regalo)
REE	71. Relación-entidad: coordinación
REP	72. Relación-participantes: implicación
REP	73. Relación-participantes: ayuda, agradecimiento
REE	74. Relación-entidad: asesoramiento
ApS	75. ApS: Aprendizaje académico y personal
Rf	76. Reflexión: sobre la inclusión
REPr	77. Relación-profesorado: tutorías-reflexión
ApS	78. ApS: valoración positiva, satisfacción
ApS	79. ApS: cambio de valores. Implicación a las personas con DI
VDI	80. Visión DI: derechos, igualdad
REP	81. Relación-participante: aporta una vida más digna
ApS	82. ApS: afianza los valores: felicidad
Aps	83. ApS: ayuda entre estudiante y participante
CV	84. Contravalores: desvalorización de las personas con DI
VDI	85. Visión DI: necesidad de verdadera inclusión
ApS	86. ApS: conocer el ámbito d la DI
EP	87. Emociones-proyecto: nerviosismo
EP	88. Emociones- proyecto: inseguridad
Mot	89. Motivación: por conocer los participantes
REE	90. Relación-entidad: confianza
REP	91. Relación-participantes: buena acogida
Cui	92. Cuidado: por parte de los participantes
REE	93. Relación-entidad: tranquilidad
EPe	94. Emociones-personales: tranquilidad, después de conocer a los participantes
Prj	95. Prejuicios: desaparecen al primer contacto
REE	96. Relación-entidad: soporte
EPe	97. Emociones-personales: después del primer contacto: satisfacción
REPr	98. Relación-profesorado: soporte
Rf	99. Reflexión: sobre la motivación
REPr	100. Relación-profesorado: soporte, coordinación
ApS	101. Aps: trabajo colaborativo
EAP	102. Emociones-actividad: inseguridad poca confianza en uno mismo
EAP	103. Emociones-actividad: tranquilidad después de iniciar la actividad
Cui	104. Cuidado: del otro
EPe	105. Emociones-personales: delante una situación: sentirse bien
EAP	106. Emociones-actividad: nerviosismo inicial delante de la tarea
EDI	107. Emociones-DI: satisfacción bienestar
EDI	108. Emociones-DI: alegría

Código	Categorías
REPr	109.Relación-profesorado: coordinación
Cui	110.Cuidado: del otro
REE	111.Relación-entidad: soporte
ApS	112.ApS: trabajo colaborativo, acciones de participación de personas con discapacidad
REE	113.Relación-entidad: gratitud mutua
ApS	114.ApS: Aprendizaje personal
Prej	115.Prejuicios: superación
VDI	116.Visión de la DI: como personas (derechos, participación, autonomía)
ApS	117.Aps: Replantear valores
REPr	118.Relación-profesorado: importancia de las tutorías en el proceso
Rf	119.Reflexión: sobre los valores de la sociedad
CV	120.Contravalores: denuncia de contravalores sociales
VDI	121.Visión de la DI: desde una valoración positiva de sus capacidades
VDI	122.Visión de la DI: autonomía de las personas con DI (derechos)
ApS	123.ApS: Autoconocimiento y conocimiento del otro
Rf	124.Reflexión: espacios de participación social para potenciar la inclusión
In	125.Interés: ApS como nueva práctica
ApS	126.ApS: valoración positiva de la propuesta
Rf	127.Reflexión: adquisición de valores a partir de las vivencias
REPr	128.Relaciones-profesorado: funciones tutoriales
ApS	129.ApS: relación con la persona con DI
EP	130.Emociones-proyecto: Inseguridad, falta de confianza en uno mismo
Mot	131.Motivación: superación
Prej	132.Prejuicios: desde la visión preconcebida de las personas con DI
VDI	133.Visión de la DI: como diferente, desde fuera
VDI	134.Visión de la DI: iguales, a partir del conocerlos
ApS	135.ApS: Formación previa interesante
Prej	136.Prejuicios: sociales
Rf	137.Reflexión: sobre exclusión las personas con DI
VDI	138.Visión de la DI: Invisibilidad
Rf	139.Reflexión: sobre la no presencia de las personas con DI en la sociedad
VDI	140.Visión de la DI: negativa se le limitan las relaciones
Rf	141.Reflexión: sobre valores y las relaciones de las personas con DI
Rf	142.Reflexión: sobre la crisis de los valores
Rf	143.Reflexión: sobre el individualismo en la sociedad actual
Cui	144.Cuidado: necesidad de más soporte entre la gente
Rf	145.Reflexión: sobre el ámbito profesional. Compromiso ético de los profesionales
EDI	146.Emociones-DI: sorpresa delante de la poca autonomía que se le da a las personas con DI
EDI	147.Emociones-DI: conexión con la persona con DI
	148.Relación-participante: motivación mutua
VDI	149.Visión de la DI: no se observa la DI
EDI	150.Emociones-DI: sorpresa por no ver ninguna discapacidad
Rf	151.Reflexión: sobre la causa de la DI: el contexto?
Prej	152.Prejuicios: se esperaba ver la discapacidad
Rf	153.Reflexión: sobre la DI y su aparición en diferentes contextos
EP	154.Emociones-personales: contenta por la amistad
EP	155.Emociones-personales: alegría por la implicación de l otro
EAP	156.Emociones-actividad: ilusión delante de la actividad
Cui	157.Cuidado: por el otro
Cui	158.Cuidado: por el otro
Cui	159.Cuidado: por el otro
VDI	160.Visión de la discapacidad: desde la propia persona negativa
Cui	161.Cuidado: escucha y soporte

Código	Categorías
Rf	162. Reflexión: sobre la amistad. Dudas de la situación
Rf	163. Reflexión: sobre la amistad en el proyecto
Rf	164. Reflexión: crítica sobre la amistad con personas con DI
Prej	165. Prejuicios: delante de conocer personas diferentes
Rf	166. Reflexión: sobre la visibilidad de las personas con DI en la sociedad
EP	167. Emociones-proyecto: alegría
REP	168. Relación-participante: amistad
Cui	169. Cuidado: preocupación por el otro
VDI	170. Visión de las personas con DI: desde la igualdad
VDI	171. Visión de la DI: desde la incapacitación
VDI	172. Visión de la DI: desde las imitaciones
VDI	173. Visión de la DI: desde el modelo social
Rf	174. Reflexión: sobre las limitaciones de la sociedad hacia la inclusión
Rf	175. Reflexión: sobre la "normalidad"
Rf	176. Reflexión: sobre el Modelo social
Mot	177. Motivación: por proponer cambios para la mejora
VDI	178. Visión de la discapacidad: conciencia de su propia discapacidad
REP	179. Relación-participante: satisfacción
VDI	180. Visión de la discapacidad: con capacidades
Rf	181. Reflexión: sobre los prejuicios y la necesidad de ver al otro desde sus capacidades
VDI	182. Visión de la DI: desde actitudes negativas
EPe	183. Emociones-personales: indignación delante de injusticia
ApS	184. ApS: Formación, relación teoría y practica
Prej	185. Prejuicios: reflexión sobre la construcción de los prejuicios desde la ignorancia y desconocimiento
Prej	186. Prejuicios: entendimiento de la creación de prejuicios
REP	187. Relación-participante: gratificante
REP	188. Relación-participante: propuesta de continuidad
ApS	189. ApS: importancia en el proceso de construcción social y personal
ApS	190. ApS: permite conciencia de prejuicios previos y ruptura con ellos.
Prej	191. Prejuicios: superación a través del conocimiento
ApS	192. ApS: permite acercarte al otro y superar miedos –prejuicios
Cui	193. Cuidado: del otro como medio para mejorar la sociedad
ApS	194. ApS: formación profesional a través de la educación en valores y de proyectos como el ApS
In	195. Interés: nueva práctica, más experiencial
In	196. Intereses: participación en proyecto social y conocer el ámbito de la discapacidad
ApS	197. ApS: Formación, previa ayuda a reflexionar sobre el proyecto
Rf	198. Reflexión: sobre el proyecto y la propia formación
EPe	199. Emociones-personales: alegría
REF	200. Relación-familia: coordinación
ApS	201. ApS: familia destaca la importancia del proyecto
EPe	202. Emociones-personales: sentirse bien al escuchar la alegría del otro
Prej	203. Prejuicios: estereotipos al trata al otro
Mot	204. Motivación: implicación en la relación
ApS	205. ApS: Formación, interés por el tema, consulta de libros
REP	206. Relación-participante: satisfacción
REP	207. Relaciones-participante: conocimiento el otro
ApS	208. ApS: Formación, relación teoría y práctica
REP	209. Relación-participante: complicidad
REP	210. Relación-participante: estima
REF	211. Relación-familia: implicación del estudiante
Mot	212. Motivación: implicación
ApS	213. ApS: Formación, contrastar la información
Rf	214. Reflexión: sobre la normalización

Código	Categorías
Prej	215.Prejuicios: superación
REF	216.Relación-familia: trabajo con la familia.
Prej	217.Prejuicios: de la sociedad que destaca el estudiante
REPr	218.Relación-profesorado: tutorías
Cui	219.Cuidado: entender al otro
Rf	220.Reflexión: situación personal, autoconocimiento
Rf	221.Reflexión: sobre una situación personal sobre el cuidado de una persona con DI
EPe	222.Emociones-personales: satisfacción por la vida del otro
Cui	223.Cuidado: pendiente de los intereses del otro
ApS	224.ApS: reflexión y formación sobre discapacidad
CV	225.Contravalores: Conciencia de falta de valores en la sociedad
Rf	226.Reflexión: sobre la discriminación
Rf	227.Reflexión: sobre la normalización
VDI	228.Visión de la DI: como un problema para la sociedad
VDI	229.Visión de la DI: desde la exclusión
Rf	230.Reflexión: sobre la necesidad de inclusión y normalización
Rf	231.Reflexión: sobre la inclusión
Rf	232.Reflexión: sobre la necesidad de soporte adaptados a cada persona
Rf	233.Reflexión: sobre la discriminación positiva
Rf	234.Reflexión: sobre posibles propuesta de mejora de la situación de las personas con DI
ApS	235.ApS: promueve la inclusión
ApS	236.ApS: enriquecimiento de todas las dimensiones de la personalidad moral
Rf	237.Reflexión: sobre los prejuicios previos a partir de experiencias previas
ApS	238.ApS: Formación importancia de la teoría y del contacto con la realidad
VDI	239.Visión de la DI: desde los derechos de igualdad
ApS	240.ApS Formación autoconocimiento
ApS	241.ApS: como pedagogía activa y experiencial motiva
ApS	242.ApS: aprendizajes significativos
Rf	243.Reflexión: sobre la formación y participación en el ámbito de la DI
EAP	244.Emociones-actividad: satisfacción
REP	245.Relación-participante: satisfacción
Rf	246.Reflexión: sobre como limitan los prejuicios en las relaciones
Cui	247.Cuidado: relación de cuidado, ayuda, confianza
Cui	248.Cuidado: necesidad de información para ayudar al otro.
ApS	249.ApS: valoración positiva del proyecto y la entidad
REF	250.Relación-familia: agradable
EAP	251.Emociones-actividad: bienestar, satisfacción
Rf	252.Reflexión: sobre las primeras sensaciones previa al comienzo
ApS	253.ApS: experiencia, oportunidad de conocer el ámbito de la DI
VDI	254.Visión de la DI: desconocimiento desde la formación universitaria
Rf	255.Reflexión: sobre la formación sobre DI en la universidad
EP	256.Emociones-proyecto: ilusión en poder participar
EPe	257.Emociones-personales: tranquilidad al comienzo de la práctica
EP	258.Emociones-proyecto: igualdad frente al otro.
Prej	259.Prejuicios: Negación de prejuicios, pero se dejan ver: necesidad de poner límites.
Mot	260.Motivación: por participar
EP	261.Emociones-proyecto: previo primer contacto inseguridad, miedo
EP	262.Emociones-proyecto: seguridad para continuar después del primer contacto
Prej	263.Prejuicios: sorpresa delante de la autonomía que presenta
VDI	264.Visión de la DI: desde la sociedad exclusión-invisibilidad
Rf	265.Reflexión: sobre la invisibilidad de las personas con DI
VDI	266.Visión de la DI: con limites en la capacidad toma de decisiones
REF	267.Relación-familia: coordinación

Código	Categorías
REP	268.Relación-participante: confianza
EPe	269.Emociones-personales: ilusión a sentirse implicada
VDI	270.Visión de la DI: como persona autónoma, capaz de decidir
REP	271.Relación-participante: más confianza
Rf	272.Reflexión: toma conciencia de los errores y necesidad de confiar en las habilidades de los demás
EAP	273.Emociones-actividad: satisfacción
Rf	274.Reflexión: visión desde la diferencia de la sociedad
Rf	275.Reflexión: sobre la dificultad de la participación de las personas con DI
Rf	276.Reflexión: sobre la necesidad que la sociedad tome conciencia
ApS	277.ApS: Formación previa sobre DI
EP	278.Emociones-proyecto: inseguridad delante del inicio del proyecto
VDI	279.Visión de la DI: necesidad de ver sus capacidades
EP	280.Emociones-proyecto: desaparecen las inseguridades después del primer contacto
Rf	281.Reflexión: sobre valorar las cosas y superar los problemas
VDI	282.Visión de la DI: necesidad de verlos desde la igualdad
ApS	283.ApS: Formación relación teoría y práctica
Cui	284.Cuidado: conocer al otro para ayudarlo
VDI	285.Visión de la DI: desde las capacidades
ApS	286.ApS: espacio de aprendizaje de valores, para estudiantes y participantes
Prej	287.Prejuicios: superación
VDI	288.Visión de la DI: desde la diferencia, por la sociedad
Prej	289.Prejuicios: sobre la participación de personas con DI
CV	290.Contravalores: intolerancia y egoísmo, de la sociedad
Rf	291.Reflexión: sobre la propia visión de las personas con DI
CV	292.Contravalores: inmoralidad
VDI	293.Visión de la DI: desde la exclusión, por la sociedad
VDI	294.Visión de la DI: desde la dependencia y sus limitaciones, por la sociedad
VDI	295.Visión de la DI: desde la exclusión y invisibilidad, por la sociedad
Rf	296.Reflexión: sobre la construcción de valores comunes frente las discriminaciones
Rf	297.Reflexión: sobre la necesidad de formación en valores para potenciar cambio
Rf	298.Reflexión: educación en valores para la igualdad
CV	299.Contravalores: visión de la sociedad como diferentes
VDI	300.Visión de la DI: desde sus capacidades
VDI	301.Visión de la DI: desde la participación activa
VDI	302.Visión de la DI: desde las limitaciones discriminatoria
ApS	303. ApS: cambio de pensamiento, denuncia de actitudes negativas contra la dignidad de las personas con DI.
ApS	304.ApS: aprendizaje académico y personal. Autoconocimiento
ApS	305.ApS: aprendizaje significativo
Rf	306.Reflexión: necesidad de cambio
Rf	307.Reflexión: sobre la necesidad de Educación en valores como potenciadora de cambio
Cui	308.Cuidado: beneficio común
Rf	309.Reflexión: sobre la función global de la educación en valores
CV	310.Contravalores: falta de respeto, compromiso, amistad y humildad
REP	311.Relación-participante: implicación de los dos
EAP	312.Emociones-actividad: alegría
EDI	313.Emociones-DI: sentir lastima (principio)
EDI	314.Emociones-DI: rabia por su limitación (principio)
Rf	315.Reflexión: sobre la propia adquisición de valores
Rf	316.Reflexión: sobre los propios sentimientos
ApS	317.ApS: satisfacción con el programa
Rf	318.Reflexión: sobre la propia actitud frente la DI
ApS	319.ApS: Formación, aprendizaje a partir de la experiencia

Código	Categorías
ApS	320.ApS: proceso de autoaprendizaje, sentirse mejor con uno mismo, y toma conciencia del resultado de su servicio
ApS	321.ApS: Formación clarificación de valores
EDI	322.Emociones-DI: de felicidad y satisfacción por la adquisición de capacidades del otro
ApS	323.ApS: adquisición de competencias profesionales
ApS	324.ApS: ayuda a desarrollar un juicio propio y pensamiento crítico
ApS	325.ApS: potenciar la participación del as personas con DI a través de estrategias, y valores como el respeto, la participación o responsabilidad
ApS	326.ApS: permite reflexionar sobre los valores importantes a nivel personal y profesional
EP	327.Emociones-proyecto: inseguridad inicial
EPe	328.Emociones-personales: buen clima, confianza después del contacto
Prej	329.Prejuicios: superación al primer contacto
VDI	330.Visión de la DI: desde la igualdad
CV	331.Contravalores: rechazo por parte de la sociedad
Mot	332.Motivación: por conocer al otro
ApS	333.ApS: Formación relación teoría y práctica
EAP	334.Emociones-actividad: satisfacción
ApS	335.ApS: Formación, aprendizaje de habilidades sociales y valores
Mot	336.Motivación: satisfacción con la experiencia
VDI	337.Visión de la DI: desde el reconocimiento del esfuerzo
Cui	338.Cuidado: reconocimiento
ApS	339.ApS: Formación, relación teoría y práctica
VDI	340.Visión de la DI: desde la capacidad de aprender y ser autónomos
EAP	341.Emociones-actividad: inseguridad, miedo
EPe	342.Emociones-personales: sorpresa, los otros confían en ella
REE	343.Relación-entidad: soporte
ApS	344.ApS: ayuda en la toma de conciencia del compromiso que requiere el servicio
Rf	345.Reflexión: sobre el cuidado del otro
Rf	346.Reflexión: sobre la visión individualista de la sociedad. Crítica
Rf	347.Reflexión: sobre la necesidad de la participación de las personas con DI
ApS	348.ApS: Formación, relación teoría y práctica
EP	349.Emociones-proyecto: rechazo inicial hacia el proyecto
Rf	350.Reflexión: sobre la superación de los miedos, confianza en sí misma
EP	351.Emociones-proyecto: implicación al conocer el proyecto
ApS	352.ApS: da respuesta a un problema concreto de la comunidad y da lugar a un aprendizaje mutuo
EA	353.Emociones- actividad: nervios delante de la primera sesión
REE	354.Relación-entidad: soporte
Prej	355.Prejuicios: ruptura de inquietud e incertezas hacia el ámbito de la discapacidad después del primer contacto
Prej	356.Prejuicios: no querer trabajar con este colectivo
EP	357.Emociones-proyecto: miedo de lo desconocido
Rf	358.Reflexión: valoración sobre la necesidad de implicación en los proyectos
ApS	359.ApS: ofrece un espacio de compartir experiencias y sentimientos a partir de las relaciones
ApS	360.ApS: genera un clima de confianza y inclusión
ApS	361.ApS: Formación, relación teoría y práctica (construcción de valores)
Rf	362.Reflexión: sobre la educación en valores y la implicación de las emociones
Rf	363.Reflexión: sobre la crisis de valores y la necesidad de sensibilización sobre las personas con DI.
EPe	364.Emociones-personales: ilusión por conocer a un participante
EAP	365.Emociones-actividad: disgusto
EPe	366.Emociones-personales: frustración delante un conflicto con un participante

Código	Categorías
EPe	367.Emociones-personales: de culpa y frustración. Impotencia frente una situación
ApS	368.ApS: Formación, falta de habilidades comunicativas del estudiante
ApS	369.ApS: Formación, proceso de aprendizaje de gestión de emociones
Rf	370.Reflexión: sobre la gestión de las emociones
ApS	371.ApS: Formación relación teoría y práctica (autorregulación)
Rf	372.Reflexión: sobre las propias actitudes (pasividad)
Rf	373.Reflexión: sobre los prejuicios y el derecho a ser feliz y diferente
VDI	374.Visión de la DI: desde los derechos, capacidad de decisión, autonomía
Rf	375.Reflexión: necesidad del diálogo
Rf	376.Reflexión: sobre la influencia de la sociedad sobre las personas con DI
Rf	377.Reflexión: sobre la propia voluntad y capacidad de decidir.
ApS	378.ApS: Formación relación teoría y práctica: (neutralidad y beligerancia)
Rf	379.Reflexión: sobre la necesidad de crear un espacio donde desarrollar la capacidad crítica del estudiante
Prej	380.Prejuicios: del estudiantes sobre la necesidad permanente de los soportes
Prej	381.Prejuicios: DI como obstáculo
Prej	382.Prejuicios: necesidad de superación de las barreras
Cui	383.Cuidado: soporte
ApS	384.ApS: la importancia del proyecto para las personas con DI.
ApS	385.ApS: Formación relación teoría practica, (relaciones entre profesionales y el entorno)
Rf	386.Reflexión: visión crítica con las relaciones de rivalidad que se establecen entre los estudiantes en clase
Rf	387.Reflexión: sobre el valor de cooperación entre profesionales
EP	388.Emociones-personales: sorpresa
ApS	389.ApS: valoración satisfacción por la experiencia
ApS	390.ApS: crecimiento personal, aprendizaje
REE	391.Relaciones-entidad: fuertes vínculos
ApS	392.ApS: Formación aprendizaje personal
ApS	393.ApS: potencia la participación activa
REP	394.Relación-participantes: fuertes vínculos
ApS	395.ApS: valoración, satisfacción intención de continuar
Mot	396.Motivación: superar los miedos.
Prej	397.Prejuicios: superación con el contacto
EP	398.Emociones-proyecto: timidez al principio
REP	399.Relación-participante: empatía
REE	400.Relación-entidad: ayuda en las relaciones
EDI	401.Emociones-DI: inseguridad
REF	402.Relación-familia: soporte
Mot	403.Motivación: por el cuidado hacia el otro
EDI	404.Emociones-DI: ilusión por la relación
Mot	405.Motivación: por las relaciones
EP	406.Emociones-proyecto: nervios inicial
EP	407.Emociones-proyecto: tranquilidad después del primer contacto
VDI	408.Visión de la DI: desde la diferencia, por la sociedad
Prej	409.Prejuicios: sociales
EDI	410.Emociones-DI: situación concreta decepción
EPe	411.Emociones-personales: comprensión por una situación concreta
EP	412.Emociones-proyecto: inquietud al inicio
REF	413.Relación-familia: contacto
EP	414.Emociones-proyecto: alegría, por el inicio del proyecto (dos partes)
EP	415.Emociones-proyecto: miedo primer encuentro
REs	416.Relaciones-estudiantes: primeros contactos
EP	417.Emociones-proyecto: incerteza inicial
Prej	418.Prejuicios: romper con estereotipos sobre la discapacidad

Código	Categorías
Mot	419.Motivación: intención de continuar la experiencia
ApS	420.ApS: valoración, experiencia gratificante
Prej	421.Prejuicios: ruptura
Prej	422.Prejuicios: ruptura
ApS	423.ApS: Formación, aprendizaje a partir de romper con los prejuicios
VDI	424.Visión de las personas con DI: desde su capacidades
EPe	425.Emociones-personales: incomodidad inicial
Cui	426.Cuidado: preocupación por el otro
RF	427.Relación-familia: buena
VDI	428.Visión de la DI: desde las capacidades
ApS	429.ApS: valoración, satisfacción con la experiencia y los aprendizajes
EP	430.Emociones-proyecto: nervios inicial (poco conocimiento de la DI)
Prej	431.Prejuicios: desde el desconocimiento a actuar.
EPe	432.Emociones-personales: tranquilidad después de conocer a su amigo.
REP	433.Relación-participante: amistad
ApS	434.ApS: Formación toma de conciencia de los propios conocimientos
Prej	435.Prejuicios: sentidos desde los comentarios
Prej	436.Prejuicios: desde la sociedad
VDI	437.Visión de las personas con DI: desde sus capacidades
Rf	438.Reflexión: sobre su primera impresión sobre las personas con DI
RF	439.Relación-familia: coordinación
Cui	440.Cuidado: preocupación por el otro
REP	441.Relación-participante: se pierde la timidez
Mot	442.Motivación: por el proyecto
Mot	443.Motivación: por conocerlo más a su amigo
Prej	444.Prejuicios: se denotan prejuicios en la visión del estudiante de la DI: sobre el trabajo.
Rf	445.Reflexión: sobre la diferencia que se marca frente la DI
Rf	446.Reflexión: sobre la necesidad de reconocer la diferencia desde la normalidad
VDI	447.Visión de la DI: son persona abiertas y sensibles. Generalizaciones
Rf	448.Reflexión: sobre la inclusión
VDI	449.Visión de la DI: desde la indiferencia social
ApS	450.ApS: permite conocer al otro, valorar sus capacidades
Prej	451.Prejuicios: sentidos desde comentarios del estudiante sobre las capacidades
EDI	452.Emociones-DI: alegría, dada por la confianza de su amigo
Cui	453.Cuidado: atención hacia el otro
EDI	454.Emociones-DI: alegría
EPe	455.Emociones-personales: molesta por situaciones sociales
Prej	456.Prejuicios: desde la sociedad (los miran)
VDI	457.Visión de la DI: desde la discriminación (sorpresa y lastima)
EPe	458.Emociones-personales: enfado frente la sociedad
VDI	459.Visión de la DI: infelicidad, desde la sociedad
Rf	460.Reflexión: sobre la falta de inclusión
Rf	461.Reflexión: sobre la no normalización de las personas con DI en la sociedad
Rf	462.Reflexión: sobre la necesidad de proponer unos valores mínimos
ApS	463.ApS: como propuesta frente la discriminación
Cui	464.Cuidado: motivar al otro
EPe	465.Emociones-personales: emocionada
REP	466.Relación-participante: implicación
ApS	467.ApS: Formación, aprendizaje a través de la observación
REP	468.Relaciones-participante: amistad
EDI	469.Emociones-DI: ilusión
RF	470.Relación-familia: agradable
Rf	471.Reflexión: sobre la importancia de las relaciones y el soporte familiar para las personas con DI

Código	Categorías
Rf	472.Reflexión: sobre Compromiso ético y trabajo en equipo de los profesionales
Rf	473.Reflexión: sobre el trabajo colaborativo y cooperativo
Cui	474.Cuidado: como un valor
Rf	475.Reflexión: sobre el valor de la colaboración
REP	476.Relación-participante: basada en compartir, en la amistad
EPe	477.Emoción-personales: alegría por la iniciativa de su amigo
VDI	478.Visión de la DI: desde los Derechos de las personas con DI
Rf	479.Reflexión: sobre la necesidad de trabajar el desarrollo moral de las personas con DI
EAP	480.Emociones-actividad: felicidad
Rf	481.Reflexión: sobre la inclusión
EPe	482.Emociones-personales: desencantada, por la falta de inclusión
REP	483.Relación-participante: normalización de la situación
EDI	484.Emociones-DI: alegría
EDI	485.Emociones- DI: amistad, tranquilidad, disfrute de la relación
Rf	486.Reflexión: sobre una situación vivida en la que valora la convivencialidad
ApS	487.ApS: valoración, satisfacción por el proyecto
Cui	488.Cuidado: del otro
EP	489.Emociones-proyecto: nervios frente lo desconocido
EP	490.Emociones-proyecto: tranquilidad al conocer compañeras
EP	491.Emociones-proyecto: miedo al no saber como actuar
RF	492.Relación-familia: contacto
EDI	493.Emociones-DI: alegría, después de conocerlo
RF	494.Relación-familia: agradable
Rf	495.Reflexión: sobre la importancia de las emociones
Pj	496.Prejuicios: romper preconceptos
EDI	497.Emociones-DI: satisfacción por la relación
EDI	498.Emociones-DI: amistad
REP	499.Relación-participante: amistad
Cui	500.Cuidado: implicación en la relación
EAP	501.Emociones-actividad: emoción
EPe	502.Emociones-personales: diversión
EDI	503.Emociones-DI: satisfacción, bienestar
EPe	504.Emociones-personales: orgullo de la relación
REF	505.Relación-familia: agradable
Mot	506.Motivación: por continuar en el proyecto
REF	507.Relación-familia: agradable
ApS	508.ApS: Formación, relación teoría y práctica
Rf	509.Reflexión: sobre los valores personales y la necesidad de reforzarlos y trabajarlos
ApS	510.ApS: como recurso para la formación en valores
EAP	511.Emociones-actividad: emocionante
Cui	512.Cuidado: ayudar al otro
REP	513.Relación-participante: progreso hacia el bienestar en la relación
RF	514.Relación-familia: agradable
CV	515.Contravalores: sobre-protección
Rf	516.Reflexión: sobre las relaciones basadas en el amor y cuidado
Rf	517.Reflexión: sobre la educación para la paz, frente la educación para la competencia
ApS	518.ApS: Formación, relación teoría-practica
Rf	519.Reflexión: sobre la importancia del afecto en las relaciones y como este modifica las capacidades como persona
ApS	520.ApS: valoración, emocionante
Rf	521.Reflexión: sobre la naturalidad de hablar sobre la discapacidad desde las propias personas con discapacidad
Rf	522.Reflexión: sobre la necesidad de las habilidades sociales y la autorregulación para establecer vínculos

Código	Categorías
Rf	523. Reflexión: sobre la importancia de las relaciones basadas en la confianza, partiendo desde la confianza del otro y en sus capacidades y rompiendo con la sobreprotección.
VDI	524. Visión de la DI: desconcierto, desde la sociedad
Rf	525. Reflexión: sobre la necesidad de tomar conciencia de la visión que la sociedad tiene de las personas con DI
Rf	526. Reflexión: sobre el origen de los prejuicios sociales
Rf	527. Reflexión: sobre la educación sexo-afectiva de las personas con DI. Necesidad de normalización.
VDI	528. Visión de la DI: desde los Derechos
ApS	529. ApS: Formación, relación teoría y práctica: (necesidad de pensar y sentir)
Rf	530. Reflexión: sobre la diversidad humana y la necesidad de que la persona con DI, tome conciencia de su propio estado.

Figura 93. Codificación y categorización de las unidades de registro.

Estas categorías se pueden considerar como las más significativas en el proceso de participación de los estudiantes en los proyectos de aprendizaje servicio y para ver la representatividad en el discurso, y sin olvidar el carácter cualitativo del estudio, se presenta a continuación las frecuencias que se han podido obtener a través del análisis de contenido, para cada categoría en cada uno de los diarios entregados por los estudiantes de los dos años (ver Figura 94).

Categoría	Diarios																Total
	CL1 a	CL1 b	CL1 c	BB1 a	BB1 b	BB1 c	Bb1 d	CL2 a	CL2 bB	BB2 a	BB2 b	BB2 c	BB2 d	BB2 e	BB2 f	BB2 g	
APS	10	7	6	8	13	1	15	3	17	0	0	2	0	6	0	5	93
In	3	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
Mot	3	0	1	2	2	1	0	2	0	3	0	1	0	2	1	0	18
E																	103
EP	4	0	2	2	0	4	2	1	3	1	2	4	0	1	3	0	(29)
EDI	4	1	2	3	0	0	3	0	0	2	1	0	0	5	4	0	(25)
EAP	5	0	3	1	2	1	1	2	2	0	0	0	0	1	1	1	(20)
EPe	0	2	3	3	3	2	0	2	4	0	1	0	1	6	2	0	(29)
Prej	5	0	2	7	3	2	2	1	5	1	1	3	0	6	1	0	39
Rf	7	2	3	17	14	7	10	0	16	0	0	0	0	14	1	11	102
R																	79
REPr	3	3	4	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	(12)
REE	2	4	5	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	(15)
REs	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	(5)
REP	4	4	1	5	5	2	1	0	1	1	0	0	0	6	1	1	(32)
REF	0	0	0	0	4	1	0	0	0	1	0	1	1	2	3	2	(15)
Cui	2	0	3	7	4	0	2	1	1	0	0	0	1	5	1	1	28
VDI	3	2	3	13	3	4	10	3	1	0	1	1	1	6	0	2	53
CV	0	1	1	0	1	0	4	1	0	0	0	0	0	0	0	1	9
Total	58	27	39	70	57	25	50	16	53	10	6	13	4	60	18	24	530

Figura 94. Representación de las categorías en los diarios de los estudiantes.

En esta Figura 94 se representan las frecuencias de las categorías y subcategorías que dentro de *Emociones* y de *Relaciones* han quedado recogidas desde el análisis de diarios.

Comentar que en un primer momento, estas subcategorías representaban categorías, que después pasaron a formar parte de las categorías finales de *Emociones* o de *Relaciones*. Se destaca aquí este agrupamiento, ya que a la hora de valorar las categorías por frecuencias es importante destacar la relevancia de estas categorías sobre el conjunto de categorías finales.

De este modo, se observa que las categorías que destacan son las *Emociones (E)* con una frecuencia de 103, lo que significa un 19.4% y la *Reflexión (RF)* con una frecuencia de 102, que representa el 19.2%. Por otro lado, el *Interés (In)* con una frecuencia de 6 y un 1.1%, y *Contravalores (CV)* con un 1.7%, y una frecuencia de 9, son las categorías con una menor representatividad.

Si se realiza la media de las frecuencias se obtiene un 53, dividiendo las categorías en 5 por encima y 5 por debajo de la media, como se aprecia en la Figura 95, en la que se han dispuesto las categorías de mayor a menor frecuencia.

(f)	Código	Categoría
103	E	Emociones
102	RF	Procesos de reflexión
93	ApS	Elementos relacionados con el ApS
79	R	Relaciones
53	VDI	Visión de las personas con DI
39	Prej	Prejuicios de los estudiantes y de la sociedad
28	Cui	Cuidado
18	Mot	Motivación
9	CV	Contravalores
6	In	Interés de los estudiante en participar en los proyectos

Figura 95. Categorías obtenidas de los diarios reflexivos y sus frecuencias.

Las frecuencias de las categorías, también muestran que la media de la presencia de las categorías en los diarios de los estudiantes del primer año representan un 46.5, mientras que en el segundo año representan solo un 22.6. Anotaciones y singularidades que quedaran recogidas en los resultados.

Volviendo a las categorías, el análisis permitió matizar el contenido de las categorías surgidas del proceso de relaciones continuadas, las cuales se han representado en la Figura 96, destacando las categorías y subcategorías finales, acompañadas de sus indicadores.

Categoría	REFLEXIÓN	102
Subcategoría	REFLEXIÓN SOBRE LA SITUACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y LA NECESIDAD DE MEJORARLO	24
	1. Reflexión: sobre la situación de personas con DI	1
	2. Reflexión: la autonomía mejorar la autoestima y la calidad de vida	2
	3. Reflexión: sobre la no presencia de las personas con DI en la sociedad	1
	4. Reflexión: sobre la causa de la DI: el contexto?	1
	5. Reflexión: sobre la DI y su aparición en diferentes contextos	1
	6. Reflexión: sobre la amistad en el proyecto	2
	7. Reflexión: crítica sobre la amistad con personas con DI	1
	8. Reflexión: sobre la visibilidad de las personas con DI en la sociedad	1
	9. Reflexión: sobre la necesidad de soporte adaptados a cada persona	1
	10. Reflexión: sobre la necesidad que la sociedad tome conciencia	1
	11. Reflexión: necesidad de la participación de las personas con DI y dificultad	2
	12. Reflexión: sobre los prejuicios y el derecho a ser feliz y diferente	1
	13. Reflexión: sobre la propia voluntad y capacidad de decidir	1
	14. Reflexión: sobre la primera impresión sobre las personas con DI	1
	15. Reflexión: sobre la importancia de las relaciones y el soporte familiar para las personas con DI	1
	16. Reflexión: necesidad de trabajar el desarrollo moral de las personas con DI	1
	17. Reflexión: sobre la importancia del afecto en las relaciones y como este modifica las capacidades como persona	1
	18. Reflexión: sobre la naturalidad de hablar sobre la discapacidad desde las propias personas con discapacidad	1
	19. Reflexión: sobre la importancia de las relaciones basadas en la confianza, partiendo desde la confianza del otro y en sus capacidades y rompiendo con la sobreprotección	1
	20. Reflexión: sobre la educación sexo-afectiva de las personas con DI	1
	21. Reflexión: sobre la diversidad humana y la necesidad de que la persona con DI, tome conciencia de su propio estado	1
Subcategoría	REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN PERSONAL	22
	22. Reflexión: conocer al grupo, aprender de ellos	1
	23. Reflexión: toma de conciencia de las necesidades de las personas con DI	1
	24. Reflexión: toma de conciencia del proceso de reflexión	1
	25. Reflexión: situación personal, autoconocimiento	1
	26. Reflexión: situación personal sobre el cuidado de una persona con DI	1
	27. Reflexión: sobre los prejuicios previos a partir de experiencias previas	1
	28. Reflexión: sobre la formación y participación en el ámbito de la DI	1
	29. Reflexión: sobre como limitan los prejuicios en las relaciones	1
	30. Reflexión: sobre las primeras sensaciones previa al comienzo	1
	31. Reflexión: toma conciencia de los errores y necesidad de confiar en las habilidades de los demás	1
	32. Reflexión: sobre valorar las cosas y superar los problemas	1
	33. Reflexión: sobre la propia visión de las personas con DI	1
	34. Reflexión: sobre los propios sentimientos	1
	35. Reflexión: sobre la propia actitud frente la DI	1
	36. Reflexión: sobre la superación de los miedos, confianza en sí misma	1
	37. Reflexión: valoración sobre la necesidad de implicación en los proyectos	1
	38. Reflexión: sobre la gestión de las emociones	1
	39. Reflexión: sobre las propias actitudes (pasividad)	1
	40. Reflexión: visión crítica con las relaciones de rivalidad que se establecen entre los estudiantes en clase	1
	41. Reflexión: sobre una situación vivida en la que valora la convivencialidad	1
	42. Reflexión: sobre la importancia de las emociones	1
	43. Reflexión: sobre la necesidad de las habilidades sociales y la autorregulación para establecer vínculos	1

Subcategoría	REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN PROFESIONAL	7
	44. Reflexión: sobre las funciones del pedagogo. Ámbito profesional	1
	45. Reflexión: el ámbito profesional. Compromiso ético de los profesionales	1
	46. Reflexión: sobre el proyecto y la propia formación	1
	47. Reflexión: posibles propuesta de mejora de la situación de las personas con DI	1
	48. Reflexión: sobre la formación sobre DI en la universidad	1
	49. Reflexión: necesidad de cambio	1
	50. Reflexión: sobre Compromiso ético y trabajo en equipo de los profesionales	1
Subcategoría	REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN EN VALORES	14
	51. Reflexión: adquisición de valores a partir de las vivencias	1
	52. Reflexión: aprendizaje ético	
	53. Reflexión: educación en valores para la igualdad	1
	54. Reflexión: necesidad de Educación en valores como potenciadora de cambio	2
	55. Reflexión: sobre la función global de la educación en valores	1
	56. Reflexión: sobre la propia adquisición de valores	1
	57. Reflexión: sobre el cuidado del otro	1
	58. Reflexión: sobre la educación en valores y implicación de las emociones	1
	59. Reflexión: necesidad del diálogo	1
	60. Reflexión: sobre la necesidad de crear un espacio donde desarrollar la capacidad crítica del estudiante	1
	61. Reflexión: sobre el valor de cooperación entre profesionales	1
	62. Reflexión: valores personales y la necesidad de reforzarlos y trabajarlos	1
	63. Reflexión: educación para la paz, frente la educación para la competencia	1
Subcategoría	REFLEXIÓN SOBRE VALORES SOCIALES	35
	64. Reflexión: sobre la inclusión	5
	65. Reflexión: sobre la motivación	1
	66. Reflexión: sobre los valores de la sociedad	1
	67. Reflexión: espacios de participación social para potenciar la inclusión	1
	68. Reflexión: sobre exclusión las personas con DI	1
	69. Reflexión: sobre valores y las relaciones de las personas con DI	1
	70. Reflexión: sobre la crisis de los valores	1
	71. Reflexión: sobre el individualismo en la sociedad actual	1
	72. Reflexión: sobre las limitaciones de la sociedad hacia la inclusión	1
	73. Reflexión: sobre el Modelo social	1
	74. Reflexión: los prejuicios y la necesidad de ver al otro desde sus capacidades	1
	75. Reflexión: sobre la normalización	4
	76. Reflexión: sobre la discriminación	2
	77. Reflexión: sobre la necesidad de inclusión y normalización	1
	78. Reflexión: sobre la discriminación positiva	1
	79. Reflexión: sobre la invisibilidad de las personas con DI	1
	80. Reflexión: visión desde la diferencia de la sociedad	1
	81. Reflexión: sobre la visión individualista de la sociedad. Crítica	1
	82. Reflexión: sobre la crisis de valores y la necesidad de sensibilización sobre las personas con DI	1
	83. Reflexión: sobre la influencia de la sociedad sobre las personas con DI	1
	84. Reflexión: sobre la necesidad de reconocer la diferencia desde la normalidad	1
	85. Reflexión: sobre la necesidad de proponer unos valores mínimos	1
	86. Reflexión: sobre las relaciones basadas en el amor y cuidado	1
	87. Reflexión: sobre la necesidad de tomar conciencia de la visión que la sociedad tiene de las personas con DI	1
	88. Reflexión: sobre el origen de los prejuicios sociales	1
	89. Reflexión: sobre el trabajo colaborativo y cooperativo	1
	90. Reflexión: sobre el valor de la colaboración	1

Categoría	ELEMENTOS DESTACADOS DEL APRENDIZAJE SERVICIO	93
Subcategoría	PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN VALORES EN LOS PROYECTOS DE APS	20
	1. ApS: Formación, clarificación de valores	1
	2. ApS: Formación, aprendizaje de habilidades sociales y valores	1
	3. ApS: Formación, aprendizaje a partir de romper con los prejuicios	1
	4. ApS: Formación sobre la construcción de valores comunes frente las discriminaciones	1
	5. ApS: importancia de la participación en la construcción de valores	1
	6. ApS: cambio de valores. Implicación a las personas con DI	1
	7. ApS: afianza los valores: felicidad	1
	8. ApS: ayuda entre estudiante y participante	1
	9. ApS: replantear valores	1
	10. ApS: permite conciencia de prejuicios previos y ruptura con ellos	1
	11. ApS: permite acercarte al otro y superar miedos –prejuicios	1
	12. ApS: enriquecimiento de todas las dimensiones de la personalidad moral	1
	13. ApS: espacio de aprendizaje de valores, para estudiantes y participantes	2
	14. ApS: ayuda a desarrollar un juicio propio y pensamiento crítico	1
	15. ApS: permite reflexionar sobre los valores importantes a nivel personal y profesional	1
	16. ApS: ayuda en la toma de conciencia del compromiso que requiere el servicio	1
	17. ApS: potencia la participación activa	2
	18. ApS: potenciar la participación de las personas con DI a través de estrategias, y valores como el respeto, la participación o responsabilidad	1
Subcategoría	PROMOCIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL	7
	19. ApS: formación profesional a través de la educación en valores y de proyectos como el ApS	1
	20. ApS: Formación profesional, perspectiva laboral	1
	21. ApS: experiencia, oportunidad de conocer el ámbito de la DI	4
	22. ApS: adquisición de competencias profesionales	1
Subcategoría	PROMOCIÓN DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA	29
	23. ApS: Formación relación de la teoría con la práctica	16
	24. ApS: Formación interés por el tema, consulta de libros	1
	25. ApS: Formación contrastar la información	1
	26. ApS: Formación aprendizaje a partir de la experiencia	1
	27. ApS: Formación previa ayudada a reflexionar sobre el proyecto	4
	28. ApS: Formación aprendizaje a través de la observación	1
	29. ApS: para establecer vínculos con el ámbito formativo	1
	30. ApS: Aprendizaje académico	1
	31. ApS: aprendizaje significativo	2
	32. ApS: como pedagogía activa y experiencial motiva	1
Subcategoría	FORMACIÓN PERSONAL	13
	33. ApS: Formación autoconocimiento	1
	34. ApS: Formación, proceso de aprendizaje de gestión de emociones	1
	35. ApS: Formación, aprendizaje personal	1
	36. ApS: Formación, toma de conciencia de los propios conocimientos	1
	37. ApS: Formación, falta de habilidades comunicativas del estudiante	1
	38. Aps: trabajo colaborativo	2
	39. ApS: autoconocimiento y conocimiento del otro	2
	40. ApS: importancia en el proceso de construcción social y personal	1
	41. ApS: proceso de autoaprendizaje, sentirse mejor con uno mismo, y toma conciencia del resultado de su servicio	1
	42. ApS: crecimiento personal, aprendizaje	2

Subcategoría	BENEFICIOS DEL APS PARA LOS DESTINATARIOS	11
	43. ApS: optimo para trabajar la participación y habilidades sociales de DI	1
	44. ApS: satisfacción de los destinatarios sobre el servicio	1
	45. ApS: da respuesta a un problema concreto de la comunidad y da lugar a un aprendizaje mutuo	1
	46. ApS: cambio de pensamiento, denuncia de actitudes negativas contra la dignidad de las personas con DI	1
	47. ApS: permite conocer al otro, valorar sus capacidades	2
	48. ApS: como propuesta frente la discriminación	1
	49. ApS: ofrece un espacio de compartir experiencias y sentimientos a partir de las relaciones	1
	50. ApS: genera un clima de confianza y inclusión	2
	51. ApS: la importancia del proyecto para las personas con DI	1
Subcategoría	VALORACIÓN DE LOS PROYECTOS	13
	52. ApS: valoración positiva, satisfacción	12
	53. ApS: familia destaca la importancia del proyecto	1
Categoría	INTERÉS EN LA PRÁCTICA	6
	1. Interés: por la DI, como posible ámbito laboral	1
	2. Interés: romper prejuicios	1
	3. Interés: nueva práctica, más experiencial	3
	4. Intereses: participación en proyecto social y conocer el ámbito de la DI	1
Categoría	RELACIONES ESTABLECIDAS EN EL DESARROLLO DEL APS	
Subcategoría	RELACIÓN CON EL PROFESORADO	12
	5. Relación-profesorado: tutorías, soporte	12
Subcategoría	RELACIÓN CON LA ENTIDAD	15
	6. Relación-entidad: soporte	10
	7. Relación-entidad: coordinación	2
	8. Relación-entidad: vínculos	3
Subcategoría	RELACIÓN ENTRE ESTUDIANTES	5
	9. Relación entre estudiantes: trabajo conjunto	2
	10. Relación entre estudiantes: acercamiento, conocimiento del otro	3
Subcategoría	RELACIÓN CON LOS PARTICIPANTES	32
	11. Relación-participantes: fuera del proyecto	1
	12. Relación-participantes: buena relación confianza	1
	13. Relación-participantes: amistad	7
	14. Relación-participante: cuidado (regalo)	1
	15. Relación-participantes: implicación	1
	16. Relación-participantes: ayuda, agradecimiento	1
	17. Relación-participante: aporta una vida más digna	1
	18. Relación-participantes: buena acogida	1
	19. Relación-participante: motivación mutua	1
	20. Relación-participante: satisfacción	4
	21. Relación-participante: propuesta de continuidad	1
	22. Relaciones-participante: conocimiento el otro	1
	23. Relación-participante: complicidad	1
	24. Relación-participante: estima	1
	25. Relación-participante: confianza	2
	26. Relación-participante: implicación de los dos	1
	27. Relación-participantes fuertes vínculos	1
	28. Relación-participante: empatía	1
	29. Relación-participante: se pierde la timidez	1
	30. Relación-participante: implicación	1
	31. Relación-participante: normalización de la situación	1
	32. Relación-participante: progreso hacia el bienestar en la relación	1

Subcategoría	RELACIÓN FAMILIA	15
	33. Relación-familia: coordinación	5
	34. Relación-familia: agradable	7
	35. Relación-familia: contacto	3
Categoría	CUIDADO	28
	1. Cuidado: observación	1
	2. Cuidado: desde los participantes al estudiante	2
	3. Cuidado: del otro	6
	4. Cuidado: necesidad de más soporte entre la gente	1
	5. Cuidado: escucha y soporte	1
	6. Cuidado: preocupación por el otro	3
	7. Cuidado: del otro como medio para mejorar la sociedad	1
	8. Cuidado: entender al otro	1
	9. Cuidado: pendiente de los intereses del otro	1
	10. Cuidado: relación de cuidado, ayuda, confianza	1
	11. Cuidado: necesidad de información para ayudar al otro	1
	12. Cuidado: conocer al otro para ayudarlo	1
	13. Cuidado: beneficio común	1
	14. Cuidado: reconocimiento	1
	15. Cuidado: atención hacia el otro	1
	16. Cuidado: motivar al otro	1
	17. Cuidado: como un valor	1
	18. Cuidado: implicación en la relación	1
	19. Cuidado: ayudar al otro	2
Categoría	EMOCIONES DESTACADAS EN EL TRANCURSO DEL APS	
Subcategoría	EMOCIONES PERSONALES:	29
	⇒ NEGATIVAS	9
	1. Emociones-personales: vergüenza	1
	2. Emociones-personales: situación concreta, sentirse mal	1
	3. Emociones-personales: indignación delante de injusticia	1
	4. Emociones-personales: frustración delante un conflicto con un participante	1
	5. Emociones-personales: de culpa y frustración. Impotencia frente una situación	1
	6. Emociones-personales: incomodidad inicial	1
	7. Emociones-personales: molesta por situaciones sociales	1
	8. Emociones-personales: enfado frente la sociedad	1
	9. Emociones-personales: desencantada, por la falta de inclusión	1
	⇒ POSITIVAS	20
	10. Emociones-personales: tranquilidad, después de conocer a los participantes	3
	11. Emociones-personales: delante una situación: sentirse bien	1
	12. Emociones-personales: contenta por la amistad	1
	13. Emociones-personales: alegría	2
	14. Emociones-personales: sentirse bien al escuchar la alegría del otro	1
	15. Emociones-personales: satisfacción por la vida del otro	1
	16. Emociones-personales: tranquilidad al comienzo de la práctica	1
	17. Emociones-personales: ilusión a sentirse implicada	1
	18. Emociones-personales: buen clima, confianza después del contacto	1
	19. Emociones-personales: sorpresa, los otros confían en ella	1
	20. Emociones-personales: ilusión por conocer a un participante	1
	21. Emociones-personales: sorpresa	1
	22. Emociones-personales: comprensión por una situación concreta	1
	23. Emociones-personales: emocionada	1
	24. Emociones-personales: alegría por la iniciativa de su amigo	1
	25. Emociones-personales: diversión	1
	26. Emociones-personales: orgullo de la relación	1

Subcategoría	EMOCIONES PROYECTO	29
	⇒ NEGATIVAS	19
	27. Emociones-proyecto: inseguridad delante del inicio del proyecto	6
	28. Emociones-proyecto: rechazo inicial hacia el proyecto	1
	29. Emociones-proyecto: miedo de lo desconocido	4
	30. Emociones-proyecto: timidez al principio	1
	31. Emociones-proyecto: inquietud al inicio	1
	32. Emociones-proyecto: incerteza inicial	1
	33. Emociones-proyecto: nervios inicial (poco conocimiento de la DI)	5
	⇒ POSITIVAS	10
	34. Emociones-proyecto: satisfacción con el trabajo realizado	1
	35. Emociones-proyecto: alegría	1
	36. Emociones-proyecto: ilusión en poder participar	1
	37. Emociones-proyecto: igualdad frente al otro	1
	38. Emociones-proyecto: seguridad para continuar después del primer contacto	1
	39. Emociones-proyecto: desaparecen inseguridades después del primer contacto con las personas con DI	1
	40. Emociones-proyecto: implicación al conocer el proyecto	1
	41. Emociones-proyecto: tranquilidad después del primer contacto	1
	42. Emociones-proyecto: alegría, por el inicio del proyecto (dos partes)	1
	43. Emociones-proyecto: tranquilidad al conocer compañeras	1
Subcategoría	EMOCIONES DI	25
	⇒ NEGATIVAS	6
	44. Emociones-DI: inseguridad desconocimiento del otro	2
	45. Emociones-DI: sorpresa delante de la poca autonomía que se le da a las personas con DI	1
	46. Emociones-DI: sentir lastima (principio)	1
	47. Emociones-DI: rabia por su limitación (principio)	1
	48. Emociones-DI: situación concreta decepción	1
	⇒ POSITIVAS	19
	49. Emociones-DI: tranquilidad después de conocer el ámbito	1
	50. Emociones-DI: satisfacción por la relaciones.	5
	51. Emociones-DI: sentirse bien	1
	52. Emociones-DI: alegría	4
	53. Emociones-DI: conexión con la persona con DI	1
	54. Emociones-DI: sorpresa por no ver ninguna discapacidad	1
	55. Emociones-DI: felicidad y satisfacción por la adquisición de capacidades del otro	1
	56. Emociones-DI: ilusión por la relación	2
	57. Emociones-DI: alegría, dada por la confianza de su amigo	1
	58. Emociones- DI: amistad, tranquilidad, disfrute de la relación	2
Subcategoría	EMOCIONES-ACTIVIDAD	20
	⇒ NEGATIVAS	7
	59. Emociones-actividad: inseguridad poca confianza en uno mismo	3
	60. Emociones-actividad: nerviosismo inicial delante de la tarea	3
	61. Emociones-actividad: disgusto	1
	⇒ POSITIVAS	13
	62. Emociones-actividad: satisfacción	7
	63. Emociones-actividad: tranquilidad después de iniciar la actividad	1
	64. Emociones-actividad: ilusión delante de la actividad	1
	65. Emociones-actividad: alegría	1
	66. Emociones-actividad: felicidad	1
	67. Emociones-actividad: emoción	2

Categoría	PREJUICIOS	39
	1. Prejuicios: barrera social	7
	2. Prejuicios: a lo desconocido	1
	3. Prejuicios: personales	1
	4. Prejuicios: conciencia de tenerlos	1
	5. Prejuicios: desde la visión preconcebida de las personas con DI	1
	6. Prejuicios: se esperaba ver la discapacidad	1
	7. Prejuicios: sobre la construcción de los prejuicios desde la ignorancia y desconocimiento	2
	8. Prejuicios: superación a través del conocimiento	8
	9. Prejuicios: estereotipos al trata al otro	1
	10. Prejuicios: sobre la participación de personas con DI	1
	11. Prejuicios: no querer trabajar con este colectivo	1
	12. Prejuicios: del estudiantes sobre la necesidad permanente de los soportes	1
	13. Prejuicios: DI como obstáculo	1
	14. Prejuicios: necesidad de superación de las barreras	1
	15. Prejuicios: romper con estereotipos sobre la discapacidad	5
	16. Prejuicios: desde el desconocimiento a actuar	1
	17. Prejuicios: sentidos desde los comentarios	5
Categoría	VISIÓN DE LA DISCAPACIDAD	53
Subcategoría	DESDE ATRIBUCIONES NEGATIVAS	22
	1. Visión de la DI: como diferente, desde fuera	2
	2. Visión de la DI: negativa se le limitan las relaciones	1
	3. Visión de la DI: desde la propia persona negativa	1
	4. Visión de la DI: desde actitudes negativas	1
	5. Visión de la DI: como un problema para la sociedad	1
	6. Visión de la DI: desconocimiento desde la formación universitaria	1
	7. Visión de la DI: desde la sociedad exclusión-invisibilidad	5
	8. Visión de la DI: con límites en la capacidad toma de decisiones	1
	9. Visión de la DI: desde la diferencia, por la sociedad	1
	10. Visión de la DI: desde las limitaciones, discriminatoria	4
	11. Visión de la DI: desde la indiferencia social	1
	12. Visión de la DI: desde la discriminación (sorpresa y lastima)	1
	13. Visión de la DI: infelicidad, desde la sociedad	1
	14. Visión de la DI: desconcierto, desde la sociedad	1
Subcategoría	DESDE ATRIBUCIONES POSITIVAS	31
	15. Visión DI: normalidad	1
	16. Visión DI: necesidad de verdadera inclusión	1
	17. Visión de la DI: como personas (derechos, participación, autonomía)	1
	18. Visión de la DI: desde una valoración positiva de sus capacidades	10
	19. Visión de la DI: autonomía de las personas con DI (derechos)	1
	20. Visión de la DI: iguales, a partir del conocerlos	1
	21. Visión de la DI: no se observa la DI	1
	22. Visión de la DI: desde el modelo social	1
	23. Visión de la discapacidad: conciencia de su propia discapacidad	1
	24. Visión de la DI: necesidad de verlos desde la igualdad	1
	25. Visión de la DI: desde la participación activa	1
	26. Visión de la DI: desde la igualdad	3
	27. Visión de la DI: desde el reconocimiento del esfuerzo	1
	28. Visión de la DI: son persona abiertas y sensibles	1
	29. Visión de la DI: desde los Derechos de las personas con DI	6

Categoría	MOTIVACIÓN	18
	1. Motivación: para la participación	2
	2. Motivación: por el proyecto	2
	3. Motivación: implicación, relación con el participante	4
	4. Motivación: superación	2
	5. Motivación: por proponer cambios para la mejora	1
	6. Motivación: satisfacción con la experiencia	1
	7. Motivación: por el cuidado hacia el otro	1
	8. Motivación: intención de continuar la experiencia	2
	9. Motivación: por conocerlo más a su amigo	3
Categoría	CONTRAVALORES	9
	1. Contravalores: desvalorización de las personas con DI	1
	2. Contravalores: denuncia de contravalores sociales	1
	3. Contravalores: conciencia de falta de valores en la sociedad	1
	4. Contravalores: intolerancia y egoísmo, de la sociedad	1
	5. Contravalores: inmoralidad social	1
	6. Contravalores: visión de la sociedad como diferentes	1
	7. Contravalores: falta de respeto, compromiso, amistad y humildad	1
	8. Contravalores: rechazo por parte de la sociedad	1
	9. Contravalores: sobre-protección	1

Figura 96. Categorías y subcategorías obtenidas de los diarios reflexivos

Las relaciones establecidas entre las diez categorías que resultaron finales, se muestran en la Figura 97, donde se puede observar la correspondencia entre cada una de ellas, y el objetivo de la investigación.

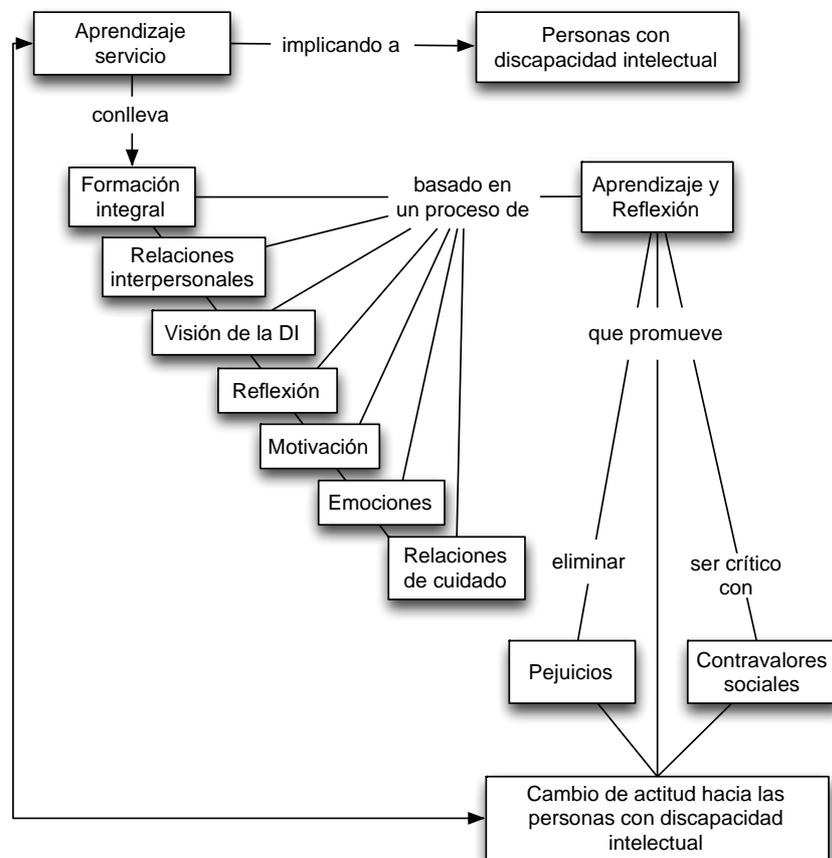


Figura 97. Relaciones entre las categorías finales.

Finalmente, y de forma resumida se presentan las categorías y subcategorías resultantes del proceso de análisis de los diarios reflexivos:

Categoría	I. Interés en la práctica
Categoría	II. Elementos destacados del Aprendizaje servicio
Subcategorías	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promoción de la educación en valores en los proyectos de ApS 2. Promoción de la formación profesional 3. Promoción del formación académico 4. Aprendizaje personal 5. Beneficios del ApS para los destinatarios 6. Valoración de los proyectos
Categoría	III. Relaciones establecidas en el desarrollo del ApS
Subcategorías	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relación con el profesorado 2. Relación con la entidad 3. Relación entre estudiantes 4. Relación con los participantes 5. Relación familia
Categoría	IV. Emociones destacadas en el transcurso del ApS
Subcategorías	<ol style="list-style-type: none"> 1. Emociones personales: negativas y positiva 2. Emociones proyecto: negativas y positiva 3. Emociones DI: negativas y positiva 4. Emociones actividad: negativas y positiva
Categoría	V. Cuidado
Categoría	VI. Reflexión
Subcategorías	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexión sobre la situación de las personas con discapacidad 2. Reflexión sobre la formación personal 3. Reflexión sobre la formación profesional 4. Reflexión sobre la formación en valores 5. Reflexión sobre valores sociales
Categoría	VII. Motivación
Categoría	VIII. Visión de la discapacidad
Subcategorías	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desde atribuciones negativas 2. Desde atribuciones positivas
Categoría	IX. Prejuicios
Categoría	X. Contravalores

9.1.2-Presentación de los datos del grupo de discusión

Se recuerda que el grupo de discusión se organizó con la colaboración de siete estudiantes que voluntariamente participaron durante el curso 2012-2013, en los proyectos de aprendizaje servicio. La finalidad del grupo de discusión era recoger las impresiones de los estudiantes sobre sus experiencias y proceso de aprendizaje a partir del aprendizaje

servicio, así como las relaciones establecidas con las personas con discapacidad intelectual y que conlleva esto en relación a sus actitudes.

Las aportaciones realizadas por los estudiantes en el grupo de discusión van marcadas por las preguntas, que tenían el objetivo de guiar las líneas del discurso. Esto hizo que, sin designar categorías o temas de forma previa para el análisis, los temas estuvieran mucho más marcados que en los diarios reflexivos.

9.1.2.1.- Codificación y categorización

La reducción de los datos, a partir del análisis cualitativo del contenido basado en el desarrollo inductivo de categorías, conllevó dos momentos básicos: la selección de los segmentos a codificar y la posterior codificación y categorización basada en la reducción hasta obtener una categoría principal (Abela, 2002).

A partir de una cuidadosa lectura de la transcripción del discurso de los estudiantes, se realizó la selección de las unidades de análisis, que en este caso, se correspondían con cada una de las intervenciones que realizaron los estudiantes en relación a la pregunta propuesta.

Inicialmente se obtuvieron un total de 80 unidades de análisis codificadas. En la Figura 98 queda reflejado las unidades de registro, las unidades de contexto y las unidades de análisis referenciadas para su localización en el texto original.

Unidades de registro	Unidad de contexto	Unidad de análisis
1. Formación en valores y profesional unido	Para mí es que va ligado.	GD-1 ^a p.1
2. Falta de valores: maltrato	Sino podría pasar casos de maltratos que han pasado, y para evitar un poco eso...	GD-1b p.1
3. Evitar maltrato: reflexión sobre valores	Y para evitar un poco eso, es importante que estas personas hagan una reflexión sobre los valores, no tanto a lo mejor aprender valores, que se puede hacer, pero reflexionar sobre los valores.	GD-1b p.1
4. Contravalores compartidos	Esta señora, ella lo hacía según un criterio y unos valores, los suyos, pero claro, un poco equivocados, ¿no? O socialmente pensamos que son equivocados.	GD-1b p.1
5. Formación integral	Hay que entender, que todo es un conjunto, que simplemente, no nos estamos formando en contenidos, sino que al final todo se relaciona.	GD-1c p.1
6. Educación y mundo más justo	Entonces, para mí la educación también tiene que tener una parte de ideal, de intentar construir un mundo más justo, [...]	GD-1c p.1
7. Responsabilidad	[...] y entonces hay que ser consciente de la responsabilidad que conllevan tus acciones para el crecimiento y el desarrollo de las personas, que no simplemente en contenido, sino es en sentimientos, voluntad, valores.	GD-1c p.1
8. Formación en valores de profesionales	Yo si lo pienso, si tuviera un hijo con discapacidad y tuviera que elegir un profesional, yo querría, yo exigiría que el profesional tuviera formación en valores y respondiera delante del respeto, la sinceridad, la dignidad respecto a la persona.	GD-1e p.1
9. Educación transforma	Con la educación se puede transformar el mundo, estas influenciando a personas. Y se ha de tener en cuenta que esta influencia no sea manipular.	GD-1e p.1
10. Calidad de vida a partir de la educación	Yo creo que la educación, da calidad de vida a las personas, ¿no?.	GD-1c p.2
11. Entender la inclusión	Y entender la complejidad de la sociedad actual, que hay hoy en día, y luchar por la integración, y eso quiere decir tener miradas abiertas, respetar la diferencia, mirar de buscar nuevas posibilidades para construir un mundo en el que todos tengamos cabida...	GD-1c p.2
12. Dificultades de la inclusión real	Y esto cuesta mucho, como se ve la discapacidad o los grupos minoritarios.	GD-1c p.2
13. Autonomía de las personas con discapacidad	En temas de discapacidad es muy importante la autonomía, fomentar la autonomía, por ejemplo, y esto son valores, no es nada más que valores.	GD- 1d p.2
14. Transmisión de valores	No es que tu tengas una clase delante y les expliques mates, es que tu les has de transmitir el valor de la autonomía y intentar que a través de tu faena ellos sean autónomos. Por tanto esto es pura educación en valores, ¿no?.	GD- 1d p.2
15. Coherencia en la educación en valores en la universidad	Pero si tu quieres fomentar el valor del respeto, y si quieres llegar al objetivo de que las personas que tienes delante, a las que estas formando sean respetuosa, tu no puedes hacer una educación en valores si tu metodología no es respetuosa por ejemplo, o tu actitud no es respetuosa.	GD-1g p.2
16. Participación activa de la sociedad	Es como un objetivo final. La participación activa de la sociedad.	GD-1f p.2
17. Participación limitada de las personas con discapacidad	Pero a veces no les deja participar y entonces hay que luchar un poco también con eso.	GD-1b p.3

Unidades de registro	Unidad de contexto	Unidad de análisis
18. Educación en valores durante la formación	Lo de formarse en valores, yo creo que va también a lo largo de toda la formación de toda la educación.	GD-1G p.3
19. Formación en valores de los ciudadanos	Sí, sí, claro es básica	GD-1 Todos
20. Formación transversal durante toda la vida	Pero entonces es transversal y a lo largo de toda la vida.	GD-1A p.3
21. Coherencia entre discurso y práctica	Es muy importante como están ellos (profesores) atendiendo la diversidad, es decir, que los alumnos vean una coherencia entre el discurso y la práctica. Incluso en toda la cultura de la escuela.	GD-1C p.3
22. Contravalores en la sociedad: propuesta de cambio	A nivel de sociedad es verdad que encontramos muchos contravalores, y por eso es importante de mirar de unirnos, hacer cambios en las organizaciones, de estar colaborando en red y todo lo que se esta diciendo para poder ofrecer una alternativa, que busque otros ámbitos.	GD-1C p.3
23. Adquisición de valores a través de la reflexión	Pero a través de la reflexión	GD-1A p.4
24. Adquisición de valores a través de la experiencia	Yo creo que los aprendes a medida que los vas viviendo... Porque yo te puedo explicar el significado de este valor y entonces yo voy a entender, vale, esto significa esto, pero no voy a entender el significado real porque si no lo he vivid	GD-1D p.4
25. Adquisición de valores a través de la participación	Pero eso también es la vivencia, porque lo que nos dice Miquel en clase lo hemos interiorizado y lo hemos visto en el ApS. A la hora de la participación nosotros hemos visto como se participa, nosotros hemos trabajado la autonomía nuestra...	GD-1F p.4
26. Necesidad de relacionar la experiencia al aprendizaje de los valores	Quiero decir que estamos hablando de valores y cosas que realmente todos tenemos en la vida cotidiana, y en clase se presentaba como una clase teórica, sin relación y en realidad se pueden sacar muchas actividades, y a partir de lo que nosotros hemos vivido entonces aplicar la teoría	GD-1B p.4
27. Conocimiento de uno mismo	Se podría decir: si se ha de ser tolerantes, pero hasta que no lo has vivido, puede ser que no hayas sabido si nosotros éramos tolerantes o no (relacionado con la discapacidad)	GD-1D p.4
28. Coherencia entre lo que piensas y haces	Yo en mi examen he puesto esto mil veces, lo de ser coherente, entre lo que piensas con lo que haces	GD-1B p.5
29. Responsabilidad pasa por la acción	Coherencia que no puedes estar, o tener unos ideales y defenderlos solo con el razonamiento o solo con palabras. Si tienes la oportunidad de hacer alguna cosa has de ser responsable y hacerlo, si puedes ¿no?, es muy fácil hablar pero...	GD-2D p.5
30. Participación activa frente sacar las responsabilidades fuera	Yo considero que estamos en una sociedad democrática, que la ciudadanía se entiende que es activa, que ha de haber una participación activa por parte de la sociedad y que esta el problema de siempre: sacar las responsabilidades fuera...	GD-2C p.6
31. ApS para reflexionar sobre la participación	Yo creo que el aprendizaje servicio es un momento que tienes para parar y reflexionar	GD-2C p.6
32. Posición personal delante de los valores	Porque con los valores lo que pasa es que tu dices: estamos de acuerdo en unos valores únicos y comprendidos por todos, y sí, sí y tanto, y tolerancia... pero en las situaciones reales se desvirtúan y dependen de la posición personal...	GD-2C p.6

Unidades de registro	Unidad de contexto	Unidad de análisis
33. ApS como espacio de reflexión	Y creo que tener este espacio (el ApS) de ver, de reflexionar sobre tu responsabilidad, ver como juegan tus criterios en una situación o en otra, reflexionarlos con la teoría, con la perspectiva, [...]	GD-2C p.6
34. Conocerte a ti mismo a partir de la reflexión incidir en la sociedad	[...] hace crecer tu autonomía de conocerte a ti mismo y decidir cual es el estilo de vida que quieres llevar con coherencia, en el sentido de buscar esta necesidad de que todos colaboren para mirar de hacer una sociedad que sea más buena y justa para todos	GD-2C p.6
35. ApS te ayuda a relacionar la teoría con la practica	Un poco lo que yo decía antes, lo que haces en clase relacionarlo con el proyecto de ApS	GD-3F p.6
36. ApS aporta aprendizajes significativos	Para mi este ApS es el único momento en toda la carrera que he podido trasladar la teoría a la práctica y llevarlo a termino, por eso para mi ha sido un aprendizaje mucho más significativo que estar en una clase	GD-3A p.6
37. ApS muy positivo para la formación universitaria	Esta práctica si que es muy, muy positiva para la formación universitaria, porque un ejemplo: en nuestra exposición del otro día, lo que tu decías antes,[...]	GD-3F p.6
38. ApS conlleva implicación	Que todo el mundo exponía y hablaba de sus temas pero era como un trabajo más, y nosotros era... se notaba la implicación.	GD-3F p.6
39. ApS implicación en el proceso	Nosotros hemos visto una evolución, un principio, si seguimos aun mejor	GD-3A p.7
40. ApS servicio ayuda a los demás	Hemos visto que nuestra participación ha podido ayudara alguien,...lo vas viendo día a día	GD-3A p.7
41. ApS reflexión de la practica	Era un aprendizaje que día a día, que cada vez que quedabas con él, o te llamaban veías algo nuevo. Por ejemplo: aquello que pensé el otro día, si lo pongo en práctica y me ha salido bien, o me ha salido mal	GD-3A p.7
42. ApS espacio de formación en valores	Yo pienso que es importante en la universidad porque te da este espacio de formarte en valores y de trabajar también la voluntad, que el Miquel dice que esta poco trabajada	GD-3C p.7
43. ApS relacionado con el ejercicio profesional	Salir y como mínimo haber reflexionado sobre con que criterios quieres desarrollar tu profesión	GD-3C p.7
44. ApS espacio de reflexión	Que puedes decir que has tenido este espacio, porque sino a veces vas chupando, vas chupando y llegas a tu puesto de trabajo y vuelves a imitar, imitar, imitar y no hay estos momento de decir: espera, como debería ser	GD-3C p.7
45. Clasificación de la discapacidad una manera de discriminación	Es que es un filtro.	GD-3D p.8
	Es una manera de discriminación también.	GD-3F p.8
	Sí, sí.	Todos p.8
	Con todas las letras.	GD-3B p.8
46. Valoración de las capacidades de las personas con discapacidad	Porque no se tienen en cuenta todas las capacidades de estas personas o el progreso que puedan tener esta persona	GD-3F p.8

Unidades de registro	Unidad de contexto	Unidad de análisis
47. DI y la diferencia	Simplemente que cada un es diferente	GD-3D p.8
48. No es lo mismo igualdad que equidad	Si es que no es lo mismo la igualdad que la equidad	GD-3a p.9
49. Igualdad de oportunidades y reducir las desigualdades	Yo creo que estas son las dos vías: igualdad de oportunidades y como reducir las desigualdades	GD-3C p.9
50. Igualdad de oportunidades real	Pero claro, es lo que dice ella, la igualdad de oportunidades...,si yo estoy forrada de pasta y me dan una beca, y al que la necesita no, aquí falla alguna cosa.	GD-3B p.9
51. Igualdad de oportunidades frente equidad	Bueno, si entiendes la igualdad de oportunidades como que todos tienen la oportunidad de ir a la universidad, pero si tienes pasta o no es tu problema...	GD-3D p.9
52. Necesidad de educación en valores para la ciudadanía	Yo creo que hablamos de educación porque evidentemente por la educación pasamos todos y es lo que te forma, pero también, y sobre todo hablamos de sociedad, y la sociedad la conforma todo el mundo y no podemos ser solo los profesionales de la educación educados en valores	GD-3D p.10
53. ApS en cualquier disciplina	Claro el ApS está en cualquier disciplina	GD-3C p.10
54. Educación en valores crea capacidades	Por eso en la educación en valores se crean capacidades, porque en la educación básica es el momento en el que puedes incidir en el desarrollo del pensamiento critico, de buscar la información para comprender la realidad trabajando lo que serian más las competencias y las potencialidades [...]	GD-3C p.11
55. Formación en valores a lo largo de toda la vida	[...] pero después de esto es continuo, a lo largo de toda la vida, y como profesor no es: yo ya estoy formado en valores, sino que debes ir reflexionando	GD-3C p.11
56. Adquisición de valores a través de la participación	Como yo he ido adquiriendo valores? Pues participando no?...	GD-3ª p.11
57. Adquisición de valores a través de la autonomía	Una cosa en mi caso, ya lo explique ayer, pero la autonomía, encontrándome dentro de un problema y a partir de ahí buscando soluciones”...	GD-3ª a p.11
58. Adquisición de valores a través de la reflexión	En la practica, reflexionando en la práctica, sobre la acción	GD-3ª a p.11
59. Aps como motivación para la participación	En práctica también, darme cuenta de lo que yo puedo hacer, no porque a veces no pensamos en valores, pero ya esta, yo ya estoy bien no?. Pero luego participas aquí y piensas yo puedo hacer más, no simplemente es bla, bla, bla...	GD-3C p.11
60. ApS ofrece autoestima a los destinatarios del servicio	Yo creo que lo más importante ha sido la autoestima, en el poco tiempo, yo creo que ellos se sentían importante porque una persona de fuera no conocían, esta viniendo a estar con ellos. Esta situación les hacia sentirse bien e importantes	GD-4D p.12
61. ApS ofrece autoestima	Esto nos lo dijo mucho la M, que les gustaba mucho que vinieran a verlos gente y se interesaran por ellos, esta situación les hacia sentirse bien e importantes	GD-4G p.12

Unidades de registro	Unidad de contexto	Unidad de análisis
62. ApS ofrece autoestima	Es algo importante porque desde la universidad venían a ver lo que ellos hacían y esto era súper genial para ellos	GD-4B p.12
63. ApS ofrece la oportunidad de participación	En nuestro caso de BB dentro de la sociedad poder participar, adquirir un rol, también para ellos, porque están muy protegidos	GD-4a p.12
64. Negar la participación	Esto donde yo trabajo, en relación al comité, tenemos dos trabajadores con discapacidad, y no les dejaron, bien el supervisor decidió que no votarían porque la gente les estaba influenciando: tú has de votar esto	GD-4a p.12
65. Ofrecerles autonomía y formación a las personas con DI	Lo que se debería de hacer realmente sería darles herramientas para que ellos entendieran como funciona en lugar de decir...	GD-4D p.13
66. Capacidad de decidir de las personas con discapacidad intelectual	Ellos también podrían decir, sobre que es el que realmente necesitan o en la creación de sus ayudas y sus cosas	GD-4C p.13
67. Exclusión	Parece que hagan servir una excusa para...	GD-4D p.14
	Eliminarte	GD-4B p.14
68. Negación de apoyos	En vez de darles un apoyo, te lo quitan	GD-4B p.14
69. No participación de personas con discapacidad intelectual	Y entonces en el otro lado estas creando cosas para la integración de las personas con discapacidad y no les estas dejando participar, entonces en qué quedamos, es como... Aquí se lucha por la integración y después lo que mando yo	GD-4F p.15
70. Conocimiento de la discapacidad	Es que estamos en la sociedad de la información y el conocimiento, y en cambio la gente no conoce, es decir, es un ámbito totalmente desconocido para mucha gente, por eso también es importante el ApS, quiero decir que realmente, con tanta información que tenemos y tenemos tanta a veces, ¿verdad?	GD-4C p.15
71. Discriminación a partir del desconocimiento	Para mi uno de los cambios, lo que decíamos, es que es otro de los aspectos de discriminación que hacemos, que lo acabo de recordar. Esto del desconocimiento que te lleva al miedo, que te lleva al no sé qué, que te lleva al...	GD-4C p.15
72. Necesidad de formación	Yo creo que necesitamos decir, a ver vamos a conocer, informarnos, vamos a saber, y vamos a buscar nuevas posibilidades, pero tampoco a partir del happy flower, sí sí ahora todo... con la coherencia	GD-4C p.15
73. Desconocimiento de la discapacidad: prejuicios	Yo también con esto de mucha información, pero claro, es verdad, pero mucha información de que tipo. Hace un tiempo pensaba en esto de las personas con discapacidad, quiero decir con la participación ya no es... quiero decir un niño pequeño, a veces, yo lo he visto. Un niño pequeño va por la calle y ve a una persona con discapacidad física o intelectual y sabes, que normalmente impacta a la vista... y el niño se aparta o hace algún comentario de monstruo o que es eso. Y es que se ven, no se ven ni por la calle	GD-4D p.16
74. Invisibilidad de las personas con discapacidad	Están cero normalizado, ya no es que no participan en la misma aula es que están escondidos	GD-4D p.16

Unidades de registro	Unidad de contexto	Unidad de análisis
75. Prejuicios hacia personas con discapacidad por desconocimiento	“No, no si no lo hacen por prejuicios, lo hacen porque no lo han visto nunca, lo hacen por desconocimiento. Somos nosotros los que tenemos prejuicios”	GD-4D p.16
76. Prejuicios por desconocimiento y actitudes negativas	Pero si te viene una persona con Síndrome de Down, muchas veces por ejemplo la madre coge al niño y se va	GD-4D p.16
77. Creación de prejuicios por inseguridad	Claro el niño dice esto es malo, por tanto	GD-4D p.16
78. Necesidad de reflexión y ser crítico	Me llego un e-mail que ponía, hace tiempo: que casualidad hay 4 millones de parados y 4 millones de inmigrantes. Y la gente lo pasaba diciendo: claro es verdad. Y yo bien...	GD-4D p.17
79. Educación en valores para ser crítico	Por esto hablamos de aprendizaje de valores, de la autonomía, es decir de poder discriminar todo lo que hay, ¿no?...	GD-4C p.18
80. Necesidad de la formación, crítica, autonomía y diálogo	Por eso para mi es tan importante el hecho de informarte críticamente para verlo todo y crear y buscar tu autonomía y tu propio criterio, a partir de aquí el diálogo	GD-4C p.18

Figura 98. Unidades de análisis del grupo de discusión.

Seguidamente, a la hora de establecer las categorías, se destacaron seis temas centrales o categorías generales que englobaron las diferentes unidades en las que se recogieron las vivencias, reflexiones y opiniones de los estudiantes después de participar en los proyectos de aprendizaje servicio.

Estas categorías y su definiciones se presentan a continuación en la Figura 99.

Código	CATEGORÍA
ForV	Formación en valores Descripción de elementos relacionados con la formación en valores.
For	Formación Descripción de elementos relacionados con un proceso formativo.
VDI	Visión de las personas con DI Recogida de las concepciones, creencias y actitudes que expresan los estudiantes en relación a la discapacidad.
CV	Contravalores Opinión y descripción de los estudiantes sobre contravalores de la sociedad frente a las personas con discapacidad.
APS	Aprendizaje servicio Descripción de elementos relacionados directamente con las características que definen el proceso llevado a cabo desde la participación en proyectos de ApS.
Prej	Prejuicios Descripción de los prejuicios que los estudiantes presentan y que la sociedad tienen según los estudiantes frente personas con discapacidad.

Figura 99. Definición de las categorías generales del grupo de discusión.

Estas categorías engloban las unidades de registro -ya categorizadas-, que más tarde pasaran a establecer el sistema final de categorías y subcategorías.

Al recoger las frecuencias de las categorías, se observa que la categoría *Formación en valores* (ForV) obtiene una frecuencia de 31, representando un 38.8%, mientras que la categoría de *Prejuicios* (Prej) solo representa un 5%, con una frecuencia de 4. Si se busca la media de las categorías el valor obtenido es 13.3, que divide las categorías en tres por encima de la media y tres por debajo (ver Figura 100).

(f)	Código	Categoría
31	ForV	Formación en Valores
19	ApS	Elementos relacionados con el ApS
13	VDI	Visión de las personas con DI
8	CV	Contravalores
5	For	Formación
4	Prej	Prejuicios

Figura 100. Frecuencia de las categorías surgidas, y divididas por la media.

Las frecuencias destacadas de las categorías, ayudan a percibir en un primer momento las categorías a las que los estudiantes han hecho mayor referencia.

A continuación se muestra un primer agrupamiento de las categorías iniciales surgidas desde las unidades de registro en las categorías de análisis definidas anteriormente (ver Figura 101).

Código	Categorías	Unidades de registro
ForV	1. Formación en valores de profesionales	<i>Formación en valores y profesional unido</i>
CV	2. Contravalores maltrato	<i>Falta de valores: maltrato</i>
ForV	3. Reflexión sobre valores	<i>Evitar maltrato: reflexión sobre valores</i>
CV	4. Contravalores compartidos	<i>Contravalores frente valores propios</i>
For	5. Formación integral	<i>Formación integral</i>
For	6. Educación=justicia	<i>Educación y mundo más justo</i>
ForV	7. Responsabilidad	<i>Responsabilidad de lo propios actos</i>
ForV	8. Formación en valores profesionales	<i>Formación en valores de profesionales</i>
For	9. Educación transforma	<i>Educación transforma</i>
For	10. Educación y Calidad de vida	<i>Calidad de vida a partir de la educación</i>
VDI	11. Entender la inclusión	<i>Entender la inclusión</i>
VDI	12. Dificultad de la inclusión	<i>Dificultades de la inclusión real</i>
VDI	13. Capacidades de las personas con DI-autonomía	<i>Autonomía de las personas con discapacidad</i>
ForV	14. Transmisión de valores en la universidad	<i>Transmisión de valores en la universidad</i>
ForV	15. Formación en valores coherente en la universidad	<i>Coherencia en la educación en valores en la universidad</i>
ForV	16. Formación en valores: participación activa	<i>Participación activa de la sociedad</i>
ForV	17. Formación en valores: participación de las personas con DI	<i>Luchar contra la participación limitada de las personas con DI</i>
ForV	18. Formación en valores durante la formación	<i>Educación en valores durante la formación</i>
ForV	19. Formación en valores de los ciudadanos	<i>Formación en valores de los ciudadanos</i>
ForV	20. Formación transversal y durante toda la vida	<i>Formación en valores transversal y durante toda la vida</i>
ForV	21. Formación en valores: coherencia discurso-práctica	<i>Coherencia entre discurso y práctica</i>
CV	22. Contravalores en la sociedad: propuesta de cambio	<i>Propuesta de acciones para evitar contravalores en la sociedad</i>
ForV	23. Adquisición de valores a partir de la reflexión	<i>Adquisición de valores a través de la reflexión</i>
ForV	24. Adquisición de valores a partir de la experiencia	<i>Adquisición de valores a través de la experiencia</i>
ForV	25. Adquisición de valores a partir de la participación	<i>Adquisición de valores a través de la participación</i>
ForV	26. Formación en valores: experiencia	<i>Necesidad de relacionar la experiencia al aprendizaje de los valores</i>
ForV	27. Conocimiento de uno mismo	<i>Conocimiento de uno mismo</i>
ForV	28. Formación en valores: coherencia	<i>Coherencia entre lo que piensas con lo que haces</i>
ForV	29. Formación en valores: responsabilidad y acción	<i>Responsabilidad pasa por la acción</i>
ForV	30. Formación en valores: participación activa frente irresponsabilidad	<i>Participación activa frente sacar las responsabilidades fuera</i>
APS	31. ApS para reflexionar sobre la participación	<i>ApS para reflexionar sobre la participación</i>

Código	Categorías	Unidades de registro
ForV	32. Posición personal delante de los valores	<i>Posición personal delante de los valores</i>
APS	33. ApS espacio de reflexión	<i>ApS como espacio de reflexión</i>
ForV	34. Conocimiento de uno mismo	<i>Conocerte a ti mismo a partir de la reflexión incidir en la sociedad</i>
APS	35. ApS y aprendizaje significativo	<i>ApS te ayuda a relacionar la teoría con la practica</i>
APS	36. ApS y aprendizaje significativo	<i>ApS aporta aprendizajes significativos</i>
APS	37. ApS y formación universitaria	<i>ApS muy positivo para la formación universitaria</i>
APS	38. ApS y implicación	<i>ApS conlleva implicación</i>
APS	39. ApS y implicación	<i>ApS implicación en el proceso</i>
APS	40. ApS y servicio	<i>ApS servicio ayuda a los demás</i>
APS	41. ApS y reflexión	<i>ApS y reflexión de la practica</i>
APS	42. ApS Formación en valores	<i>ApS espacio de formación en valores</i>
APS	43. ApS Formación profesional	<i>ApS relacionado con el ejercicio profesional</i>
APS	44. ApS y reflexión	<i>ApS espacio de reflexión</i>
VDI	45. DI y discriminación	<i>Clasificación de la discapacidad una manera de discriminación</i>
VDI	46. DI y capacidades	<i>Valoración de las capacidades de las personas con discapacidad</i>
VDI	47. DI y diferencia	<i>DI y la diferencia</i>
VDI	48. DI y equidad	<i>No es lo mismo igualdad que equidad</i>
VDI	49. DI y equidad	<i>Igualdad de oportunidades y reducir las desigualdades</i>
VDI	50. DI y equidad	<i>Igualdad de oportunidades, ¿real?</i>
VDI	51. DI y equidad	<i>Igualdad de oportunidades frente equidad</i>
ForV	52. Formación en valores de los ciudadanos	<i>Necesidad de educación en valores para la ciudadanía</i>
APS	53. ApS y multidisciplinar	<i>ApS en cualquier disciplina</i>
ForV	54. Formación en valores para crear capacidades	<i>Educación en valores crea capacidades</i>
ForV	55. Formación en valores continua	<i>Formación en valores a lo largo de toda la vida</i>
ForV	56. Adquisición de valores a través de la participación	<i>Adquisición de valores a través de la participación</i>
ForV	57. Adquisición de valores a través de la autonomía	<i>Adquisición de valores a través de la autonomía</i>
ForV	58. Adquisición de valores a través de la reflexión	<i>Adquisición de valores a través de la reflexión</i>
APS	59. ApS y participación	<i>Aps como motivación para la participación</i>
APS	60. ApS beneficios-autoestima	<i>ApS ofrece autoestima a los destinatarios del servicio</i>
APS	61. ApS beneficios-autoestima	<i>ApS ofrece soporte y autoestima</i>
APS	62. ApS beneficios-autoestima	<i>ApS y autoestima</i>
APS	63. ApS y participación	<i>ApS ofrece la oportunidad de participación</i>
CV	64. Contravalores negar la participación	<i>Negar la participación</i>
VDI	65. Formación más autonomía a las personas con DI	<i>Ofrecerles autonomía y formación a las personas con DI</i>
VDI	66. Capacidad de decidir de las personas con DI	<i>Capacidad de decidir de las personas con discapacidad intelectual</i>

Código	Categorías	Unidades de registro
CV	67. Contravalores exclusión	<i>Exclusión</i>
CV	68. Contravalores negación de apoyos	<i>Negación Apoyo</i>
CV	69. Contravalores negación de la participación	<i>No participación de personas con discapacidad intelectual</i>
APS	70. ApS para conocer la DI	<i>ApS para conocer la discapacidad</i>
VDI	71. Discriminación por desconocimiento	<i>Discriminación a partir del desconocimiento</i>
For	72. Necesidad de formación	<i>Necesidad de formación</i>
Prej	73. Prejuicios por desconocimiento de la DI	<i>Desconocimiento de la discapacidad: prejuicios</i>
CV	74. Contravalores invisibilidad de las personas con DI	<i>Invisibilidad de las personas con discapacidad</i>
Prej	75. Prejuicios por desconocimiento	<i>Prejuicios hacia personas con discapacidad por desconocimiento</i>
Prej	76. Prejuicios por desconocimiento, actitud negativa.	<i>Prejuicios por desconocimiento que provocan actitudes negativas</i>
Prej	77. Creación de prejuicios por inseguridad	<i>Creación de prejuicios por inseguridad</i>
ForV	78. Necesidad de reflexión	<i>Necesidad de reflexión y ser crítico</i>
ForV	79. Formación en valores: ser crítico	<i>Educación en valores para se crítico</i>
ForV	80. Necesidad de formación en valores	<i>Necesidad de la formación, crítica, autonomía y diálogo</i>

Figura 101. Codificación y categorías iniciales.

En relación a las categorías y subcategorías surgidas, estas se agruparon finalmente en cinco categorías que surgen del proceso de relaciones continuadas. En la Figura 102 se presentan las relaciones establecidas que originaron las categorías y subcategorías recogidas.

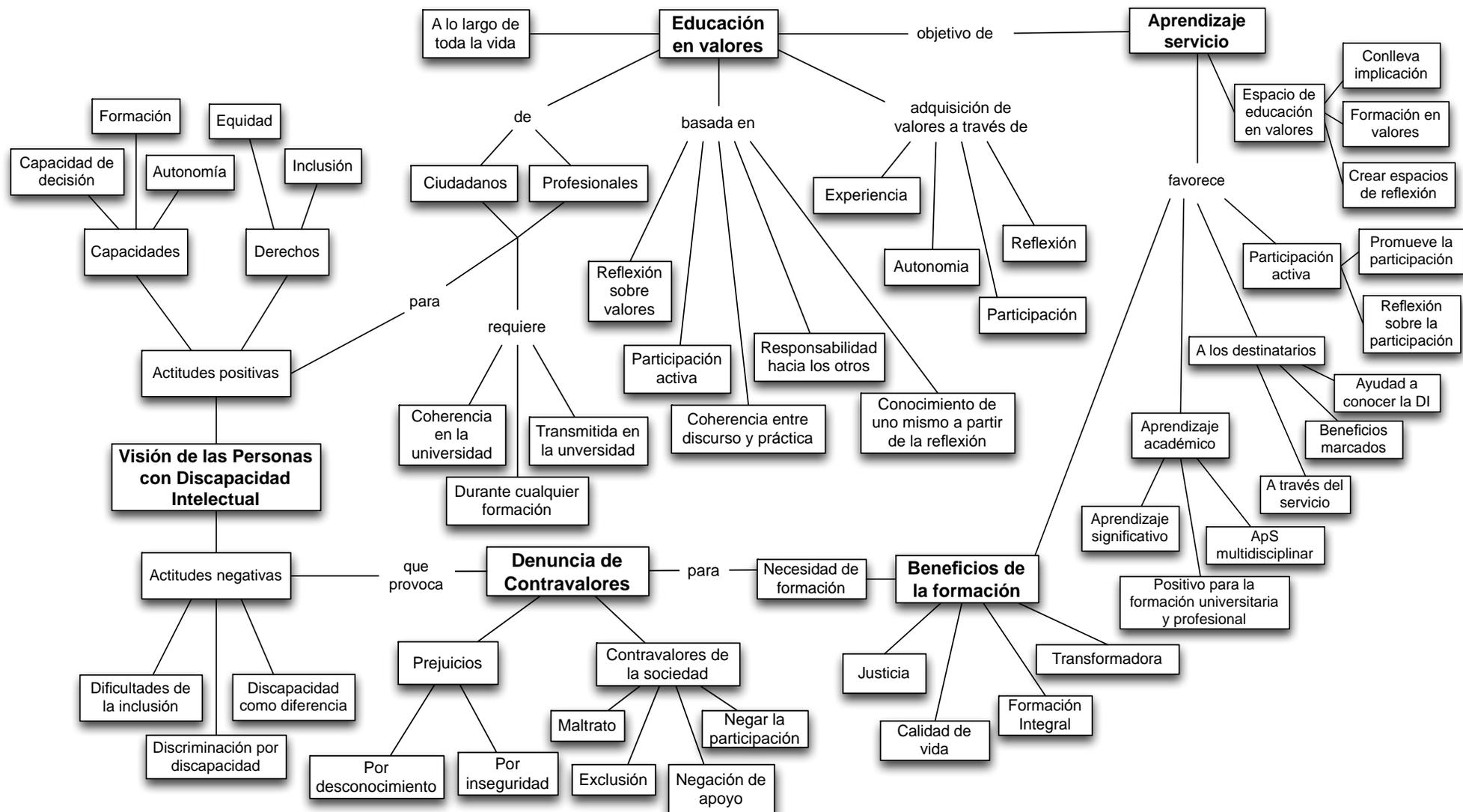


Figura 102. Relaciones entre las categorías y subcategorías.

A continuación se presentan las categorías y subcategorías finales, acompañadas de sus indicadores y las frecuencias que representan (ver Figura 103).

Categoría	EDUCACIÓN EN VALORES	(f 31)
Subcategoría	NECESIDAD DE FORMACIÓN EN VALORES DE LOS PROFESIONALES Y DE LOS CIUDADANOS	(f9)
	1. Formación en valores de profesionales	2
	2. Formación en valores coherente en la universidad	1
	3. Formación en valores durante la formación	1
	4. Formación en valores de los ciudadanos	2
	5. Transmisión de valores en la universidad	1
	6. Formación en valores continua	1
	7. Necesidad de formación en valores	1
Subcategoría	ADQUISICIÓN DE VALORES A TRAVÉS DE LA AUTONOMÍA, LA EXPERIENCIA, LA PARTICIPACIÓN Y LA REFLEXIÓN	(f7)
	1. Adquisición de valores a partir de la reflexión	2
	2. Adquisición de valores a partir de la experiencia	2
	3. Adquisición de valores a partir de la participación	2
	4. Adquisición de valores a través de la autonomía	1
Subcategoría	ELEMENTOS ESENCIALES EN LA EDUCACIÓN EN VALORES	(f15)
	1. Reflexión sobre valores	2
	2. Responsabilidad hacia los otros	1
	3. Formación en valores: participación activa	2
	4. Formación en valores: participación de la las personas con DI	1
	5. Formación en valores: coherencia discurso-práctica	2
	6. Conocimiento de uno mismo	2
	7. Formación en valores: responsabilidad y acción	1
	8. Posición personal delante de los valores	1
	9. Formación en valores para crear capacidades	1
	10. Formación en valores: ser crítico	1
	11. Formación en valores: transversal y a lo largo de toda la vida	1
Categoría	ELEMENTOS DEL APRENDIZAJE SERVICIO	(f19)
Subcategoría	APS ESPACIO DE EDUCACIÓN EN VALORES	(f6)
	1. ApS espacio de reflexión	3
	2. ApS y implicación	2
	3. ApS Formación en valores	1
Subcategoría	APS Y LA PARTICIPACIÓN ACTIVA	(f3)
	1. ApS para reflexionar sobre la participación	1
	2. ApS y participación	2
Subcategoría	APS Y DESTINATARIOS	(f5)
	4. ApS y servicio	1
	5. ApS beneficios-autoestima	3
	6. ApS conocer la DI	1
Subcategoría	APS Y APRENDIZAJE ACADÉMICO	(f5)
	7. ApS y aprendizaje significativo	2
	8. ApS y formación universitaria	1
	9. ApS Formación profesional	1
	10. ApS multidisciplinar	1
Categoría	BENEFICIOS DE LA FORMACIÓN	(f5)
	1. Formación integral	1
	2. Educación=justicia	1
	3. Educación transforma	1
	4. Educación y Calidad de vida	1
	5. Necesidad de formación	1

Categoría	VISIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	(f13)
Subcategoría	DESDE LOS DERECHOS	(f9)
	1. Entender la inclusión	1
	2. DI y capacidades	1
	3. Capacidades de las personas con DI-autonomía	2
	4. DI y equidad	4
	5. Capacidad de decidir de las personas con DI	1
Subcategoría	ACTITUDES NEGATIVAS FRENTE LA DISCAPACIDAD	(f4)
	1. Dificultad de la inclusión	1
	2. DI y discriminación	2
	3. DI y diferencia	1
Categoría	DENUNCIA DE CONTRAVALORES	(f12)
Subcategoría	CONTRAVALORES SOCIALES	(f8)
	1. Contravalores maltrato	1
	2. Contravalores compartidos	1
	3. Contravalores de la sociedad: propuesta de cambio	1
	4. Contravalores negar la participación	2
	5. Contravalores exclusión	2
	6. Contravalores negación de apoyos	1
Subcategoría	PREJUICIOS	(f4)
	1. Prejuicios por desconocimiento de la DI	3
	2. Creación de prejuicios por inseguridad	1

Figura 103. Categorías y subcategorías finales y sus indicadores.

Para finalizar el análisis de los datos recogidos a partir del grupo de discusión, se presenta el sistema de categorías y subcategorías surgidas del proceso de análisis cualitativo, recogiendo finalmente cinco categorías y nueve subcategorías:

Categoría I. Educación en valores

- Subcategorías
1. Necesidad de Formación en valores de los profesionales y de los ciudadanos
 2. Adquisición de valores a través de la autonomía, la experiencia, la participación y la reflexión
 3. Elementos esenciales en la educación en valores

Categoría II. Elementos del aprendizaje servicio

- Subcategorías
1. Aps espacio de educación en valores
 2. Aps y la participación activa
 3. ApS y destinatarios
 4. ApS y aprendizaje académico

Categoría III. Beneficios de la formación

Categoría IV. Visión de las personas con discapacidad intelectual

- Subcategorías
1. Desde los derechos de las personas con discapacidad intelectual
 2. Actitudes negativas frente la discapacidad intelectual causadas por el desconocimiento

Categoría V. Denuncia de contravalores

- Subcategorías
1. Contravalores sociales
 2. Prejuicios

Capítulo 10.- Interpretación e integración de los resultados cualitativos del estudio cualitativo del estudio

10.1.- Sistema de categorías y subcategorías surgido del análisis de los diarios reflexivos

El análisis de los resultados ha aportado una serie de datos representados por sistemas de categorías, en el caso de los datos cualitativos, y de frecuencias y porcentajes, surgidos de los datos cuantitativos.

En el caso de los datos cualitativos, el proceso metódico llevado a cabo, ha facilitado la transformación de las unidades de análisis en unidades de registro, originando durante el proceso la obtención de categorías y subcategorías que han facilitado la interpretación de los resultados en relación a los objetivos marcados en la investigación.

Las categorías y subcategorías surgidas, cumple los requisitos que se les exigen para asegurar la validez del análisis. Según Bardi las características que dan fiabilidad a estas categorías son: la exclusión mutua, condición que estipula que cada elemento únicamente pueden clasificarse en una sola categoría y la homogeneidad, la cual determina la exclusión mutua, debe guiarse por un mismo principio de clasificación, es decir, deben *“obedecer unos criterios de selección precisos y no presentar excesiva singularidad respecto a los criterios de selección”*. (Bardin, 2002, p.73).

La inferencia es otra de las características de las categorías recogidas, ya que en algunos casos la inferencia ha sido necesaria, al reflexionar sobre lo que los estudiantes habían escrito.

10.1.1.-Categoría I. Interés en la práctica

Esta categoría no es una de las más significativas, pero si que orienta el sentido de las prácticas de aprendizaje servicio hacia los intereses por lo cuales los estudiantes han participado de forma voluntaria.

Algunos estudiantes destacan su interés, valorando el carácter innovador y práctico de los proyectos de aprendizaje servicio, como se observa en las citas siguientes:

De seguida me intereso por la última ya que en otras ocasiones ya hemos realizado planes formativos y prefiero hacer otro tipo de proyecto. (DR-CLa, p.1-1)

No me lo pensé mucho. Quería hacer ApS. (DR-BB1, p.31-1)

¿Por qué decidir hacer este voluntariado? Pues, supongo que por una parte pensaba que ya había hecho muchos trabajos teóricos y que era una oportunidad para complementarlos con la práctica. (DR-BB1b, p.44-1)

Estos comentarios, reafirman la necesidad del estudiante de realizar actividades más prácticas, para complementar su formación.

De la misma manera, otra de las razones por la que los estudiantes muestran interés, es la necesidad de conocer el colectivo de las personas con discapacidad, bien por necesidad profesional o personal:

Las personas con discapacidad intelectual son para mí un colectivo desconocido y, a la vez, un posible ámbito de trabajo en un futuro. Por tanto, me gusta la idea de acercarme y conocer un poco como se trabaja con estas personas, su día a día, como funciona un centro ocupacional, etc. (DR-CLa, p.1-2)

Y por otro lado, tenía ganas de participar en un proyecto social, y que este estuviera relacionado con personas con discapacidad era otro punto a favor, debido a mi poca experiencia y las ganas de aprender cosas nuevas. (DR-BB1b, p.44-2)

10.1.2.-Categoría II. Elementos destacados del Aprendizaje servicio

La categoría de *Elementos destacados de Aprendizaje servicio* si que se muestra como una de las categorías más significativa en el discurso de los estudiantes. Los estudiantes, insistieron y subrayaron características y elementos considerados elementos esenciales del aprendizaje servicio. Estas características, junto a las impresiones recogidas a lo largo del discurso, conforman las subcategorías a partir de los rasgos que los estudiantes han puesto más interés. Es justamente, esta la razón por la que *Aprendizaje servicio*, constituye una categoría, y de las más significativas.

Las subcategorías resultantes de la categoría principal *Aprendizaje servicio*, quedan representadas en la Figura 104. Se sitúa en un primer nivel la formación: académica, la personal y la profesional; en un segundo nivel la educación en valores y los beneficios, y en el tercer nivel, la valoración de los proyectos.

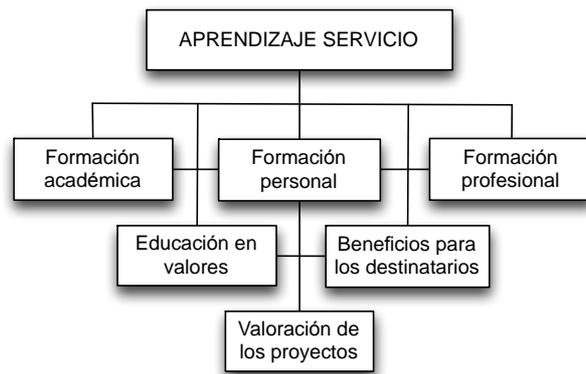


Figura 104. Categoría Aprendizaje servicio y sus subcategorías.

Las subcategorías situadas en la primera y segunda línea, representan elementos característicos del aprendizaje servicio, mientras que la subcategoría situada en la tercera línea -*valoración de los proyectos*-, ofrece una visión muy cercana de lo que han significado los proyectos para los estudiantes.

Subcategoría 1. Promoción de la educación en valores en los proyectos de ApS

La educación en valores es una de las principales subcategorías que resulta de la categoría *Aprendizaje servicio*. Esta subcategoría resalta la importancia de los valores en el aprendizaje servicio y destaca la capacidad de los proyectos para trabajar elementos necesarios para la formación ética. Los estudiantes destacan la capacidad de los proyectos a la hora de incidir en la formación en valores de la siguiente forma:

Este tipo de proyecto es muy beneficioso para ambos, se convierte en un aprendizaje rico de valores y experiencias. (DR-BB1d, p.68-5)

Ha sido una experiencia muy enriquecedora que nos ha permitido replantearnos nuestros valores, a lo largo de la experiencia en las sesiones. (DR-CL1c, p.27-4)

Cuando el estudiante comenta “*nos ha permitido*”, se refiere al grupo de estudiantes que han participado, ya que en las tutorías grupales este tema ha sido muy recurrente, y se discutía con frecuencia, cómo la experiencia les ha hecho replantearse y/o fortalecer algunos de sus valores, como la solidaridad, el altruismo o la felicidad. Algunos ejemplos recogidos de los diarios reflexivos expresan estos pensamientos:

De esta manera creo que con este ApS podré trabajar y reforzar algunos de los valores que creo que son importantes para mi, como sería la solidaridad y el altruismo. (DR-BB2g, p.141-2)

El valor de la felicidad, es para mi el valor más importante y después de esta experiencia mucho más. (DR-CL1b, p.18-6)

Quizás nosotros podemos ayudar a estas personas a desarrollar su participación social y ellos pueden ayudarnos a desarrollar la felicidad. (DR-CL1b, p.18-6)

Me mostraron las monitoras el valor de disfrutar con ellos cada momento, y de sonreír delante situaciones que para mi desde mi inexperiencia me parecen difícil de resolver. (DR-CL2a, p.78-4)

La experiencia, asimismo, ha ayudado a los estudiantes a tomar conciencia de la implicación y el compromiso que requiere el aprendizaje servicio, así como cualquier otro proyecto social:

Después de este primer acercamiento al club de lectura he podido evidenciar de primera mano el grado de implicación y de trabajo que requiere el hecho de llevar la práctica y gestionar el club de lectura, además de un gran nivel de entrega y compromiso. (DR-CL2b(B), p.83-3).

La participación, por lo tanto, destaca como un elemento clave en lo que se refiere al aprendizaje servicio y la formación en valores. Sin entender la participación como un valor en sí mismo (que podría serlo) la acción de participar, se convierte en un elemento necesario para conseguir trabajar valores como el de la igualdad o la democracia, ya que es la participación la que hará posible que la persona sea libre u autónoma. Precisamente, los estudiantes han destacado la participación *como una herramienta de construcción de valores* y como una forma de ayudar a los demás, lo que para ellos supone estar más cerca del otro y ofrecerles aquello que necesite.

Las citas recogidas a continuación, además de destacar la participación, expresan un cambio de actitud, a partir de un cambio del sistema de valores o simplemente en un intento de mejorar la calidad de vida de los demás, que se observa desde una predisposición a participar de forma activa:

En mi caso ha cambiado un poco mi sistema de valores, en el que la participación en acciones que benefician la inclusión de este colectivo, para que puedan desarrollarse socialmente con más visualización social y mayor autonomía. (DR-CL1b, p.18-5)

Encuentro que ahora estoy más cerca y con ganas de estar más activa y de participar más a menudo en actividades de este estilo. (DR-CL2b(B), p.19-3)

El hecho de que podamos participar es clave para nuestra función en este proyecto. Ya que nuestra propuesta de ApS quiere trabajar principalmente la participación como una herramienta de construcción de valores. (DR-CL1b, p.13-3)

El hecho de poder participar en este proyecto de ApS nos ha dado la ocasión de poder tratar con personas de este colectivo y por tanto, desarrollar la reflexión sobre los valores de la inclusión, participación y la dignidad. (CL-CL1b, p.10-3)

En el marco teórico se ha hablado, justamente, de la necesidad de la inclusión, la participación y la dignidad de las personas con discapacidad. En la última cita el estudiante menciona estos valores y condiciona la reflexión sobre ellos a partir de “*tratar con personas de este colectivo*”. Estar en contacto con la realidad en la que se quiere intervenir es esencial, partiendo de que no se puede hablar de inclusión, si como ya se comentado en otro momento, no se sabe a quien incluir, ni como.

El aprendizaje servicio ha ofrecido a los estudiantes la oportunidad de participar en una actividad que vinculaba al mismo nivel las personas con discapacidad intelectual y los estudiantes. Lo que facilitó que se establecieran relaciones basadas en la igualdad, y en muchos casos se establecieran vínculos afectivos.

En este proceso relacional surgieron tres elementos claves: el conocimiento del otro, el contacto y un elemento afectivo. Aparece aquí, un elemento nuevo que para esta investigación se considera clave, además de ser un elemento esencial de las actitudes: la afectividad.

Buxarrais y Martínez (2009) expresan así la relación entre estos tres componentes (conocimiento del otro, el contacto y la afectividad) en el proceso educativo, vinculados con la construcción de una persona ética:

Resulta imposible identificar separadamente cuál de estas dimensiones se pone en marcha cuando la persona se encuentra en una situación de interacción social, y es sujeto de educación y objeto de la misma. Cuando educamos estamos incidiendo en cada una de estas dimensiones, en mayor o menor medida, con el objetivo de contribuir a la optimización integral de la persona. (p. 327)

Las emociones han marcado muchos momentos de las prácticas de los estudiantes. Así lo expresa un estudiante:

Esta experiencia me ha servido en cierta manera para conocer un poco más mis emociones reconocer que he de aprender a gestionarlas mejor. (DR-CL2B(B), p.87-3)

Reconocer las emociones está relacionado con el conocimiento de uno mismo, es decir, con la dimensión más personal. Los estudiantes son conscientes de lo que ha supuesto su participación en el aprendizaje servicio para su formación personal, pero también para la profesional. En este proceso, los estudiantes también son conscientes de que los valores contribuyen a fortalecer estas dos dimensiones. Lo expresan de la siguiente manera:

Gracias a este proyecto y la asignatura de Axiología y Educación en valores me ha permitido reflexionar sobre los valores que son importantes en mi vida, tanto a nivel personal, como profesional, que al fin y al cabo son los mismos, pero me gusta realizar esta diferenciación porque como futuro educador debo tener una serie de valores que me guíen en mi práctica profesional. (DR-BB1d, p.74-5)

Espero que quede reflejado en el diario todo lo que me esta enriqueciendo esta experiencia, tanto a nivel de reflexiones conceptuales, como de sentimientos, como de cuestionamientos sobre la vida persona y profesional. (DR-BB1b, p.55-3)

A nivel personal para tener más presente mis concepciones y ser más conscientes de mis actos, también me han despertado las ganas de participar en algún proyecto, de poner mi grano de tierra en cambiar la sociedad actual. (DR-BB1b, p.55-6)

No solo ayuda a trabajar la persona sino también el profesional que un día seremos, porque como tal, antes de profesionales se es persona y para serlo hay que educar en valores y la participación en proyectos como este lo hace posible. (DR-BB1a, p.41-5)

Como conclusión, estas dos citas resumen claramente esta subcategoría:

El ApS es una herramienta que nos permite desarrollar un juicio propio, es decir, nos permite desarrollar un pensamiento crítico de la sociedad actual y de los retos, en este caso en particular, el intentar conseguir la participación activa de personas con discapacidad. (DR-BB1d, p.74-4)

También nos enseña a desarrollar estrategias y actividades para promover la participación. A esto hay que añadir que nos permite promover la capacidad de escucha, y como no, fomentar una serie de valores como son el respecto, la participación, la responsabilidad. (DR-BB1d, p.74-4)

Se destaca, pues, el aprendizaje servicio como un recurso para promover la educación en valores que acompañe al estudiante en un proceso de construcción de valores a partir de una participación activa en la que puede, a partir de una construcción de si mismo, llegar a una comprensión crítica de la sociedad, con el objetivo de potenciar la convivencialidad, entendida como poder compartir un espacio con personas que son diferentes a nosotros (Noguera, Tey, Buxarrais, Martínez y Prats, 2001).

La educación en valores que se pretende no debe abordar la transmisión de valores definiendo que tipo de valores se han de adquirir (Buxarrais, 2015), sino como se ha visto, debe surgir de la construcción racional y autónoma de valores, a través del aprendizaje y la promoción de determinadas dimensiones de la personalidad moral de los estudiantes.

El GREM¹¹³ considera ocho dimensiones de la personalidad moral clasificadas en tres ámbitos de la personalidad moral (Buxarrais, 2015):

- (1) Construcción del yo: Autoconocimiento y Autonomía y autorregulación.
- (2) Convivencialidad: Capacidad de diálogo, Capacidad para transformar el entorno, Empatía y perspectiva social y Habilidades sociales y para la convivencia.
- (3) Reflexión socio-moral: Comprensión crítica y Razonamiento moral.

La Construcción del yo, permite tomar conciencia de cómo le gustaría a cada uno ser y como realmente es. Se considera un ámbito muy vinculado a la esfera íntima y personal de las personas, por ello comprende las dimensiones siguientes:

- Autoconocimiento: se entiende como la capacidad que posibilita el progresivo conocimiento de uno mismo, la autoconocimiento del yo, así como su valoración. Permite la clarificación de la propia manera de ser, pensar y sentir, de los puntos de vista y valores personales.
- Autonomía y autorregulación: que permite promover la autonomía de la voluntad y una mayor coherencia de la acción personal.

En este ámbito el educador debe promover niveles superiores de autoconocimiento que potencie a los estudiantes a ir construyendo una autoimagen ajustada a la realidad y a una valoración positiva de uno mismo (Buxarrais, 2015), y justamente los proyectos de aprendizaje servicio en esta propuesta ha perseguido que los estudiantes tuvieran la capacidad de clarificación de la manera de ser y de pensar sobre los valores personales.

¹¹³ Grup de recerca d'Educació Moral de la Universitat de Barcelona.

La convivencialidad hace referencia a la capacidad de las personas para poder compartir un espacio vivencial con personas diferentes a ellas, y poder mejorar esta relación. Las dimensiones que conforman este ámbito son:

- La capacidad de diálogo: permiten hablar sobre todos aquellos conflictos de valor que preocupan a nivel personal o social, y supone poder intercambiar opiniones, razonar sobre los diferentes puntos de vista e intentar llegar a un entendimiento.
- La capacidad para transformar el entorno: permite formular normas y proyectos contextualizados donde se pongan de manifiestos los criterios de valor relacionados con la implicación y el compromiso.
- La empatía y perspectiva social: posibilita incrementar la consideración para con los demás, interiorizando valores como la cooperación y la solidaridad. La progresiva descentralización posibilita el conocimiento y comprensión de las razones, sentimientos, actitudes y valores de otras personas.
- Las habilidades sociales y para la convivencia: son los comportamientos interpersonales que va aprendiendo la persona y que configuran su competencia social en los diferentes ámbitos de relación. Permite la coherencia entre los criterios personales y las normas y principios sociales.

Y finalmente, la reflexión socio-moral , tiene un carácter transversal, ya que incide en el ámbito de la construcción del yo como en el de la convivencialidad. La reflexión contienen un conjunto de capacidades que permite a la persona ser más competente desde en lo que se refiere a la capacidad de argumentación y comunicación. Las dimensiones que comprende son:

- La comprensión crítica: implica el desarrollo de un conjunto de capacidades orientadas hacia la adquisición de información moralmente relevante acerca de la realidad, el análisis crítico de dicha realidad contextualizando y contrarrestando los diversos puntos de vista y, la actitud y compromiso y entendimiento para mejorarla.
- El razonamiento moral: es la capacidad que permite reflexionar sobre los conflictos de valor. El juicio moral tiene como finalidad el llegar a pensar según criterios de justicia y dignidad personal, teniendo en cuenta principios de valor universales (Buxarrais, 2015).

A lo largo de la presentación de las categorías y subcategorías surgidas, como se irá viendo, estas dimensiones van apareciendo en el transcurso de los discurso de los diarios.

Subcategoría 2. Promoción de la formación profesional

La formación profesional es otra de las subcategorías destacadas. Se destaca, básicamente, la posibilidad de adquirir competencias profesionales y conocer el ámbito de la discapacidad.

En definitiva, establecer un vínculo con este colectivo. (DR-CL1a, p.1-3)

[...] y el ámbito formativo. (DR-CL1a, p.1-3)

Durante este tiempo, como que el proyecto formaba parte del ApS, he estado leyendo y reflexionando a nivel teórico, las nuevas tendencias y las opiniones de algunos autores actuales de la discapacidad. (DR-BB1b, p.52-1)

Una aportación que expresa muy bien esta subcategoría es:

Este proyecto de aprendizaje servicio como futuros profesionales de pedagogía nos está aportando una serie de competencias muy importantes. (DR-BB1d, p.74-4)

Subcategoría 3. Promoción del aprendizaje académico

De la misma forma que los estudiantes han destacado la *Promoción de la formación profesional*, han destacado el *aprendizaje académico*, siendo esta subcategoría la más representativa.

Los estudiantes perciben esta práctica como una tarea académica, siendo esta una de las posibles causas por lo que esta subcategoría es la más representativa dentro de la categoría de Aprendizaje servicio.

Esta subcategoría representa los elementos relacionados con la formación académica del estudiante, haciendo referencia, mayoritariamente, a la relación entre la teoría y la práctica y el carácter activo y experiencial del aprendizaje. Precisamente, estas características las destacan de la siguiente manera:

Ahora me atrae más, y esto es debido a la naturaleza del proyecto, pienso que el hecho de que sea una pedagogía activa y experiencial, los aprendizajes son más profundos. (DR-BB1b, p.56-2)

Sin darnos cuenta, todo lo que aprendemos en clase lo vamos poniendo en práctica en esta iniciativa. (DR-BB1d, p.71-1)

Sobre la relación entre la teoría y la práctica, los estudiantes ponen en relieve conocimientos teóricos previos con la experiencia que esta llevando a cabo, con el objetivo de poder resolver una situación conflictiva. Así lo expresan los estudiantes:

Esto me hace pensar en el concepto de dignidad según Kant. El filósofo defiende que solo siendo autónomos se consigue ser libre y solo siendo libres seremos personas libres. (DR-CL1a, p.8-1)

Esto me recuerda una cita que he leído recientemente la cual dice: “progresar en el necesario conocimiento de la discapacidad, que nos ha de llevar a aplicar, con criterios justos, el reconocimiento de los derechos inherentes a su condición humana para todas las personas tengan o no discapacidad” (Carlos Egea y Alicia Sarabia). (DR-BB1a, p. 40-3)

Esta primera sesión de acercamiento me recordó a la charla que se hizo en clase de Axiología , cuando se expuso de que trataban los proyectos de ApS. (DR-CLb(B), p.84-1)

Aquí podría hacer un pequeño puente con lo que se dio en clase donde apuntábamos que cada uno es una persona con experiencias y con sus valores propios. (DR-BB2g, p.141-1)

La verdad que era un tema que me preocupaba. Al comenzar la experiencia fui a la biblioteca y cogí dos libros, y justamente el capítulo que me estaba leyendo, se exponía como los padres afrontan la noticia de tener un hijo con discapacidad intelectual. (DR-BB1b, p.47-2)

Estas citas, recogen la relación que establece el estudiante entre conocimientos teóricos previos y la experiencia que están llevando a cabo. En el último fragmento, además se muestra la predisposición de la estudiante a buscar información complementaria para actuar de forma más responsable.

Freire (2006) ejemplifica la importancia de esta relación comentando que:

La práctica de navegar implica la necesidad de saberes fundamentales como el del dominio del barco, de las partes que lo componen y de la función de cada una de ellas, como el conocimiento de los vientos, de su fuerza, de su dirección, los vientos y las velas, la posición de las velas, el papel del motor y de la combinación entre motor y velas. En la práctica de navegar se confirma, se modifican o se amplían esos saberes. (p.24).

Además de la relación necesaria entre teoría y práctica, se sigue destacando la importancia de conocer y tener en cuenta al otro:

Sí que es muy importante formarte y conocer las características del autismo, del TDHA, pero por encima de todo, se ha de tener muy presente que más allá de las características de cada uno esta la persona. (DR-BB1b, p. 55-5)

Esta cita destaca la necesidad de la práctica, y su vinculación con la importancia de conocer al otro y de *enfrentarse* con la persona, y no solo con una teoría aprendida fuera del contexto real en la que se da.

Muchas de las citas demuestran que en el aprendizaje servicio los estudiantes toman conciencia de la relación que existe entre teoría y práctica, de la importancia de esta relación, y de planificar las acciones en relación a esta correspondencia.

Esta vez intente que los compañeros pudieran seguir lo que leían sus compañeros introduciendo un juego y tuvo un muy buen efecto. Ellos recibieron el juego con muchas ganas, y creo que todo componente lúdico, según mi experiencia, siempre aporta motivación extra en la tarea realizar. (DR-CL2a, p. 77-3)

Subcategoría 4. Promoción del aprendizaje personal

El aprendizaje personal resulta otro de los elementos destacados en los diarios de los estudiantes. Estos señalaron como el aprendizaje servicio incidían en su formación personal al proveerles de un entorno en el que desarrollarse aprovechando las oportunidades que ofrece participar, colaborar y ayudar en un proyecto como en el que intervinieron. Así lo siente los estudiantes:

Esta experiencia me ha aportado mucho personalmente, ya que nunca había tratado con personas con discapacidad. (DR-CL1c, p.27-3)

Personalmente, en este ApS, los chicos me han aportado mucho más a mi que yo a ellos, porque me han hecho aprender mucho de mi misma y de ellos. (DR-CL1c, p.28-3)

También creo que esta experiencia de participar en un proyecto de aprendizaje servicio como este te da la oportunidad de poner en práctica los valores, conocimientos y competencias que tienes y te da el espacio para poder actuar como un ciudadano en el sentido más profundo de la palabra. (DR-BB1a, p.41-1)

En esta última cita el estudiante, pone de relieve que el aprendizaje servicio ofrecer la oportunidad de conjugar valores, conocimientos y competencias para poder actuar en un espacio como ciudadano. Esta idea reafirma lo que Borja (2003) considera como esencial

en el ciudadano “*el ciudadano lo es en tanto que ejerce de ciudadano, en tanto que es un ciudadano activo*” (p.25).

Comentar, que aunque se han separado las subcategorías de formación ética, académica, profesional y personal, esta división es simplemente teórica, dado que a nivel práctico puede resultar más complejo y dificultoso, e incluso innecesario, si se apuesta por que la universidad se comprometa a formar ciudadanos y ciudadanas comprometidas y profesionales responsables.

Subcategoría 5. Beneficios del aprendizaje servicio para los destinatarios

Otra subcategoría que surge es la que hace referencia a los beneficios que los proyectos aportan a los destinatarios, en este caso a las personas con discapacidad intelectual. Los estudiantes son conscientes que el aprendizaje servicio conlleva necesariamente unos beneficios, pero toman realmente consciencia de lo que significa *beneficios* en el momento que se implican y son ellos los que se encargan de percibir las necesidades del otro y cubrirlas.

Los beneficios que se destacan en los diarios reflexivos se enmarcan en dos ámbitos que conciernen a las personas con discapacidad intelectual, como son: trabajar la participación y las habilidades sociales y el cambio de pensamiento y denuncia de actitudes contra la dignidad o la discriminación. Así lo expresan estas citas:

Además, es un buen proyecto para trabajar la participación de personas con discapacidad intelectual dentro de la sociedad, explorar sus habilidades sociales y en definitiva, establecer vínculos con este colectivo. (DR-CL1a, p.1-3)

Se genera muy rápido un clima de confianza y inclusión donde nadie se siente excluido por ser como es. (DR-CL2b(B), p.85-4)

La participación se considera un elemento básico, tanto para los estudiantes como para los destinatarios. El grado de implicación, además, condiciona las experiencias y las relaciones que se establecen. La participación (como se expuso en el capítulo 3) tiene diferentes niveles, y no interesa que la participación de los estudiantes ni de los participantes se mantenga en un nivel de participación simple, en el que la participación se limita a una participación pasiva o de espectador (Novella, 2008), sino que se aspira a conseguir una metaparticipación con nuevos espacios y mecanismos de participación. Precisamente, la propuesta del aprendizaje servicio ha creado un espacio en el que los estudiantes y las

personas con discapacidad intelectual pueden compartir experiencias, sentimientos y necesidades. Así se comenta:

Son muchos los sentimientos escondidos que salen a la luz y donde todos nos enriquecemos con las experiencias vitales que se comparten. (DR-CL2b(B), p.85-4)

Ya que mediante este (el ApS) se intenta dar respuesta a una problemática concreta que afecta la comunidad y al mismo tiempo se produce un proceso de aprendizaje mutuo. (DR-CL2b(B), p.84-4)

Subcategoría 6. Valoración de los proyectos

Esta subcategoría aporta una descripción de las valoraciones que realizan los estudiantes. Los estudiantes expresan su opinión y valoración de los proyectos antes y después de participar.

Los estudiantes podían elegir entre los dos proyectos que se ofrecían, los dos con unas características comunes, pero con alguna diferencia. La cita recogida a continuación, expresa la principal diferencia que presentan los proyectos. El estudiante destaca su recelo a participar en Best Buddies, en el que la relación es 1 a 1, y apuesta por participar en el club de lectura, donde la actividad se da de forma grupal:

El Best Buddies me parece un proyecto muy interesante pero como primera experiencia con personas con discapacidad me da un poco de respeto, no sé si sabría llevar la situación. Por eso, prefiero que el primer contacto sea una actividad en grupo. (DR-CL1a, p.1-4)

Sobre las valoraciones realizadas después de participar, las siguientes citas recogen la opinión de los estudiantes.

En primer lugar considero que la experiencia que he tenido, la valoro como muy enriquecedora y como una de las mejores experiencias que tanto personal como académicamente he tenido la oportunidad de vivir. (DR-CL2b(B), p.94-2)

Es una experiencia muy gratificante y que después de cada quedada, la sensación que me llevaba era muy positiva. (DR-BB2c, p.115-6)

Por lo que estoy muy contento de mi cambio y de lo que me aporta el aprendizaje servicio. (DR-BB1d, p.73-2)

Y llego a la conclusión de que todos hemos vivido una experiencia muy positiva y enriquecedora, que ha hecho que cambiemos nuestro paradigma de la vida. (DR-CL1b, p.18-4)

En estas citas, se destaca la visión positiva de los estudiantes sobre los proyectos, y además, en las dos últimas se comenta, por ejemplo “*que ha hecho que cambiemos nuestro paradigma de la vida*”, valoración que acerca a uno de los objetivos de esta investigación, que apuesta por el aprendizaje servicio como instrumento para promover un cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad.

Las valoraciones positivas del proyecto, también se observan cuando los estudiantes resaltan su interés en seguir participando en los proyectos.

Después de esta experiencia me ha quedado una cosa muy clara. Me encantaría continuar en este proyecto ya sea solo con ellos o con más buddies. (DR-BB2c, p.115-5)

Y este sentimiento es compartido porque también me gustaría continuar con las amistades que he creado en este club. (DR-CL2b(B), p.94-5)

Estoy muy contenta de haber compartido esta experiencia y espero poder repetir. (DR-BB2e, p.130-5)

Los estudiantes muestran su satisfacción y valoración de los proyectos, a partir de locuciones como: mejor experiencia que he vivido, sensación positiva, estoy muy contento, me encantaría continuar en este proyecto o me gustaría continuar con las amistades. Se observa como en estas expresiones los estudiantes ponen en juego emociones que han fluido durante todo el proceso, exponiendo así lo que ha sido la experiencia para ellos.

Como se verá más adelante, no todas las emociones surgidas en los proyectos han sido positivas, pero sí que las expresiones que se recogieron en esta subcategoría se basan en emociones positivas. La satisfacción está representada en cada una de las aportaciones que realizan los estudiantes, por lo que se puede concluir que los proyectos de aprendizaje servicio se han alorado positivamente.

10.1.3.-Categoría III. Relaciones establecidas en el desarrollo del aprendizaje servicio

Las relaciones establecidas en los proyectos de aprendizaje servicio son realmente significativas durante todo el proceso, aunque se pueden observar diferencias entre los dos proyectos. Cada proyecto, además de compartir unas características comunes, tienen unas particularidades que determinan las relaciones entre los estudiantes y los diferentes actores.

Las relaciones establecidas entre los estudiantes y la entidad se concentra básicamente en el proyecto del Club de lectura. En cambio en el proyecto de Best Buddies, los estudiantes tienen la oportunidad de relacionarse con la familia de los participantes. Por otro lado, la relación entre los estudiantes, se concentra básicamente en el proyecto de Club de lectura del primer año, dado que participaron conjuntamente tres estudiantes. En cambio, las relaciones establecidas entre los estudiantes y los docentes se concentran durante el primer año, y no es por una característica de los proyectos propiamente, sino de la organización.

Con esto se pone de relieve, que las relaciones establecidas dependen de las características de los proyectos, pero además también, de cómo están enfocados los proyectos desde las entidades y la universidad, factores que hay que tener presente a la hora de organizar los proyectos.

Las relaciones que se dieron en los proyectos constituyen las subcategorías que aparecen a continuación en la Figura 105.



Figura 105. Categoría Relaciones establecidas y sus subcategorías.

El análisis de datos ha permitido extraer las frecuencias de cada una de las subcategorías (ver Figura 106), lo que muestra que las frecuencias más altas han coincidido con las subcategorías relacionadas con las entidades colaboradoras.

	Subcategorías	(f)
Partners (entidades)	Relaciones entre estudiantes y participantes	32
	Relaciones entre estudiantes y las familias	15
	Relaciones entre estudiantes y entidad	15
Universidad	Relaciones entre estudiantes y profesores	12
	Relaciones entre estudiantes.	5

Figura 106. Frecuencias de las subcategorías de las relaciones establecidas en el aprendizaje servicio.

Claramente, los estudiantes han destacado las relaciones establecidas con los participantes, las familias y las entidades, frente las que se establecen entre los docentes y entre estudiantes. Esto plantea la necesidad de fortalecer los vínculos de los estudiantes con la universidad, y concretamente las relaciones de los estudiantes con los docentes y sus compañeros.

Subcategoría 1. Relación con el profesorado

La relación con el profesorado se estableció de forma directa desde el momento que se plantea la propuesta, como muestran estas citas:

Hoy nos hemos reunido con Elisabet y los otros compañeros y compañeras que están interesados en participar en uno de los dos proyectos de ApS (Club de lectura o Best Buddies). (DR-CL1a, p.1-4)

Dentro del ApS había la opción de participar en actividades de lectura o la opción de Best Buddies. La Eli nos presento lo que había y fue clara y transparente. (DR-BB1a, p.31-3)

A lo largo del curso, y durante el periodo que duró la experiencia se establecieron tutorías para ir gestionando las tareas del proyecto, pero además para ir asesorando y resolviendo dudas surgidas de los encuentros. Las tutorías se realizaron de forma presencial durante el primer año, lo que se convirtió en un espacio de reflexión y en algunos casos de *confesiones* relacionadas con situaciones personales. Situaciones y reflexiones que en muchos casos eran compartidas y que la discusión sobre ellas ayudaban a todo el grupo. Estas citas muestran las relaciones que se establecieron en las tutorías:

Esta reunión se acaba convirtiendo en un intercambio de opiniones y leves confesiones sobre nuestras preocupaciones delante de este proyecto. (DR-CL1a, p.2-5)

Con la tutorías que hacemos con la Elisabet hablamos de nuestra experiencia al club de lectura, nos guía sobre como realizar el trabajo para la asignatura, etc. Me gusta el feedback que ofrece ya que es muy flexible y nos da todas las instrumentos que puede para ayudarnos.

En una actividad como el aprendizaje servicio, que requiere de un esfuerzo extra por parte de los estudiantes, hay que considerar la flexibilidad por parte de los docentes como una de las características necesarias para poder tutorizar las prácticas, ya que las tutorías grupales o individuales son un elemento esencial en el proceso. Así lo expresa un estudiante:

Durante las sesiones de reunión de ApS hemos reflexionado en grupo sobre la experiencia. (DR-CL1b, p.18-4)

Por circunstancias ajenas al proyecto, las tutorías realizadas durante el segundo año no fueron presenciales, claramente, esta es una de las causas por las que en los diarios de los estudiantes del segundo curso no aparece esta subcategoría, a pesar de que en todo momento se realizó un proceso de seguimiento.

También se aprecia que en los diarios de los estudiantes que participaron en el proyecto del Club de lectura, esta subcategoría está mucho más presente, y esto es debido a las características del proyecto, el cual necesitaba más soporte y coordinación con los responsables del centro. Algunos comentarios así lo expresan:

Después de la sesión nos quedamos halando nosotras tres, Eli y las coordinadoras. (DR-CL1b, p.13-3)

Cada vez que acabamos la sesión de lectura nos quedábamos las coordinadoras, Eli y nosotras para hablar del resto de las sesiones que quedaban del ApS y nuestro trabajo antes de la fecha de presentación. (DR-CL1c, p.23-2)

Cuando marcharon nos quedamos con las coordinadoras y Eli porque teníamos que volver la semana que viene a hacer unas entrevistas para el video. (DR-CL1c, p.26-3)

También es importante destacar la satisfacción de los estudiantes con las tutorías y el seguimiento realizado:

Hoy también ha venido la Eli a ver como nos va el trabajo y a conocer al grupo. Hay que decir que los profesores se han portado muy bien con nosotros. (DR-CL1b, p. 13-1)

Subcategorías 2. Relación entre estudiantes

La relación entre estudiantes solo se ha citado en tres de los 16 diarios, dos estudiantes del primer año y uno del segundo. A pesar de la poca presencia, se consideran importantes por la intensidad de las relaciones que han destacado los estudiantes. Se destacan las siguientes citas:

La verdad es que esta experiencia me está sirviendo, también, para acercarme a ellas y me ha permitido conocerlas. Aunque somos muy diferentes, creo que

hemos congeniado mucho y entre nosotras hay una relación respetuosa, de confianza y trabajamos muy bien juntas. (DR-CL1a, p.1-1)

Hoy es el primer día que nos encontramos las tres, esta actividad está haciendo posible que conozcamos un poco más a nuestra compañera, la conocemos de clase y nos cae muy bien, pero no somos tan amigas, porque en nuestra clase hay grupitos y somos de grupos diferentes, aunque el suyo es un grupo con el que tenemos cierto contacto. Por tanto, estoy contenta por tener la oportunidad de conocerla un poco más. Pienso que será fácil trabajar con ella.

[...] ya que todo y siendo compañeras de clase, no nos hemos hecho mucho durante estos tres años. (DR-BB2c, p.110-2)

Estas citas, además, dejan entrever como son las relaciones dentro del aula, que en muchos casos se reducen a la creación de grupos, los cuales no tiene relación entre ellos o incluso pueden estar enfrentados. Esto pone de relieve la falta de dinámicas –o la poca eficacia de estas- en las aulas universitarias, para crear un ambiente cooperativo y colaborativo.

En cambio, los proyectos de aprendizaje servicio fomentan situaciones en las que se desarrolla un trabajo cooperativo, de colaboración y una implicación conjunta en las tareas del proyecto, como se observa en estos comentarios:

Con las compañeras nos hemos ido encontrando para diseñar las intervenciones, el guión del video, etc. Las intervenciones las hemos hecho entre las tres; no obstante, cada una tuvimos una asignada para llevarla a termino en el aula. (DR-CL1a, p.5-3)

Después de unos días de trabajo intenso, por fin hemos acabado el video y el trabajo final. Para la realización del video utilizamos las fotos y videos que hemos ido haciendo durante las intervenciones. Para hacer los títulos volvimos a ir al centro otro día y grabamos a los componentes del club de lectura leyéndolos. (DR-CL1a, p.8-2)

Subcategorías 3. Relación con los participantes

La relación de los estudiantes con los participante es una de las subcategorías con más incidencia en los diarios. El carácter de los proyectos hace inevitable que los estudiantes establezcan contacto directo con los participantes, personas con discapacidad intelectual que trabajan o disfrutan del ocio con las entidades colaboradoras.

El contacto directo que requerían los proyectos provocó, en un primer momento, una actitud de rechazo, ya que los estudiantes presentaban *miedo* frente a una situación desconocida. Por el contrario, a lo largo de los diarios, las referencias de los estudiantes

sobre las relaciones que establecieron con los participantes se enfocan en la amistad, la implicación, la satisfacción o la confianza. La amistad, por ejemplo, que han establecido los estudiantes con los participantes se puede leer en las siguientes líneas:

Creo que estoy haciendo amistad con una chica que vale la pena y de la cual estoy aprendiendo. (DR-BB1a, p.37-6)

Hemos descubierto que tenemos muchas cosas en común y creo que eso nos permitirá establecer una relación de “amistad”. (DR-BB2e, p.121,1)

Me dio el regalo. Era una taza con una flamenca dibujada. Me hizo mucha ilusión. Yo también le hice un regalo. (DR-BB2f, p.136-4)

Hoy hemos compartido un momento y un espacio, hemos compartido la ilusión que el avión que estábamos construyendo volara, como la amistad que poco a poco vamos construyendo podrá volar algún día. Al final, lo hemos conseguido. ((DR-BB2e, p.127-3)

La implicación y la satisfacción por la relación también la expresan de la siguiente manera:

Después de un mes puedo ver como X ya va siendo más consciente de nuestra amistad, porque al principio yo era siempre el que tenía que llamarlo para quedar, pero ahora él va tomando una postura más activa, llama más a menudo y es él quien casi siempre propone donde quedar. Es puramente una amistad, en la que apostamos los dos por igual. (DR-BB1d, p. 72-1)

Por fin encontramos un ratito para quedar las dos y pactamos ir a desayunar. Fue un rato muy agradable igual que todos. Teníamos ganas de vernos. (DR-BB1a, p.39-3)

Me sorprende la facilidad con la que hemos cogido complicidad [...]. (DR-BB1b, p.48-5)

[...] la verdad es que tiene una capacidad extraordinaria para hacerte sentir bien y para que le cojas estima. (DR-BB1b, p.48-5)

Me había enviado un mensaje por el Facebook. Su pareja le ha comprado unos patines. Esta muy emocionada y ya tiene ganas de recuperarse pronto para poder quedar conmigo e ir a patinar. (DR-BB1a, p. 40-4)

Esta última estudiante comenta:

Sin embargo, creo que he conocido bastante a P y hemos conectado. Nos complementamos bien. Y yo no quería cortar el contacto. Creo que podemos continuar llamando y quedando, o al menos esta es mi intención. Además, ahora tenemos planes para el verano (patinar) y de alguna manera, que ella haga planes de futuro quiere decir que se siente cómoda y no quiere que se rompa esta amistad que poco a poco vamos construyendo. (DR-BB1a, p.40-5)

Es justamente esta estudiante la que comentaba al inicio de la práctica, que no sabía si funcionaría la relación de amistad.

Estos comentarios permiten concluir que además de cumplir con los objetivos del proyecto, se han establecido relaciones de relación de amistad y ayuda entre el estudiante y los participantes.

Subcategoría 4. Relación con la entidad

Entre las relaciones que establecen los estudiantes están las relaciones con las entidades colaboradoras. Las relaciones, el vínculo, el soporte y la confianza de los estudiantes en las entidades, o en su caso, en los coordinadores, ayuda a que los objetivos del proyecto, así como los objetivos de las entidades y, por supuesto, de los participantes, se trabajen y lleguen a conseguirse.

A partir de los comentarios de los diarios, se concluye que la relación que establece el estudiante con la entidad se basa en la confianza y respeto. Además, señalar el gran soporte y esfuerzo que realizan las entidades para conseguir justamente que los estudiantes sientan confianza para realizar sus funciones.

Las citas siguiente reflejan las opiniones de los estudiantes sobre la relación con las entidades:

La coordinadora se muestra muy cercana, muy amable y empatiza con nuestros miedos y preocupaciones delante la propuesta de la actividad. Este mismo día conocemos al director del centro. Nos explica que es pedagogo y que estudió a Mundet. (DR-CL1a, p.3-1)

Una vez acabamos la entrevista con la coordinadora, subió el director del centro, y estuvo un rato hablando con nosotras. Fue un rato muy agradable donde hablamos de manera distendida sobre nuestra participación en el centro, nuestro futuro y nos asesoró un poco de cómo sería si decidíamos trabajar en un centro parecido o en aquel mismo. (DR-CL1b, p.18-2)

Cuando llegamos al centro nos recibió la coordinadora, que de seguida me transmitió mucha confianza y me explicó detalladamente el funcionamiento del centro, de que tratan, que tareas se realizan, etc. Y también me enseñó las instalaciones.

Otro elemento esencial, en las relaciones que establecieron los estudiantes con los responsables de las entidades es el soporte. Este elemento es importante, y los estudiantes se sienten apoyados en sus acciones:

Dada esta situación y como estaba acompañada con la coordinadora, me ayudo a avanzar con las actividades y más adelante pude tomar el relieve y tuve más seguridad para realizar la dinámica del club. (DR-CL2b(B), p.85-1)

La coordinadora estuvo con nosotros...(DR-CL1c, p.26-5)

Subcategoría 5. Relación con la familia

La relación con la familia es otra de las subcategorías que los estudiantes han destacado en sus discursos. Como se ha comentado, esta subcategoría se destaca únicamente en el proyecto de Best Buddies. En este proyecto la relación tiene un carácter más autónomo, por lo que se refiere a la entidad, pero más personal y familiar por lo que tiene que ver con los estudiantes. Esto quiere decir, que los estudiantes, así como los participantes, gestionan ellos mismos la planificación de las actividades, por esto, en algunos casos la familia de los participantes está implicada.

El trabajo colaborativo, la coordinación y un buen ambiente es lo que rige las relaciones entre estudiantes y familiares, estableciéndose, en muchos casos, desde el primer momento:

La vinieron a buscar sus padres y pude hablar con ellos, nos pasamos los teléfonos y los correos electrónicos, y quedamos en que nos llamaríamos el próximo lunes. (DR-BB1b, p.45-2)

Al poco tiempo de entrar allí dentro, han comenzado a entrar las familias para venirlos a buscar y también para conocernos. Según me ha dicho la M, ellos también tenían mucha curiosidad para saber con quien irían sus hijos. Las familias, por tanto, han comenzado a entrar y he conocido a los padres de M. (DR-BB2c, p. 110-1)

Vino su madre y me la presentó, era muy guapa y simpática (DR-BB2d, p.118-4)

Este viernes al ir a buscar a su casa, pude hablar más tiempo con sus padres ya que la A se había quedado dormida, hablamos de la crisis y de las exigencias y los criterios del mercado laboral..., fue un rato agradable que me permitió conocerlos un poco más y ellos a mí. (DR-BB1b, p.57-6)

Algunos estudiantes destacaron el interés de los padres y madres en conocerles. Este interés no se debe confundir con desconfianza, aunque algunos estudiantes sí que destacaron que en algunos casos la familia sobreprotegía demasiado a sus hijos o hijas.

Sobre este tema, un estudiante comentó un caso concreto y estuvo trabajando con el padre y la madre la autonomía de su *buddy*.

En la mayoría de los casos, la familia lo que pretende es establecer un vínculo afectivo con el estudiante para favorecer la coordinación y el soporte. No hay que olvidar que la mayoría de los estudiantes que participan, es la primera vez que están en contacto con personas con discapacidad intelectual y que este soporte les aporta seguridad y confianza. Así se muestra a continuación:

Fue un día cuando tuve la oportunidad de hablar con su madre y me dijo que ella estaba muy contenta y que cada vez que le llamaba para quedar, se ilusionaba mucho. (DR-BB2a, p.96-9)

La semana siguiente me llamó su madre y me dijo que se lo paso muy bien y también me invitó a su cumpleaños. (DR-BB2f, p.139-7)

Estos comentarios, y por supuesto los aportes por parte de los padres y madres, muestran la función de coordinación y de soporte de las relaciones:

El día que nos conocemos concretamos con la madre que sería él quien me llamaría, de esta manera fomentaremos la capacidad de iniciativa y de decisión de X. (DR-BB2e, p.121-6)

De seguida ha querido construir el avión y nos hemos puesto en el comedor con la madre y los abuelos. (DR-BB2e, p.126-2)

10.1.4.-Categoría IV. Emociones destacadas en el transcurso del aprendizaje servicio

Las emociones aparecieron en el discurso sobre las valoraciones de los proyecto y en las categorías sobre las relaciones, a pesar de que no han surgido de forma directa, se percibe como las emociones están presente y guían muchas de estas relaciones.

Las emociones han guiado claramente las prácticas de los estudiantes en este proyecto, convirtiéndose esta categoría en la más representativa.

A pesar de que las categorías han surgido de un proceso inductivo, era previsible que resultara una categoría en relación a las emociones. El carácter del proyecto y que las emociones sean uno de los tres elementos esenciales del proceso de aprendizaje – desarrollo cognitivo, el emocional y el conductual- justifica su presencia. Lo que resulta revelador es que la categoría de emociones sea la más representativa.

Las emociones, además, es uno de los elementos que constituyen las actitudes, y por lo tanto un elemento necesario si lo que se pretende es conseguir un cambio de actitud. Si la actitud esta compuesta por tres componentes como son: el cognitivo, el afectivo y el conductual; las emociones –el componente afectivo- a su vez se constituyen a partir de tres elementos: el neurofisiológico, el conductual y el cognitivo. Según Bisquerra (2003), y haciendo referencia al componente neurofisiológico, la emoción se manifiesta con respuestas involuntarias e incontrolable como taquicardias, sudoración, tono muscular, rubor, respiración, etc. Además se dan expresiones faciales, lenguaje no verbal, tono de voz, movimientos del cuerpo, etc. que pueden ayudar a un observador a identificar que tipo de emociones se están experimentando. Estas expresiones son claramente el componente conductual. Y finalmente, el componente cognitivo -denominado a veces sentimientos-, que hace alusión a la sensación consciente, y hace que se califique el estado emocional y se le de un nombre.

Como se observa en la Figura 107, en la que aparecen los elementos que componen las emociones, una situación induce a que una persona realice una valoración que provoca una acción o predisposición a la acción a partir de los elementos de las emociones.

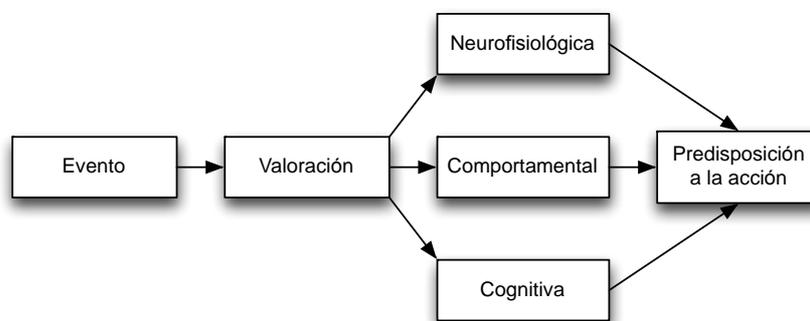


Figura 107. Concepto de emoción. Fuente: Bisquerra (2003), p.12.

El control o conocimiento de las emociones, o lo que Bisquerra (2000) denominan la educación emocional, es esencial para la *predisposición a la acción* y se define como “*un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elementos esenciales del desarrollo humano, con el objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social*” (p.12).

En estas prácticas, una de las finalidades principales es conseguir orientar al estudiante hacia este *bienestar personal y social*, donde es necesario tener en cuenta las emociones durante el proceso educativo.

La educación emocional, como se conoce en Cataluña o en España, es un concepto que giran alrededor de un ámbito esencial en el desarrollo de la persona: el desarrollo emocional y social. En EEUU, el termino Social and Emotional Learning (SEL) asociado a la inteligencia emocional y al ámbito educativo, se define como:

*The process through which children and adults acquire and effectively apply the knowledge, attitudes, and skills necessary to understand and manage emotions, set and achieve positive goals, feel and show empathy for others, establish and maintain positive relationships, and make responsible decisions*¹¹⁴. (Collabrative for Academic, Social and Emotional learning (CASEL), 2015).

SEL es la base de los programas que desde CASEL se llevan a cabo en EEUU, desde 1994, esta organización es la más importante del país en el desarrollo de la competencia académica, social y emocional de los estudiantes. SEL se basa en cinco competencias básicas que se definen en su guía Safe and Sound (2003):

- (1) Autoconocimiento: reconocimiento de los sentimientos que se producen, tener una evaluación realista de las habilidades propias y un sentido bien fundamentado de confianza en sí mismo.
- (2) Sensibilización Social: percepción de lo que otros están sintiendo, ser capaz de tomar otro punto de vista y apreciar e interactuar positivamente con diversos grupos.
- (3) Autogestión: manejo de las emociones lo que facilitan más que interfiere con la tarea en cuestión, retrasar la gratificación para perseguir los objetivos y perseverar en hacer frente a los contratiempos.
- (4) Habilidades de relación: manejo de las emociones en las relaciones con eficacia, establecer y mantener relaciones sanas y gratificantes basadas en la cooperación, la negociación de soluciones a los conflictos y buscar ayuda cuando sea necesario.

¹¹⁴ Traducción propia: Proceso a través del cual los niños y los adultos adquieren y aplican de manera efectiva los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para entender y manejar las emociones, establecer y lograr metas positivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas, y tomar decisiones responsables.

(5) Toma de decisiones responsables: evaluar con precisión los riesgos, la toma de decisiones sobre la base de una consideración de todos los factores pertinentes y las posibles consecuencias de las líneas de actuación alternativas, respetar a los demás y tomar responsabilidad personal por las decisiones de uno (p.5).

Estas competencias son esenciales en el desarrollo de los estudiantes, y como apunta Fredericks (2003) en su trabajo *Making the case for social and emotional learning and service-learning*: “*there can be no separation between emotions and learning, during school hours or at any other time*”¹¹⁵(p.4).

Esta afirmación, corrobora la importancia de las emociones y el por qué ha tenido tanto peso en el análisis.

Fredericks (2003) además establece una relación entre Social and Emotional Learning (SEL)¹¹⁶, -la educación emocional- y el aprendizaje servicio. Este autor comenta que tanto la experiencia como la investigación indican que la calidad del aprendizaje servicio puede construir competencias emocionales, mientras que fortalece la capacidad de los estudiantes para que sean capaces de proveer servicio. Para Fredericks (2003), cuando la educación emocional y aprendizaje servicio se usan juntos, sus efectos mejoran y su impacto puede ser más profundo y de larga duración, y hace referencia a un trabajo de Billing (2000), en el que se afirma que la experiencia de servicio, solo puede tener fuertes impactos académicos y personales cuando existen actividades de reflexión, basadas en las habilidades sociales y emocionales, como la resolución de problemas y la construcción de relaciones.

En la categoría *Emociones* se recogen a partir de las subcategorías, las emociones que han vivido los estudiantes en relación al ámbito personal, sobre los proyectos, las actividades concretas y las emociones de los estudiantes frente a las personas con discapacidad (ver Figura 108).

¹¹⁵ Traducción propia: No puede haber separación entre las emociones y el aprendizaje durante el horario escolar o en cualquier otro momento

¹¹⁶ El programa SEL (aprendizaje social y emocional) es un proceso a través del cual los niños y los adultos adquieren y se aplican de manera efectiva los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para entender y manejar las emociones, establecer y lograr metas positivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas, y tomar decisiones responsables. El programa se basa en que el aprendizaje en el contexto de las relaciones de apoyo hacen que el aprendizaje sea un reto, además de interesante y significativo. (consultado el 03 de octubre de 2015). <http://www.casel.org>.

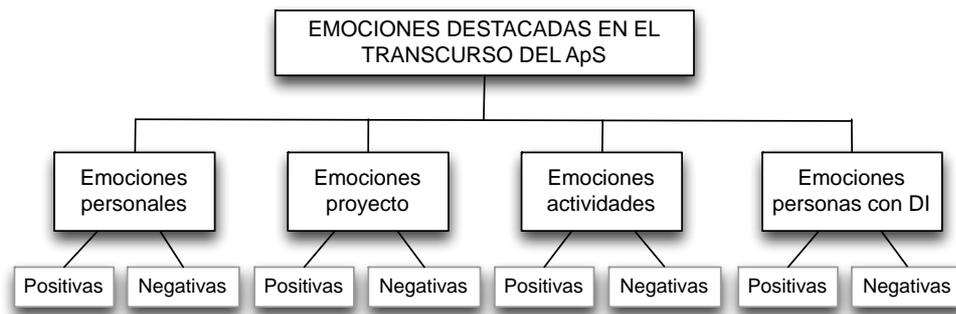


Figura 108. Esquema sobre las categorías y subcategorías de Emociones destacadas en el transcurso del ApS.

Cada subcategoría está clasificada en emociones positivas y negativas. En algunos casos, las emociones han ido variado a lo largo del discurso recogido en los diarios. Estos cambios, se atribuyen al proceso realizado por los estudiantes a lo largo de su participación en los proyectos, en el que han ido adquiriendo conocimientos, reflexionando sobre el entorno y sobre las personas con discapacidad intelectual.

Subcategorías 1. Emociones personales: negativas y positivas

En esta subcategoría se han agrupado las unidades que muestran alguna emoción por parte de los estudiantes vinculado a un sentimiento propio. Esto requirió un análisis del contenido minucioso sobre las palabras que los estudiantes utilizaron para expresar sus emociones.

Las emociones se destacan con la ayuda de palabras claves, que permiten situar las unidades de registro en una u otra subcategoría. Por ejemplo, una estudiante comentaba:

Llegue 15 minutos tarde. Esto me dio un poco de vergüenza, ya que puede ser que no diera la mejor primera impresión. Pero parece que entendían el motivo. (DR-CL1b, p.10-4)

Vergüenza es la palabra destacada como unidad de registro, que en este caso se ha subcategorizado en *Emociones Personales*, concretamente como una emoción negativa. De la misma forma, los comentarios en los que se expresan las emociones –o sentimientos–, ayudaron en la interpretación sobre como se sienten los estudiantes con su participación en los proyectos de aprendizaje servicio. Proyectos que hay que recordar que perseguía poner en contacto estudiantes de pedagogía con personas con discapacidad intelectual. En la Figura 122, se presentan algunas de las emociones que han ayudado a describir y interpretar el estado de los estudiantes en cada situación.

Positivo	Referencias	Negativos	Referencias
Tranquilidad	De seguida se aprendieron mi nombre, y algunos lo repetían muchas veces para aprenderlo, esto me hizo mucha gracia, porque me transmitía tranquilidad ver que se comportaban muy abiertos y sociales. (DR-CL1c, p.21-4)	Indignación	No! Me indigna que haya gente que desprecie a sus iguales y cuando veo esto siento que alguna cosa no se esta haciendo bien. (BR-BB1a, p.40-2)
Sentirse bien	Esto nos hizo sentirnos muy confortables por el trabajo realizado. (DR-CL1c, p.25-1)	Sentirse mal	Sentía como si estuviera invadiendo su territorio. (DR-CL1b, p.11-3)
Alegría	Así, fui a casa contenta. (DR-BB1a, p.34-6) Yo estaba encantada. (DR-BB1a, p.34-7)	Enfado	No soporto que la gente mire con cara de lastima. (DR-BB2e, p.124-3)
Satisfacción	Creo que se me notaba en la cara que me había gustado mucho estar allí con los chicos. (DR-CL1c, p.22-3)	Molestia	Hoy estoy un poco molesta. (DR-BB2e, p.124-1)
Ilusión	Una cosa que me hizo mucha ilusión, fue que me dio la tarjeta de la trabajadora social que esta con ellos en la empresa... (DR-BB1c, p.63-4)	Frustración	Fruto de la impotencia delante de esta situación no pude sino que experimentar cierto sentimiento de culpa y frustración. (DR-CL2b (B), p.87-1)
Sorpresa	Me sorprendió la confianza tanto de ellos como de X que depositaron en mi. (DR-CL2a, p.80-4)	Desencantada	Hoy estoy un poco desencantada. (DR-BB2e, p.128-4)
Emoción (nervios)	He de reconocer que estaba un poco nerviosa. (DR-BB2e, p.125-3)	Vergüenza	Llegue 15 minutos tarde. Esto me dio un poco de vergüenza, ya que puede ser que no diera la mejor primera impresión. (DR-CL1b, p.10-4)
Diversión	Fue una tarde muy divertida. (DR-BB1b, p. 45-1) Estaba muy contento y yo también. (DR-BB2f, p.138-3)		
Orgullo	La verdad es que en aquellos momentos me sentir muy orgullosa. (DR-BB2f p.139-7)		

Figura 109. Emociones positivas y negativas de los estudiantes reflejadas en los diarios.

Claramente, las emociones positivas destacan por encima de las negativas, las cuales están más orientadas a destacar actitudes que los estudiantes observan de la sociedad.

Subcategorías 2. Emociones Proyecto: negativas y positiva

Muy relacionada con la subcategoría anterior, se destacó la subcategoría de Emociones Proyecto. Esta subcategoría hacer referencia a las emociones que los estudiantes expresaron –tanto positivas como negativas- vinculas al proyecto que realizaron.

Sobre las emociones negativas que se recogieron, destaca la inseguridad, el miedo, la timidez, la inquietud o la incerteza. Emociones que han marcado un momento concreto en la intervención de los estudiantes y situada, en la mayoría de los casos, al inicio de los proyectos. Un inicio marcado por el nerviosismo:

Hoy es el primer día que vamos al centro, he de reconocer que estoy un poco nerviosa. (DR-CL1a, p.3-1)

El primer día que voy a l'Escola Taller San Camil, iba de camino un poco nerviosa pensando a ver que me encontraré, ya que es un colectivo con el que nunca he tratado. (DR-CL1c, p.20-5)

Cuando estaba llegando recibo dos mensajes de mis compañeras diciéndome que no podrán venir cada una con un motivo diferente, y esto me provoca más nerviosismo, ya que cuando me encuentro un poco insegura creo que siempre es mejor ir acompañada, y también pasas un poco desapercibida. (DR-CL1c, p.20-5)

Yo estaba nerviosa, me daba miedo que no conectáramos y que todas las ganas y las fuerzas que tengo depositadas en este proyecto disminuyeran. (DR-BB1c, p.61-4)

Tengo suerte que el centro se encuentre muy cerca de mi casa, todo y esto no pude evitar los nervios. (DR-BB2f, p.131-2)

Marcado, también, por las dudas y la inseguridad:

No obstante, después de decir que si a la propuesta llegaron todas las dudas: ¿y si no nos llevamos bien?, ¿y si no tenemos temas de conversación?, ¿y si le da un ataque y no se controlado?, ¿la situación se me puede ir de las manos?, ¿cómo le tendrá que hablar?. (DR-BB1a, p.31-5)

Por ello, creo que en esta acción formativa tanto mis compañeros como yo, mostrábamos incomodidad e inseguridad por lo que pudiera pasar en determinados momentos, y en como deberíamos actuar. (Dr-BB1d, p.67-2)

Una vez llegue, me quede un poco sorprendida, ya que no sabía cómo actuar delante de este colectivo, todos querían saber quien era y que hacia allí. (DR-CL2a, p.76-1)

Iba con cierta inquietud, no sabia que me encontraría, y tenia muchas ganas de conocer a mi buddy. (DR-BB2c, p.109-2)

Así que, la incerteza estaba presente durante todo el trayecto de camino al punto de encuentro, no sabia como seria, ni tan solo si encontraríamos algún tema que tuviéramos en común para establecer una pequeña conversación. (DR-BB2C, P.110-4)

Y finalmente, se destaca el miedo:

Tenia mucho miedo. Supongo que el hecho de no haber tratado nunca con este grupo hizo que tuviera muy integrado este discurso. (DR-CL2a, p.85-4)

La verdad es que iba con un poco de miedo a esta primera quedada, no nos conocemos de nada. (DR-BB2c, p.110-2)

Todo y sabiendo quien era mi amigo, tenia miedo de que no saliera bien, o de encontrarme en alguna situación conflictiva. (DR-BB2f, p.131-2)

Se puede interpretar, que las primeras intervenciones que realizaron los estudiantes estaban guiadas por acciones que presentaban inseguridad, nervios o miedo. Estas acciones se basan en un elemento cognitivo que hace que el desconocimiento, en este caso de las personas con discapacidad intelectual, provoque en los estudiantes un estado emocional guiado por el miedo y nerviosismo, lo que puede provocar conductas o actitudes no adecuadas a la situación.

La representación de los elementos de las actitudes a partir del símil del iceberg, ayuda a ejemplificar, tal y como aparece en la Figura 110, como la parte que realmente se muestra al exterior –la parte externa del iceberg- es lo que es objetivamente observable, es decir la conducta, mientras que el factor emocional o el cognitivo permanecen en la parte sumergida, no pudiendo ser directamente perceptibles.

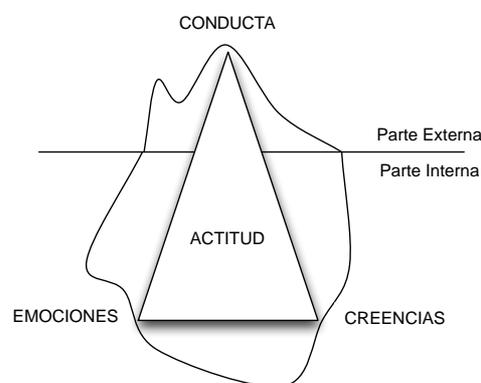


Figura 110. Elementos de la actitud representados a partir de la figura de un iceberg.

Por otro lado, las emociones que los estudiantes muestran sobre los proyectos también son positivas. Frente al miedo, la inseguridad y el nerviosismo aparecen emociones como la alegría, ilusión, seguridad o la tranquilidad, pero ¿qué provocó un cambio en las emociones de los estudiantes?,

El *primer contacto*, puede ser una de las razones por las que los estudiantes expresan ahora emociones positivas. Emociones que se presentan a continuación en las siguientes citas:

El 5 de abril cuando llego el encuentro grupal fue totalmente diferente, las inquietudes e inseguridades que nos habían surgido desaparecieron en cuanto nos encontramos a nuestros amigos. (DR-BB1d, p.67-4)

Con este primer acercamiento donde conocí la actividad que desarrollan en el club de lectura, me sentí mucho más implicada con el proyecto de ApS. (DR-CL2b(B), p.84-4)

No ha sido así, la M me ha dado más fuerza y más energía para seguir ilusionada con este proyecto. (DR-BB1c, p.61-4)

Hubo un poco de nerviosismo también al principio, pero ya no tanto como cuando nos presentaron. Creo que eran nervios por saber cómo iría la quedada, de que hablaríamos, que tomaríamos, que haríamos después de estar en el Starbucks (DR-BB2b, p.101-1)

Cuando llegue me encontré a algunas compañeras de clase y eso me tranquilizó bastante. (DR-BB2f, p.131-2)

Por otro lado, hay estudiantes que expresan su bienestar al iniciar el proyecto:

Estaban muy contentos y animados para comenzar este proyecto. Y la verdad... es que yo también lo estoy mucho. (DR-BB2c, p.110-1)

Así mismo, a pesar de las dudas estoy contenta. (DR-BB1a, p.37-6)

También, se destacan las emociones que los estudiantes han vivido una vez finalizado el proyecto. En la cita que se recoge a continuación, es difícil apreciar las emociones que reflejan las líneas, pero el trabajo que se ha realizado con los estudiantes facilita poder percibir la satisfacción y la felicidad de los estudiantes en el momento de exponer su trabajo al grupo clase, los cuales percibieron estas emociones y respondieron mostrando gran interés:

Ya hemos realizado la presentación en clase del proyecto y, considero, que salió muy bien. Enseñamos el video y a la gente le gusto y les permitió ver en que espacio se realizaba la actividad y como eran los chicos del club y que hacíamos nosotras. Cuando acabamos, aunque llevábamos dos horas escuchando otras exposiciones, los compañeros y compañeras participaron y pudimos compartir opiniones, experiencias y aprendizajes. (DR-CL1a, p.8-3)

Los estudiantes debían exponer el trabajo llevado a cabo durante el curso. En el caso de los estudiantes que participaron en el aprendizaje servicio, estos presentaron su experiencia a última hora, como comenta el estudiante en la cita anterior. A pesar de esto, sus compañeros mostraron un alto grado de atención, participando con preguntas y

comentando cuestiones sobre los proyectos, situación que no se dio en ninguna otra exposición.

Este hecho se comento con los estudiantes que participaron en los proyectos de aprendizaje servicio, y todos ellos coincidieron en que estaban muy satisfechos de la presentación y de la muestra de interés de los demás compañeros. Sobre este hecho, se llego a la conclusión de que la emoción, el interés y la pasión con la que expusieron el trabajo, se trasmitió a los oyentes, a partir, justamente, de una exposición emotiva, y en cierta manera más clara y vivencial.

Subcategorías 3. Emociones frente las personas con discapacidad intelectual: negativas y positiva

Las emociones que expresaron los estudiantes, también estaban muy relacionadas con las personas con discapacidad intelectual. A continuación se presentan las citas extraídas de un mismo diario, pero en diferentes momentos, lo cual muestra la evolución de las emociones expresadas por una estudiante en relación a las personas con discapacidad intelectual.

En un inicio se aprecia inseguridad y no saber reaccionar porque no entiende a los chicos y chicas del centro. Así lo expresa:

Me sorprende el hecho de que las coordinadoras siempre los entienden cuando hablan y a mi me cuesta muchísimo la mayoría de las veces. Esto me hace estar insegura y no se como reaccionar. (DR-CL1a, p.4-6)

En cambio, después de diferentes visitas y del trabajo realizado con el grupo, la estudiante afirma sentirse muy cómoda, y se observa que la relación que ha establecido no tiene nada que ver con la inseguridad de la cita anterior y sí con la complicidad:

Al acabar, hemos salido al jardín y nos hemos hecho una foto de todo el grupo. Después algunos han querido hacerse más fotos con nosotras, me he sentido muy bien ya que hemos ido pocos días y de seguida se han mostrado muy cercanos y afables con nosotras. (DR-CL1a, p.7-4)

Realmente son personas muy agradecidas que te hacen sentir muy a gusto. (DR-CL1a, p.7-4)

La evolución en las emociones –de negativas a positivas– de los estudiantes a lo largo del proyecto es una reacción muy común en los diarios que se han podido analizar, y se refleja en comentarios como:

Se podría decir que ahora comenzamos a estar muy a gusto porque el grupo comienza una buena dinámica y se ha creado un buen ambiente divertido. (DR-CL1b, p.14-2)

De seguida se creo un clima de diversión, donde todos reíamos y hacíamos bromas con los chicos, se veía que todos nos lo estábamos pasando bien. (DR-CL1c, p.25-3)

Estoy contenta porque parece que cada vez tiene más confianza en mi y esto me tranquiliza. (DR-BB2e, p.123-6)

Cuando nos hemos despedido le he preguntado si se lo había pasado bien y me ha dicho que le había gustado mucho ir al cine y que quería repetir. ¡Estoy muy contenta!. (DR-BB2e, p.123-7)

Por otro lado, me gustaría transmitir que cuando conocí a F a veces, sobre todo los primeros días, me resultaba difícil separar las emociones, es decir, no es que sintiera pena hacia él, sino que al ver su problema físico me sentía mal. (DR-BB1d, p.72-3)

Otras citas, también recogieron situaciones que expresan claramente las emociones positivas de los estudiantes frente a sus *buddies*:

Cuando llego la hora de irse, me paro mi amigo, y me regalo una pulsera de gomas de estas que están de moda. Me hizo mucha ilusión, y me fui con muy buenas sensaciones y muy contenta. (DR-BB2f, p.132-4)

Otro día más, estuve muy a gusto, y me lo pase muy bien. (DR-BB2f, p.136-1)

Dejo de llover y me fui para casa. Fue una tarde divertida, y muy entretenida. Me sentí muy a gusto. (DR-BB2f, p.139-1)

Las emociones que expresaron los estudiantes también tienen que ver con situaciones que les han causado sorpresa, felicidad, inseguridad, emoción (alegría) o decepción, tal como se observa en las citas siguientes:

Era una chica de 25-30 años y que sus padres estén tan encima de ella me sorprendió. (DR-BB1a, p.33-3)

No sabia donde estaba la discapacidad. Lo único que se puede ver es que tiene parálisis al brazo y pierna izquierda, pero se puede mover y no tiene muchas limitaciones. De alguna manera me sorprendió volver a casa y pensar: ¿qué discapacidad tiene esta chica?. (DR-BB1a, p.34-2)

Y sobre todo la felicidad que sentimos al ver como, en mi caso, X va tomando confianza y conocimiento de que es una persona importante dentro de sociedad. (DR-BB1d, p.74-3)

Llego un momento en el que me planteé si realmente se lo pasaba bien estando conmigo, y si se sentía a gusto. (DR-BB2a, p.96-9)

De repente me dijo que tenía una sugerencia para mí. Me dijo si me haría ilusión que me pintara un cuadro. Me explico que le gustaba pintar, y le hacía mucha ilusión regalarme una pintura hecha por ella. Me emocionó mucho. (DR-BB2a, p.97-4)

Personalmente, me pareció grave que no respondieran y que no vinieran el sábado por la mañana si al final no tenían nada que hacer. (DR-BB2b, p.108-4)

Lo que es importante es destacar el proceso que han seguido los estudiantes en la gestión y evolución de sus emociones desde las negativas hasta las positivas, y el resultado tan positivo que esto provoca en los estudiantes, así como en las personas con discapacidad intelectual, tal y como se muestra en la cita siguiente:

Hasta ahora, siempre me decía que sí, pero nunca lo hacía. ¡Esta semana he tenido una sorpresa!. Me ha llegado un mensaje y ¡estoy contentísima! Creo que poco a poco vamos avanzando. (DR-BB2e, p.129-3)

Finalmente, comentar que en el análisis de esta subcategoría, se observaron comentarios como los que a continuación se presentan, que reflejan el bienestar y la normalidad entre el estudiante y su *buddy*, uno de los propósitos de este trabajo:

Hoy ha sido una tarde agradable, como cuando quedas para hacer un café con un amigo. No es necesario que pase nada especial, solo disfrutar de la compañía y incluso de los silencios. (DR-BB2e, p.130-1)

Pero cuando nos levantamos del bar, me dio un abrazo. Mucha gente que estaba alrededor nuestro nos vio, y en ese momento me sentía la persona más afortunada, y en el buen sentido, satisfecha. (DR-BB2f, p.135-4)

Me lo ha regalado y me ha hecho muchísima ilusión. Después le he dado el libro y ha alucinado, no se lo esperaba. (DR-BB2e, p.126-2)

Subcategorías 4. Emociones durante las actividades: negativa y positiva

Al igual que con las emociones de los estudiantes sobre los proyectos, en esta subcategoría se han analizado y descrito las emociones de los estudiantes en relación a actividades concretas. Destacan las emociones positivas, pero también se ha recogido emociones negativas frente a alguna actividad, y concretamente en el momento de iniciarlas, como se describe a continuación:

Me preocupa no hacerlo bien, no hacerme entender. (DR-CL1a, p.4-4)

La primera intervención que realizamos es el colgado, la cual me toca hacer a mi. Reconozco que cuando me he encontrado allí delante me he puesto muy nerviosa porque cuando he comenzado a explicar he pensado que quizás era muy complicado. No sabia si conseguiría hacerme entender y durante un rato he sufrido bastante. (DR-CL1a, p.6-4)

Mi intervención sería la primera intervención que se llevaría a cabo. Yo me encontraba muy nerviosa porque no tenia claro si esta actividad motivaría a los chicos o si se entendería correctamente. (DR-CL1c, p.24-1)

Al principio explique en que consistiría mi actividad, me encontraba un poco nerviosa, pero cuando vi que todos lo iban entendiendo me sentí muy a gusto. (DR-CL1c, p.24-2)

Esto me hizo sentir un poco de nerviosismo ya que puede ser un juego muy complicado. (DR-CL1c, p.25-3)

Parecía mentira pero yo era quien tenia más miedo para saber si les gustaría o no, y la verdad es que fue todo sobre ruedas. DR-CL2a, p.79-5)

Como fue la primera sesión que dirigía, y a pesar que intente esconder mis emociones que experimentaba en aquel momento, mis nervios cogieron el papel protagonista en todo momento. (DR-CL2b(b), p.84-6)

Estos comentarios pone en juego los nervios, la inseguridad o incerteza que experimentan los estudiantes a la hora de llevar a cabo una intervención programada. Incluso en la última cita, un estudiante comenta que los *“nervios cogieron el papel protagonista en todo momento”* (Dr-CL2b(b), p.84-6).

Se interpreta que estas emociones son debidas a que los interlocutores son personas con discapacidad intelectual, ya que los propios estudiantes ponen en relieve que las emociones están causadas por razones como: *no hacerme entender, quizás era muy complicado, si se entendería correctamente o muy complicado*. Estos comentarios demuestran que los estudiantes consideran que las personas con discapacidad intelectual no tienen las capacidades suficiente como para entender un juego, actividad, o propuesta. Esto está muy ligado a los prejuicios y estereotipos que, como se verá más adelante, tienen muchos de los estudiantes que participan, lo que condiciona las intervenciones y las actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual.

En algunos de los comentarios expuestos anteriormente, se apreciaba que una vez iniciada la actividad o intervención, los estudiantes experimentaban un cambio en sus emociones

frente a la actividad que estaba realizando. A continuación se presentan algunas impresiones de los estudiantes una vez finalizadas las actividades:

Me sentí muy a gusto y satisfecha de los resultados, ya que estos demostraban que habían entendido la lectura y que la propuesta de juego recogía sus frutos, pero la sensación y valor que más me gusto por una parte era el agradecimiento que mostraban y la motivación surgida, y por otra parte la respuesta de los monitores del centro. (DR-CL2a, p.77-5)

Considero que la actividad les ha gustado y les ha salido bien. (DR-CL1a, p.7-1)

Se observa como la inseguridad y el nerviosismo, quedan substituidas por la satisfacción del resultado, después de comprobar como las personas con discapacidad intelectual son capaces de entender y resolver las actividades propuestas.

De la misma forma, diferentes emociones están vinculadas a diversas situaciones, surgidas a partir de actividades espontáneas:

Nos lo pasamos bien interpretando las obras, y haciendo comentarios divertidos de los cuadros. (DR-BB1b, p.56-5)

No se que decir, solo que me lo pase muy bien, muy y muy bien, paseamos, tomando un refresco, escuchando música, etc. Incluso, un hombre mayor me saco a bailar y después yo a ella, fue muy divertido. De hecho, no hubiera querido estar en otro lugar. (DR-BB1b, p.58-2)

Ha sido una tarde genial, los cuatro nos hemos sentido muy cómodos, momento hablábamos los cuatro y momentos hablábamos cada uno con su buddy. (DR-BB1c, p.64-5)

El día en el zoo fue muy entrañable porque fue la primera vez que veía a X reírse tanto, nos lo pasamos muy bien. (DR-BB1d, p.72-2)

El espectáculo fue una pasada, nos encantó a los dos. Utilizo la palabra encantar porque R me la ha pegado. (DR-BB2e, p.128-2)

De estas citas se destacan las palabras con las que los estudiantes describieron estos momentos: *lo pasamos bien; me lo pase muy bien; muy y muy bien; ha sido genial; muy entrañable o una pasada*. Estas expresiones, muestran las emociones que han vivido los estudiantes.

La relaciones que los estudiantes establecen, -relaciones analizadas en categoría IV- permite crear vínculos e interpretar la realidad de una forma más ajustada a lo que se están

viviendo, además las emociones tienen un papel fundamental en estas relaciones por lo que la gestión de las emociones será esencial en profesionales competentes.

10.1.5.-Categoría V. Cuidado

Esta categoría se define como: descripción de situaciones de cuidado dadas entre los participantes de los proyectos de aprendizaje servicio. Por ello, esta categoría, ha agrupado aquellas unidades que han hecho referencia a una situación concreta de cuidado hacia el otro.

El cuidado se entiende en este trabajo como *sentir al otro, mostrar interés por el otro*, pero como se definió en el marco teórico de este trabajo, el cuidado es necesario para crecer, desarrollarse y formarse, considerándolo necesario en las relaciones para construir el propio yo, y partir de los vínculos establecidos, permitir a la persona sentir y actuar como un ser social y cultural (Vázquez, 2010).

En algunos casos, las relaciones que establecen los estudiantes no se caracterizan por esta relación de cuidado, en el sentido que se le da al cuidado en este trabajo. El reconocimiento, la aceptación o la pertenencia no está reconocida en las personas con discapacidad intelectual, y en las relaciones que establecen los estudiantes con los participantes se puede apreciar que en algunos casos también se dan algunas carencias sobre estos derechos.

A pesar de esto, en los discursos de los estudiantes aparece el cuidado en diferentes situaciones, siendo claramente significativo para las relaciones que se establecen. En las relaciones entre los estudiantes y los destinatarios se observa actitudes de preocupación y escucha al otro, en un intento de distinguir que necesitan y que les gusta, lo que se interpreta como una muestra de cuidado:

Les encanta tener una carpeta propia donde ir guardando todo lo que van haciendo, por eso hemos procurado que para cada intervención preparar un material individual que se pudieran quedar. (DR-CL1a, p.5-5)

Y también tuvimos la idea de hacerles un regalo a cada uno con un adhesivo con nuestra foto de grupo que sabíamos que les haría ilusión enganchar en su carpeta. (DR-CL1c, p.26-3)

Cuando estuve en su casa me dijo que le gustaba mucho Picasso, y busque información y los domingos a partir de las tres es gratis, no hemos ido antes

porque no hemos podido pero será nuestra próxima salida. (DR-BB1b, p.51-5)

Esta semana estoy montando una sorpresa para X, Como que se que le gusta muchísimo bailar y me he enterado que en la sala Luz de Gas hacen baile los domingos por la tarde, intentaré juntar unas cuantas personas de Best Buddies para ir juntos. (DR-BB2e, p.131-2)

Como que sabia que le gustaba mucho las pulseras de goma, le dije a mi prima pequeña que me enseñara a hacerlas. Así que le hice una azul muy bonita. Se alegro mucho y me dio un abrazo. (DR-BB2f, p.136-4)

El cuidado no es necesariamente del estudiante hacia las personas que participan en el proyecto, en algunos casos los estudiantes también se sienten cuidados, como se muestra en estas citas:

Lo que ellos seguramente no saben es que la que ha de sentirse importante soy yo (y de hecho me siento) porque me han recibido con los brazos abiertos, una sonrisa sincera, me ha hecho sentir parte del grupo y han compartido una actividad conmigo que para ellos es muy importante. (DR-CL1a, p.9-2)

Este fue un acto que me tranquilizo mucho, ya que la S aunque no me conociera de nada, se puso muy contenta de verme allí, creo que muchos de los que se encontraban trabajando les llamaba la atención que yo estuviera allí, supongo que tendrían curiosidad por ver que hacia en su centro. (DR-CL1c, p.21-2)

Estos dos estudiantes se sienten acogidos, que forman parte del grupo y tranquilos, frente una situación que les podría haber causado inseguridad. La actitud de los chicos y chicas de las entidades satisface a los estudiantes. Una sonrisa sincera o una cordial bienvenida, se pueden considerar también cuidado.

El cuidado debe guiar las relaciones para conseguir justamente esta seguridad, pero en el caso de las personas con discapacidad intelectual el cuidado puede convertirse en opresión, en atención hacia el débil o caridad por el desfavorecido. Por ello, el cuidado de personas con discapacidad intelectual significa algo más; significa respeto y responsabilidad. Estas actitudes son muy significativas en lo que se refiere a la ética del cuidado, que implica un cuidado basado en valores. A continuación se presenta algunas de las situaciones recogidas en los diarios, en las que se muestran actitudes como la escucha:

Todo lo que me explicaba ya me lo había explicado antes, pero no se lo dije porque note que necesitaba exteriorizar todo lo que tenía dentro. Necesitaba hablarlo con alguien. (DR-BB1a, p.36-2)

No se como fue la conversación pero conseguí mi objetivo. La escuche, le di soporte y conseguir que al menos por una hora tuviera la cabeza en otra cosa que no fuera el accidente. Me explico sus aventuras, yo las mías y la hice reír y todo. (DR-BB1a, p.36-5)

Cuando estuve en su casa me dijo que le gustaba mucho Picasso, y busque información y los domingo a partir de las tres es gratis, no hemos ido antes porque no hemos podido pero será nuestra próxima salida. (DR-BB1b, p.51-5)

Para mi colaborar o cooperar significa mucho más que hace alguna cosa con alguien, para mi colaborar significa poner en juego otros valores. Colaborar es interesarse por el otro, escucharlos y cuidarlo. (DR-BB2e, p.127-1)

El 9 de abril de 2013 fue la primera quedada a solas con F, desde el prime momento pude intuir que era una persona muy tímida y reservada a la que le costaba relacionarse. Por ello, intenté crear un clima de confianza en el que estuviésemos cómodos por tal de transmitir nuestros interese, hobbies... (DR-BB1d, p.68-3)

Aunque como se aprecia en esta última cita, a veces no es necesario que el otro hable para entenderlo, ayudarlo y cuidarlo.

El soporte, es otro valor que se destaca en los diarios y se relaciona con el cuidado:

Yo le intente tranquilizar y consolar y le dije que descansara que era muy importante que hiciera bondad y que la llamaría para saber como estaba. (DR-BB1a, p.35-5)

Cuesta mucho que la gente les de apoyo y que la lucha común dure mucho tiempo. (DR-BB1a, p.33-1)

Todo y esto, en este momento me encuentro un poco estancada por mis ganas de poder ayudarla más o implicarme más, ya que me gustaría que me orientaran para poder entender mejor su realidad y que me dieran algunas instrucciones sobre en que podría incidir. (DR-BB1b, p.57-4)

Creo que esto es lo que me hizo uno por uno y felicitarlos por el trabajo hecho. DR-CL2a, p.79-2)

Y que solo es necesario contar con el soporte para que sean ellos mismos los que marquen sus directrices en sus vidas. (DR-CL2b(B), p.91-5)

Los estudiantes saben y valoran la necesidad de conocer al otro para poder ofrecer los recursos adecuado. El cuidado, entendido desde la ética del cuidado, se basa en una acción relacional, donde lo más importante es la experiencia de vivir con el otro y conocerlo.

La empatía se destaca como otro elemento que se destaca en esta categoría. La ética del cuidado requiere de un proceso reflexivo –como el que llevan a cabo los estudiantes en los diarios- en el cual es necesario adoptar el punto de vista del otro. Esto es necesario si como defiende la ética del cuidado, se presta atención a los demás desde una moral basada en las relaciones y no solo desde principios abstractos que caracterizan la justicia. Las citas siguientes destacan diferentes momentos en los que los estudiantes se ponen en el lugar del otro, ayudándolo en diferentes situaciones:

Se acaba de enterar que su otra hermana estaba embarazada, y estaba muy emocionada, pero en medio de la conversación me dijo que el día anterior le cogió un ataque de celos, de seguida la entendí. (DR-BB1b, p.51-1)

Como que ella no estaba fina le dije que me dijera en que parada de metro había de bajar para quedar cerca de su casa. Quedaríamos en una zona que ella conociera bien y donde me podría proponer un lugar donde tomar algo que ella conociera y se sintiera cómoda. (DR-BB1a, p.36-1)

Y de alguna manera el acercamiento de manera desinteresada y sincera hace que pueda desarrollar una sensibilidad y empatía hacia este colectivo de personas con discapacidad y esta visión y actitud positiva y activa hacia el colectivo permitirá que participemos y ayudemos a mejorar la sociedad. (DR-BB1a, p.41-5)

Además la vergüenza que tiene no le deja interactuar con normalidad con los otros. Cuando me he dado cuenta he decidido que a partir de ahora intentaré que hable él con las personas que nos atienden. (DR-BB2e, p.125-2)

Junto con la empatía, aparece la confianza. La confianza será uno de los elementos necesarios para iniciar una relación. Sin esta confianza las relaciones no estarán basadas en situaciones reales y las acciones de cuidado no responderán a necesidades reales. Estas citas muestran lo que significa la confianza para los estudiantes:

La ilusión y la confianza que ha depositado en mí, hace que yo solo quiera ayudarla, estoy muy cómoda con ella, y además me alegra todas las tardes que quedamos. (DR-BB1b, p.57-3)

Quiero que cuando estemos juntos nos lo pasemos bien y esté contento porque es de esta manera como se establece los vínculos de amistad y estima. (DR-BB2e, p.123-7)

La última cita que se presenta, aparece la satisfacción después de realizar un acto de ayuda y cuidado:

Creo que esta manera de ayudar a los demás se ha de potenciar más. Creo que tanto X como yo, hemos aprendido de primera mano que ayudar a los demás es más que eso. La sensación de saber que has hecho una cosa bien y ha sido recompensada solo con una emoción de gratitud, es muy reconfortante. (DR-BB2g, p.142-2)

10.1.6.-Categoría VI. Reflexión

Los estudiantes que participaron en el proyecto de aprendizaje servicio, tuvieron que realizar un diario reflexivo que ayudó y guió su proceso de aprendizaje, juntamente con otras actividades como el cuestionario inicial y final o las tutorías. La tarea de escribir y recoger las impresiones promueve un proceso reflexivo que ayuda a tomar conciencia de la situación en los que los estudiantes están inmersos. Además, el mismo ejercicio de escritura propicia el proceso de reflexión destacando aquellos temas o cuestiones que en este caso los estudiantes consideran significativos. Así lo describe un estudiante:

Una vez que me quede sola estuve reflexionando un poco, para escribir este diario. (DR-CL1b, P.11-3)

Reflexionar significa “*pensar atenta y detenidamente sobre algo*” (RAE). Esto permite ser más consciente del pensamiento y razonamiento propio, tomando conciencia de los valores, opiniones o acciones propias, reconociendo no solo un pensamiento, sino todo un proceso de aprendizaje sobre aquello que se está pensando-reflexionando.

Los diarios reflexivos como se ha observado anteriormente, facilita que los estudiantes tomen conciencia de los conocimientos teóricos y los relacionen con las vivencias, además de ayudarles a conseguir el éxito en las intervenciones que están realizando.

La reflexión es, sin duda, uno de los elementos esenciales del aprendizaje servicio para promover el aprendizaje, y permitir así “*entender y actuar mejor en la realidad, dar sentido a lo vivido y abrirse a la experiencias de mayor profundidad*” (Paez y Puig, 2013).

La reflexión se considera como el puente que conecta la acción y el aprendizaje, siempre y cuando esta reflexión no sea causal. Es decir, la reflexión debe ser sistemática, con un espacio y momentos destinados a ejercerla, así como estrategias para facilitarla (Paez y Puig, 2013).

Las subcategorías surgidas de la reflexión hacen referencia a la situación de las personas con discapacidad, la formación personal, profesional o en valores y sobre los valores sociales. En la Figura 111, se han representado las subcategorías bajo un sistema en el que la reflexión, gestiona las relaciones –tanto teóricas como prácticas- que se establecen entre los diferentes elementos del aprendizaje servicio: la formación, los valores y los destinatarios, en este caso personas con discapacidad intelectual.

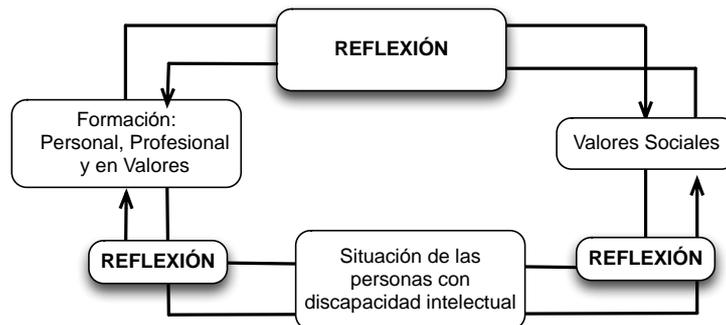


Figura 111. Relación entre las subcategorías de la categoría principal: Reflexión.

En relación a la formación, se destacan elementos relacionados con la formación personal, profesional y en valores, lo que vendría a ser la formación para el mundo del trabajo y la formación para una ciudadanía activa, lo que Martínez (2010) considera dos objetivos relevantes de la educación en las próximas décadas, y objetivos claves de la formación universitaria.

Los valores sociales son difíciles de separar de los valores personales, pero en esta subcategoría los estudiantes hace referencia, a partir de un proceso de reflexión, a algunas situaciones vividas durante su participación en el aprendizaje servicio que puso en relieve algunos valores o contravalores que existen en la sociedad.

Y finalmente, en la subcategoría de la situación de las personas con discapacidad intelectual, se observa el proceso de reflexión que ha hecho el estudiante a partir de su contacto y las relaciones que ha establecido con las personas con discapacidad intelectual.

Subcategorías 1. Reflexión sobre la situación de las personas con discapacidad intelectual

Esta subcategoría, claramente surge por el carácter de los proyectos de aprendizaje servicio. Las personas con discapacidad intelectual representan un grupo de personas a las cuales se les sitúa en una *ciudadanía paralela* en la que se les mantienen separados y

excluido, bajo acciones e intervenciones basadas en la desigualdad y en negación de sus derechos.

Los estudiantes reflexionaron sobre diferentes situaciones que afectan de forma directa a las personas con discapacidad, y en concreto a las personas con discapacidad intelectual. Esto quiere decir, que han tomado conciencia de situaciones o problemas que afectan a las personas con discapacidad, y que en muchos casos no se habían planteado antes.

En estas citas los estudiantes hablan de la autonomía de las personas con discapacidad intelectual:

Al ver a K volviendo solo a casa, he comenzado a reflexionar sobre la autonomía, la cual, bajo mi criterio, dignifica la persona. (DR-CL1a, p.7-7)

Para acabar, me gustaría destacar que después de mi breve experiencia con personas con discapacidad intelectual, considero que el valor más importante para trabajar con ellos es la autonomía, la cual se puede trabajar desde muchos aspectos. Esto mejoraría su autoestima, y su calidad de vida. (DR-CL1a, p.8-4)

También reflexionan sobre la normalización e inclusión:

Hoy salgo contenta, pero reflexionando sobre todo aquello que para mi es normal y cotidiano y para ellos es insólito o muy difícil de hacer. Una cosa tan habitual como salir con la colla de excursión, como entender perfectamente aquello que leemos, como compartir reflexiones y sentimientos. (DR-CL1a, p.6-1)

O sino, pensemos un momento: ¿cuántas veces hemos visto gente con discapacidad haciendo un café?, ¿o yendo de compras? Yo he hecho recuento y son muy pocas veces. (DR-BB1a, p.32-5)

Da la sensación que si que se quiere luchar por la integración completa y se tiene ganas de hacerlo, pero todavía falta un último paso. Sino pensemos en la cantidad de veces que hemos visto a gente con discapacidad de fiesta, en un bar, a la biblioteca...(DR-BB1a, p.37-5)

Me ha sorprendido que hablaran con tanta naturalidad de su discapacidad. (DR-BB2g, p.147-5)

Desde este punto es imprescindible contemplar un concepto fundamental: la diversidad humana. Por este motivo se ha de trabajar con ellos una toma de conciencia propia, es decir, entender sus propias debilidades, estados de animo, emociones y impulso. (DR-BB2g, p.151-1)

He visto que para mucho el Club representa una especie de “vía de escape”, donde pueden romper su monotonía diaria y disfrutar de un espacio de socialización con los demás, donde se produce un aprendizaje mutuo y se pueden dar soporte mutuamente. Y en definitiva, romper su soledad. (DR-CL2b(B), p.84-1)

Incluso algunos estudiantes se plantean sobre el rol de la sociedad frente la discapacidad:

¿Puede ser que la discapacidad se produzca a causa del contexto? Jugar a bolos y tener una conversación informal era un nivel más que superado. (DR-BB1a, p.34-3)

Es por eso que pienso que puede ser que en diferentes contextos sea donde se muestra la discapacidad o no, pero eso pasa a todos. Yo en un contexto de salud (un hospital) no sabría moverme, no entendería el lenguaje médico y no conocería la manera de hacer. Yo entonces, ¿tendría una discapacidad? (DR-BB1a, p.34-4)

Pero también pienso que esto es muy difícil de conseguir, y que tenemos que vigilar en que el discurso no acabe por dejar desamparado a personas que realmente necesitan de un entorno más seguro y más empático con sus situaciones y características. (DR-BB1b, p. 54-4)

Como se ha comentado, la experiencia y la acción -elementos comunes en estas citas- facilita que los estudiantes reflexionen sobre situaciones concretas, iniciando, así un proceso dirigido a plantearse la situación desde una mirada crítica. Un estudiante comenta:

Ahora que yo estoy viviendo una experiencia con una persona de este colectivo, me doy cuenta que en espacio de ocio, que es el que estamos trabajando nosotros con los Best Buddies, no hay espacios para personas con discapacidad. (DR-BB1c, p.66-2)

Este estudiante, posiblemente, no se hubiera planteado esta falta de recurso sino hubiera estado implicado. De la misma manera, otro estudiante comenta que el aprendizaje servicio le ha hecho reflexionar sobre la situación social que sufren las personas con discapacidad intelectual y sus necesidades:

Este programa me hace plantearme nuevamente porque nos mostramos socialmente con tanto recelo hacia las personas que son diferentes, en especial a las personas que presentan discapacidad. Todos tenemos derecho a ser felices y el hecho de ser diferente no nos debería condicionar y resulta muy injusto que hoy en día esto sea tan difícil de interiorizar y aceptar. (DR-CL2b(B),p.89-2)

En esta cita, además se puede observar como el estudiante hace un juicio de valores, en relación a la situación vivida. Para Dewey (1989) justamente la reflexión:

No implica tan sólo una secuencia de ideas, sino una con-secuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron. (p.22)

Este autor también comenta que lo que constituye el pensamiento reflexivo es “*el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostiene y las conclusiones a las que tiende*” (p.25), y con el aprendizaje servicio los estudiantes tienen la oportunidad de llevar a cabo este proceso de reflexión.

Un estudiante, muestra justamente, como en algunos casos, se hace todo lo contrario, es decir, no hay un examen activo, ni persistente ni cuidadoso de las creencias ni de los fundamentos que la sostiene, pasando de esta actividad necesaria a la pasividad que se denuncia en esta cita:

Este hecho podría resultar un hecho cotidiano que nos podría afectar a todos. Muchas veces nos mostramos totalmente pasivos y vulnerables en relación a las ideas que nos exponen los otros y no hacemos el esfuerzo de ir más allá de estas ideas que nos da. Y ¿que hacemos? Nos acomodamos y dejamos que sean los otros los que piensen. (DR-CL2b(B), p.90-3)

Subcategorías 2. Reflexión sobre la formación personal

La reflexión sobre la formación personal, hace referencia a cuestiones sobre el desarrollo personal del estudiante. No hay que decir, que la tendencia en la formación universitaria está orientada hacia una formación básicamente técnica, incluso en la formación de profesionales del ámbito socioeducativo (Fullana, Pallisera, Palaudàrias y Badosa, 2014). Esto acentúa la necesidad de una formación de ciudadanos –y profesionales- responsables y comprometidos para construir una sociedad más equitativa y participativa, la cual requiere de una formación basada en cuatro aprendizajes fundamentales basados en: aprender a conocer, aprender hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996).

La representación de estos aprendizajes (ver Figura 112), no se ha hecho de forma lineal, sino de forma circular, relacionando todos los elementos y colocando el *Aprender a ser* en el centro. La colocación de este aprendizaje en el medio, supone aceptar que *Aprender a ser* condiciona o incide en los otros aprendizajes.

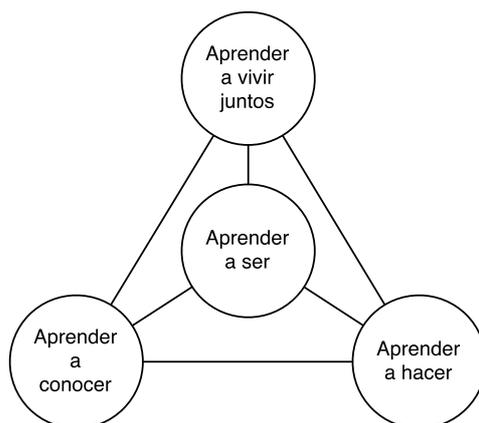


Figura 112. Representación de los aprendizajes propuestos por Delors (1996).

Por lo tanto, se considera la relevancia de la competencia personal, para orientar el aprendizaje hacia la adquisición de instrumentos de comprensión (aprender a conocer), para poder influir sobre el propio entorno (aprender a hacer) y para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humana (aprender a vivir juntos).

La subcategoría Formación personal está claramente relacionada con el proceso de aprendizaje de los estudiantes, orientado a *aprender a ser*. En esta subcategoría se destacan dimensiones como la toma de conciencia, el autoconocimiento, la reflexión sobre los propios sentimientos o las actitudes y la gestión de las emociones.

Los estudiantes reflexionan sobre sus emociones, y sobre el cómo y por qué surgen. A continuación se recogen algunas citas:

Mi angustia inicial, era por el hecho de no poder ayudar a mi amiga, puede ser que viniera con experiencias previas que todavía me ha hecho tener más miedo, ya que he estado presente en algunas crisis de mi hermano (también era más pequeña), como cuando se quería suicidar o cuando se enfadaba conmigo por cualquier motivo. (DR-BB1b, p.55-4)

No se sabe nunca lo que me deparará el futuro, pero lo que tengo claro es que sea mi fuente de ingreso principal o no, miraré de formarme en este campo y contribuir en la medida de lo posible. (DR-BB1b, p.56-2)

Pienso en lo fácil que son las relaciones cuando no hay prejuicios por en medio, ella no tiene ninguna preconcepción creada de mí, solo la ilusión de conocerme y de poder ser amigas, y eso es tan difícil de conseguir inicialmente con alguien. (DR-BB1b, p.57-2)

He aprendido que no puedo actuar de manera pasiva y que no puedo permitir que mis emociones sean capaces de dominarme por completo. Tengo que aprender a ser más fuerte que ellas. (DR-CL2b(B), p.87-3)

Los estudiantes utilizan la reflexión como una herramienta para poder explorar sentimientos propios o habilidades personales:

Antes de comenzar a hacer este diario explicando las quedadas con mi amiga, me gustaría expresar como me siento y como estoy viviendo este tiempo pre-proyecto y mis miedos delante de el mismo. (DR-BB1c, p.60-1)

...el hecho de conocer a una persona con discapacidad sea cual fuese esta, me hizo darme cuenta de que no vale la pena venirse abajo por pequeños problemas y debamos ser capaces de valorar las cosas que nos da la vida. Toda una lección. (DRBB1d, p.67-5)

Antes de realizar el ApS sin duda podía ver la situación de otra manera, desde fuera, pero ahora estoy implicada. (DRBB1d, p.69-1)

Lo que al principio eran afectos hacia un niño, ahora son sentimientos de amistad. (DRBB1d, p.73-2)

También, se observa un proceso de reflexión orientado a mejorar una situación concreta, basándose en una comprensión crítica:

Creo que en este punto tanto la A como yo, hemos cometido el error de ir a acompañarlos para que pidieran lo que quisieran. Aquí no los hemos dejado la autonomía que les tendríamos que haber dejado. Pero esto, lo hemos pensado después, ahora lo puedo aplicar para el próximo día. (DR-BB1c, p.64-4)

Por otro lado, en este encuentro considero que ya hubo un cambio en nosotros mismos, puestos en la primera cita los acompañábamos a todos los sitios por temer a que fuesen solos, y esto era un error nuestro porque no les dejábamos ser autónomos. Intentábamos sobre protegerlos y no éramos conscientes del error. (DRBB1d, p.73-4)

Era un ámbito que no conocía con unos destinatarios que nunca habían tratado y no me veía capaz de hacerlo. Pero a pesar de esta poca seguridad que tenia decidí ser valiente y aceptar este reto. (DR-CL2b(B), p.84-3)

Yo no puedo obligar a mi padre que le busque un centro, pero he decidido ir a verlo mucho más a menudo. (DR-BB1b, p.51-3)

En estas citas se aprecia un cambio de actitud en los estudiante, reflejado en expresiones como: *ahora lo puedo aplicar para el próximo día, ya hubo un cambio en nosotros mismos, pero a pesar de esta poca seguridad que tenia decidí ser valiente y aceptar este reto o he decidido ir a verlo mucho más a menudo.*

La reflexión aporta a los estudiantes un dialogo interno, a partir del cual, pueden establecer y desarrollar nuevos conocimientos relacionados, en este caso, con capacidades personales

como habilidades sociales, la autorregulación y el autoconocimiento, como se observa en las siguientes citas:

Creo que la capacidad de tener unas ciertas habilidades sociales, son fundamentales para saber tratar con los demás y establecer vínculos. La regulación de la propia conducta comporta un conocimiento mínimo de uno mismo. (DR-CL2g, p.149-3)

Tendría que haber sido capaz de romper con la actitud de pasividad con la cual siempre me encuentro y debería a ver alzado la voz. (DR-CL2b(B), p.87-4)

Subcategorías 3. Reflexión sobre la formación profesional

A pesar de ser una subcategoría, que no destaca por su presencia en el discurso de los estudiantes en los diarios reflexivos, sí que se aprecia en algunas citas, las reflexiones de los estudiantes en relación a la necesidad de proyección de la figura del pedagogo en diferentes ámbitos. Un estudiante lo expresa de la siguiente manera:

Esto me lleva a reflexionar sobre la figura del pedagogo en una institución de este tipo. (DR-CL1a, p.3-1)

También se reflexiona sobre el papel de los pedagogos y su compromiso con la sociedad.

Es por eso que los que nos dedicamos a la educación tenemos un papel importante y un compromiso con la sociedad. Tenemos que potenciar que esta respete y tolere de manera activa y que sepa reconocer al otro en igualdad de condiciones y con la misma dignidad y capacidad. (DR-BB1a, p.32-2)

Por otro lado, algunos estudiantes, como se aprecia en las siguientes citas, reflexionaron sobre la propia formación, valorando la necesidad de más formación y siendo críticos con la formación que se ofrece desde la universidad:

La formación me despertó cierta angustia, pensaba si sería capaz de gestionar la relación, pensaba en que necesitaba más formación y preparación. (DR-BB1b,44-3)

Y es lo que nos permite darnos cuenta que es necesario un cambio, (relacionado con lo aprendido en clase y puesto en práctica en el aprendizaje servicio). (DR-BB1d, p.71-1)

Hace tiempo que tengo claro que quiero dedicarme a trabajar dentro de este mundo, de hacer cosas nuevas, de mejorar la calidad de vida de estas personas, y ver que dentro de una facultad de educación, de pedagogía, es un mundo que está muy olvidado, me da mucha rabia. (DR-BB1c, p.60-3)

Subcategorías 4. Reflexión sobre la formación en valores

Junto con las subcategorías de formación personal y profesional, aparece la subcategoría de formación en valores, en la que los estudiantes reflexionan sobre la adquisición de valores o la necesidad de espacios para potenciarla.

La reflexión, como se comentó, facilita la toma conciencia sobre las actividades que se están llevando a cabo en el aprendizaje servicio, consiguiendo, así, un nivel de aprendizaje superior que el que pueda ofrecer la simple participación en la actividad (Páez y Puig, 2013). La participación, además es uno de los elementos que Cortina (2010) destaca como un elemento clave en la formación en valores, y comenta a través de una metáfora, que *“aspirar a esos valores e incorporarlos en la realidad cotidiana significa forjarse un carácter dispuesto a hacerlo, por eso no basta con memorizar textos, por buenos que sean, sino que es preciso aprender a degustar los valores que, como los buenos vinos, más se aprenden por degustación que por instrucción”*.

De los diarios se destacan reflexiones que justamente insisten en la participación como un elemento esencial en la educación en valores. Los estudiantes comentan:

Porque los valores no se enseñan sino que se aprenden y la mejor manera de aprender es tener la oportunidad de vivirlos. (DR-BB1a, p.31-1)

Para tenerlos y reforzarlos hay que trabajarlos, (se hace referencia a los valores). (DR-BB2g, p.141-1)

Como educadores no podemos trabajar de manera aislada, tenemos que intentar trabajar de manera conjunta con profesionales de nuestro ámbito para dar más fuerza al mensaje que queremos transmitir. (DR-CL2b(B), p.92-5)

También quiero añadir que esta experiencia me ha permitido reflexionar sobre muchos aspectos: el colectivo de personas con discapacidad intelectual, su participación en la sociedad, nuestra irresponsabilidad social, los valores más importante a trabajar, todo aquello que podemos aprender de ellos y muchas otras reflexiones que me son difícil de verbalizar, pero que va forjando y nutriendo mi pensamiento y mi moral. (DR-CL1a, p.9-1)

Considero que sea cual sea el rol adoptado por el docente, se ha de dar un espacio para la reflexión individual de los alumnos donde ellos mismos sean capaces de crear sus propias argumentaciones y se puedan posicionar sin la presión que pueden crear las opiniones externas. (DR-CL2b(B), p.90-6)

En estas citas se destaca la relevancia de vivir los valores, trabajarlos, reflexionarlos y disponer de un espacio de reflexión.

Algunos comentarios también recogen reflexiones en las que se apunta hacia la necesidad de una educación en valores orientada a conseguir una ciudadanía activa. Ver las siguientes citas:

Tenemos que educar en valores no solo a nivel personal, sino que es fundamental transformar las condiciones económicas, políticas y socioculturales para lograr la socialización total de la población. (DR-BB1d, p.70-2)

Esta cuestión hace preguntarme cuantos seríamos capaces de dejar de lado nuestros intereses personales y pensar un poco más en los otros que tenemos delante. (DR-CL2b(B), p.83-4)

Es evidente que se necesita asumir una perspectiva constructiva donde cada uno sea capaz de clarificar, para intentar que esta situación cambie y que se una vez por todas consigamos verdaderamente una sociedad pluralista. (DR-BB1d, p.71-1)

Los estudiantes han reflexionado sobre una sociedad basada en valores, considerando que la educación en valores puede construir una sociedad pluralista, justa para todos, como base para la paz o utilizar el dialogo como base de las decisiones. Así se expresa en estas citas:

Una buena educación en valores hará visible construir una sociedad pluralista, justa para todos, esta educación es necesaria para que las personas con discapacidad pasen desapercibidas en la sociedad. (DR-BB1d, p.70-2)

Reflexionando sobre este tema sobre la educación como la base de la paz, me he dado cuenta que todo el mundo habla de paz, pero nadie educa para la paz. La gente educa para la competencia, y la competencia es el principio de cualquier guerra. (DR-BB2g, p.146-2)

Nuevamente el tema de la autonomía que han de tener las personas con discapacidad sale a la palestra y como siempre son muchas las opiniones que el tema genera y como he comentado anteriormente, tenemos que ayudarnos con el dialogo para poder llegar a una decisión más adecuada posible. (DR-CL2b(B), p.89-3)

Se entiende que los estudiantes son conscientes de la importancia de la educación en valores a nivel social y personal, y reflexionan en relación a lo que ellos considera que les ha aportado el aprendizaje servicio sobre su formación ética, y lo que implica esto a los demás.

Anteriormente, se comento la dificultad de separar la formación en valores, la personal y la profesional, dada la relación que se establece entre ellas. Así lo demuestra esta cita, en la que el estudiante expresa:

Considero que esta relación con X me ha ido ayudando para ir adquiriendo una serie de valores que me permiten no solo para mi futura práctica profesional, sino que me ha permitido ir construyéndome como persona, no sólo a mi, sino que estoy seguro que a X también, porque se trata de un autoaprendizaje colaborativo en el que aprendemos tanto él como yo. (DR-BB1d, p.73-1)

Finalmente, los estudiantes proponen la educación en valores como uno de los objetivos a conseguir para erradicar o solucionar situaciones no deseables en la sociedad:

Personalmente creo que es fundamental erradicar esta mentalidad de la sociedad, es necesario cambiarla y realizar una clarificación de valores común que respete por igual a todas las personas, no solo a unos pocos. (DR-BB1d, p.69-7)

Hoy en día, todo cambia rápidamente, pero es imprescindible educarnos en valores, que será lo único que nos permita enfrentarnos a estos cambios. (DR-BB1d, p.70-1)

Durante estas clases desarrollamos el tema de los sentimientos morales y como la escuela puede actuar como un agente educador en la educación de los sentimientos, para dar instrumentos para gestionar las emociones y la sensibilidad hacia los otros. Esta cuestión se planteaba como todo un reto en el ámbito pedagógico, ya que el aspecto de las emociones y los sentimientos ha sido despreciada en educación en valores. (DR-CL2b(B), p.85-5)

Subcategorías 5. Reflexión sobre valores sociales

Dentro de las subcategorías analizadas, aparece la reflexión sobre los valores sociales. Esta subcategoría, dentro de la categoría Reflexión, es la más significativa al aparecer con mayor frecuencia. Los estudiantes en sus diarios reflexionan sobre valores y contravalores como la inclusión, la normalización, la discriminación o la diferencia, y sobre su presencia o no en la sociedad. También es importante destacar, que el aprendizaje servicio, a través de la tarea de escribir el diario reflexivo, ha facilitado a los estudiantes un espacio en el que reflexionar sobre los temas tratados en las subcategorías anteriores y a cuestionarse situaciones y vivencias relacionadas con los valores sociales que se trata en esta subcategoría. Un estudiante comenta que el aprendizaje servicio le ha aportado mucho:

[...] ya que he podido reflexionar sobre la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual. (DR-CL1b, p.18-3)

Otro estudiante, además de calificar la experiencia de *gratificante* o destacar las tutorías, comenta que:

Gracias a esto hemos podido reflexionar de una manera más profunda sobre el tema de valores en la sociedad. (DR-CL1c, p.27-5)

En definitiva, el aprendizaje servicio ha ayudado a los estudiantes a poder reflexionar y ser consciente de la realidad que les rodean, como se aprecia en la cita siguiente:

Es una realidad desconocida que existe, que está presente en nuestra sociedad y no obstante no somos conscientes. (DR-BB1a,p.32-4)

Este trabajo, justamente, crea interrogantes en los estudiantes a partir de sus vivencias y experiencia, pudiendo valorar y tomar consciencia de la realidad social y la realidad que rodea a las personas con discapacidad intelectual. En las citas siguientes un estudiante se plantea diferentes cuestiones, que a continuación intenta contestar:

Y yo me pregunto: ¿por qué un círculo tan pequeño?, ¿a que es debido?, ¿puede ser debido a una sobreprotección de las familias que quita autonomía a la persona o bien porque la sociedad no está lo suficientemente trabajada a nivel de valores para aceptar la diferencia e interesarse por esta?. Y puede ser que esta última teoría se acerque más a la realidad. (DR-BB1a, p.32-7)

Hay una sociedad donde reina el individualismo, donde cada uno tiene unos valores (si es que los tiene) y en la que la comunidad, conjunto, cooperación, ayuda mutua se ha perdido por el camino. (DR-BB1a, p.33-1)

Además del proceso de reflexión, es importante destacar que no solo hacen una reflexión crítica sobre la situación actual, sino que generan propuestas de intervención orientadas a mejorar la calidad de vida de todas las personas, como se observa a continuación:

Por este motivo creo que se han de crear más espacios de participación social que incluya a cualquier colectivo, donde todos podamos participar activamente y socializarnos. Así, permitiendo la libertad a todos de manera inclusiva. (DR-CL1c, p.28-4)

Estaría bien que nos planteáramos trabajar con carácter de urgencia los valores mínimos que deberían ser compartidos: la autonomía, el dialogo y el respecto a la diferencia. (DR-BB2e, p.124-5)

Los estudiantes no solo han tomado conciencia de la importancia y carecía de algunos valores que afecta a la sociedad, sino que también han destacado situaciones concretas en las que se destacan valores y contravalores. En la Figura 113 se recogen algunos valores y contravalores que los estudiantes han destacado en sus diarios reflexivos.

Valores y contravalores	Citas de los estudiantes	Tema central de las citas
Inclusión	A menudo es la sociedad que remarca las discapacidades ya sea porque no hay una rampa al lado de la escalera o ya sea por la posición paternalista de protección o más bien sobreprotección que a menudo es un freno. (DR-BB1a, p.38-5)	Causas de la no inclusión
	Y es que es importante entender que la discapacidad es un problema que puede ocurrir a cualquiera y que todos, personas con discapacidad y sin discapacidad, tenemos que participar en un único proyecto, solamente entonces dejaría de ser un problema y un motivo de exclusión social. (DR-BB1a, p.54-3)	Trabajo conjunto hacia la inclusión.
	Por otro lado las caras de sorpresa me demuestra la poca integración que hay socialmente de las personas que presentan discapacidad cognitiva. (DR-BB2e, p.124-4)	Falta de inclusión
	Mientras daba vueltas por la cama estuve pensando que me había gustado mucho conocer una compañía de teatro formada por personas con discapacidad intelectual. Pero por otro lado, la historia se repite. Durante el espectáculo todos los grupos que salían estaban formados por personas sin discapacidad y personas que presentan, pero no se daba la mezcla deseada. Y es aquí donde me pregunto si realmente conseguimos mezclar colectivos, que a pesar sus diferencias, pueden llegar a ser muy parecidos. (DR-BB2e, p.128-3)	Necesidad de inclusión
Normalización	No solo eso, sino que la gente con discapacidad es vista como gente “fuera de lo normal” y esta idea de normalidad presente en el pensamiento de las personas remarca las diferencias. Aquello considerado normal no es propiamente aquello deseable sino que se repite más veces. Esto quiere decir normalidad, así mismo a menudo aquello normal es visto como un ideal pero no por todos significa lo mismo. (DR-BB1a, p.38-6)	La discapacidad fuera de la normalidad
	Hay un ejemplo que me llamo la atención, porque hacer lavabos especiales para personas discapacitadas y no hacer unos lavabos que sirvan para todos. De hecho la declaración de principios de la comisión europea de 1987 ya se exponía sobre la accesibilidad. (DR-BB1a, p.54-2)	La normalidad en la accesibilidad como derecho.
	Si cuando vemos dos personas diferentes nos sorprendemos quiere decir que no esta “normalizado”. (DR-BB2e, p.124-4)	La normalidad frente los prejuicios
Discriminación	Pero nunca me había parado a pensar en que hasta las leyes de protectoras podrán comportar más discriminación. (DR-BB1a, p.54-2)	Reflexión crítica sobre la discriminación
Invisibilidad	Es cierto que cuando yo me he parado a pensarlo, pocas veces he visto a personas con discapacidad en las tiendas de ropa, es una sociedad donde la inclusión no esta en la mayoría de ámbitos de ocio, es una cosa que sorprende. (DR-BB1c, p.62-2)	Invisibilidad de las personas con discapacidad intelectual

Valores y contravalores	Citas de los estudiantes	Tema central de las citas
Diferencia	Una de las reflexiones que me gustaría hacer después de la quedada, es que cuando íbamos por la calle los cuatro la gente nos miraba, notábamos muchas miradas. (DR-BB1c, p.66-2) Parece que las personas que no presentamos somos más cuidadosos en el que decimos y como lo decimos, cuando hablamos de alguna discapacidad. Puede ser que inconscientemente lo que hacemos es marcar una distancia cuando actuamos de esta manera, porque no queremos herir los sentimientos de los demás remarcando, en este caso, la discapacidad que presentan. (DR-BB2e, p.122-5) Me he planteado que si hablásemos o hiciéramos referencia la discapacidad que alguien presenta sin tanto cuidado, sino con la misma normalidad, puede ser que lo que estaríamos haciendo sería reconocer la diferencia y no marcar distancias. (DR-BB2e, p.123-1)	Sensación de discriminación Reconocer la diferencia Conciencia de marcar la diferencia.
Individualidad	Realmente estamos en una sociedad en que desgraciadamente siempre nuestra persona está por encima de cualquiera y no solo vivimos con el yo en la cabeza. (DR-CL2b(B), p.83-4)	Individualización de la sociedad
Autoridad	Las reflexiones extraídas este día giraron alrededor de la gran influencia que pueden generar las figuras políticas y los medios de comunicación en las personas. (DR-CL2b(B), p.89-4)	La influencia sobre las personas con discapacidad

Figura 113. Valores y contravalores recogidos por los estudiantes en sus diarios reflexivos.

En las aportaciones que se recogen en la Figura 113, se observa como los estudiantes destacan valores y contravalores sociales que además, afectan directamente a las personas con discapacidad intelectual, incidiendo directamente a su calidad de vida.

La inclusión, o en su caso la falta de inclusión –exclusión- es uno de los problemas que más han destacado los estudiantes, los cuales se plantean algunas de las causas de la exclusión, al mismo tiempo que destacan la necesidad de la inclusión y el trabajo conjunto para conseguirlo.

En el discurso de los estudiantes también aparecen la normalización y la diferencia. Se denuncia la posición de las personas con discapacidad intelectual fuera de la *normalidad*¹¹⁷, y se destaca la diferencia desde las carencias que tienen las personas con discapacidad intelectual y no desde sus capacidades. Esto provoca una visión de las personas con discapacidad intelectual como personas incapaces de adaptarse a la sociedad, promoviendo actitudes negativas a partir de la creación o refuerzo de prejuicios.

La invisibilidad que sufren las personas con discapacidad intelectual en la sociedad, la individualidad de la sociedad y la influencia/autoridad que puede ejercer la sociedad sobre

¹¹⁷ Normalización entendida bajo el principio que definió N. Bank-Mikkelsen sobre el año 1975, en que se formulaba que la vida de las personas con discapacidad debe ser tan próxima a la vida de las personas que no tienen.

las personas con discapacidad intelectual, son tres contravalores que los estudiantes considera como causas de la exclusión y la no normalización de las personas con discapacidad intelectual, al negar su participación y sus derecho.

Para finalizar, constatar la reflexión como una de las categoría más significativa dentro del sistema de categorías extraído de los diarios, así como uno de los elementos más importantes de los proyectos de aprendizaje servicio.

10.1.7.-Categoría VII. Motivación

Previo a la participación, se realizó una formación sobre los proyectos de aprendizaje servicio con el propósito de motivar a los estudiantes a participar. Además, se compartió con los estudiantes otras experiencias exitosa, al considerar la motivación como uno de los elementos necesarios para el aprendizaje servicio. Para Puig et al. (2006) junto a la necesidad de un entorno favorable y el manejo de ideas que inspiren el aprendizaje servicio, existe una tercera condición que es poseer motivación, considerándola como *“ciertas ideas o necesidades que otorgan finalidad a los esfuerzos por implantar procesos de ApS”* (p.30). Este autor, comenta que la motivación puede ser de diferente índole, satisfaciendo diferentes necesidades y motivaciones. Esta referencia se puede aplicar, tanto a las necesidades y motivaciones que persigue el proyecto, así como las de los estudiantes que participan de forma voluntaria en ellos.

La motivación ha surgido como una categoría, a pesar de que no aparece de forma explícita en los diarios, es decir, se interpreta desde los comentarios que muestran situaciones en la que los estudiantes se implican y participan.

Se entiende que los estudiantes que eligieron de forma voluntaria la opción del aprendizaje servicio, de entrada estaban motivados, aunque la motivación inicial de cada uno de los estudiantes, depende de sus interés personales y profesionales.

Para Alonso Tapia (2005) hay tres tipos de factores que condicionan al estudiante a la hora de afrontar diferentes actividades. Estas son:

- El significado que para ellos tiene conseguir aprender lo que se les propone, significado que depende de los tipos de metas u objetivos a cuya consecución conceden más importancia.

-Las posibilidades que consideran que tienen de superar las dificultades que conlleva el lograr los aprendizajes propuestos por los profesores, consideración que depende en gran medida de la experiencia de saber o no cómo afrontar las dificultades específicas que se encuentran.

-El costo, en términos de tiempo y esfuerzo, que presienten que les va a llevar lograr los aprendizajes perseguidos, incluso considerándose capaces de superar las dificultades y lograr los aprendizajes.

En los proyectos presentados, los estudiantes deben trabajar con personas con discapacidad intelectual, y además en uno de ellos, la relación era de 1a1, es decir, en el proyecto de Best Buddies el estudiante debía establecer una relación de amistad con otra persona, esto hizo que algún estudiante interesado en participar en el aprendizaje servicio, después de la formación inicial decidiera no participar. Como en cualquier otro proyecto, el estudiante debe estar motivado para iniciarlo.

Aunque los estudiantes estén motivados, esto no quiere decir que no experimenten miedo o inseguridad, es justamente al contrario. Es importante que sean conscientes de sus emociones, y aún así estén motivados. Ver las citas siguientes:

A pesar de todo esto, estaba animada a conocer el centro y a los chicos que formaban parte del club de lectura, estaba emocionada y pensaba en cómo me recibirían y en cómo serían mis reacciones delante de ellos. (DR-CL1c, p.20-5)

Preguntas y más preguntas a las que no encontraba una respuesta. No sabía nada. Pero sí que estaba segura de una cosa. Lo quería intentar. (DR-BB1a, p.32-1)

A pesar de todo, estoy muy ilusionada con este proyecto y pondré todo lo que este en mis manos para que sea lo más enriquecedora posible tanto para mí como para mi buddy. (DR-BB1c, p.61-1)

Sinceramente creo que será un poco difícil relacionarme ¡pero lo conseguiré!. (DR-BB2e, p.122-2)

Una vez tuve una experiencia un poco agobiante y incluso desagradable con personas con discapacidad y me dio cierta angustia tratar con estas personas. Era un reto que tenía a la vida. Poder tratar con ellos con toda la normalidad. (DR-BB2a, p.95-1)

Por un lado, previo al inicio del proyecto, los estudiantes buscan motivaciones intrínsecas para participar, en algunos casos, el estudiante incluso explica sus motivos (se observa en

la última cita). Los estudiantes expresan así, como a pesar de tener dudas a la hora de participar, consiguen superarlas y motivarse para iniciar en el proyecto.

Por otro lado, se describe como la participación y el contacto con las personas con discapacidad intelectual vinculadas al proyecto, hace que los estudiantes mantengan su motivación para continuar en el proyecto, así lo expresan:

Este rato me ha animado todavía más a participar del proyecto (DR-CL1a, p.2-5)

El segundo día todo era diferente, tenía ganas de ir a ver como estaba, quería saber como les había tratado el mundo aquella semana. (DR-CL2a, p.76-6)

Esto me motivo mucho para seguir. Me di cuenta que el simple hecho de quedar con ella, todo y que aparentemente no lo parezca, se alegraba mucho. (DR-BB2a, p.97-1)

Tiene pequeños detalles como este, que me alegran los días, y me motivan todavía más a seguir quedando con ella. (DR-BB2a, p.97-4)

Tengo ganas que sea viernes para descubrir un poco más de él. (DR-BB2e, p.97-1)

De alguna manera, y junto a otros factores, la motivación es uno de los elementos que asegura el éxito del proyecto y su continuidad, como se observa en las citas siguientes:

Después de esta experiencia me ha quedado claro una cosa muy clara...Me encantaría continuaron este proyecto ya sea tan solo con ellos o con más buddies. (DR-BB2c, p.115-5)

Así que celebraremos su cumpleaños (fuera de los términos del proyecto). (DR-BB2f, p.139-7)

Comentar que de los siete estudiantes que participaron en el primer año, cuatro de ellos expresaron su interés en continuar y seguir colaborando en el proyecto de Best Buddies, finalmente así lo hicieron.

La motivación, la satisfacción y la implicación de carácter intrínseca que expresan los estudiantes, como se apreció en algunos comentarios, facilita que en un futuro la implicación de estos estudiantes en causas sociales se siga produciendo, bajo valores de responsabilidad y compromiso. Los comentarios siguientes, muestran la intención de algunos estudiantes de promover cambios para conseguir mejoras en la sociedad:

Comienzo a imaginar posibles intervenciones. (DR-CL1a, p.4-4)

Y esto se ha de trabajar ya sea partiendo de nuestro propio ejemplo o con la ayuda de cambios en la educación de la sociedad. (DR-BB1a, p.39-1)

10.1.8.-Categoría VIII. Visión de la discapacidad

La visión que la sociedad tiene de las personas con discapacidad intelectual condiciona directamente su calidad de vida, incidiendo positiva o negativamente. Como se expuso en el capítulo 1, la discapacidad a lo largo de la historia se ha abordado desde diferentes paradigmas fundados en principios y valores, que han determinado la manera de comprender y atender a estas personas. Estos paradigmas describían como la visión de la sociedad frente a las personas con discapacidad condicionaba su calidad de vida.

En la actualidad el modelo social, considera las causas de la discapacidad intelectual, ya no religiosas, ni científicas, sino sociales, y sitúa las limitaciones de la sociedad a la hora de prestar atención y servicio a las personas con discapacidad, como la causa (Palacios y Romaña, 2008). Las limitaciones individuales ya no son la causa de los problemas, sino que son las limitaciones de la sociedad.

Este modelo, se sitúa muy cerca de la necesidad de atender a las personas con discapacidad desde los derechos humanos, ya que el aislamiento y la exclusión de las personas con discapacidad de una participación activa en la sociedad es lo que según este modelo crea realmente la discapacidad. Por lo tanto, la visión que la sociedad tiene de las personas con discapacidad condicionará las políticas, las educación, los recursos e incluso las actitudes hacia ellas.

En la categoría de Visión de la discapacidad, se ha recogido la visión de los estudiantes sobre la discapacidad intelectual, permitiendo conocer así, la visión de la sociedad. De entrada esta categoría, se ha dividido en la visión de la discapacidad desde atribuciones negativas y positivas

Subcategoría 1. Desde atribuciones negativas

A partir de los comentarios y la experiencia de los estudiantes se obtiene una visión de la discapacidad desde atribuciones negativas. Estas atribuciones negativas provienen de la visión de los estudiantes en relación a como ellos consideran que se comporta la sociedad – ellos incluidos- con las personas con discapacidad intelectual. Comentan:

Vemos las personas que tienen discapacidad como diferentes y lo respetamos, pero siempre desde la barrera. (DR-BB1a, p.32-2)

Pienso que hoy en día se entiende la discapacidad como un problema cultural y social, aunque ajeno al grupo mayoritario. (DR-BB1b, p.54-3)

La comunidad en general ve a las personas con discapacidad como seres humano dependientes, que no pueden aportar nada nuevo al mundo, creen que por culpa de su discapacidad son inferiores al resto. Una vez más se vuelve a dejar de lado los puntos fuertes, únicamente por la visibilidad de la discapacidad. (DR-BB1d, p.69-5)

En este momento no he empatizado con ella. No está acostumbrada a tomar decisiones. En el trabajo le dicen lo que tiene que hacer, en la escuela le dicen lo que había que hacer y en casa siempre le han dicho lo que tiene que hacer. Algo tan normal para nosotros como pedir aquello que nos apetece es todo un mundo para una persona que no ha tenido nunca que preocuparse en pensar aquello que le gusta o aquello que quiere hacer, ya que nunca se le ha dado la oportunidad. (DR-BB1c, p.62-4)

Vivimos en una comunidad que se cree que las personas con discapacidad no pueden aportar nada y estamos equivocados. (DR-BB1d, p.70-5)

En estas citas se observa como los estudiantes son conscientes de la barrera que la sociedad construye entre ella y las personas con discapacidad intelectual, y comentan una posible causa: la invisibilidad en la sociedad y la falta de formación. Esto se aprecia en las siguientes citas:

Esto, en mayor o menor grado, está potenciado por el hecho que hay poca gente con discapacidad que te encuentre por la calle haciendo actividades de la vida cotidiana. (DR-BB1a, p.32-5)

Esto es debido a que las personas con discapacidad siempre han estado en casa o en centros especializados al margen de la sociedad, tienen la idea de que estos se relacionan solamente con personas con discapacidad, y esto no es así. (DR-BB1d, p.69-6)

Durante estos tres años que llevo de carrera, hemos hablado muy poco de este tema y de este colectivo de personas con discapacidad. (DR-BB1c, p.60-2)

También han destacado algunas situaciones concretas que hacen referencia a algunos ámbitos en los que se refleja atribuciones negativas. Uno de estos ámbitos es el laboral, en el que algunos estudiantes observan que no se valoran las capacidades de las personas con discapacidad intelectual:

El trabajo que tiene le gusta, pero no le apasiona. Además lleva muchos años haciendo el mismo trabajo y no hay oportunidad de subir de categoría lo cual podría ser una motivación. (DR-BB1a, p.38-4)

Aquí puede ser que sea un tema social. No nos fijamos en las capacidades que tiene porque si lo hiciésemos seguramente le delegarían más responsabilidades. Sino que se miran las carencias y limitaciones y se le pone en una faena que no se le exige esfuerzo y lo pueda hacer de manera fácil y segura. (DR-BB1a, p.38-4)

Otro de los ámbitos a los que se hace referencia es el social –el ocio-. Los estudiantes destacan una visión negativa por parte de la gente de la calle hacia las personas con discapacidad intelectual, observada mientras realizaban actividades con sus *buddies*. Algunos ejemplos de esta visión negativa se recogen a continuación:

Hoy también he tenido la sensación que la gente nos miraba. Es evidente que la sociedad no está acostumbrada a ver personas con discapacidad en las tiendas de ropa, mirando ropa simplemente. (DR-BB1c, p.62-2)

No obstante, lo más que me llamó la atención de este primer encuentro fue la reacción de las personas con las que nos cruzábamos por la calle, me sentía observado, ¿y todo por qué?. (DR-BB1d, p.68-6)

Durante este día noté como muchas miradas alrededor nuestro, la gente nos observaba. (DR-BB2b, p.106-6)

Sobre todo porque no los miramos como a cualquier persona que vaya paseando, sino que he detectado que las miradas solían ser de dos tipos: de sorpresa y de lastima. (DR-BB2e, p.124-2)

Este último estudiante, incluso define las miradas como de sorpresa y de lástima, características que definen la situación de las personas con discapacidad intelectual en relación a su entorno. La sorpresa se puede asociar a la invisibilidad de estas personas en la sociedad, y por lo tanto a la exclusión que sufre; y la lástima a la visión de debilidad y pena, lo que conlleva sobreprotección y limitación de libertad.

Subcategoría 2. Desde atribuciones positivas

También se han recogido comentarios que asignan a las personas con discapacidad intelectual atributos positivos. A diferencia de las atribuciones negativas, los estudiantes recogen características positivas después de alguna experiencia con ellos y de conocerlos más. Así lo expresan:

Pero, si lo conoces bien, no somos tan diferentes. (DR-BB1a, p32-2)

Si que es verdad que a las personas con discapacidad, a pesar de que siempre he pensado que son personas como todos los demás, los he visto más débiles

delante de cualquier aspecto, y compartiendo con ellos esta experiencia me he dado cuenta que realmente no es así. (DR-BB2c, 116-1)

Estas atribuciones simplemente se basan en asumir la condición de ciudadano de las personas con discapacidad intelectual.

Los estudiantes hablan también de igualdad y derechos:

Finalmente, hemos concluido que, exactamente igual que las personas sin discapacidad intelectual, todo depende del carácter de cada uno, y de las circunstancias de momento. (DR-CL1a, p.2-6)

De esta manera, se ha de tener claro que sus capacidades están presentes aunque tengan más dificultades para llevarlas a termino. (DR-CL1c, p.27-5)

No he comentado nada sobre su discapacidad porque no supe verla. Hablábamos, reíamos, captaba las bromas y las ironías... (DR-BB1a, p34-2)

Es cierto que es fundamental conocer las limitaciones, puesto que asumimos un cierto grado de responsabilidad, pero para mí es fundamental conocer los puntos positivos de las personas, porque ante todo tratamos con individuos iguales que nosotros, con sus limitaciones y virtudes. (DR-BB1d, p. 67-3)

A pesar de sus limitaciones en la psicomotricidad, no podría determinar que discapacidad intelectual que tiene ya que, es autónomo, capaz de seguir una conversación perfectamente o relacionar conceptos. (DR-BB1d, p.68-4)

Las personas que presentan una discapacidad cognitiva han de poder acceder y gozar de una educación pública y de calidad. (DR-BB2e, p.127-5)

En definitiva, considero que para conseguir la participación activa de las personas con discapacidad se debe empezar por conocerlos y tratarlos como seres humanos iguales, rompiendo las tan difíciles barreras que colocamos la sociedad. (DR-BB1d, p.68-1)

No obstante, me doy cuenta que ellos son felices y que también hacen actividades así y comparten su vida con la gente que les quiere. (DR-CL1a, p.6-1)

La autonomía es otro de las características que destacan los estudiantes:

Ya que son personas y eso es lo más importante, más allá de que tengan sus limitaciones. Fomentar la participación de este colectivo es primordial ya que uno de los valores que más se ha de fomentar es la autonomía. (DR-CL1c, p.27-3)

Por tal que, dentro de sus limitaciones, consigan la máxima autonomía y , de esta manera, lleguen a ser personas dignas. (DR-CL1a, p.8-1)

Así como la dignidad:

Y que esta (persona) ha de ser tratada con la dignidad y el respeto que se merece. (DR-BB1b, p.55-5)

Todo esto hace posible que estas personas puedan conseguir una vida buena y digna. (DR-CL1b, p.18-5)

No solo ponemos barreras a este colectivo, sino que nos las ponemos nosotros mismos y estas barreras impiden que se puedan llevar a cabo más espacios de participación social que de más resultado una verdadera inclusión donde todo el mundo encuentre su espacio para desarrollar una vida buena y digna. (DR-CL1b, p.19-1)

Estos atributos están relacionados con la asunción de roles –una de las dimensiones de la discapacidad intelectual de las que está formado el test de actitudes-, ya que hacen referencia a la concepción que se tiene de las personas con discapacidad intelectual. En los diarios reflexivos los estudiantes han destacado la superación, la autorrealización, la conciencia de limitaciones, el poder de decisión, la motivación, la constancia, la autonomía o la sensibilidad de las personas con discapacidad intelectual. Todas estas características y valores las destacan los estudiantes desde las relaciones que establecen con los participantes. Las expresan de la siguiente forma:

Ahora tiene pensado comenzar un curso de auxiliar de veterinario. Le encantan los animales y esta ilusionada con este nuevo proyecto. Me encanta este espíritu de superación y autorrealización. (DR-BB1a, p.38-3)

Una cosa que me sorprendió de aquel encuentro es que ella era consciente de sus limitaciones. Me dijo que a ella le encantaban los animales y los niños. Pero que no podía hacer de canguro como yo hago porque no podía coger a los niños al cuello ni nada ya que solo puede mover bien la parte derecha. (DR-BB1a, p.39-2)

Por otro lado, hoy la X ha tenido más poder de decisión a la hora de pedir que era lo que quería desayunar. He dejado que fuera ella la que pidiera primero, diciéndole que yo no tenía muy claro lo que quería y ha funcionado, ha pedido un zumo de naranja. (DR-BB1c, p.63-6)

La obra de teatro me pareció espectacular. Porque suponía que detrás había un trabajo hecho con mucha motivación y constancia. (DR-CL2a, p.79-2)

Después de mucho tiempo volvimos a quedar, pero esta vez A bajo a Barcelona, ya que es muy autónoma. (DR-BB2d, p.118-5)

Somos personas que si se les permite y fomenta tener autonomía, estos muchas veces ve coartada por parte de los padres sobreprotectores, son capaces de crearse una identidad propia y de establecer relaciones sociales. (DR-BB2e, p.121-5)

Considero que son personas mucho más abiertas y sensibles al mundo emocional y es una cosa que admiro, ya que personalmente expresar lo que siento me cuesta mucho. (DR-BB2e, p.123-2)

10.1.9.-Categoría IX. Prejuicios

Los prejuicios son cualquier idea, valor o negación de valor que se le confiere – normalmente- a una persona. Estos prejuicios o ideas preconcebidas, suelen sustentarse en teorías poco contrastadas y en valores bajo un componente emocional. Se puede decir, por lo tanto, que los prejuicios condicionan las actitudes a la hora de plantearse actuar hacia una u otra dirección.

En relación a los prejuicios sobre las personas con discapacidad intelectual, los antecedentes históricos sobre estas personas han pesado y pesan sobre como la sociedad actúan frente a ellas. Las personas con discapacidad intelectual han sido consideradas como locas, y posteriormente como necesitadas e incapacitadas. Esto ha condicionado que las políticas hayan estado orientadas a la caridad y amparo, que las familias se hayan encontrado solas protegiendo y cuidando a sus hijos e hijas, y los profesionales dispongan, normalmente, de pocos recursos y poca formación para poder intervenir y mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual.

Esta situación de discriminación que han estado viviendo las personas con discapacidad intelectual, ha provocado su nula participación en la sociedad -de la que se hablo en el capítulo 4-, siendo la principal causa de exclusión, y potenciando prejuicios y rechazo.

Anteriormente, se habló de los componentes de la actitud a partir del ejemplo del iceberg, en el que se colocaba la conducta en la parte visible y las emociones y las creencias, en la parte sumergida. En este punto se relacionan estos componentes –los que aparecen *bajo la superficie*- con los estereotipos y los prejuicios.

En este caso, se puede asociar a los estereotipos, las creencias y los prejuicios con el elemento más emocional de las actitudes, y la discriminación que pueden provocar con la conducta. Por lo tanto, tal y como se viene defendiendo, será esencial trabajar cada uno de los elementos de las actitudes para evitar una visión negativa o acciones discriminatorias.

En la Figura 114 se observan los elementos de las actitudes en un esquema donde se representa la formación de conductas negativas.

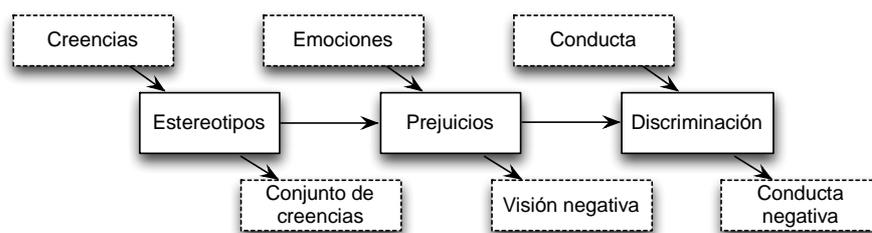


Figura 114. Elementos de las actitudes en relación a la formación de conductas negativas.

De la misma forma, y siguiendo este esquema, las conductas positivas estarán basadas en creencias, emociones y conductas, pero en este caso las creencias no se basan en estereotipos, sino en conocimiento, las emociones en una visión positiva del otro y la conducta se fundamenta en una conducta positiva basada en valores.

En esta categoría, los estudiantes se muestran muy conscientes de los prejuicios que tiene la sociedad, pero como se aprecia en los diarios, en algunas ocasiones no se dan cuenta de sus propios prejuicios. Una estudiante comenta antes de iniciar el proyecto:

Algunas de las dudas que tenía, que estaban relacionadas con mi desconocimiento sobre este colectivo eran: -¿Seré capaz de hacerlo?, ¿le caeré bien? Y sino, ¿que hago?, ¿sabré tratarlo con la misma normalidad que lo hago con mis amigos y amigas?, ¿cómo le tengo que hablar? No quiero hablarle como si fuera un niño pequeño, ¿encontraremos cosas para hacer juntos?. (DR-BB2e, p.120-4)

En estas líneas, la estudiante declara sus dudas originadas por el *desconocimiento*, lo que causa que se base en preconceptos o en mitos no contrastados. Así se muestra, cuando comenta que no sabe si sabrá tratarlo con normalidad o cuando dice que no quiere hablarle como un niño pequeño.

Los estudiantes son conscientes de los celos –o miedos- que puede suponer lo desconocido y lo diferente. Reconocer estos miedos, la toma de conciencia, y ser críticos con ellos mismos, es un proceso que los estudiantes realizan a lo largo de sus diarios. Así aparece en las citas que se presentan a continuación:

Las personas suelen tener miedo de aquello diferente y delante de personas con discapacidad intelectual no sabemos como actuar. (DR-CL1a, p.1-5)

Hoy me he dado cuenta que incluso aquellos que más defendemos la inclusión no estamos saltando esta barrera metafórica ya que, por ejemplo, se nos haría difícil creer que dentro de nuestro grupo de amigos alguien tuviera una discapacidad intelectual. (DR-CL1a, p.2-1)

Acabamos concluyendo que, probablemente, nuestros “prejuicios” vienen dados por la propia barrera que la sociedad impone a este colectivo. (DR-CL1a, p.1-5)

Me doy cuenta de nuevo que tengo prejuicios y me haría rabia tener estos pensamientos porque la discapacidad es una característica suya, pero no los define, ni los limita y no es sinónimo de falta de capacidades. Además, la discapacidad siempre coexiste con otros talentos. (DR-CL1b, p.6-1)

La mayoría de los estudiantes son conscientes de sus prejuicios, los cuales vienen dados por el desconocimiento, y agravados por el uso social de expresiones negativas asociadas a la discapacidad, por la visión que ofrecen los medios de comunicación, o incluso, por las políticas dirigidas hacia las personas con discapacidad intelectual.

En este intento de modificar las actitudes negativas hacia las personas con discapacidad intelectual, complace ver como los estudiantes han sido capaz de tomar consciencia de que el contacto les ha facilitado el conocimiento del otro, y con ello la eliminación de posibles estereotipos y prejuicios. Ver a continuación algunas citas:

Hoy cuando hemos salido del centro he coincidido con el J, uno de los chicos del club de lectura. He compartido un rato del camino con él y ha sido agradable. Esto también me ha ayudado a superar alguna de las barreras de las cuales hablaba al principio. (DR-CL1b, p.6-2)

Realmente no se que esperaba de ellos, creo que este primer contacto que tuve se me rompieron todas las barreras que creaba yo misma en mi cabeza, tampoco se trataba de prejuicios, sino que se trataba de miedo delante de lo desconocido. (DR-CL1c, p.21-4)

Tal es así que desde el primer momento que conocí a F y entablé una conversación con él no era consciente de que tenía una discapacidad, hablaba con un amigo. (DR-BB1d, p.68-5)

Los prejuicios que llevaba se fueron de golpe. (DR-CL2a, p.76-3)

Gracias a mi trabajo tuve la oportunidad de tratar con personas con discapacidad, esto me hizo romper este miedo. (DR-BB2a, p.95-2)

Compartir espacio y tiempo facilita establecer relaciones más sinceras y cercanas, pudiendo destacar capacidades o cualidades positivas de otro –con el que se comparte-, como se observa en las citas siguientes:

Hoy he descubierto muchas inquietudes que tienen, y me he dado cuenta que todo y teniendo una discapacidad, no les priva de tener sueños e ilusiones y ganas de hacer cosas. (DR-BB2c, p.112-6)

Con ellos he abierto los ojos en muchos aspectos, que ahora todo y verlos claro, y por ejemplo, ver que son lo suficientemente autónomos para marchar solos, para coger un tren (o metro) o bien tener la capacidad necesaria para poder conducir y manejar un coche, yo en aquel momento no lo veía. (DR-BB2c, p.115-7)

Si que es cierto que a las personas con discapacidad, aunque siempre he pensado que son personas como todos los demás, los he visto mucho más débil delante de cualquier aspecto, y compartiendo con ellos esta experiencia me he dado cuenta que realmente no es así. (DR-BB2c, p.116-1)

La verdad es que no son personas muy diferentes a mi, la mayoría de ellos trabajan y tienen sus hobbies. (DR-BB2e, p.121-3)

Los estudiantes confieren, ahora, características reales a cada persona, basándose en la experiencia y el conocimiento al otro. Dejan de lado sus creencias, rompiendo con estereotipos y preconceptos, y eliminando prejuicios, como se muestra a continuación:

Creo que con esta experiencia he aprendido que no he de actuar así. Por tanto, se podría decir que he roto con algunos prejuicios, si se puede decir así, que tenía hacia este mundo. (DR-BB2c, p.116-5)

Este hecho rompe con los estereotipos que tiene la mayor parte de la gente, sobre la persona que presenta discapacidad intelectual. Normalmente, se piensa en un individuo que viste y piensa como un niño pequeño, puedo asegurar que es totalmente al contrario. (DR-BB2e, p.121-4)

Me di cuenta que le hablaba como si fuera una niña pequeña y que había de cambiarlo. (DR-BB1b, p.46-3), Cada vez tenemos más confianza y ya no me sale hablarle como a una niña pequeña. (DR-BB1b, p.50-1)

La M es una chica muy autónoma me ha explicado que trabaja en Montmeló, que va sola hasta allí y vuelve sola. Me he dado cuenta que cuando me lo explicaba me sorprendía, supongo que el prejuicio de pensar que una persona con discapacidad no puede ser tan autónoma ha tenido mucho a ver. (DR-BB1c, p.61-6)

La participación en los proyectos de aprendizaje servicio en los que la formación, la acción, el servicio y los valores se combinan, han facilitado que los estudiantes con prejuicios iniciales, pudieran llevar a cabo un proceso de construcción personal y social.

A continuación, en la Figura 115 se han recogido las unidades de contexto codificadas dentro de la categoría de Prejuicios, de dos estudiantes, esto permite ver el proceso que han seguido a lo largo de la experiencia.

ESTUDIANTE 1	ESTUDIANTE 2
<p>Formación inicial Este día hablamos de muchas cosas. Vimos la existencia de muchos prejuicios y leyendas urbanas sobre la gente con discapacidad que no son ciertos o que son ciertos a medias. (DR-BB1a, p.32-4)</p> <p>Primer contacto: se denota prejuicios Con esto lo quiero intentar transmitir es que me habían dicho que haríamos amistad con chicos y chicas con discapacidad y yo fui allí con la idea que notaría algo, pero no. (DR-BB1a, p.34-3)</p>	<p>A pesar de que esta primera sesión no fue la más satisfactoria propiamente dicho, si que me ayudo a romper un poco mis inquietudes i incertezas iniciales que tenia antes de plantearme trabajar con el colectivo de personas con discapacidad. (DR-CL2b(B), p.85-2)</p> <p>Inicialmente tenia muy interiorizado que trabajar con este colectivo seria impensable y que nunca se me pasaría por la cabeza hacerla. (DR-CL2b(B), p.85-3)</p>
<p>Toma de conciencia de prejuicios personales y sociales Y no se haría porque ponemos barreras cuando vemos personas que nos parecen diferentes a nosotros y por miedo ya no nos acercamos y eso nos priva de conocer personas que valen la pena. Pero no solo están nuestras barreras sino que la presencia de personas con discapacidad en nuestra sociedad es mínima. (DR-BB1a, p.37-4)</p>	<p>Personalmente siempre he tenido la idea de que los colectivos con discapacidad habían de tener siempre el soporte de alguien, siempre apoyados en los otros, porque consideraba que por si mismo no eran capaces de salir adelante. (DR-CL2b(B), p.91-3)</p>
<p>Reflexión sobre los prejuicios y sus causas Es decir, que a menudo este comportamiento que pisa los derechos y la dignidad de la persona nace de la ignorancia y el desconocimiento de la gente respecto a la discapacidad así como de una falta de reflexión hacia esta misma. (DR-BB1a, p.40-3)</p>	<p>Evidentemente que debemos ser conscientes que el hecho de tener algún tipo de discapacidad puede resultar un gran obstáculo a combatir pero por esta razón no debemos de dar por hecho que no es posible romper con estas barreras que dificultan el desarrollo de este colectivo. (DR-CL2b(B), p.91-4)</p>
<p>Conocimiento de la realidad Hará falta entonces, conocer para tratar de manera justa. (DR-BB1a, p.40-3) Acercarte a esta realidad y bajar la barrera te permite ver lo que hay detrás de esta y tener una visión clara y profunda sobre la realidad. (DR-BB1a, p.41-3)</p>	<p>Con los miembros del club he podido comprobar que muchas de estas barreras son más que asumibles. (DR-CL2b(B), p.91-5)</p>

Figura 115. Evolución de los prejuicios a partir de las referencias a la categoría Prejuicios.

A partir de estos fragmentos se describe un proceso basado en 5 momentos, que son:

(1) La formación inicial, se refiere a las clases teórica previas al proyecto, sobre los elementos principales y las finalidades del aprendizaje servicio, y a la formación que

ofreció la Fundación Best Buddies, en la que se presentó sus objetivos, y se habló de los mitos que rodean a las personas con discapacidad intelectual.

(2) El primer contacto, hace referencia al inicio de proyecto, y la presentación de los estudiantes y los participantes. Las impresiones de los estudiantes en este primer contacto es de inseguridad como se apreció en la subcategoría de emociones personales. En las citas que se han recogido en la Figura 128, se observa como el estudiante espera *notar algo*, por lo que se intuye que tiene un concepto de las personas con discapacidad intelectual que no se ajusta a la realidad. El otro estudiante, comenta que la primera sesión le ha ayudado justamente *“a romper un poco mis inquietudes i incertezas iniciales que tenia antes de plantearme trabajar con el colectivo de personas con discapacidad”*, (DR-CL2b(B), p.85-2). Este es un paso importante, ya que el mismo estudiante comenta que *“tenia muy interiorizado que trabajar con este colectivo seria impensable y que nunca se me pasaría por la cabeza hacerla”*, (DR-CL2b(B), p.85-3).

(3) La toma de conciencia de prejuicios individuales y sociales es muy clara, ya que los propios estudiantes lo expresan, siendo conscientes de que tienen prejuicios hacia las personas con discapacidad intelectual. Estos estudiantes hablan del miedo a acercarse y de las limitaciones de las personas con discapacidad intelectual.

(4) La reflexión sobre los prejuicios y sus causas viene, justamente, después de asumir tenerlos. Es decir, los estudiantes han hecho un trabajo de autoconocimiento, reconociendo sus miedos y prejuicios, y reflexionando sobre ellos. De esta manera, son conscientes de la negación de los derechos de las personas con discapacidad intelectual y las barreras que dificultan su desarrollo. Se puede hablar de un proceso de aprendizaje ético, ya que justamente este aprendizaje supone:

*Un procés en què es produeixen canvis més o menys reals o potencials en els comportaments de les persones, que provenen de la pràctica o l'exercici, de la reflexió autònoma i racional i de l'observació dels comportaments dels altres, i que fan referència a valors o comportaments ètics*¹¹⁸. (Payà y Buxarrais, 2004)

¹¹⁸ Traducción propia: Un proceso en el que se producen cambios más o menos reales o potenciales en los comportamientos de las persona, que provienen de la práctica o el ejercicio, de la reflexión autónoma y racional y de la observación de los comportamientos de los demás, y que hace referencia a valores o comportamientos éticos.

(5) Conocimiento de la realidad, se orientan a las acciones y los comportamiento éticos de los estudiantes, que como Payà y Buxarrais (2004) comentan, se refieren al aprendizaje ético.

Los proyectos de aprendizaje servicio en el que han participado los estudiantes ha ayudado a promover este proceso, en el que los estudiantes han podido participar, reflexionar y observar sobre temas de valores y comportamientos éticos. Proceso esencial para conseguir una sociedad inclusiva, plural y responsable, y proceso necesario para tomar conciencia y provocar actitudes positivas.

10.1.10.-Categoría X. Contravalores

La categoría *Contravalores* está muy vinculada a la categoría *Prejuicios* que se acaba de presentar. Los prejuicios, fundados en una visión negativas de las personas con discapacidad intelectual, se basan en creencias y convicciones de algo que no se ajusta a la realidad, provocando contravalores como exclusión o discriminación.

Trilla (1995) distingue tres tipos de valores: (1) los *valores A*, dentro de los valores compartidos, siendo aquellos valores que dentro de un contexto social determinado (sociedad, nación, comunidad...) son aceptados de forma generalizada y deseable, (2) los valores B, dentro de los no compartidos, son los que Trilla denomina *contravalores*, que son valores no aceptados, por lo que son considerados en un contexto social como opuestos y contradictorios con los *valores A*, y (3) los *valores C*, son los *no contradictorios con A*, que a pesar de que son *no compartidos* por una mayoría, y tal y como comenta Trilla “*se consideraría legítimo que individuos o grupos los pudieran tener como propios*” (p. 103). En la Figura 116 se representan estos tres tipos de valores.

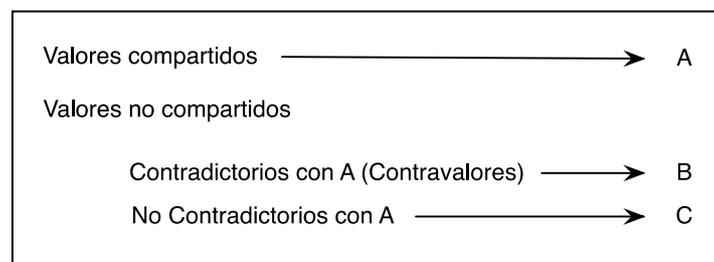


Figura 116. Valores compartidos y no compartidos. Fuente: Trilla (1995).

De esta manera, los contravalores son aquellos valores que de ninguna manera la sociedad debe aceptar, ya que van en contra de los valores compartidos (valores A), por ejemplo, de los Derechos Humanos.

Los estudiantes han relatado algunas situaciones en las que se presentan contravalores, destacando, sobre todo, la falta de libertad y la discriminación hacia las personas con discapacidad intelectual. Así lo expresan:

Muchas veces somos nosotros mismos los que ponemos barreras a las personas con discapacidad y no dejamos que puedan desarrollar sus aptitudes, puede ser porque sus aptitudes no son consideradas importantes para esta sociedad. (DR-CL1b, p.19-1)

No he podido encontrar ningún contravalor que este relacionado con ellos, pero si con la sociedad, cuando salen del taller y la gente se les queda mirando como si tuvieran miedo simplemente por el desconocimiento, crean y generan un valor negativo, el valor del rechazo. (DR-CL2a, p.76-5)

Antes de comenzar el programa ya pensaba que falta más conciencia, empatía y responsabilidad social. (DR-BB1b, p.54-2)

Esta anécdota me permite darme cuenta de la falta de tolerancia y solidaridad que tiene la comunidad en la que vivimos. (DR-BB1d, p.68-7)

La sobreprotección de este colectivo es lógico hasta un cierto punto. (DR-BB2g, p.145-3)

Soy consciente de la falta de moralidad y colaboración, entre otros, de la sociedad. (DR-BB1d, p.69-1)

Eso sí, nos pudimos dar cuenta que tiene una serie de valores muy importantes y que hoy en día escasean en la sociedad, estos son el respeto, el compromiso, la amistad y la humildad. (DR-BB1d, p.71-4)

En algunas de estas citas, no se hace referencia a ningún contravalor de forma directa, pero si a la falta de valores.

10.2.- Sistema de las categorías y subcategorías surgido del análisis del grupo de discusión.

Las categorías surgidas del análisis del grupo de discusión, son muy similares, e incluso encontramos categorías equivalentes a las surgidas del análisis de los diarios reflexivos. La diferencia por tanto recae en la visión desde la cual los estudiantes expresan sus opiniones.

Las categorías y subcategorías de los diarios reflexivos se consideran mucho más personales, que las surgidas en el grupo de discusión, ya que las aportaciones de los estudiantes tienen una orientación más profesional, al discutirse temas como la formación en valores de los profesionales, la responsabilidad social o que representa la participación en los proyectos de aprendizaje servicio de los estudiantes universitarios.

El grupo de discusión ofreció un entorno propicio para que los estudiantes dialogaran y reflexionaran sobre su participación y los objetivos del aprendizaje servicio.

Las categorías y subcategorías surgidas, siguieron el mismo proceso de análisis que los diarios reflexivos, -un análisis de contenido deductivo- a pesar de que el grupo de discusión está guiado por las preguntas que organizaron el discurso.

10.2.1.-Categoría I. Educación en valores

La educación en valores es una categoría recurrente tanto de los diarios reflexivos como del grupo de discusión. En este caso, su aparición responde a algunas de las preguntas que guiaron al grupo de discusión.

Por lo tanto, la categoría de Educación en valores, recoge las aportaciones de los estudiantes sobre la necesidad de formación en valores de los profesionales y de los ciudadanos, la adquisición de los valores y los elementos que los estudiantes destacan como esenciales de la educación en valores.

Subcategoría 1. Necesidad de formación en valores de los profesionales y de los ciudadanos

Esta subcategoría hace referencia a una de las preguntas que se realiza en el grupo de discusión para iniciar la discusión con los estudiantes. La pregunta tenía como objetivo hacer pensar a los estudiantes y debatir sobre por qué de la necesidad de la formación en valores de los profesionales. A lo largo del discurso, los estudiantes destacan también la necesidad de formación en valores de los ciudadanos y no solo de los profesionales. Concretamente exponen que la educación en valores debe ser una formación dirigida a todos los profesionales y no solo dirigida a los profesionales de la educación. Los estudiantes comentaron:

Sí, sí, claro es básica. (GD-1 Todos, p.3)

Yo creo que hablamos de educación porque evidentemente por la educación pasamos todos y es lo que te forma, pero también, y sobre todo hablamos de sociedad, y la sociedad la conforma todo el mundo y no podemos ser solo los profesionales de la educación educados en valores. (GD-3d, p.10)

También comentan la necesidad de no marcar diferencia entre la formación en valores de los profesionales que trabajan con personas con discapacidad intelectual, y otros profesionales, ya que valoran que la formación en valores y la formación profesional están unidas. Así lo expresa un estudiante:

Para mí es que va ligado. (GD-1ª, p.1)

De la misma manera, consideran esencial la formación en valores, e incluso un estudiante comenta que preferiría a un profesional que valórese la sinceridad, la dignidad o el respeto para que atendiera a su hijo. Ver la cita siguiente:

Yo si lo pienso, si tuviera un hijo con discapacidad y tuviera que elegir un profesional, yo querría, yo exigiría que el profesional tuviera formación en valores y respondiera delante de respecto, la sinceridad, la dignidad o respecto a la persona. (GD-1e, p.1)

Toda persona requiere ser tratada con dignidad y respecto, y en el caso de las personas con discapacidad intelectual muchos de los obstáculos que tienen que superar, son causados, justamente, por la falta de respecto o trato poco digno. Etxeberria (2005) con una frase clara y contundente, habla así de la dignidad de las personas con discapacidad: “*Se trata de personas, esto es, de sujetos de dignidad, valiosos por sí mismos, que deben ser respetados es su condición de tales, que, por tanto, son sujetos de relación moral plena*” (p. 45), por esta razón este autor rechaza el termino *discapacitado* y defiende *persona con discapacidad*, dado que lo de persona le otorga dignidad por ella misma.

Por otro lado, los estudiantes plantean la importancia de la educación en valores en la universidad y la necesidad de ser coherente con lo que se enseña. Así lo comentan:

No es que tú tengas una clase delante y les expliques mates, es que tú les has de transmitir el valor de autonomía. Por tanto esto es pura educación en valores, ¿no?. (GD-1d, p.2)

Pero si tú quieres fomentar el valor del respecto, y si quieres llegar al objetivo de que las personas que tienes delante, a las que estas formando sean

respetuosa, tú no puedes hacer una educación en valores si tu metodología no es respetuosa, por ejemplo, o tu actitud no es respetuosa. (GD-1g, p.2)

Otra de las características que los estudiantes destacan sobre la necesidad de una formación en valores, es el carácter permanente de la educación en valores:

Lo de formarse en valores, yo creo que va también a lo largo de toda la formación de toda la educación. (GD-1g, p.3)

[...] pero después de esto es continuo, a lo largo de toda la vida, y como profesor no es: yo ya estoy formando en valores, sino que debes ir reflexionando. (GD-3c, p.11)

[...] por eso para mí es tan importante el hecho de informarte críticamente para verlo todo y crear y buscar y buscar tu autonomía y tu propio criterio, a partir de aquí el diálogo. (GD-4c, p.18)

Subcategoría 2. Adquisición de valores a través de la autonomía, la experiencia, la participación y la reflexión

Esta subcategoría ha recogido las opiniones de los estudiantes sobre como ellos consideran que se adquieren o aprenden los valores.

Los estudiantes han considerado la autonomía, la reflexión, la participación y la experiencia, como elementos necesarios para la adquisición de valores, elementos que se corresponden con los que autores como Martínez et al. (2002) y Martínez y Tey (2005) destacan. Estos autores defienden que el aprendizaje ético procura conseguir cambios en el comportamiento de las personas a partir de la práctica o el ejercicio, la reflexión y la observación.

Conseguir un cambio en las actitudes de los estudiantes frente a las personas con discapacidad intelectual es un objetivo de esta investigación, la cual se propuso a partir de la participación en el aprendizaje servicio, en un intento de formar éticamente a los estudiantes. Después de participar, los estudiantes señalan, precisamente, la importancia de vivir experiencias y la participación en el proceso de adquisición de valores. Ver las citas siguientes:

Yo creo que los aprendes a medida que los vas viviendo [...]. Porque yo te puedo explicar el significado de este valor y entonces yo voy a entender, vale, esto significa esto, pero no voy a entender el significado real porque si no lo he vivido. (GD-1D, p.4)

Quiero decir que estamos hablando de valores y cosas que realmente todos tenemos en la vida cotidiana, y en clase se presentaba como una clase teórica, sin relación y en realidad se pueden sacar muchas actividades, y a partir de lo que nosotros hemos vivido entonces aplicar la teoría. (GD-1a, p.4)

¿Como yo he ido adquiriendo valores? Pues participando ¿no? (GD-3a, p11)

Pero eso también es la vivencia, porque lo que nos dice Miquel en clase lo hemos interiorizado y lo hemos visto en el ApS. A la hora de la participación nosotros hemos visto como se participa, nosotros hemos trabajado la autonomía nuestra... (GD-1f, p.4)

También, destacan la reflexión:

Pero a través de la reflexión. (GD-1a, p.4)

[...] en la práctica, reflexionando en la práctica, sobre la acción. (GD-3a, p.11)

Asimismo, la autonomía, se destaca como otro elemento necesario para la adquisición de valores. Destacar que esta autonomía es necesaria para poder participar y reflexionar. A continuación se recoge unas citas que hacen referencia a la necesidad de autonomía:

Una cosa en mi caso, ya lo explique ayer, pero la autonomía, encontrándome dentro de un problema y a partir de ahí buscando soluciones [...] en la práctica. (GD-3a, p.11)

Por eso hablamos de aprendizaje de valores, de la autonomía, es decir de poder discriminar todo lo que hay, ¿no? (GD-4c, p.18)

La autonomía es un elemento esencial en cualquier proceso de aprendizaje, y más si se habla de educación en valores, en los que se requiere de una autonomía individual. Según el modelo de Educación en Valores del Grupo de investigación de Educación Moral (GREM) que se presentó anteriormente y que se basa en la *construcción de la personalidad moral*, se entiende la educación moral como una construcción que parte de que la moral se genera gracias al esfuerzo en la elaboración y reelaboración de las formas de vida y de los valores que se consideran correctos y adecuados para cada situación, y no está decidido previamente (Buxarrais, 2015). Para este proceso se requiere por lo tanto la autonomía de la persona y su implicación -vinculada al ámbito de la personalidad moral: la construcción del yo-.

Subcategoría 3. Elementos esenciales en la educación en valores

En esta subcategoría se recogen elementos vinculados a la educación en valores. Los estudiantes han destacado la necesidad de formar en valores a los profesionales y a los ciudadanos, también han reflexionado sobre como se adquieren los valores, y, finalmente, en esta subcategoría han destacado diferentes elementos que consideran importantes para la educación en valores. Destacan la necesidad de reflexión, la responsabilidad, importancia de la participación activa, la coherencia entre discurso y la práctica y la necesidad de conocerse a uno mismo.

A continuación se presentan algunas citas relacionadas con cada uno de los elementos destacados.

-La reflexión:

Y para evitar un poco eso, es importante que estas personas hagan una reflexión sobre los valores, no tanto a lo mejor aprender valores, que se puede hacer, pero reflexionar sobre valores. (GD-1b, p.1)

-La responsabilidad de las propias acciones:

Y entonces hay que ser conscientes de la responsabilidad que conllevan tus acciones para el crecimiento y el desarrollo de las personas, que no simplemente en contenido, sino es en sentimientos, voluntad, valores. (GD-1c, p.1)

Coherencia que no puede estar o tener unos ideales y defenderlos solo con el razonamiento o solo con palabras. Si tienes la oportunidad de hacer alguna cosa has de ser responsable y hacerlo, si puedes ¿no? Es muy fácil hablar pero...(GD-2d, p.5)

-La participación activa:

Es como un objetivo final. La participación activa de la sociedad. (GD-1f, p.2)

-La coherencia entre discurso y práctica:

Es muy importante como están ellos (profesores) atendiendo la diversidad, es decir, que los alumnos vean una coherencia entre el discurso y la práctica. Incluso en toda la cultura de la escuela. (GD-1c, p.3)

Yo en mi examen he puesto esto mil veces, lo de ser coherente, entre lo que piensas con lo que haces. (GD-1b, p.4)

-El conocimiento de uno mismo es otro de los elementos que los estudiantes destacan:

Se podría decir: si se ha de ser tolerantes, pero hasta que no lo has vivido, puede ser que no hayas sabido si nosotros éramos tolerantes o no. (relacionando con la discapacidad). (GD-1d, p.4)

Hace crecer tu autonomía de conocerte a ti mismo y decidir cual es el estilo de vida que quieres llevar con coherencia, en el sentido de buscar esta necesidad de que todos colaboren para mirar de hacer una sociedad que sea más buena y justa para todos. (GD-2c, p.6)

Yo considero que estamos en una sociedad democrática, que la ciudadanía se entiende que es activa, que ha de haber una participación activa por parte de la sociedad y que está el problema de siempre: sacar las responsabilidades fuera. (GD-2c, p.6)

Porque con los valores lo que pasa es que tu dices: estamos de acuerdo en unos valores únicos y comprendido por todos, y sí, sí y tanto, y tolerancia... pero en las situaciones reales se desvirtúan y dependen de la posición personal. (GD-2c, p.6)

En estas citas se recogen los elementos que los estudiantes han destacado sobre lo que ellos consideran importante para la educación en valores. Además, los estudiantes han destacado algún ejemplo, en el que exponen la falta de alguno de estos elementos y las consecuencias. Un ejemplo se presenta en la cita siguiente:

Me llego un e-mail que ponía, hace tiempo: que casualidad hay 4 millones de parados y 4 millones de inmigrantes. Y la gente lo pasaba diciendo: claro es verdad. Y yo bien...(GD-4d, p.17)

Delante de este comentario, los otros estudiantes, comentan casos parecidos y todos llega a la conclusión de la necesidad de formación. Así lo expresan:

Por eso en la educación en valores crea capacidades, porque en la educación básica es el momento en el que puedes incidir en el desarrollo del pensamiento crítico, de buscar la información para comprender la realidad trabajando lo que serian más las competencias y las potencialidades. (GD-3c, p.11)

10.2.2.-Categoría II. Beneficios del aprendizaje servicio

Los beneficios del aprendizaje servicio surge como una categoría del grupo de discusión. La educación en valores, la participación activa, los destinatarios y el aprendizaje académico, son elementos que se han considerado beneficios del aprendizaje servicio, por lo que constituyen diferentes subcategorías.

Subcategorías 1. ApS espacio de educación en valores

Entre los elementos que destacan los estudiantes sobre el aprendizaje servicio, sobresale la capacidad de los proyectos para crear espacios y experiencias en las que se potencia la formación en valores de los estudiantes.

El aprendizaje servicio ofrece espacios en los que los estudiantes pueden reflexionar sobre las situaciones en las que están implicados, sobre su propia formación o sobre temas controvertidos. En las citas que se presenta a continuación, se comenta la importancia del espacio que ofrece el aprendizaje servicio:

Y yo creo que tener este espacio (el ApS) de ver, reflexionar sobre tu responsabilidad, ver como juegas tus criterios en una situación o en otra, reflexionarlos con la teoría, con la perspectiva,... (GD-2c, p.6)

Yo pienso que es importante en la universidad porque te da este espacio de formarte en valores y de trabajar también la voluntad, que el Miquel dice que esta poco trabajada. (GD-3c, p.7)

Que puedes decir que has tenido este espacio, porque sino a veces vas chupando, vas chupando y llegas a tu puesto de trabajo y vuelves a imitar, imitar, imitar y no hay estos momentos de decir: espera, como debería ser. (GD-3c, p.7)

Se destaca, también, como el aprendizaje servicio facilita la implicación y el proceso de reflexión, elementos esenciales de la educación en valores. Ver las citas siguientes:

Que todo el mundo exponía y hablaba de sus temas pero era como un trabajo más, y nosotros era... se notaba la implicación. (GD-3f, p.6)

Nosotros hemos visto una evolución, un principio, si seguimos aun mejor. (GD-3a, p.7)

Era un aprendizaje que día a día, que cada vez que quedabas con él, o te llamaban veías algo nuevo. Por ejemplo: aquello que pensé el otro día, si lo pongo en práctica y me ha salido bien, o me ha salido mal. (GD-3a, p.7)

Subcategorías 2. ApS y la participación activa

La participación activa es un elemento clave en la formación en valores como se ha visto en la subcategoría anterior, pero además, es un activo importante en cualquier proceso de aprendizaje personal y académico, por lo que la participación activa es imprescindible en los proyectos, y así lo expresan los estudiantes:

En práctica también, darme cuenta de lo que yo puedo hacer, no porque a veces no pensamos en valores, pero ya esta, yo ya estoy bien ¿no?. Pero luego participas aquí y piensas yo puedo hacer más, no simplemente es bla, bla, bla... (GD-3c, p.11)

Yo creo que el aprendizaje servicio es un momento que tienes para parar y reflexionar. (GD-2c, p.6)

En nuestro caso de BB dentro de la sociedad poder participar, adquirir un rol, también para ellos, porque están muy protegidos. (GD-4a, p.12)

Subcategorías 3. ApS y destinatarios

Los estudiantes también destacan la importancia del aprendizaje servicio para los destinatarios. Uno de los objetivos del aprendizaje servicio es, justamente, ofrecer un servicio frente una necesidad social. En este caso, los estudiantes tienen claro los beneficios que su participación ha concedido a las personas con discapacidad intelectual. Así se muestra en la siguiente cita:

Hemos visto que nuestra participación ha podido ayudar a alguien... lo vas viendo día a día. (GD-3a,p.7)

De forma más concreta, se comenta como la intervención de los estudiantes ha ayudado en la autoestima de los participantes. También se comenta, que el aprendizaje servicio es importante frente el desconocimiento que tiene la sociedad de las personas con discapacidad intelectual, lo que causa que las personas con discapacidad intelectual sufran discriminación. Así se recoge en estas dos citas:

Yo creo que lo más importante ha sido la autoestima, en el poco tiempo, yo creo que ellos se sentían importante porque una persona de fuera no conocían, está viniendo a estar con ellos. Esta situación les hacia sentirse bien e importantes. (GD-4g, p.12)

Es que estamos en las sociedad de la información y el conocimiento, y en cambio la gente no conoce, es decir, es un ámbito (el de la discapacidad intelectual) totalmente desconocido para mucha gente, por eso también es importante el ApS, quiero decir que realmente, con tanta información que tenemos y tenemos tanta a veces, ¿verdad? (GD-4c, p.15)

Subcategorías 4. ApS y aprendizaje académico

El aprendizaje académico, es otro de los pilares del aprendizaje servicio. Como se valoró en el análisis de los diarios, el proceso de aprendizaje de los estudiantes afecta a diferentes

dimensiones, como son la formación en valores, la profesional, la personal o la académica. En el grupo de discusión, los estudiantes hablan concretamente, de la formación académica, y destacan las ventajas del aprendizaje servicio a la hora de relacionar y poner en práctica los conocimientos adquiridos en clase. Ver la siguiente cita:

Un poco lo que yo decía antes, lo que haces, en clase relacionarlo con el proyecto de ApS. (GD-3f, p.6)

Lo que es importante destacar del análisis del grupo de discusión es que los estudiantes destacan el aprendizaje servicio como “el único momento” en el que a lo largo de su formación han podido relacionar la teoría con la práctica. Así lo expresa un estudiante:

Para mí este ApS es el único momento en toda la carrera que he podido trasladar la teoría a la práctica y llevarlo a termino, por eso para mí ha sido un aprendizaje mucho más significativo que estar en clase. (GD-3a, p.6)

Esta práctica si que es muy, muy positiva para la formación universitaria, porque un ejemplo: en nuestra exposición el otro día, lo que tu decías antes [...] (GD3f, p.6)

En este último comentario, el estudiante hace referencia a la buena acogida que tuvo la presentación de los proyectos de aprendizaje servicio en clase.

Por otro lado, los estudiantes comentan que la formación y la experiencia del aprendizaje servicio ayuda a adquirir competencias “*en cualquier disciplina*” para “*desarrollar la profesión*”. Ver las citas siguientes:

Claro el ApS está en cualquier disciplina. (GD-3c, p.10)

Salir y como mínimo haber reflexionando sobre con que criterios quieres desarrollar tu profesión. (GD-3c, p.7)

10.2.3.-Categoría III. Beneficios de la formación

Esta categoría recoge lo que significa para los estudiantes la formación en su globalidad, para ellos y para la sociedad.

Los estudiantes comentan la importancia de la educación para construir un mundo justo. Se observa en las siguientes citas:

Entonces, para mí la educación, también tiene que tener una parte de ideal, de intentar construir un mundo más justo [...] (GD-1c, p.1)

Con la educación se puede transformar el mundo, estás influenciado a personas. Y se ha de tener en cuenta que esta influencia no sea manipular. (GD-1e, p1)

De la misma manera, se destaca la influencia que puede tener en la calidad de vida de las personas. Así lo expresan los estudiantes:

Yo creo que la educación, da calidad de vida a las personas, ¿no?. (GD-1c, p.2)

Yo creo que necesitamos decir, a ver vamos a conocer, informarnos, vamos a saber, y vamos a buscar nuevas posibilidades, pero tampoco a partir del happy flower, sí, sí ahora todo.. con la coherencia. (GD-4c, p.15)

Hay que entender, que todo es un conjunto, que simplemente, no nos estamos formando en contenidos, sino que al final todo se relaciona. (GD-1c, p.1)

10.2.4.-Categoría VI. Visión de las personas con discapacidad intelectual

La visión de las personas con discapacidad intelectual es una de las categorías más significativas, al igual que en el sistema de categorías surgidas de los diarios reflexivos. En esta categoría los estudiantes destacan una visión positiva y negativa de las personas con discapacidad intelectual, desde los derechos y desde su negación.

Subcategorías 1. Desde los derechos de las personas con discapacidad intelectual

Los estudiantes han comentado durante el grupo de discusión, la necesidad de “*entender la complejidad de la sociedad actual*” (GD-1c, p.2) a partir de la inclusión, la autonomía y la igualdad entendida desde la equidad.

En referencia a la inclusión, los estudiantes comentan:

Y entender la complejidad de la sociedad actual, que hay hoy en día, y luchar por la integración, y eso quiere decir tener miradas abiertas, respetar la diferencia, mirar de buscar nuevas posibilidades para construir un mundo en el que todos tengamos cabida [...]

Sobre la autonomía, exponen que:

En temas de discapacidad es muy importante la autonomía, fomentar la autonomía, por ejemplo, y esto son valores, no es nada más que valores. (GD-1d, p.2)

Porque no se tienen en cuenta todas las capacidades de estas personas o el progreso que puedan tener esta persona. (GD-3f, p.8)

Lo que se debería de hacer realmente sería darles herramientas para que ellos entendieran como funciona en lugar de decirles...(GD-4d, p.13)

Ellos también podrían decir, sobre que es el que realmente necesitan o en la creación de sus ayudas y sus cosas. (GD-4c, p.13)

Y desde la igualdad-equidad, expresan que:

Si es que no es lo mismo igualdad que equidad. (GD-3a, p.9)

Yo creo que estas son las dos vías: igualdad de oportunidades y como reducir las desigualdades. (GD-3c, p.9)

Pero claro, es lo que dice ella, la igualdad de oportunidades..., si yo estoy forrada de pasta y me dan una beca, y al que la necesita no, aquí falla alguna cosa. (GD-3b, p.9)

Bueno, si entiendes la igualdad de oportunidades como que todos tienen la oportunidad de ir a la universidad, pero si tienes pasta o no es tu problema. (GD-3d, p.9)

Los estudiantes han destacado tres derechos con son la inclusión, en relación al respecto por la diferencia, la autonomía y la igualdad entendida desde la equidad. Se entiende, así que para los estudiantes estas tres condiciones, valores y derechos de las personas con discapacidad intelectual son esenciales para conseguir tener una visión positiva de las personas con discapacidad intelectual.

Subcategorías 2. Actitudes negativas frente la discapacidad intelectual causadas por el desconocimiento

Por otro lado, los estudiantes han comentado y denunciado, situaciones que potencian actitudes negativas hacia las personas con discapacidad intelectual, desde, precisamente, una visión negativas de estas personas, y negando algunos derechos esenciales.

Los estudiantes hablan sobre todo de la exclusión y la discriminación, lo que significa la negación de la condición de ciudadanía de las persona con discapacidad intelectual. Un estudiante comenta:

Y esto cuesta mucho, como se ve la discapacidad o los grupos minoritarios. (en relación a las inclusión real) (GD-1c, p.2)

A continuación, en la cita siguiente, los estudiantes de forma unánime comentan la discriminación que sufren las personas con discapacidad intelectual:

Es que es un filtro. (GD-3d). Es una manera de discriminación también. (GD-3f). Sí, sí. (Todos). Con todas las letras. (GD-3b) (p.8)

Para mi uno de los cambios, lo que decíamos, es que es otro de los aspectos de discriminación que hacemos, que lo acabo de recordar. Esto del desconocimiento que te lleva al miedo, que te lleva al no sé qué, que te lleva al... (GD-4c, p.15)

Un estudiante afirmó: “*Simplemente que cada uno es diferente*” (GD-3d, p.8), no como un rasgo negativo, pero si como una reivindicación, de la necesidad de aceptar la diferencia y no discriminar por las propias capacidades. El mismo estudiante comentó un ejemplo que vio en el Facebook, en el que a diferentes animales se les pide que lleguen a la cima de un árbol, con lo que las diferentes capacidades de cada uno de los animales, facilitaba o dificultaba alcanzar el objetivo, por lo que el estudiante comentó que ser diferente es este caso no supone igualdad de oportunidad, sino que promueve la discriminación.

10.2.5.-Categoría V. Denuncia de contravalores

La denuncia de contravalores está presente a lo largo de discurso de los estudiantes, tanto en los diarios reflexivos, como en el grupo de discusión.

Es evidente que en la sociedad existen una serie de contravalores, y los estudiantes han sido capaces de identificarlos y reflexionar sobre como afectan a la sociedad.

Subcategorías 1. Contravalores sociales

Los estudiantes son conscientes de la existencia de contravalores sociales, y comentan algunos casos de actualidad¹¹⁹ cargados de contravalores como se observa en la siguiente cita:

Esta señora, ella lo hacía según su criterio y unos valores, los suyos, pero claro, un poco equivocados, ¿no? O socialmente pensamos que son equivocados. (GD-1b, p.1)

En relación a las personas con discapacidad intelectual, los estudiantes destacan diferentes contravalores que afectan directamente a los derechos de las personas como ciudadanos y

¹¹⁹ El caso al que hacen referencia, es el de los “niños robados”, y hacen referencia a una de las acusadas.

ciudadanas. En la Figura 117, se recogen algunos contravalores que los estudiantes han descrito y sus referencias en el grupo de discusión.

Contravalores	Citas
Negación de la persona	Parece que hagan servir una excusa para ... (GD-4d) Eliminate (GD-4b) (p.14)
No soporte	En vez de darles un apoyo, te lo quitan. (GD-4b, p.14)
No participación	Esto donde yo trabajo, en relación al comité, tenemos dos trabajadores con discapacidad, y no les dejaron, bien el supervisor decidió que no votarían porque la gente les estaba influenciando: tú has de votar esto. (GD-4a, p.12) Y entonces en el otro lado estas creando cosas para la integración de las personas con discapacidad y no les estas dejando participar, entonces en qué quedamos, es como... Aquí se lucha por la integración y después lo que mando yo. (GD-4f, p.15)
No normalización (invisibilidad)	[...] están cero normalizado, ya no es que no participan en la misma aula es que están escondidos. (GD-4d, p.16)

Figura 117. Contravalores citados por los estudiantes en grupo de discusión.

La negación de la persona, la falta del soporte necesario, la negación de la participación y la falta de normalización son contravalores que están presentes en la sociedad y que limitan la libertad de las personas con discapacidad intelectual y sus derechos. Esto sitúa a las personas con discapacidad intelectual en una situación que se aleja de la ciudadanía. Como comenta Etxeberria (2008) *“la relación entre vivencia de la ciudadanía y realización de derechos humanos es estrechísima”* (p.13). Sin poder ejercer los derechos, las personas no pueden llegar a ser ciudadanos o ciudadanas, y si no se les reconoce la condición de ciudadanía, supone situarlos en espacios de marginación profundamente discriminatorios (Etxeberria, 2008), o lo que es lo mismo en una ciudadanía paralela.

Los estudiantes, a lo largo del grupo de discusión, además de destacar contravalores, plantean la necesidad de soluciones. Un estudiante comenta:

A nivel de sociedad es verdad que encontramos muchos contravalores, y por eso es importante de mirar uniros, hacer cambios en las organizaciones, de estar colaborando en red y todo lo que se está diciendo para poder ofrecer una alternativa, que busque otros ámbitos. (GD-1c, p.3)

Subcategorías 2. Prejuicios

Otro de las subcategorías que surge de la categoría Denuncia de contravalores, incluye los prejuicios. Las citas que se han recogido, son de un mismo estudiante, que explica con un ejemplo como se adquieren los prejuicios.

Yo también con esto de mucha información, pero claro, es verdad, pero mucha información de que tipo. Hace un tiempo pensaba en esto de las personas con discapacidad, quiero decir con la participación ya no es... quiero decir un niño pequeño, a veces, ya lo he visto. Un niño pequeño va por la calle y ve a una persona con discapacidad física o intelectual y sabes, que normalmente impacta a la vista... y el niño se aparta o hace algún comentario de monstruo o que es eso. Y es que no se ven, no se ven ni por la calle. (GD-4d, p.16)

No, no si no lo hacen por prejuicios, lo hacen porque no lo han visto nunca, lo hacen por desconocimiento. Somos nosotros los que tenemos prejuicios. (GD-4d, p.16)

Pero si te viene una persona con Síndrome de Down, muchas veces por ejemplo la madre coge al niño y se va. [...] Claro el niño dice esto es malo, por tanto. (GD-4d, p.16)

El estudiante explica que los niños pueden tener miedo o recelo, frente la presencia de una persona con discapacidad. Pero, también comenta, que no es por prejuicios, sino por desconocimiento. El estudiante sigue diciendo que los adultos si que tienen prejuicios, provocados por los inputs negativos de la sociedad que de alguna manera transmiten a los niños perpetuando los prejuicios.

Los prejuicios son claramente una construcción social, y a partir del debate sobre los prejuicios en el grupo de discusión los estudiantes han tomado conciencia de cómo se construyen y de cómo ellos mismos tenían prejuicios antes de empezar en el proyecto de aprendizaje servicio.

Se podría decir que el proceso llevado a cabo por los estudiantes durante sus participación en los proyectos de aprendizaje servicio, se ha basado en la construcción racional y autónoma de sus valores, y a partir de trabajar diferentes dimensiones de la personalidad moral, como el autoconocimiento, el diálogo, la empatía, las habilidades sociales, la comprensión crítica o el razonamiento moral, y dirigidos por un proceso de reflexión guiada, hasta conseguir eliminar prejuicios, y por lo tanto actitudes prejuiciosas, hacia las personas con discapacidad.

Capítulo 11.- Análisis y interpretación de los resultados cuantitativos del estudio.

11.1.- Presentación de los datos del cuestionario

Los datos cuantitativos fueron recogidos a partir de dos instrumentos: los cuestionarios – inicial y final- y la escala de actitudes.

En relación a los cuestionarios, las preguntas abiertas propuestas en este instrumento, se formularon de esta manera porque lo que interesaba eran respuestas con carácter personal y adaptadas a la realidad de cada estudiante.

El proceso seguido en el análisis cuantitativo, al tratarse de texto y no de datos numéricos, se inició con una lectura de los datos, para seguidamente poderlos reducir, codificar y extraer las categorías principales, a partir de las cuales poder realizar un análisis estadístico descriptivo.

11.1.1.- Análisis y interpretación de los resultados del cuestionario inicial pasado a los estudiantes

El cuestionario inicial, ofreció una visión general sobre el conocimiento previo de los estudiantes sobre el aprendizaje servicio, así como de sus motivaciones y objetivos.

Se recuerda que el cuestionario inicial, así como el final, se paso a 16 estudiantes que participaron en el proyecto de aprendizaje servicio.

Pregunta 1. *¿Cómo y cuándo conociste los proyectos de aprendizaje servicio?*

Esta pregunta aporta datos relacionados con el conocimiento de los estudiantes sobre los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad, en concreto cómo los conocieron y cuando (ver Tablas 2 y 3)

Tabla 2

Relación sobre el cómo se realiza el contacto

Cómo	(f)	(%)
Proyecto de <i>Amics de la Lectura</i>	8	50%
Cartel informativo	2	12.5%
Charla informativa	2	12.5%
A través de compañeros/as	2	12.5%
Por un profesor	1	6.25%
Con esta propuesta	1	6.25%

Tabla 3

Relación sobre el cuando se realiza el contacto

Cuando	(f)	(%)
En 1° de pedagogía	13	81.25%
En 2° de pedagogía	1	6.25%
Con esta propuesta en 3°	1	6.25%
Ns/nc	1	6.25%

Solo uno de los 16 estudiantes no conocía la existencia de los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. De los cuales, 13 los conocieron durante *el primer curso* del grado, uno de ellos *en 2°* y uno los conoció con *esta propuesta, en tercero*.

Sobre cómo los estudiantes conocieron los proyectos, destaca con un 50% la opción de *a través de un proyecto concreto*, seguido de *carteles y charlas informativas* y a través de compañeros/as con una frecuencia de 2.

Comentar que, es la Oficina de Aprendizaje Servicio de la Facultad de Educación la responsable de realizar las funciones informativas, además de proponer diferentes proyectos de manera transversal. Lo que destaca la tarea de difusión del aprendizaje servicio de esta Oficina.

Pregunta 2. ¿Podrías describir los elementos más característicos que destacarías de esta metodología?

En la Tabla 4 se presentan los elementos más característicos que han destacado los estudiantes sobre el aprendizaje servicio.

Tabla 4

Elementos característicos destacados del ApS, frecuencias y porcentaje en relación a las respuestas de los estudiantes.

Elementos característico	%
Aprendizaje a través de la experiencia	62.5%
Participación activa	43.75%
Formación en valores: responsabilidad social, cooperación, trabajo en grupo, solidaridad, altruismo.	31.25%
Favorecer a las personas del servicio: fomentar la solidaridad y altruismo, y la participación y la integración	31.25%
Acción voluntaria	25%
Reflexión	25%
Integra los contenidos curriculares teóricos y prácticos	18.7%
Contacto personal	6.25%
Compartir: conocimientos, momentos, sensaciones	6.25%

El *aprendizaje a través de la experiencia* destaca con una frecuencia de 10, lo que significa que el 62.5% de los estudiantes han destacado esta opción. Le sigue la *participación activa* con una frecuencia de 7 y un 43.7%. También se destaca *favorecer a las personas del servicio* y la *formación en valores* con una frecuencia de 5 y un 31.3% y *acción voluntaria* y *reflexión* con una frecuencia de 4, lo que representa un 25%.

Según estos resultados, los estudiantes tienen una visión bastante clara de lo que representan los proyectos de aprendizaje servicio, ya que han destacado sus características principales: el aprendizaje a través de la experiencia, la participación activa, el servicio, la reflexión, la formación en valores o la acción voluntaria.

Pregunta 3. A partir de tu participación en el proyecto, ¿Qué objetivos pretendes conseguir a nivel personal? ¿Y a nivel académico?

Esta pregunta presenta los objetivos personales y académicos que los estudiantes pretenden conseguir con su participación en el aprendizaje servicio.

Los objetivos que los estudiantes se plantean a nivel personal se han recogido en la Tabla 5, que se presenta a continuación.

Tabla 5

Objetivos personales de los estudiantes antes de participar en el aprendizaje servicio

Objetivos Personales	(f)	(%)
Adquirir conocimientos relacionados con las personas con discapacidad	10	62.5%
Crecimiento a nivel personal, relaciones personales, conocer los puntos fuertes o limitaciones propias	9	56.25%
Aprender de la experiencia	5	31.25%
Trabajar las emociones, autoconocimiento	2	12.5%
Mejorar habilidades sociales	2	12.5%
Crecimiento como futuro profesional	1	6.25%
Eliminar barreras y prejuicios	1	6.25%
Promover valores	1	6.25%
Crear espacios de actividad y reflexión	1	6.25%

De los objetivos personales que los estudiantes destacaron, sobresalen dos: *adquirir conocimientos relacionados con personas con discapacidad* con una frecuencia de 10 y *crecimiento personal* con una frecuencia de 9, seguido con una frecuencia de 5 *aprender de la experiencia*.

Al agrupar las respuestas, se obtuvieron dos categorías o temas principales: *conocimiento de la discapacidad intelectual* con una frecuencia de 12 y *desarrollo personal* con una frecuencia de 19 (ver Tabla 6).

Tabla 6

Categorías sobre objetivos personales de los estudiantes antes de participar en el aprendizaje servicio

Categorías	Objetivos Personales	(f)	Total
Conocimiento de la discapacidad Intelectual	Adquirir conocimientos relacionados con las personas con discapacidad	10	12
	Eliminar barreras y prejuicios	1	
	Crear espacios de actividad y reflexión	1	
Desarrollo personal	Crecimiento a nivel personal, diferente visión del mundo, responsabilidad, relaciones personales, conocer los puntos fuertes o limitaciones propias	9	20
	Aprender de la experiencia	5	
	Trabajar las emociones, autoconocimiento	2	
	Mejorar habilidades sociales	2	
	Promover valores	1	
	Crecimiento como futuro profesional	1	

De estas dos categorías, destaca el desarrollo personal, con una frecuencia de 19, en la que se destaca el crecimiento personal, aprender de nuevas experiencias o trabajar las emociones.

En cambio, en relación a los objetivos académico, a los estudiantes les cuesta más definirlos. Se destaca con una frecuencia de 3 el *aprendizaje (colaborativo, nuevas estrategias y resolver conflictos)*, seguida de *analizar y reflexionar sobre valores y prejuicios* y *adquirir competencias sobre integración*, con frecuencia 2 (ver Tabla 7).

Tabla 7

Objetivos académicos de los estudiantes antes de participar en el aprendizaje servicio

Objetivos Académicos	(f)	(%)
Aprendizaje (colaborativo, resolver conflictos, nuevas estrategias pedagógicas)	3	18.7%
Hacer un análisis y reflexionar sobre los prejuicios y valores vividos y vistos en la sociedad	2	12.5%
Adquirir competencias sobre integración	2	12.5%
Romper barreras	1	6.25%
Aprender a relacionarse con personas con discapacidad	1	6.25%
Aprendizaje basado en la experiencia	1	6.25%

Comentar que al tratarse de preguntas abiertas, las respuestas que ofrecen los estudiantes pueden ser multirespuestas, lo que significa que pueden destacar más de una respuesta. En este caso, se observó que algunos de los estudiantes no contestaron a esta pregunta, por lo que no definieron ningún objetivo académico.

De la misma forma que las respuestas sobre los objetivos personales, los objetivos académicos se agruparon en: *conocimiento de la discapacidad intelectual y formación académica* (ver Tabla 8).

Tabla 8

Categorías sobre los objetivos académicos de los estudiantes antes de participar en el aprendizaje servicio

Categorías	Objetivos Académicos	(f)	Total
Conocimiento de la Discapacidad Intelectual	Hacer un análisis y reflexionar sobre los prejuicios y valores vividos y vistos en la sociedad	2	6
	Adquirir competencias sobre integración	2	
	Romper barreras	1	
	Aprender a relacionarse con personas con discapacidad intelectual	1	
Formación académica	Aprendizaje (colaborativo, resolver conflictos, nuevas estrategias pedagógicas)	3	4
	Aprendizaje basado en la experiencia	1	

En esta pregunta, tanto por lo que se refiere a los objetivos personales como a los académicos, la relación con las personas con discapacidad intelectual es un tema central

que guía las respuestas, además de ser uno de los motivos por los que los estudiantes participan en los proyectos. También, se destaca que los estudiantes tenían mucho más claros los objetivos personales que los académicos. En la Figura 118, se representa la comparativa de los datos sobre los objetivos personales y académicos que movieron a los estudiantes a participar en los proyectos de aprendizaje servicio, agrupados por categorías.

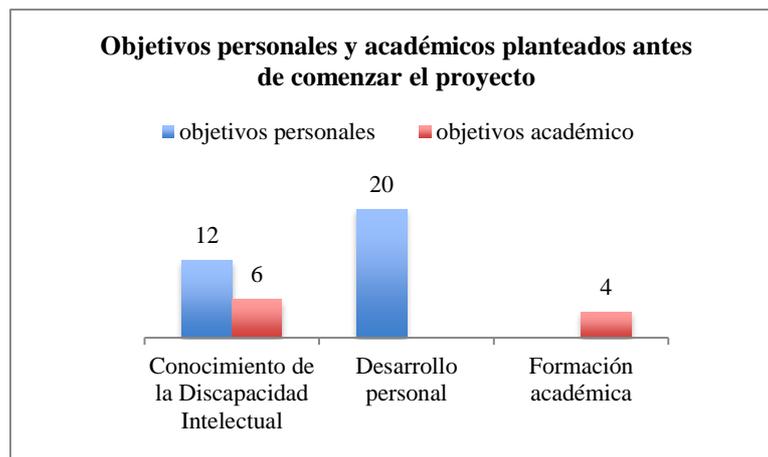


Figura 118. Objetivos personales y académicos planteados antes de comenzar el proyecto.

Claramente, en la grafica de la Figura 117, destacan los objetivos de desarrollo personal, por lo que se entiende que los estudiantes tienen un interés personal en participar en estos proyectos.

Pregunta 4. *¿Qué crees que puede aportar tu participación a las personas receptora del servicio, en este caso personas con discapacidad intelectual? Y, ¿qué crees que ellas te puedan ofrecer a ti?*

Esta pregunta pretendía hacer reflexionar a los estudiantes sobre que pueden aportar a los destinatarios y lo que los destinatarios pueden aportarles a ellos durante el aprendizaje servicio. En la Tabla 9 se presentan los resultados.

Tabla 9

Qué aportan los estudiantes a los destinatarios del servicio

Qué aporta el estudiante al destinatario del servicio	(f)	(%)
Que participen en la sociedad y hacerlos sentir parte de un grupo	7	43.75%
Un espacio para pasarlo bien y desconectar. Diversión	6	37.5%
Confianza, seguridad, se sientan cómodos	3	18.75%
Ofrecerles una visión diferente de la realidad. Hacer cosas diferentes de lo habitual	3	18.75%
Simpatía y empatía	3	18.75%
Aprendizaje sobre si mismo y sobre las relaciones personales	2	12.5%
Valorarlos como uno más de la sociedad	2	12.5%
Autonomía	1	6.25%
Mejorar su competencia lectora y de comprensión	1	6.25%
Compartir retos	1	6.25%

Los resultados destacaron que los estudiantes consideran, con un 43.75%, que pueden aportar *participación y hacerlos sentir que forman parte de un grupo*, y ofrecerles *un espacio para pasarlo bien y desconectar* con una frecuencia de 6, lo que representa un 37.5%.

Las respuestas a esta pregunta se agrupan en dos categorías: entorno inclusivo y desarrollo de capacidades (ver Tabla 10)

Tabla 10

Categorías sobre lo que aporta el estudiante al destinatario del servicio

Categorías	Qué aporta el estudiante al destinatario del servicio	(f)	Total
Entorno inclusivo	Un espacio para pasarlo bien y desconectar. Diversión	6	15
	Confianza, seguridad, se sientan cómodos	3	
	Ofrecerles una visión diferente de la realidad. Hacer cosas diferentes de lo habitual	3	
	Simpatía y empatía	3	
Desarrollo de capacidades	Que participe en la sociedad y hacerlo sentir parte de un grupo	7	12
	Aprendizaje sobre si mismo y sobre las relaciones personales	2	
	Mejorar su competencia lectora y de comprensión	1	
	Compartir retos	1	
	Autonomía	1	

En la Tabla 10 se aprecia como crear un entorno inclusivo destaca con una frecuencia de 15, sobre el desarrollo de capacidades con una frecuencia de 12.

Por otro lado, sobre la pregunta que pueden aportar los participantes -personas receptoras del servicio- a los estudiantes, se destacan dos respuestas con una frecuencia de 4: *nuevas*

experiencias y amistad y alegría, buenos ratos. Seguido de un conocimiento del colectivo y manera diferente de ver la vida con una frecuencia de 3 cada una (ver Tabla 11).

Tabla 11

Que aportan los destinatarios del servicio a los estudiantes

Que aportan los destinatarios del servicio a los estudiantes	(f)	(%)
Nuevas experiencias	4	25%
Amistad, alegría, buenos ratos	4	25%
Conocimientos sobre el colectivo	3	18.75%
Manera diferente de ver la vida	3	18.75%
Conocerse mejor a uno mismo: posicionarse, gestionar nuevas situaciones, o como se reacciona	2	12.5%
Mejorar la empatía, paciencia, habilidades sociales	1	6.25%
Reflexionar sobre la inclusión y diversidad social	1	6.25%
Desarrollo emocional	1	6.25%

De la misma manera, las respuestas a esta pregunta se agrupan en dos categorías: *desarrollo personal y conocer al otro* (ver Tabla 12).

Tabla 12

Que aportan los destinatarios del servicio a los estudiantes por categorías

Categorías	Que aportan los destinatarios del servicio a los estudiantes	(f)	Total
Desarrollo personal	Nuevas experiencias	4	13
	Amistad, alegría, buenos ratos	4	
	Manera diferente de ver la vida	3	
	Conocerse mejor a uno mismo: posicionarse, gestionar nuevas situaciones, o como se reacciona	2	
	Mejorar la empatía, paciencia, habilidades sociales	1	
	Desarrollo emocional	1	
Conocer al otro (personas con DI)	Conocimientos sobre el colectivo	3	4
	Reflexionar sobre la inclusión y diversidad social	1	

Al comparar las categorías sobre lo que pueden aportar los estudiantes y lo que pueden aportar los destinatarios del servicio a los estudiantes, se observa que los estudiantes se basan en lo que la sociedad remarca y requiere para las personas con discapacidad intelectual: un entorno inclusivo y desarrollo de sus capacidades, y por otro lado los estudiantes consideran que los participantes -personas con discapacidad intelectual-, les pueden aportar: *desarrollo personal y conocer al otro* (ver Figura 119).

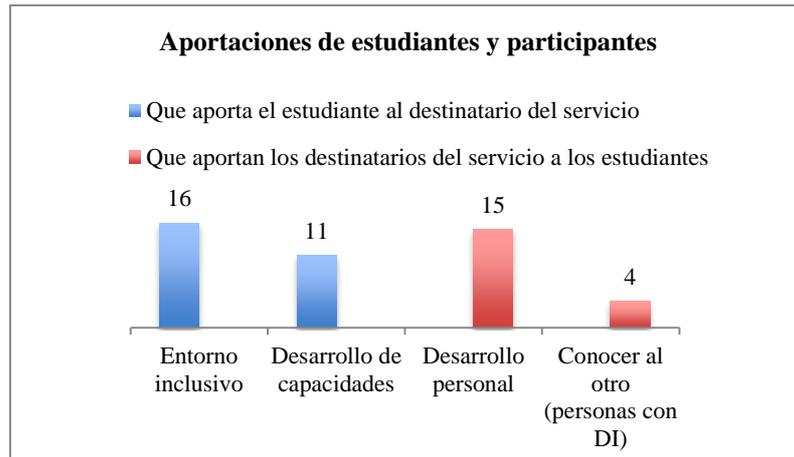


Figura 119. Comparativa de las categorías sobre lo que el estudiante puede aportar a los destinatarios y lo que los destinatarios pueden aportar a los estudiantes.

Los resultados, dejan ver, que los estudiantes consideran a las personas con discapacidad intelectual, como personas que no tienen problemas y que siempre están felices. Esta visión caracteriza a las personas con discapacidad intelectual como niños y niñas sin preocupaciones y sin responsabilidades. Esto manifiesta la existencia de preconceptos entre los estudiantes sobre las personas con discapacidad intelectual. También se observa que los estudiantes han destacado, sobretodo, la intención de ofrecer a las personas con discapacidad intelectual un entorno inclusivo. Esto se puede interpretar como la percepción por parte de los estudiantes de la necesidad de un entorno más inclusivo para las personas con discapacidad intelectual o simplemente, los estudiantes han seguido algunos de los preconcepto o prejuicios que existen socialmente.

Pregunta 5. Cuando hablamos de aprendizaje servicio, destacamos siempre uno de sus elementos clave: la participación. ¿Qué es para ti la participación? Y, ¿Qué papel crees que tiene en la educación en valores?

La participación es un elemento esencial en el aprendizaje servicio, por esa razón, en la pregunta 5 se pregunta qué es participación para los estudiantes y el papel que tiene en la educación en valores. Los resultados se presentan en la Tabla 13.

Tabla 13

Que es la participación para los estudiantes

Que es la participación	(f)	(%)
Formar parte de un grupo	10	62.5%
Participación es acción	8	50%
Conlleve contribuir, compartir, responsabilidad	4	25%
Involucrarse emocionalmente, ayudar, crear vínculos	3	18.75%
Acción con propósito bidireccional, beneficio mutuo	2	12.5%
Es necesario conocer y aprender: saber trabajar en grupo, mejorar las habilidades sociales	2	12.5%
Intervenir con un objetivo	1	6.25%
Ser autónomo	1	6.25%
Colaborar para construir una sociedad más justa y mejor	1	6.25%
Poder adquirir experiencia	1	6.25%
Ofrece un crecimiento personal y social	1	6.25%

La participación como *formar parte de un grupo* obtiene una frecuencia de 10 y una representación de 62.5% ,y *como acción* obtiene una frecuencia de 8 y un 50%, siendo estas dos respuestas las más destacadas.

Al agrupar las respuestas surgieron cuatro categorías que según los estudiantes caracterizan la participación: *aprendizaje y adquisición de habilidades, conocimiento de uno mismo, acción y cambio social y formar parte de un grupo* (ver Tabla 14).

Tabla 14

Respuestas sobre la participación agrupadas por categorías

Categoría	Que es la participación	(f)	Total
Aprendizaje y adquisición de habilidades	Poder adquirir experiencia	1	4
	Ser autónomo	1	
	Es necesario conocer y aprender: saber trabajar en grupo, mejorar las habilidades sociales	2	
Conocimiento de uno mismo	Ofrece un crecimiento personal y social	1	1
Acción y cambio social	Colaborar para construir una sociedad más justa y mejor	1	16
	Intervenir con un objetivo	1	
	Participación es acción	8	
	Acción con propósito bidireccional, beneficio mutuo	2	
Formar parte de un grupo	Conlleve contribuir, compartir, responsabilidad	4	13
	Formar parte de un grupo	10	
	Involucrarse emocionalmente, ayudar, crear vínculos	3	

La participación vista como *acción y cambio social* (f=16), sobresale por encima de las otras tres categorías, seguida de *formar parte de un grupo* (f=13).

Sobre el papel de la participación en la educación en valores, los estudiantes opinaron que *los valores se aprenden a partir de la participación en la sociedad*, con una frecuencia de 4 y que *la participación convierte los valores en acciones*, con una frecuencia de 3 (ver Tabla 15).

Tabla 15

El papel de la participación en la educación en valores

La participación en la educación en valores	(f)	(%)
Los valores se aprenden mediante la participación en la sociedad	4	25%
La participación convierte los valores en acciones	3	18.75%
Formar parte activa de alguna cosa, ayuda a vivir con valores	2	12.5%
La participación ayuda a reflexionar	1	6.25%
Participar hace que los valores dejen de ser abstractos y se conviertan en algo real	1	6.25%

La participación destaca en esta pregunta como un elemento decisivo en la educación en valores, ya que los estudiantes subrayan la necesidad de participar para aprender, hacer y pensar.

De las respuestas obtenidas se destaca la siguiente frase, por su significado sobre la participación:

“Participar es colaborar en construir una sociedad más justa y mejor”

Y las dos siguientes, relacionadas con la implicación de la participación en la educación de los valores:

“Un valor no se explica, se vive, se experiencia, se trasmite”.

“No se puede aprender valores sin la participación y la interacción con la sociedad”.

11.1.2.- Análisis y interpretación de los resultados del cuestionario inicial pasado a los estudiantes

El cuestionario final aportó datos sobre el aprendizaje servicio, una vez finalizado los proyectos. Estos datos permitieron comparar y contrastar los datos recogidos, con los del cuestionario inicial.

Pregunta 1. Después de haber participado en un proyecto de Aprendizaje Servicio, destaca aquellos elementos que consideres más característicos de esta metodología.

Al analizar esta pregunta se observó que en la misma pregunta del Ci, las respuestas se acumulaban en 9 opciones, y, en cambio, después de la participación de los estudiantes, la respuestas se agruparon en 20 opciones. Las frecuencias en ambos cuestionarios suman 40, por lo que las opciones en el caso del Cf se duplicaron, lo que indicó que los estudiantes, a través de la participación, reconocieron y destacaron, nuevos elementos del ApS (ver Tabla 16)

Tabla 16

Elementos del ApS destacados después de participar en los proyectos.

Elementos destacados por los estudiantes del ApS (f)	(f)
Práctica	6 37.5%
Participación activa	5 31.25%
Reflexión	4 25%
Autonomía	4 25%
Motivación	3 18.75%
Implicación	2 12.5%
Aprendizaje	2 12.5%
Reciprocidad en el aprendizaje	2 12.5%
Respeto	1 6.25%
Servicio	1 6.25%
Participación activa de los destinatarios del servicio	1 6.25%
Dialogo	1 6.25%
Responsabilidad	1 6.25%
Compromiso	1 6.25%
Integración social	1 6.25%
El estudiante como centro del aprendizaje	1 6.25%
Educación abierta a la sociedad	1 6.25%
Flexibilidad (en la practica y en el aprendizaje)	1 6.25%
Trabajo interdisciplinar	1 6.25%
Trabajar los valores	1 6.25%

Las respuestas destacadas fueron: *práctica* (f=6), *participación* (f=5), *reflexión* (f=4) y *autonomía* (f=4). Estas cuatro respuestas siguen estando dentro de los elementos más característicos del aprendizaje servicio, pero los estudiantes destacaron, además, otras particularidades, surgidas de la propia experiencia. Los estudiantes destacaron la motivación, la autonomía, la implicación o el compromiso, entre otras. En cambio en el Ci las respuestas dadas por los estudiantes, se podría decir que eran respuestas asociadas más a un concepto teórico del aprendizaje servicio.

Como se aprecia en la Figura 120, en los dos cuestionarios –Ci y Cf– coinciden como las más destacadas la *práctica* y la *participación activa*. También coincide la *reflexión* con una frecuencia de 4. Por otro lado, en el Cf aparece la *autonomía* y la *motivación*, frente la formación en valores, favorecer a los destinatarios o acción voluntaria del Ci.

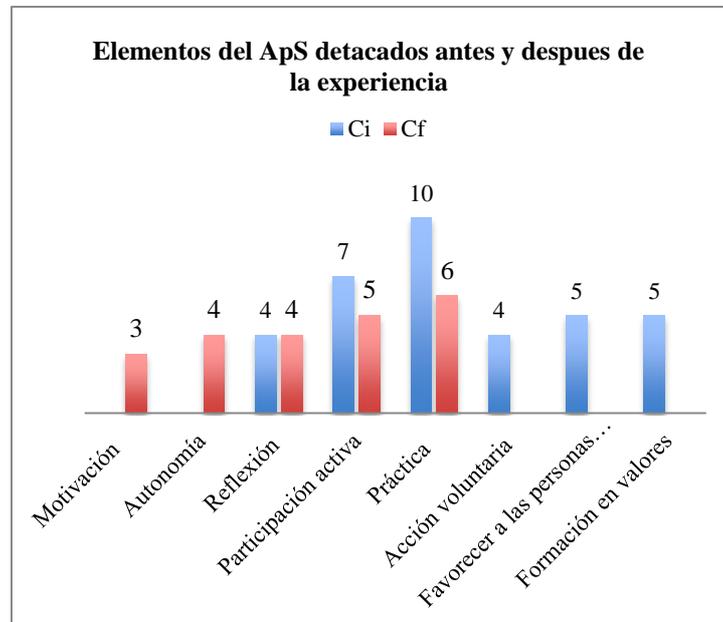


Figura 120. Comparación entre los elementos del ApS destacados antes y después de la participación en los proyectos de ApS.

Se puede comentar, que después de participar en el aprendizaje servicio, la *práctica* y la *participación activa*, que los estudiantes destacaron en el Ci, aunque aparecen en el Cf, sus frecuencias han disminuido. No se puede considerar que se le de menos importancia a estos elementos, aunque si que es cierto que obtienen una frecuencia inferior, la causa puede ser, tal y como se comentó, que en el Cf, las categorías que surgen son 20, frente las 9 del Ci, lo que muestra que los estudiantes han destacado elementos característicos muchos más personales y vivenciales, como son la *motivación*, la *autonomía*, la *reciprocidad* en el aprendizaje, el *dialogo* o el *compromiso*.

Las respuestas obtenidas, se agrupan en dos categorías: *valores* y *formación académica* como aparecen en la Tabla 17.

Tabla 17

Categorías de las respuestas sobre los elementos del aprendizaje servicio

Categorías	Elementos destacados por los estudiantes del ApS	(f)	Total
Valores	Participación activa	5	27
	Autonomía	4	
	Reflexión	4	
	Motivación	3	
	Implicación	2	
	Diálogo	1	
	Servicio	1	
	Respeto	1	
	Responsabilidad	1	
	Compromiso	1	
	Integración social	1	
	Flexibilidad	1	
	Educación abierta a la sociedad	1	
	Participación activa de los destinatarios	1	
Formación académica	Práctica	6	13
	Aprendizaje	2	
	Reciprocidad en el aprendizaje	2	
	Trabajo interdisciplinar	1	
	Trabajar valores	1	
	Estudiante como centro del aprendizaje	1	

Como se observa en la gráfica de la Figura 121, la *participación activa*, dentro de la categoría de Valores y la *práctica* en la categoría de Formación académica destacan por encima de las otras.

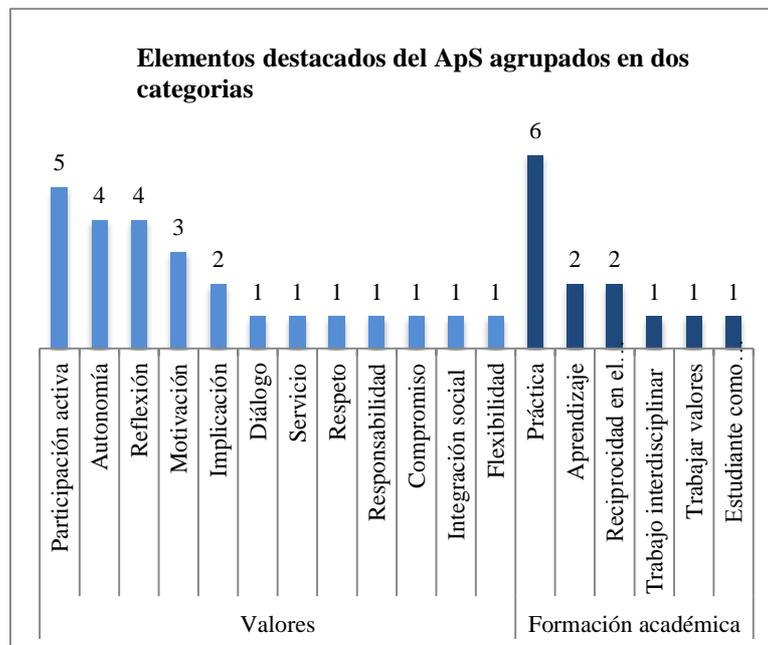


Figura 121. Elementos destacados del aprendizaje servicio agrupados por categorías.

Asimismo, los elementos comprendidos en la categoría de Valores, doblan los elementos de la categoría de Formación académica, por lo que se afirma, que los estudiantes después de participar en los proyectos, además de conocer las características principales del aprendizaje servicio, destacan valores concretos que han podido experimentar en las prácticas, aunque no destacan la *educación en valores*, elemento que si que se destacaba en el cuestionario inicial.

Pregunta 2. ¿Que objetivos has conseguido a nivel personal?, y ¿a nivel académico?

En el Cf, se vuelve a preguntar sobre los objetivos personales y académicos que, en este caso, los estudiantes consideraban que habían conseguido, después de participar en el aprendizaje servicio. Como se observa en la Tabla 18, destacan: *eliminar y romper barreras y prejuicios* y *conocer el ámbito de las personas con discapacidad intelectual* con una frecuencia de 6 y 5 respectivamente, seguido de la *reflexión* con una frecuencia de 3.

Tabla 18

Objetivos personales conseguidos después de participar en el ApS

Objetivos Personales	(f)	(%)
Eliminar y romper con barreras y prejuicios	6	37.5%
Conocer el ámbito de la discapacidad intelectual	5	31.25%
Reflexión	3	18.75%
Valorar los pequeños detalles de la vida	2	12.5%
Seguridad, autonomía, toma de decisiones, responsabilidad	2	12.5%
Potenciar la capacidad de empatía	1	6.25%
Crear espacios de participación y reflexión	1	6.25%
Autoconocimiento	1	6.25%
Crecer como persona y profesional	1	6.25%
Aprender a establecer relaciones más abiertas	1	6.25%
Mejorar las habilidades comunicativas	1	6.25%
Equilibrar y controlar emociones	1	6.25%
Aprender a ser más tolerante con los demás	1	6.25%
Escuchar activamente	1	6,25%

Al comparar los resultados con los del Ci, la respuesta *eliminar las barreras y prejuicios hacia las personas con discapacidad* en los objetivos iniciales solo está representado por una frecuencia de 1, en cambio, en los objetivos personales conseguidos después de participar , se coloca en primera posición con una frecuencia de 6, representando un 37.5%.

Las respuestas también se agruparon en dos categorías, que coincidieron con las del Ci. Estas se representan en la Tabla 19.

Tabla 19

Objetivos personales agrupados en categorías.

Categorías	Objetivos Personales	(f)	Total
Conocimiento de las personas con discapacidad intelectual	Eliminar y romper con barreras y prejuicios	6	12
	Conocer el ámbito de la discapacidad intelectual	5	
	Crear espacios de participación y reflexión	1	
Desarrollo personal	Reflexión	3	15
	Valorar los pequeños detalles de la vida	2	
	Seguridad, autonomía, toma de decisiones, responsabilidad	2	
	Potenciar la capacidad de empatía	1	
	Autoconocimiento	1	
	Creer como persona y profesional	1	
	Aprender a establecer relaciones más abiertas	1	
	Mejorar las habilidades comunicativas	1	
	Equilibrar y controlar emociones	1	
	Aprender a ser más tolerante con los demás	1	
	Escuchar activamente	1	

Sobre los objetivos académicos, se observó que los estudiantes los tienen mucho más claros, que al comenzar la experiencia. Destacan *poner en práctica conocimientos teóricos* con una frecuencia de 5, y con una frecuencia de 4 *conocer el ámbito de la discapacidad intelectual y relacionar y reflexionar teoría y práctica* (ver Tabla 20).

Tabla 20

Objetivos académicos después de participar en los proyectos de ApS

Objetivos Académicos	(f)	(%)
Poner en práctica conocimientos teóricos	5	31.25%
Conocer el ámbito de la discapacidad intelectual	4	25%
Relacionar y reflexionar teoría y práctica	4	25%
Trabajar con personas con discapacidad intelectual	2	12.5%
Reflexionar los contravalores de la sociedad.	1	6.25%
Conocer los proyectos de aprendizaje servicio	1	6.25%
Desarrollar recursos y estrategias sobre relación y comunicación con discapacidad intelectual	1	6.25%
Conocer un centro ocupacional (CO)	1	6.25%
Crear dinámicas para potenciar la participación	1	6.25%
Crear metodología con el objetivo de fomentar valores	1	6.25%

De la misma forma, a partir de estas respuestas surgen dos categorías, coincidentes con las categorías del Ci. Estas son: desarrollo académico y conocimiento de las personas con discapacidad intelectual (ver Tabla 21).

Tabla 21

Categorías sobre los objetivos académicos

Categorías	Objetivos Académicos	(f)	Total
Conocimiento de las personas con Discapacidad Intelectual	Conocer el ámbito de la discapacidad intelectual	4	8
	Trabajar con personas con discapacidad intelectual	2	
	Desarrollar recursos y estrategias sobre relación y comunicación con discapacidad intelectual	1	
	Conocer un centro ocupacional (CO)	1	
Desarrollo académico	Poner en práctica conocimientos teóricos	5	13
	Relacionar y reflexionar teoría y práctica	4	
	Reflexionar los contravalores de la sociedad	1	
	Conocer los proyectos de aprendizaje servicio	1	
	Crear dinámicas para potenciar la participación	1	
	Crear metodología con el objetivo de fomentar valores	1	

Al comparar los resultados del Ci y Cf sobre los objetivos personales y académicos de los estudiantes, la principal diferencia fue que en Cf, los estudiantes tienen más claro los objetivos académicos, como se observa en las gráficas de la Figura 122.

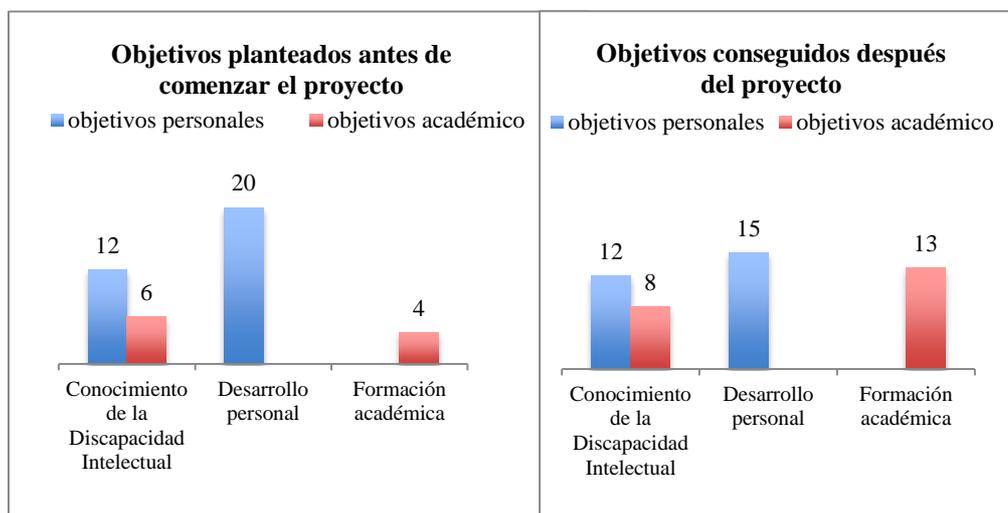


Figura 122. Comparativa entre los objetivos personales y académicos en el Ci y Cf.

En la Figura 122 se presenta la comparativa entre los objetivos –personales y académico– planteados en el Ci y Cf. En la izquierda se comparan los objetivos antes de participar, y se observa la gran diferencia existente entre los objetivos personales –representados en azul– y los académicos –representados en rojo–, también se observa la coincidencia en la categoría de *conocimiento de la discapacidad intelectual*. En la derecha se observan los

objetivos después de la participación -Cf- y se aprecia una mayor equivalencia entre los valores de los objetivos personales y académicos, y las categorías surgidas fueron las mismas en el caso de Ci y Cf.

De la misma forma, en la Figura 123, se presentan los valores para las categorías de los objetivos personales y los académicos, lo que permite compararlo con la variable antes y después de la práctica.

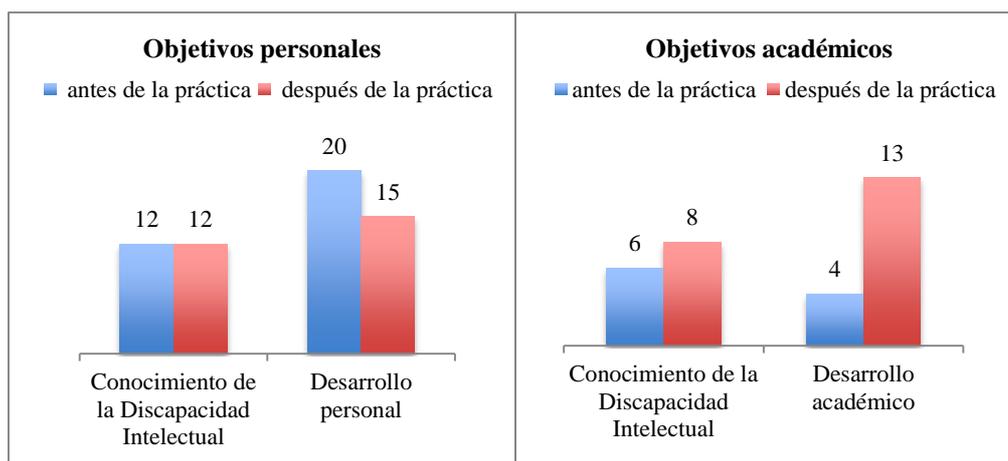


Figura 123. Comparativa entre los objetivos personales y académicos.

Se observa, que en relación a los objetivos personales los valores de las frecuencias de antes y después, son muy cercanos, en cambio, en relación a los objetivos académicos se observa una diferencia significativa, sobre todo, en relación a las frecuencias que obtuvo el desarrollo académico antes y después de la práctica. Esto muestra que los estudiantes destacaron la consecución de diferentes objetivos vinculados con el desarrollo académico y el conocimiento de la discapacidad intelectual.

Pregunta 3. ¿Qué ha aportado tu participación a las personas receptoras del servicio, en este caso personas con discapacidad intelectual? Y, ¿qué te han aportado a ti?.

Según los estudiantes, su participación en el aprendizaje servicio, ha aportado *confianza* a las personas con discapacidad intelectual con una frecuencia de 7, que representa un 43.75%. La mayoría de los estudiantes relacionan la *confianza* con reforzar las actividades del otro y proporcionar un ambiente de ayuda. También se destaca, con una frecuencia de 4 (25%) *perder la timidez*, muy relacionada con ofrecer confianza. Y un 18.75% (f=3) destacó *trabajar sus habilidades sociales* y con la misma frecuencia la *diversión* (ver Tabla 22).

Tabla 22

Que ha aportado el estudiante al destinatario del servicio

Que ha aportado el estudiante al destinatario del servicio	(f)	(%)
Confianza	7	43.75%
Perder la timidez	4	25%
Trabajar sus habilidades sociales	3	18.75%
Diversión	3	18.75%
Compañerismo	2	12.5%
Potenciar su capacidad de elección	2	12.5%
Autonomía	2	12.5%
Participación	2	12.5%
Autoestima	2	12.5%
Establecer relaciones con personas sin discapacidad	2	12.5%
Sentirse querida y especial	2	12.5%
Ofrecerles una visión diferente de la realidad	1	6.25%
Dinamizar actividades	1	6.25%
Mejorar su competencia lectora y de comprensión	1	6.25%
Soporte	1	6.25%
Implicación	1	6.25%
Amistad	1	6.25%
Ilusión	1	6.25%

Las respuestas obtenidas, se pueden englobar en las mismas categorías, que surgieron del Ci: un entorno inclusivo y desarrollo de capacidades. La diferencia entre el Ci y el Cf recae en que las respuestas obtenidas del Cf son más concretas y orientadas hacia un proceso de inclusión, como se observa en la Tabla 23.

Tabla 23

Que aportan los estudiantes a los destinatarios del servicio por categorías

Categorías	Que aporta el estudiante al destinatario del servicio	(f)	Total
Entorno inclusivo	Confianza	7	28
	Perder la timidez	4	
	Diversión	3	
	Compañerismo	2	
	Participación	2	
	Establecer relaciones con personas sin discapacidad	2	
	Sentirse querida y especial	2	
	Ofrecerles una visión diferente de la realidad	1	
	Dinamizar actividades	1	
	Soporte	1	
	Implicación	1	
	Amistad	1	
	Ilusión	1	
	Desarrollo de capacidades	Trabajar sus habilidades sociales	
Potenciar su capacidad de elección		2	
Autonomía		2	
Autoestima		2	
Mejorar su capacidad lectora y de comprensión		1	

Por lado, los estudiantes destacaron que los destinatarios les han aportado una *manera diferente de ver la vida, otra realidad*, con una frecuencia de 6 y una representatividad de un 37.5%, *establecer relaciones de amistad sin prejuicios previos*, destacado por un 25% de los estudiantes y *mostrar la alegría y la felicidad por las pequeñas cosas, ganas de hacer cosas*, con una frecuencia de 3 y un 18.75% (ver Tabla 24).

Tabla 24

Que aportan los destinatarios a los estudiantes

Que aportan los destinatarios del servicio a los estudiantes	(f)	(%)
Manera diferente de ver la vida, otra realidad	6	37.5%
Establecer relaciones de amistad sin prejuicios previos	4	25%
Mostrar alegría y felicidad por las pequeñas cosas, ganas de hacer cosas	3	18.75%
Valorar las personas con discapacidad como iguales	1	6.25%
Diversión	1	6.25%
Conocer personas con discapacidad intelectual	1	6.25%
Aprendizaje de valores	1	6.25%
Satisfacción personal	1	6.25%
Reflexionar como la sociedad ve las personas con discapacidad intelectual	1	6.25%
Conocer sus experiencias y lucha personal	1	6.25%

Las respuestas generan dos categorías: desarrollo personal y conocer al otro (a las personas con discapacidad intelectual). Se destaca el desarrollo personal con una frecuencia de 13, frente la categoría de conocer al otro, con una frecuencia de 7 (ver Tabla 25).

Tabla 25

Las aportaciones de los destinatarios del servicio a los estudiantes, divididos por categorías.

Categorías	Que aportan los destinatarios del servicio a los estudiantes	(f)	Total
Desarrollo personal	Manera diferente de ver la vida, otra realidad	6	13
	Mostrar alegría y felicidad por las pequeñas cosas, ganas de hacer cosas	3	
	Diversión	1	
	Aprendizaje de valores	1	
	Satisfacción personal	1	
	Reflexionar como la sociedad ve las personas con discapacidad intelectual	1	
	Conocer al otro (personas con DI)	Establecer relaciones de amistad sin prejuicios previos	
	Valorar las personas con discapacidad como iguales	1	
	Conocer personas con discapacidad intelectual	1	
	Conocer sus experiencias y lucha personal	1	

Al comparar los resultados sobre lo que aportan los estudiantes a los destinatarios y lo que los destinatarios aportan a los estudiantes, se observó que los estudiantes destacan que ellos han aportado un *entorno inclusivo*, con una frecuencia de 28, y el *desarrollo de capacidades* de las personas con discapacidad con las que han colaborado con una frecuencia de 10. Por otro lado, los estudiantes han valorado que las personas con discapacidad intelectual con las que han convivido durante el proyecto les han aportado *desarrollo personal*, destacado con una frecuencia de 13 y *conocer al otro*, con una frecuencia de 7 (ver Figura 124).

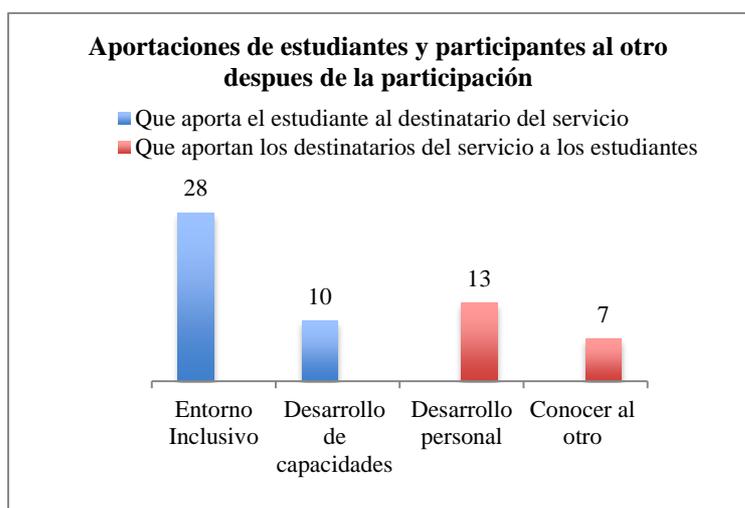


Figura 124. Aportaciones de los estudiantes y de los destinatarios al otro, después de la participación.

A continuación, en la Figura 125 se presentan dos gráficas en las que se comparan los datos obtenidos sobre lo que los estudiantes esperaban aportar a los destinatarios del servicio y lo que después de la práctica consideraron que habían aportado, por un lado, y lo que los participantes –personas con discapacidad intelectual- podían y han aportado a los estudiantes.

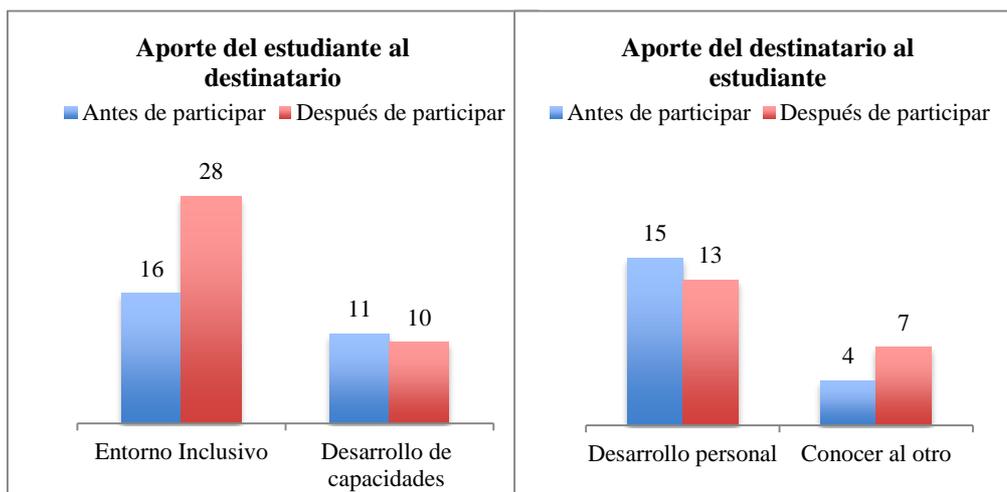


Figura 125. Comparativa entre los aportes de los estudiantes al destinatario y viceversa.

A partir de la Figura 125, se observa que después de participar en los proyectos, los estudiantes destacan, casi doblando la frecuencia, un *entorno inclusivo* como lo que han ofrecido a los destinatarios del servicio, mientras que pierde un punto el *desarrollo de capacidades* después de participar.

Por el contrario, lo que el estudiante considera que le han aportado los destinatarios pierde dos puntos el *desarrollo personal* y casi se dobla el *conocer al otro*, pasando de una frecuencia de 4 a 7.

Pregunta 4. *Cuando hablamos de aprendizaje servicio, destacamos siempre uno de sus elementos claves: la participación. Entendiendo que la participación es un elemento clave de la formación y del aprendizaje, ¿que piensas de la afirmación?: “participar es empoderar a los sujetos, futuros profesionales” (Monarca, 2013)*

En las respuestas se observó, con una frecuencia de 4, que la participación permite *adquirir recursos, habilidades y conocimientos*, seguida con una frecuencia de 2 la participación como *herramienta de formación y aprendizaje social, motor de la motivación y cambios, para el crecimiento personal y social, desarrollo de la capacidad crítica, formar parte de la comunidad o como medio para conocer la realidad*. (ver Tabla 26).

Tabla 26

Que entienden los estudiantes por: participación como empoderamiento

Participación como empoderamiento	(f)	(%)
Con la participación activa adquieres recursos, habilidad y conocimiento	4	25%
Participar como medio de conocer la realidad y actuar	2	12.5%
Participar activamente implica forma parte de una comunidad	2	12.5%
Participar supone desarrollar la capacidad crítica y la reflexión	2	12.5%
Participar te hace crecer personal y socialmente	2	12.5%
Participar a partir de la motivación y provocar cambios	2	12.5%
Participación como herramienta de formación y aprendizaje social	2	12.5%
Participar es tener un papel activo en el aprendizaje y en la construcción social	1	6.25%
Participar implica formar parte del propio aprendizaje.	1	6.25%
Llevar la teoría a la practica es la mejor manera de aprender	1	6.25%
Participar te permite establecer vínculos	1	6.25%
Participación es fundamental para la educación en valores.	1	6.25%
Participar te ofrece un cambio de mentalidad	1	6.25%
Participar te permite conocerte a ti mismo	1	6.25%

Las respuestas al estar centradas en opiniones sobre la participación, permite ubicarlas en 4 categorías que se muestran en la Tabla 27.

Tabla 27

Categorías sobre que supone para los estudiantes la participación como empoderamiento

Categoría	Que es la participación	(f)	Total
Aprendizaje y adquisición de habilidades	Participación activa te permite adquirir recursos, habilidad y conocimiento	4	8
	Participación como herramienta de formación y aprendizaje social	2	
	Llevar la teoría a la practica es la mejor manera de aprender	1	
	Participar implica formar parte del propio aprendizaje	1	
Conocimiento de uno mismo	Participar te hace crecer personal y socialmente	2	7
	Participar supone desarrollar la capacidad crítica y la reflexión	2	
	Participar te permite conocerte a ti mismo	1	
	Participar te ofrece un cambio de mentalidad	1	
	Participación es fundamental para la educación en valores	1	
Acción y cambio social	Participar a partir de la motivación y provocar cambios	2	5
	Participar es tener un papel activo en el aprendizaje y en la construcción social	1	
	Participar como medio de conocer la realidad y actuar	2	
Formar parte de un grupo	Participar activamente implica forma parte de una comunidad	2	3
	Participar te permite establecer vínculos	1	

Se observa que la percepción de la participación como un mecanismo de *aprendizaje y adquisición de habilidades* y el *conocimiento de uno mismo*, destacan con una frecuencia de 8 y 7 respectivamente, frente la participación como acción y cambio con una frecuencia de 5 y *formar parte de un grupo* con una frecuencia de 3.

Destacar que en el Ci, a la hora de responder sobre la participación, la respuesta *formar parte de un grupo*, obtuvo una frecuencia de 10, pero que a pesar de esto, la categoría que destacó fue la de participación como *acción y cambio social* con una frecuencia de 16. En cambio, después del aprendizaje servicio, la participación vista como mecanismo para *adquirir recursos, habilidad y conocimiento*, con una frecuencia de 4 es la más destacada, al igual que la categoría a la que pertenece con una frecuencia de 8.

Si se comparan los resultados sobre el concepto de participación del Ci y Cf, se observa que después de participar en los proyectos de aprendizaje servicio, las categorías que toman más relevancia son las categorías relacionadas con elementos personales - *aprendizaje y adquisición de habilidades y conocimiento de uno mismo*-, frente las categorías que se destacaban antes de participar, relacionadas con *el cambio social y formar parte de un grupo*, categorías más enfocadas a lo grupal (ver Figura 126).

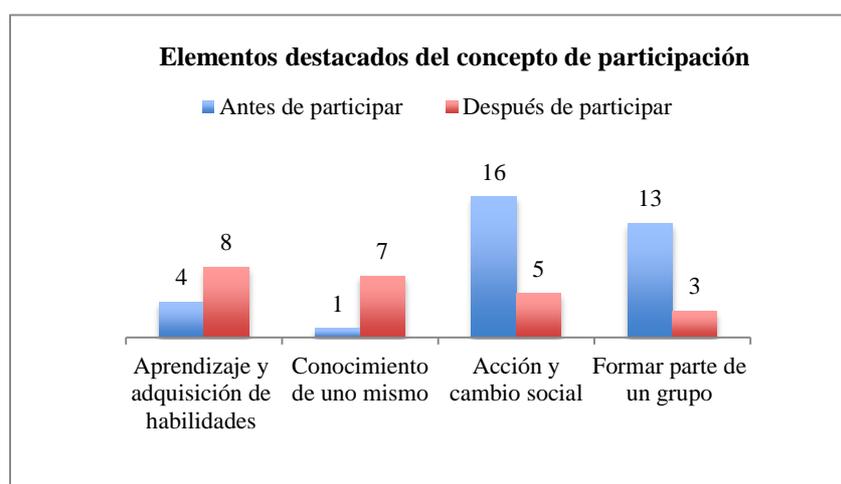


Figura 126. Comparativa de las categorías de participación antes y después de la participación de los estudiantes en el ApS.

Estos valores indican que los estudiantes, una vez finalizado el proyecto, valoran más los procesos que la participación les ha aportado a nivel personal, frente al simple hecho de formar parte de un grupo, que puede llegar a convertirse en una participación más pasiva, dado que pertenecer a un grupo no asegura la acción o la participación activa. Esto no quiere decir, que la *acción y el cambio social y formar parte de un grupo* no sean esenciales, ya que son elementos considerados pilares para una participación activa, estos resultados solo indican que una vez el estudiante ha pasado por un proceso de participación activa, destaca como elementos más relevantes el aprendizaje y el conocimiento de uno mismo.

11.2.- Presentación de los datos de la *Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad, Forma G*.

Los datos que se recogieron de la *Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad, Forma G*¹²⁰ (Verdugo et al. 1994) resultaron de dos grupos de estudiantes. En un primer momento se aplicó la escala al grupo clase -grupo M1 de 3º de pedagogía de la Universidad de Barcelona-, con el objetivo de conocer las actitudes que los estudiantes de pedagogía tienen hacia las personas con discapacidad. En un segundo momento, se aplicó a un grupo de estudiantes, del mismo grupo clase, que participaron durante el curso en un proyecto de aprendizaje servicio. En este caso, el objetivo era conocer qué actitudes hacia las personas con discapacidad presentan los estudiantes después de participar en los proyectos de aprendizaje servicio.

Se estableció el grupo clase como un grupo de comparación, y el grupo que participó en los proyectos de aprendizaje servicio como grupo de intervención. Los resultados del análisis de la escala de Actitudes hacia las personas con Discapacidad de los grupos, se compararon con la intención de observar si los estudiantes que participaron en el aprendizaje servicio reflejan una actitud más positiva hacia las personas con discapacidad, y si hay alguna dimensión que ha mejorado significativamente.

11.2.1.-Datos del grupo clase (Grupo de comparación)

El primer grupo de datos surgió de aplicar la escala de actitudes al grupo clase¹²¹. La escala está estructurada en dos parte. La primera recoge variables que ayuda a caracterizar la muestra y la segunda contiene los 37 ítems que constituyen la escala.

La caracterización descriptiva de la muestra presentó un grupo de 59 estudiantes, de los cuales 89.8% eran mujeres y el 10.2% hombre. En cuanto a la edad, el 71.2% tenían entre 21 y 30 años y el 28.8% menos 20 años. Sobre los estudios el 100% estaban cursando estudios universitarios, por lo que todos eran estudiantes, aunque un 37.3% marcaron una profesión, entre las que destacan monitor de actividades y profesor de clases particulares.

¹²⁰ Este instrumento se presenta en el Anexo 2.

¹²¹ Estudiantes del grupo M1 de 3º de pedagogía del curso 2013-2014 de la Universidad de Barcelona.

Además de las preguntas que aportaron datos para configura el perfil de los participantes, la escala incluía una pregunta sobre el contacto con personas con discapacidad que hacia de filtro. En esta pregunta, se obtuvo que el 39% de los participantes tenían contacto con personas con discapacidad.

La respuesta afirmativa a esta pregunta derivaba en tres preguntas de respuesta múltiple sobre la *razón de contacto*, la *frecuencia del contacto* y el *tipo de discapacidad*. En la Tabla 28, se presentan los datos recogidos.

Tabla 28

Razón, frecuencia y tipo de contacto con personas con discapacidad.

Razón del contacto	Familiar	Laboral	Asistencial	Ocio/Amistad	Otros
Frecuencia	65.2%	21.7%	0	26%	17.4%
Frecuencia del contacto	Casi permanente	Habitual	Frecuente	Esporádica	
Frecuencia	8.7%	26%	34.8%	30.4%	
Tipo de discapacidad	Física	Auditiva	Visual	Retraso mental	Múltiple
Frecuencia	34.8%	26%	4.3%	52.2%	26.1%

Sobre la razón del contacto, prevalecían las razones familiares con un 65.2%, seguido del ocio/amistad con un 26%, de laboral un 21.7% y finalmente otros, con un 17.4%. Comentar que la razón asistencial no tiene presencia.

El porcentaje de estudiantes que señalaron haber tenido contacto con personas con discapacidad de forma casi parmente fue del 8.7%, los que tuvieron contacto de forma habitual fue un 26%, un 34% tuvo contacto de forma frecuente y 30.4% de forma esporádica.

Finalmente, sobre el tipo de discapacidad predominó el *retraso mental* con un 52.2%, seguido de *física* 34.8% y de *auditiva* y *múltiple* con un 26% y 26.1% respectivamente, y finalmente con un 4.3% la *visual*.

El segundo grupo de datos, hacen referencia a los 37 ítems que constituyen la escala. El *Alpha de Cronbach* obtenido de los datos de la muestra de estudio es de .896, confirmando la fiabilidad de la escala.

Sobre el promedio de la puntuación que se obtuvo de la muestra, el resultado fue de $M=5.04$, con una Desviación Estándar de 1.087. La puntuación obtenida indica que la actitud de los estudiantes es positiva, dada su aproximación a 6.

No todos los ítems han sido puntuados entre su valor mínimo –valor 1- y el máximo –valor 6-, solo los ítems 2, 5, 7, 11, 12, 14, 17 y 35 recogieron respuesta entre estos dos valores. A continuación se presenta cada ítem, mostrando frecuencia y porcentaje (Tablas desde la 29 a la 65):

Tabla 29

Frecuencias P1. Las personas con discapacidad con frecuencia son menos inteligentes que las demás personas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	PD (3)	8	13.6	13.6	13.6
	PA (4)	8	13.6	13.6	27.1
	BA (5)	23	39.0	39.0	66.1
	MA (6)	20	33.9	33.9	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 30

Frecuencias P2. Un trabajo sencillo y repetitivo es el más apropiado para las personas con discapacidad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MD (1)	2	3.4	3.4	3.4
	BD (2)	9	15.3	15.3	18.6
	PD (3)	11	18.6	18.6	37.3
	PA(4)	7	11.9	11.9	49.2
	BA (5)	20	33.9	33.9	83.1
	MA (6)	10	16.9	16.9	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 31

Frecuencias P3. Permitiría que mi hijo aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciera un niño con discapacidad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BA (5)	3	5.1	5.1	5.1
	MA (6)	56	94.9	94.9	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 32

Frecuencias P4. En el trabajo, una persona con discapacidad sólo es capaz de seguir instrucciones simples.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BD (2)	1	1.7	1.7	1.7
	PD (3)	8	13.6	13.6	15.3
	PA (4)	19	32.2	32.2	47.5
	BA (5)	17	28.8	28.8	76.3
	MA (6)	14	23.7	23.7	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 33

Frecuencias P5. Me disgusta estar cerca de personas que parecen diferentes, o actúan de forma diferente.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MD (1)	2	3.4	3.4	3.4
	BD (2)	2	3.4	3.4	6.8
	PD (3)	1	1.7	1.7	8.5
	BA (5)	18	30.5	30.5	39.0
	MA (6)	36	61.0	61.0	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 34

Frecuencias P6. Las personas con discapacidad deberían vivir con personas afectadas por el mismo problema.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	PA (4)	3	5.1	5.1	5.1
	BA (5)	10	16.9	16.9	22.0
	MA (6)	46	78.0	78.0	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 35

Frecuencias P7. Las personas con discapacidad funcionan en muchos aspectos como los niños.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MD (1)	1	1.7	1.7	1.7
	BD (2)	3	5.1	5.1	6.8
	PD (3)	16	27.1	27.1	33.9
	PA(4)	14	23.7	23.7	57.6
	BA (5)	16	27.1	27.1	84.7
	MA (6)	9	15.3	15.3	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 36

Frecuencias P8. De las personas con discapacidad no puede esperarse demasiado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	PA (4)	6	10.2	10.2	10.2
	BA (5)	11	18.6	18.6	28.8
	MA (6)	42	71.2	71.2	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 37

Frecuencias P9. Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier otra persona.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BD (2)	2	3.4	3.4	3.4
	PD (3)	4	6.8	6.8	10.2
	PA (4)	10	16.9	16.9	27.1
	BA (5)	15	25.4	25.4	52.5
	MA (6)	28	47.5	47.5	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 38

Frecuencias P10. Las personas con discapacidad deberían mantenerse apartadas de la sociedad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BA (5)	4	6.8	6.8	6.8
	MA (6)	55	93.2	93.2	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 39

Frecuencias P11. No me importaría trabajar junto a personas con discapacidad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MD (1)	1	1.7	1.7	1.7
	BD (2)	1	1.7	1.7	3.4
	PD (3)	2	3.4	3.4	6.8
	PA(4)	5	8.5	8.5	15.3
	BA (5)	16	27.1	27.1	42.4
	MA (6)	34	57.6	57.6	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 40

Frecuencias P12. Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con las demás personas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MD (1)	1	1.7	1.7	1.7
	PD (3)	1	1.7	1.7	3.4
	PA (4)	2	3.4	3.4	6.8
	BA (5)	8	13.6	13.6	20.3
	MA (6)	47	79.7	79.7	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 41

Frecuencias P13. Las personas con discapacidad tienen una personalidad tan equilibrada como cualquier otra persona.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BD (2)	2	3.4	3.4	3.4
	PD (3)	8	13.6	13.6	16.9
	PA (4)	24	40.7	40.7	57.6
	BA (5)	17	28.8	28.8	86.4
	MA (6)	8	13.6	13.6	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 42

Frecuencias P14. Las personas con discapacidad deberían poder casarse si lo desean.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MD (1)	2	3.4	3.4	3.4
	PD (3)	2	3.4	3.4	6.8
	PA (4)	4	6.8	6.8	13.6
	BA (5)	19	32.2	32.2	45.8
	MA (6)	32	54.2	54.2	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 43

Frecuencias P15. Las personas con discapacidad deberían ser confinadas en instituciones especiales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BD (2)	1	1.7	1.7	1.7
	PD (3)	10	16.9	16.9	18.6
	PA (4)	11	18.6	18.6	37.3
	BA (5)	21	35.6	35.6	72.9
	MA (6)	16	27.1	27.1	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 44

Frecuencias P16. Muchas personas con discapacidad pueden se profesiones competentes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BD (2)	1	1.7	1.7	1.7
	PD (3)	1	1.7	1.7	3.4
	PA (4)	10	16.9	16.9	20.3
	BA (5)	18	30.5	30.5	50.8
	MA (6)	29	49.2	49.2	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 45

Frecuencias P17. A las personas con discapacidad se les debería impedir votar.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MD (1)	1	1.7	1.7	1.7
	PD (3)	3	5.1	5.1	6.8
	PA (4)	6	10.2	10.2	16.9
	BA (5)	14	23.7	23.7	40.7
	MA (6)	35	59.3	59.3	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 46

Frecuencias P18. Las personas con discapacidad a menudo están de mal humor.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	PD (3)	3	5.1	5.1	5.1
	PA (4)	7	11.9	11.9	16.9
	BA (5)	16	27.1	27.1	44.1
	MA (6)	33	55.9	55.9	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 47

Frecuencias P19. Las personas con discapacidad confían en sí mismas tanto como las personas normales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BD (2)	4	6.8	6.8	6.8
	PD (3)	10	16.9	16.9	23.7
	PA (4)	22	37.3	37.3	61.0
	BA (5)	12	20.3	20.3	81.4
	MA (6)	11	18.6	18.6	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 48

Frecuencias P20. Generalmente las personas con discapacidad son sociables.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	PD (3)	3	5.1	5.1	5.1
	PA (4)	15	25.4	25.4	30.5
	BA (5)	25	42.4	42.4	72.9
	MA (6)	16	27.1	27.1	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 49

Frecuencias P21. En el trabajo, las personas con discapacidad se entienden sin problemas con el resto de los trabajadores.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BD (2)	2	3.4	3.4	3.4
	PD (3)	6	10.2	10.2	13.6
	PA (4)	19	32.2	32.2	45.8
	BA (5)	19	32.2	32.2	78.0
	MA (6)	13	22.0	22.0	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 50

Frecuencias P22. Sería apropiado que las personas con discapacidad trabajaran y vivieran con personas normales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	PD (3)	1	1.7	1.7	1.7
	PA (4)	2	3.4	3.4	5.1
	BA (5)	20	33.9	33.9	39.0
	MA (6)	36	61.0	61.0	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 51

Frecuencias P23. A las personas con discapacidad se les debería prohibir pedir créditos o préstamos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	PD (3)	9	15.3	15.3	15.3
	PA (4)	10	16.9	16.9	32.2
	BA (5)	19	32.2	32.2	64.4
	MA (6)	21	35.6	35.6	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 52

Frecuencias 24. Las personas con discapacidad generalmente son suspicaces.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BD (2)	2	3.4	3.4	3.4
	PD (3)	11	18.6	18.6	22.0
	PA (4)	17	28.8	28.8	50.8
	BA (5)	11	18.6	18.6	69.5
	MA (6)	18	30.5	30.5	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 53

Frecuencias P25. No quiero trabajar con personas con discapacidad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BD (2)	1	1.7	1.7	1.7
	PD (3)	2	3.4	3.4	5.1
	PA (4)	2	3.4	3.4	8.5
	BA (5)	12	20.3	20.3	28.8
	MA (6)	42	71.2	71.2	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 54

Frecuencias P26. En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	PD (3)	2	3.4	3.4	3.4
	PA (4)	3	5.1	5.1	8.5
	BA (5)	10	16.9	16.9	25.4
	MA (6)	44	74.6	74.6	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 55

Frecuencias P27. Las personas con discapacidad pueden hacer muchas cosas tan bien como cualquier otra persona.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	PD (3)	1	1.7	1.7	1.7
	PA (4)	9	15.3	15.3	16.9
	BA (5)	20	33.9	33.9	50.8
	MA (6)	29	49.2	49.2	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 56

Frecuencias P28. La mayoría de las personas con discapacidad están resentidas con las personas físicamente normales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	PD (3)	1	1.7	1.7	1.7
	PA (4)	9	15.3	15.3	16.9
	BA (5)	25	42.4	42.4	59.3
	MA (6)	24	40.7	40.7	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 57

Frecuencias P29. La mayor parte de las personas con capaces de llevar una vida social normal.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	PD (3)	4	6.8	6.8	6.8
	PA (4)	11	18.6	18.6	25.4
	BA (5)	30	50.8	50.8	76.3
	MA (6)	14	23.7	23.7	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 58

Frecuencias P30. Las personas con discapacidad son capaces de llevar una vida social normal.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BD (2)	1	1.7	1.7	1.7
	PD (3)	1	1.7	1.7	3.4
	PA (4)	12	20.3	20.3	23.7
	BA (5)	25	42.4	42.4	66.1
	MA (6)	20	33.9	33.9	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 59

Frecuencias P31. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	PD (3)	2	3.4	3.4	3.4
	PA (4)	2	3.4	3.4	6.8
	BA (5)	4	6.8	6.8	13.6
	MA (6)	51	86.4	86.4	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 60

Frecuencias P32. La mayor parte de las personas con discapacidad están satisfechas de sí mismas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BD (2)	2	3.4	3.4	3.4
	PD (3)	8	13.6	13.6	16.9
	PA (4)	23	39.0	39.0	55.9
	BA (5)	20	33.9	33.9	89.8
	MA (6)	6	10.2	10.2	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 61

Frecuencias P33. La mayoría de las personas con discapacidad sienten que son tan valiosas como cualquiera.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BD (2)	1	1.7	1.7	1.7
	PD (3)	5	8.5	8.5	10.2
	PA (4)	24	40.7	40.7	50.8
	BA (5)	16	27.1	27.1	78.0
	MA (6)	13	22.0	22.0	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 62

Frecuencias P34. La mayoría de las personas con discapacidad prefieren trabajar con otras personas que tengan si mismo problema.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BD (2)	1	1.7	1.7	1.7
	PD (3)	16	27.1	27.1	28.8
	PA (4)	22	37.3	37.3	66.1
	BA (5)	14	23.7	23.7	89.8
	MA (6)	6	10.2	10.2	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 63

Frecuencias P35. Se debería prevenir que las personas con discapacidad tuvieran hijos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MD (1)	1	1.7	1.7	1.7
	BD (2)	3	5.1	5.1	6.8
	PD (3)	9	15.3	15.3	22.0
	PA (4)	12	20.3	20.3	42.4
	BA (5)	16	27.1	27.1	69.5
	MA (6)	18	30.5	30.5	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 64

Frecuencias P36. Las personas con discapacidad son en general tan conscientes como las personas normales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BD (2)	1	1.7	1.7	1.7
	PD (3)	1	1.7	1.7	3.4
	PA (4)	20	33.9	33.9	37.3
	BA (5)	25	42.4	42.4	79.7
	MA (6)	12	20.3	20.3	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

Tabla 65

Frecuencias P37. Deberían existir leyes que prohibieran casarse a las personas con discapacidad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	PD (3)	1	1.7	1.7	1.7
	PA (4)	4	6.8	6.8	8.5
	BA (5)	12	20.3	20.3	28.8
	MA (6)	42	71.2	71.2	100.0
	Total	59	100.0	100.0	

De entre los ítems que componen la escala, se destacaron los que obtuvieron más de un 50% en la respuesta *Muy de acuerdo* (6), estos fueron:

- ítem 3 (94.9%) - ítem 10 (93.2%) - ítem 31 (86.4%)
- ítem 12 (79.7%) - ítem 6 (78%) - ítem 26 (74.6%)
- ítem 25 (71.2%) - ítem 8 (71.2%) - ítem 5 (61%)
- ítem 22 (61%) - ítem 17 (59.3%) - ítem 11 (57.6%)
- ítem 18 (55.9%) - ítem 14 (54.2%)

Estos ítems pertenecen a cuatro de las cinco subescalas y básicamente, se concentran en dos de ellas::

Subescala 1. Valoración de capacidades y limitaciones: 8

Subescala 2. Reconocimiento/Negación: 6, 12, 14, 17, 22 y 37.

Subescala 3. Implicación Personal: 3, 5, 10, 25, 26 y 31.

Subescala 4. Calificación Genérica: 18.

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos (mínimo y máximo estadístico, la media y la desviación estándar) correspondiente a cada uno de los ítems evaluados en la escala de actitudes (ver Tabla 66).

Tabla 66

Estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems de la escala de actitudes

	N Estadístico	Mínimo Estadístico	Máximo Estadístico	Media Estadístico	Error estándar	Desviación estándar Estadístico
VAR1	59	3	6	4.93	.132	1.015
VAR2	59	1	6	4.08	.191	1.466
VAR3	59	5	6	5.95	.029	.222
VAR4	59	2	6	4.59	.137	1.052
VAR5	59	1	6	5.34	.156	1.198
VAR6	59	4	6	5.73	.072	.552
VAR7	59	1	6	4.15	.160	1.229
VAR8	59	4	6	5.61	.087	.670
VAR9	59	2	6	5.07	.145	1.112
VAR10	59	5	6	5.93	.033	.254
VAR11	59	1	6	5.31	.139	1.071
VAR12	59	1	6	5.66	.112	.863
VAR13	59	2	6	4.36	.130	.996
VAR14	59	1	6	5.27	.145	1.112
VAR15	59	2	6	4.69	.144	1.103
VAR16	59	2	6	5.24	.119	.916
VAR17	59	1	6	5.32	.136	1.041
VAR18	59	3	6	5.34	.115	.883
VAR19	59	2	6	4.27	.151	1.157
VAR20	59	3	6	4.92	.112	.857
VAR21	59	2	6	4.59	.137	1.052
VAR22	59	3	6	5.54	.085	.652
VAR23	59	3	6	4.88	.139	1.068
VAR24	59	2	6	4.54	.157	1.208
VAR25	59	2	6	5.56	.111	.856
VAR26	59	3	6	5.63	.096	.740
VAR27	59	3	6	5.31	.103	.793
VAR28	59	3	6	5.22	.100	.767
VAR29	59	3	6	4.92	.109	.836
VAR30	59	2	6	5.05	.114	.879
VAR31	59	3	6	5.76	.088	.678
VAR32	59	2	6	4.34	.125	.958
VAR33	59	2	6	4.59	.128	.985
VAR34	59	2	6	4.14	.129	.991
VAR35	59	1	6	4.58	.170	1.303
VAR36	59	2	6	4.78	.111	.852
VAR37	59	3	6	5.61	.091	.695
TOTAL				5.04		1.087

Los ítems que presentan una media más alta, lo cual se identifica con una actitud más positiva hacia las personas con discapacidad son los ítems 3 (M=5.95, DT=.222) y 10 (M=5.93, DT=.254). Estos ítems hacen referencia a: permitiría que mi hijo aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciera un niño con discapacidad (ítem 3) y las personas

con discapacidad no deberían mantenerse apartadas de la sociedad (ítem 10)¹²². Ambos ítems hacen alusión a la convivencia y pertenecen a la subescala Implicación Personal.

Por otro lado, los ítems con menor puntuación fueron el 2 (M=4.08, DT=1.466), el 34 (M=4.14, DT=.991) y el 7 (M=4.15, DT=1.229). Estos ítems son: (ítems 2) un trabajo sencillo y repetitivo no es el más apropiado para las personas con discapacidad, (ítems 7) las personas con discapacidad no funcionan en muchos aspectos como los niños y (ítems 34) la mayoría de las personas con discapacidad no prefieren trabajar con otras personas que tengan su mismo problema. En este caso, los ítems tratan el tema laboral, y un estereotipo muy común como la infantilización de las personas con discapacidad¹²³.

Al agrupar los ítems por subescalas, se observó que todas ellas puntuaron de forma positiva, destacando la subescala de Implicación Personal, con una media de 5.64, frente la subescala de Asunción de Roles con la media más baja (M=4.56) (ver Tabla 67).

Tabla 67

Estadísticos descriptivos por subescalas

	N	Media	Desviación estándar
1. Valoración de capacidades y limitaciones	59	4.72	1.117
2. Reconocimiento/Negación de derechos	59	5.24	1.026
3. Implicación personal	59	5.64	.826
4. Calificación genérica	59	4.83	1.045
5. Asunción de roles	59	4.56	1.039
<i>Total escala</i>	59	5.04	1.087

1. Valoración de capacidades y limitaciones.

Esta subescala obtuvo una media (M=4.72, DT=1.117) por debajo de la media general de la escala. Lo que significa que aún teniendo una valoración positiva de las capacidades y limitaciones de las personas con discapacidad, se aleja de la puntuación 6 que sería la opción más positiva.

Además, se observó como el ítem 2¹²⁴, el cual hace referencia a que un trabajo sencillo y repetitivo no es lo más apropiado para las personas con discapacidad, obtuvo la puntuación

¹²² Se recuerda que algunos de los ítems de la escala son negativos, los cuales se han puntuado de forma inversa, este es el caso del ítem 10.

¹²³ Son negativos también los ítems 10, 2, 7, y 34, por esta razón, al referenciar estos ítems en el texto han sido invertidos.

¹²⁴ Esta pregunta es negativa y se valoró de forma inversa a las preguntas positivas. Por ello, al hacer referencia a esta pregunta se le añade el adverbio *no*.

más baja (M=4.08, DT=1.466), junto con el ítem 7 (M=4.15, DT=1.229) que hace referencia a la visión de las personas con discapacidad como niños. Por otro lado, el ítem 8 (M=5.61, DT=.670) –de las personas con discapacidad si puede esperarse mucho¹²⁵– puntuó con el valor más alto de la subescala, junto con el ítem 16 (M=5.24, DT=.916), que vuelve a valorar muy positivamente la capacidad de las personas con discapacidad para poder ser profesionales competentes (ver Tabla 68).

Tabla 68

Estadísticos descriptivos por ítem de la subescala Valoración de capacidades y limitaciones.

	N Estadístico	Mínimo Estadístico	Máximo Estadístico	Media Estadístico	Error estándar	Desviación estándar Estadístico
VAR1	59	3	6	4.93	.132	1.015
VAR2	59	1	6	4.08	.191	1.466
VAR4	59	2	6	4.59	.137	1.052
VAR7	59	1	6	4.15	.160	1.229
VAR8	59	4	6	5.61	.087	.670
VAR13	59	2	6	4.36	.130	.996
VAR16	59	2	6	5.24	.119	.916
VAR21	59	2	6	4.59	.137	1.052
VAR29	59	3	6	4.92	.109	.836
VAR36	59	2	6	4.78	.111	.852
TOTAL				4.72		

2. Reconocimiento/Negación de derechos.

El reconocimiento o negación de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad, y en concreto al derecho que tienen a la normalización y a la integración, es un factor determinante para las personas. Este factor puntuó por encima de la media, y solo 3 de los 11 ítems puntuaron por debajo (ver Tabla 69).

¹²⁵ Ítem negativo, por lo que se ha invertido al redactarlo.

Tabla 69

Estadísticos descriptivos por ítem del Reconocimiento/Negación de derechos.

	N Estadístico	Mínimo Estadístico	Máximo Estadístico	Media Estadístico	Error estándar	Desviación estándar Estadístico
VAR6	59	4	6	5.73	.072	.552
VAR9	59	2	6	5.07	.145	1.112
VAR12	59	1	6	5.66	.112	.863
VAR14	59	1	6	5.27	.145	1.112
VAR15	59	2	6	4.69	.144	1.103
VAR17	59	1	6	5.32	.136	1.041
VAR22	59	3	6	5.54	.085	.652
VAR23	59	3	6	4.88	.139	1.068
VAR27	59	3	6	5.31	.103	.793
VAR35	59	1	6	4.58	.170	1.303
VAR37	59	3	6	5.61	.091	.695
TOTAL				5.24		

Entre las variables de esta subescala, destacó el ítem 6 con una media 5.73 (DT=.552), el cual hace referencia a que las personas con discapacidad no deberían vivir con personas afectadas por el mismo problema¹²⁶, seguido del ítem 12 (M=5.66, DT=.862) que define que las personas con discapacidad deberían poder divertirse con las demás personas. Los dos ítems hacen referencia al derecho de la inclusión. En cambio, la puntuación más baja la obtiene el ítem 15 (M=4.69, DT=1.103), que hace también referencia a la inclusión, pero la plantea de la siguiente forma: Las personas con discapacidad no deberían ser confinadas en instituciones especiales.

3. Implicación Personal

La Implicación Personal es la subescala con la puntuación más alta (M=5.64, DT=.826) (ver Tabla 70). Esta subescala considera comportamientos concretos de interacción en relación a las personas con discapacidad. Los resultados indicaron una predisposición favorable a actuar frente a cualquier situación que pueda afectar a las personas con discapacidad, haciendo referencia al ámbito social, laboral o familiar. En esta subescala sobresalieron las dos variables con la puntuación más alta, destacadas anteriormente de la escala general: (ítem 3) permitiría que mi hijo aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciera un niño con discapacidad (M=5.95), y (ítem 10) las personas con discapacidad

¹²⁶ Ítem negativo, se invierte al redactarlo.

no deberían mantenerse apartadas de la sociedad¹²⁷ (M=5.93). Ítems relacionados con el ámbito social.

Tabla 70

Estadísticos descriptivos por ítem de la Implicación Personal.

	N Estadístico	Mínimo Estadístico	Máximo Estadístico	Media Estadístico	Error estándar	Desviación estándar Estadístico
VAR3	59	5	6	5.95	.029	.222
VAR5	59	1	6	5.34	.156	1.198
VAR10	59	5	6	5.93	.033	.254
VAR11	59	1	6	5.31	.139	1.071
VAR25	59	2	6	5.56	.111	.856
VAR26	59	3	6	5.63	.096	.740
VAR31	59	3	6	5.76	.088	.678
TOTAL				5.64		

4. Calificación Genérica.

La calificación genérica hace referencia a una visión normalizada de las personas con discapacidad. En los estadísticos descriptivos de la subescala se obtuvo una media de 4.83 (DT=1.045), situándola por debajo de la media general. En esta subescala se recogió uno de los valores más bajos: el ítem 34, que hace referencia a que las personas con discapacidad no prefieren trabajar con otras personas con discapacidad¹²⁸ (M=4.14, DT=.991).

También destacaron dos valores cercanos a 6, y situados por encima de la media de la subescala y de la escala general: el ítem 18, el buen humor de las personas con discapacidad (M=5.34, DT=.882) y el no resentimiento con las personas físicamente normales¹²⁹ (ítem 28, M=5.22, DT=.767). Los datos se presentan en la Tabla 71.

¹²⁷ Ítem negativo, se invierte al redactarlo.

¹²⁸ Ítem negativo, por lo que se invierte al redactarlo.

¹²⁹ Ambos ítems están redactados de forma inversa por se ítems negativos.

Tabla 71

Estadísticos descriptivos por ítem de la Calificación Genérica.

	N Estadístico	Mínimo Estadístico	Máximo Estadístico	Media Estadístico	Error estándar	Desviación estándar Estadístico
VAR18	59	3	6	5.34	.115	.883
VAR20	59	3	6	4.92	.112	.857
VAR24	59	2	6	4.54	.157	1.208
VAR28	59	3	6	5.22	.100	.767
VAR34	59	2	6	4.14	.129	.991
TOTAL				4.83		

5. Asunción de Roles

La consideración que tienen los estudiantes que han respondido la escala de actitudes, sobre la concepción que de sí misma tienen las personas con discapacidad, es la subescala que puntuó más bajo ($M=4.56$, $DT=1.039$) (ver Tabla 72). Los ítems hacen referencia a la confianza en sí mismo, la capacidad de llevar una vida social o la autoestima. Entre los ítems destacó el 30, por estar por encima de la media de la escala ($M=5.05$, $DT=.879$). Este ítem hace referencia a la capacidad de las personas con discapacidad para llevar una vida social normal.

Por el contrario, las variables 19, 32 y 33 –que puntuaron por debajo de la media, situándose más cerca de 3 que de 6- hacen referencia a la confianza y la satisfacción de sí misma y sentirse tan valiosas como cualquiera.

Tabla 73

Estadísticos descriptivos por ítem de la Asunción de Roles.

	N Estadístico	Mínimo Estadístico	Máximo Estadístico	Media Estadístico	Error estándar	Desviación estándar Estadístico
VAR19	59	2	6	4.27	.151	1.157
VAR30	59	2	6	5.05	.114	.879
VAR32	59	2	6	4.34	.125	.958
VAR33	59	2	6	4.59	.128	.985
TOTAL				4.56		

Al comparar las medias de las subescalas con la variable *contacto con personas con discapacidad* se obtuvo que las medias de ambos grupos presentaban diferencias. Se observó que las medias de los estudiantes que sí que han tenido contacto con personas con

discapacidad era superior a la media de los que no tuvieron contacto, tal y como se aprecia en la Tabla 74.

Tabla 74

Estadísticos descriptivos de las subescalas a partir de la variable independiente *contacto*.

	Contacto	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Valoración de capacidades y limitaciones	No	36	4.6417	.61383	.10230
	Si	23	4.8565	.63948	.13334
Reconocimiento/Negación de derechos	No	36	5.1717	.51001	.08500
	Si	23	5.3518	.54221	.11306
Implicación personal	No	36	5.5794	.40398	.06733
	Si	23	5.7329	.45238	.09433
Calificación genérica	No	36	4.7500	.54798	.09133
	Si	23	4.9565	.71084	.14822
Asunción de roles	No	36	4.5417	.73314	.12219
	Si	23	4.5978	.77876	.16238

En la Figura 127 se observa la gráfica que muestra como los resultados de las medias de las subescalas son superiores en el caso de contacto con personas con discapacidad.

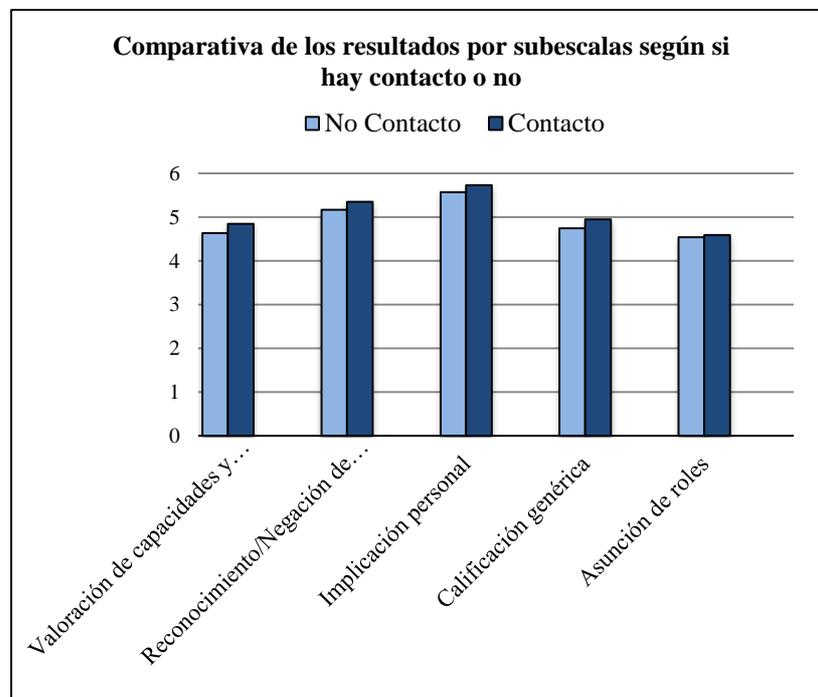


Figura 127. Gráfica sobre las medias de las subescalas dependiendo del contacto.

A pesar que de que las medias de los estudiantes que han tenido contacto con personas con discapacidad son más altas, estos resultados solo presentaron significación estadística en una subescala, como se observó en la prueba de U de Mann-Whitney.

La U de Mann-Whitney es una prueba no paramétrica de comparación de dos muestras independientes. Esta prueba se usa cuando los datos no siguen una distribución normal o la muestra es muy pequeña, como es este caso.

El objetivo de utilizar esta prueba fue, justamente, determinar si el contacto con personas con discapacidad influye significativamente en la actitud de los estudiantes en relación a las subescalas.

Se determina la V_I = contacto con personas con discapacidad, con 2 grupos independientes: (1) contacto y (2) no contacto. Siendo la V_D = actitud de los estudiantes en las subescalas.

Como hipótesis se estableció una hipótesis nula (H_0) y una hipótesis alternativa (H_1):

H_0 = No hay diferencia en la actitud hacia las personas con discapacidad entre los estudiantes que tienen o no tienen contacto con personas con discapacidad.

H_1 = Hay diferencia en la actitud hacia las personas con discapacidad entre los estudiantes que tienen o no tienen contacto con personas con discapacidad..

Siendo la regla de decisión: Si $p < 0.05$ se rechaza H_0 .

Los resultados del análisis se presentan en las Tabla 75 y 76. En la Tabla 75 se muestra una descripción de los grupos comparados, el rango promedio de la variable contacto, destacando que a mayor rango mayor puntuación.

Tabla 75

Rangos. Prueba U

	Contacto	N	Rango promedio	Suma de rangos
1. Valoración de capacidades y limitaciones	No	36	27.76	999.50
	Si	23	33.50	770.50
	Total	59		
2. Reconocimiento/Negación de derechos	No	36	27.76	999.50
	Si	23	33.50	770.50
	Total	59		
3. Implicación personal	No	36	26.38	949.50
	Si	23	35.67	820.50
	Total	59		
4. Calificación genérica	No	36	27.51	990.50
	Si	23	33.89	779.50
	Total	59		
5. Asunción de roles	No	36	29.90	1076.50
	Si	23	30.15	693.50
	Total	59		

Para identificar si las diferencias existentes entre el rango promedio de la variable contacto son significativas se debe observar la Tabla 76, donde aparece el valor U y de la razón z, así como su probabilidad asociada que, como se ha comentado anteriormente, si el nivel de significancia es menor a 0.05 se debe rechazar la hipótesis nula (H_0).

Tabla 76

Diferencias entre grupos. Contacto con personas con discapacidad. Prueba U de Mann-Whitney

Estadísticos de prueba^a

	Valoración de capacidades y limitaciones	de y Reconocimiento/Negación de derechos	de Implicación personal	Calificación genérica	Asunción de roles
U de Mann-Whitney	333.500	333.500	283.500	324.500	410.500
W de Wilcoxon	999.500	999.500	949.500	990.500	1076.500
Z	-1.253	-1.254	-2.083	-1.399	-.055
Sig. asintótica (bilateral)	.210	.210	.037	.162	.956

a. Variable de agrupación: Contacto

A partir de los datos obtenido de la prueba U de Mann-Whitney, la subescala de Valoración de capacidad y limitaciones, la actitud hacia las personas con discapacidad es igual ($z=-1.253$, $p>0.05$) entre estudiantes que han tenido contacto o no con personas con discapacidad.

Por lo que se refiere a la subescala de Reconocimiento/Negación de derechos la actitud

hacia las personas con discapacidad es igual ($z=-1.254$, $p>0.05$) entre estudiantes que hayan tenido contacto o no con personas con discapacidad.

En cambio, la subescala de Implicación personal la actitud hacia las personas con discapacidad no es igual ($z=-1.253$, $p<0.05$) entre estudiantes que hayan tenido contacto o no con personas con discapacidad.

Para la subescala Calificación genérica la actitud hacia las personas con discapacidad es igual ($z=-1.399$, $p>0.05$) entre estudiantes que hayan tenido contacto o no con personas con discapacidad.

Y finalmente, la Asunción de roles la actitud hacia las personas con discapacidad es igual ($z=-0.55$, $p>0.05$) entre estudiantes que hayan tenido contacto o no con personas con discapacidad.

Se observó por lo tanto, que solo en la subescala de Implicación personal se rechazó la H_0 , y se aceptó la H_1 , con lo que se pudo afirmar con un error de equivocación inferior al 5%, que las actitudes de los estudiantes que han mantenido contacto con personas con discapacidad en relación a la implicación personal es significativamente más positiva que la de los estudiantes que no han tenido contacto con personas con discapacidad.

De la misma manera, se analiza la existencia de posibles diferencias estadísticamente significativas entre las subescalas y las variables de razón de contacto, frecuencia de contacto y tipo de discapacidad. En esta caso, como se tratan de varias muestras independiente la prueba utilizada es la Kruskal Wallis.

A continuación se presentan los valores para p , de las subescalas sobre la razón de contacto (Tabla 77), la frecuencia de contacto (Tabla 78) y tipo de discapacidad (Tabla 79). Se considera la necesidad de rechazar la H_0 , en cada uno de los casos, ya que el valor de $p > 0.05$.

Tabla 77

Diferencias entre grupos. Razón de contacto con personas con discapacidad. Prueba Kruskal Wallis

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	Valoración de capacidades y limitaciones	Reconocimiento/ Negación de derechos	de Implicación personal	Calificación genérica	Asunción de roles
Chi-cuadrado	10,671	9,895	8,284	8,545	7,716
gl	6	6	6	6	6
Sig. asintótica	,099	,129	,218	,201	,260

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Razón

Tabla 78

Diferencias entre grupos. Frecuencia de contacto con personas con discapacidad. Prueba Kruskal Wallis

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	Valoración de capacidades y limitaciones	Reconocimiento/ Negación de derechos	de Implicación personal	Calificación genérica	Asunción de roles
Chi-cuadrado	.328	2.370	3.897	4.900	1.134
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.955	.499	.273	.179	.769

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Frecuencia

Tabla 79

Diferencias entre grupos. Tipo de discapacidad. Prueba Kruskal Wallis

Estadísticos de prueba ^{a,b}					
	Valoración de capacidades y limitaciones	Reconocimiento/ Negación de derechos	de Implicación personal	Calificación genérica	Asunción de roles
Chi-cuadrado	9.379	7.961	7.643	7.721	8.139
gl	9	9	9	9	9
Sig. asintótica	.403	.538	.571	.563	.520

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Tipo

Se puede concluir a partir de los datos con un nivel de significancia del 5%, que no se tiene suficiente certeza para afirmar que existen diferencias significativas entre las actitudes hacia las personas con discapacidad y la razón, frecuencia o tipo de contacto.

11.2.2.- Datos de los estudiantes que participaron en el aprendizaje servicio (Grupo de intervención)

Los estudiantes del grupo M1 de 3º de pedagogía del curso 2013-2014 de la Universidad de Barcelona, que participaron en el aprendizaje servicio constituye una muestra de 8¹³⁰ mujeres, de las cuales 7 tienen entre 21 y 30 años y 1 tiene 20 años o menos. Y al igual que en el grupo clase, el 100% cursan estudios universitarios.

En relación a la pregunta sobre el contacto con personas con discapacidad, toda la muestra tuvo contacto con personas con discapacidad. Este contacto para todas las participantes fue de ocio/amistad, habitual y con personas con discapacidad intelectual.

El *Alpha de Cronbach* obtenido de los 37 ítems de la escala es de .640, valor que otorga una la fiabilidad baja a la escala, posiblemente causada por ser una muestra muy pequeña.

La media de los datos obtenidos de la escala fue de 5.42, con una Desviación Estándar de 1.051. Este resultado indica que la actitud hacia las personas con discapacidad intelectual de los estudiantes que participaron en los proyectos de aprendizaje servicio es muy positiva, ya que 6 se considera como la puntuación que caracteriza la actitud más positiva hacia las personas con discapacidad

En este caso, solo 4 ítems han recogido valores entre 1 y 6, -ítems 11, 19, 21, 34-, por otro lado, 10 de ellos solo han sido puntuados con el valor máximo, es decir con 6 -*Estoy muy de acuerdo*-. De la Tabla 80 a la Tabla 116 muestra la frecuencia y el porcentaje para cada valor y para cada ítem.

Tabla 80

Frecuencias P1. Las personas con discapacidad con frecuencia son menos inteligentes que las demás personas.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BA (5) 1	12.5	12.5	12.5
	MA (6) 7	87.5	87.5	100.0
	Total 8	100.0	100.0	

¹³⁰ Los estudiantes que participaron fueron 9, pero los datos válidos son solo de 8.

Tabla 81

Frecuencias P2. Un trabajo sencillo y repetitivo es el más apropiado para las personas con discapacidad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	PD (3)	1	12.5	12.5	12.5
	BA (5)	3	37.5	37.5	50.0
	MA (6)	4	50.0	50.0	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Tabla 82

Frecuencias P3. Permitiría que mi hijo aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciera un niño con discapacidad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BA (5)	1	12.5	12.5	12.5
	MA (6)	7	87.5	87.5	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Tabla 83

Frecuencias P4. En el trabajo, una persona con discapacidad sólo es capaz de seguir instrucciones simples.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BD (2)	1	12.5	12.5	12.5
	PD (3)	1	12.5	12.5	25.0
	BA (5)	3	37.5	37.5	62.5
	MA (6)	3	37.5	37.5	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Tabla 84

Frecuencias P5. Me disgusta estar cerca de personas que parecen diferentes, o actúan de forma diferente.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MA (6)	8	100.0	100.0	100.0

Tabla 85

Frecuencias P6. Las personas con discapacidad deberían vivir con personas afectadas por el mismo problema.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MA (6)	8	100.0	100.0	100.0

Tabla 86

Frecuencias P7. Las personas con discapacidad funcionan en muchos aspectos como los niños.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	PA (4)	2	25.0	25.0	25.0
	BA (5)	4	50.0	50.0	75.0
	MA (6)	2	25.0	25.0	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Tabla 87

Frecuencias P8. De las personas con discapacidad no puede esperarse demasiado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	PA(4)	1	12.5	12.5	12.5
	MA (6)	7	87.5	87.5	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Tabla 88

Frecuencias P9. Las personas con discapacidad deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier otra persona.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	PD (3)	1	12.5	12.5	12.5
	BA (5)	2	25.0	25.0	37.5
	MA (6)	5	62.5	62.5	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Tabla 89

Frecuencias P10. Las personas con discapacidad deberían mantenerse apartadas de la sociedad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MA (6)	8	100.0	100.0	100.0

Tabla 90

Frecuencias P11. No me importaría trabajar junto a personas con discapacidad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MD (1)	1	12.5	12.5	12.5
	BA (5)	1	12.5	12.5	25.0
	MA (6)	6	75.0	75.0	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Tabla 91

Frecuencias P12. Las personas con discapacidad deberían poder divertirse con las demás personas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BA (5)	1	12.5	12.5	12.5
	MA (6)	7	87.5	87.5	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Tabla 92

Frecuencias P13. Las personas con discapacidad tienen una personalidad tan equilibrada como cualquier otra persona.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BD (2)	1	12.5	12.5	12.5
	BA (5)	4	50.0	50.0	62.5
	MA (6)	3	37.5	37.5	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Tabla 93

Frecuencias P14. Las personas con discapacidad deberían poder casarse si lo desean.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BD (2)	1	12.5	12.5	12.5
	BA (5)	1	12.5	12.5	25.0
	MA (6)	6	75.0	75.0	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Tabla 94

Frecuencias P15. Las personas con discapacidad deberían ser confinadas en instituciones especiales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BA (5)	2	25.0	25.0	25.0
	MA (6)	6	75.0	75.0	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Tabla 95

Frecuencias P16. Muchas personas con discapacidad pueden se profesiones competentes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BA (5)	1	12.5	12.5	12.5
	MA (6)	7	87.5	87.5	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Tabla 96

Frecuencias P17. A las personas con discapacidad se les debería impedir votar.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BD (2)	1	12.5	12.5	12.5
	BA (5)	1	12.5	12.5	25.0
	MA (6)	6	75.0	75.0	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Tabla 97

Frecuencias P18. Las personas con discapacidad a menudo están de mal humor.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MA (6)	8	100.0	100.0	100.0

Tabla 98

Frecuencias P19. Las personas con discapacidad confían en sí mismas tanto como las personas normales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MD (1)	1	12.5	12.5	12.5
	BD (2)	1	12.5	12.5	25.0
	PA (4)	1	12.5	12.5	37.5
	BA (5)	1	12.5	12.5	50.0
	MA (6)	4	50.0	50.0	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Tabla 99

Frecuencias P20. Generalmente las personas con discapacidad son sociables.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	PD (3)	1	12.5	12.5	12.5
	BA (5)	2	25.0	25.0	37.5
	MA (6)	5	62.5	62.5	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Tabla 100

Frecuencias P21. En el trabajo, las personas con discapacidad se entienden sin problemas con el resto de los trabajadores.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MD (1)	1	12.5	12.5	12.5
	PD (3)	1	12.5	12.5	25.0
	BA (5)	2	25.0	25.0	50.0
	MA (6)	4	50.0	50.0	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Tabla 101

Frecuencias P22. Sería apropiado que las personas con discapacidad trabajaran y vivieran con personas normales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MA (6)	8	100.0	100.0	100.0

Tabla 102

Frecuencias P23. A las personas con discapacidad se les debería prohibir pedir créditos o préstamos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BD (2)	1	12.5	12.5	12.5
	PA (4)	2	25.0	25.0	37.5
	BA (5)	2	25.0	25.0	62.5
	MA (6)	3	37.5	37.5	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Tabla 103

Frecuencias 24. Las personas con discapacidad generalmente son suspicaces.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	PA (4)	3	37.5	37.5	37.5
	BA (5)	2	25.0	25.0	62.5
	MA (6)	3	37.5	37.5	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Tabla 104

Frecuencias P25. No quiero trabajar con personas con discapacidad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MA (6)	8	100.0	100.0	100.0

Tabla 105

Frecuencias P26. En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MA (6)	8	100.0	100.0	100.0

Tabla 106

Frecuencias P27. Las personas con discapacidad pueden hacer muchas cosas tan bien como cualquier otra persona.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MA (6)	8	100.0	100.0	100.0

Tabla 107

Frecuencias P28. La mayoría de las personas con discapacidad están resentidas con las personas físicamente normales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BA (5)	1	12.5	12.5	12.5
	MA (6)	7	87.5	87.5	100.0
	Total	8	100	100	

Tabla 108

Frecuencias P29. La mayor parte de las personas con capaces de llevar una vida social normal.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BA (5)	2	25.0	25.0	25.0
	MA (6)	6	75.0	75.0	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Tabla 109

Frecuencias P30. Las personas con discapacidad son capaces de llevar una vida social normal.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BD (2)	1	12.5	12.5	12.5
	BA (5)	1	12.5	12.5	25.0
	MA (5)	6	75.0	75.0	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Tabla 110

Frecuencias P31. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MA (6)	8	100.0	100.0	100.0

Tabla 111

Frecuencias P32. La mayor parte de las personas con discapacidad están satisfechas de sí mismas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BD (2)	1	12.5	12.5	12.5
	PD (3)	1	12.5	12.5	25.0
	BA (5)	4	50.0	50.0	75.0
	MA (6)	2	25.0	25.0	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Tabla 112

Frecuencias P33. La mayoría de las personas con discapacidad sienten que son tan valiosas como cualquiera.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	PD (3)	1	12.5	12.5	12.5
	BA (5)	2	25.0	25.0	37.5
	MA (6)	5	62.5	62.5	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Tabla 113

Frecuencias P34. La mayoría de las personas con discapacidad prefieren trabajar con otras personas que tengan si mismo problema.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MD (1)	1	12.5	12.5	12.5
	PD (3)	1	12.5	12.5	25.0
	PA (4)	1	12.5	12.5	37.5
	BA (5)	4	50.0	50.0	87.5
	MA (6)	1	12.5	12.5	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Tabla 114

Frecuencias P35. Se debería prevenir que las personas con discapacidad tuvieran hijos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	PD (3)	1	12.5	12.5	12.5
	BA (5)	2	25.0	25.0	37.5
	MA (6)	5	62.5	62.5	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Tabla 115

Frecuencias P36. Las personas con discapacidad son en general tan conscientes como las personas normales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	PA (4)	1	12.5	12.5	12.5
	BA (5)	1	12.5	12.5	25.0
	MA (6)	6	75.0	75.0	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Tabla 116

Frecuencias P37. Deberían existir leyes que prohibieran casarse a las personas con discapacidad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	MA (6)	8	100.0	100.0	100.0

A continuación, en la Tabla 117 se muestra el mínimo y el máximo estadístico, la media y la desviación estándar.

Tabla 17

Estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems de la escala de actitudes

	N Estadístico	Mínimo Estadístico	Máximo Estadístico	Media Estadístico	Error estándar	Desviación estándar Estadístico
VAR1	8	5	6	5.88	.125	.354
VAR2	8	3	6	5.25	.366	1.035
VAR3	8	5	6	5.88	.125	.354
VAR4	8	2	6	4.75	.526	1.488
VAR5	8	6	6	6.00	.000	.000
VAR6	8	6	6	6.00	.000	.000
VAR7	8	4	6	5.00	.267	.756
VAR8	8	4	6	5.75	.250	.707
VAR9	8	3	6	5.38	.375	1.061
VAR10	8	6	6	6.00	.000	.000
VAR11	8	1	6	5.25	.620	1.753
VAR12	8	5	6	5.88	.125	.354
VAR13	8	2	6	5.00	.463	1.309
VAR14	8	2	6	5.38	.498	1.408
VAR15	8	5	6	5.75	.164	.563
VAR16	8	5	6	5.88	.125	.354
VAR17	8	2	6	5.38	.498	1.408
VAR18	8	6	6	6.00	.000	.000
VAR19	8	1	6	4.50	.707	2.000
VAR20	8	3	6	5.38	.375	1.061
VAR21	8	1	6	4.75	.648	1.832
VAR22	8	6	6	6.00	.000	.000
VAR23	8	2	6	4.75	.491	1.389
VAR24	8	4	6	5.00	.327	.926
VAR25	8	6	6	6.00	.000	.000
VAR26	8	6	6	6.00	.000	.000
VAR27	8	6	6	6.00	.000	.000
VAR28	8	5	6	5.88	.125	.354
VAR29	8	5	6	5.75	.164	.463
VAR30	8	2	6	5.38	.498	1.408
VAR31	8	6	6	6.00	.000	.000
VAR32	8	2	6	4.63	.498	1.408
VAR33	8	3	6	5.38	.375	1.061
VAR34	8	1	6	4.25	.559	1.581
VAR35	8	3	6	5.38	.375	1.061
VAR36	8	4	6	5.63	.263	.744
VAR37	8	6	6	6.00	.000	.000

Como se comentó, hay 10 variables con la puntuación máxima (M=6). Estas variables representan los ítems:

Ítem 5. Me gusta estar cerca de personas que parecen diferentes, o actúan de forma diferente.

Ítem 6. Las personas con discapacidad no deberían vivir con personas afectadas por el mismo problema.

Ítem 10. Las personas con discapacidad no deberían mantenerse apartadas de la sociedad.

Ítem 18. Las personas con discapacidad a menudo no están de mal humor.

Ítem 22. Sería apropiado que las personas con discapacidad trabajaran y vivieran con personas normales.

Ítem 25. Quiero trabajar con personas con discapacidad.

Ítem 26. En situaciones sociales, no me importaría encontrarme con personas con discapacidad.

Ítem 27. Las personas con discapacidad pueden hacer muchas cosas tan bien como cualquier otra persona.

Ítem 31. Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, no evitaría comentarlo con otras personas.

Ítem 37. No deberían existir leyes que prohibieran casarse a las personas con discapacidad¹³¹.

Estos ítems pertenecen a cuatro de las cinco subescalas que componen la escala general:

Subescala 1. Valoración de capacidades y limitaciones: 2.

Subescala 2. Reconocimiento/Negación: 22, 27 y 37.

Subescala 3. Implicación Personal: 5, 10, 25, 26 y 31.

Subescala 4. Calificación Genérica: 18.

Por otro lado, los ítems con una puntuación más baja fueron: el ítem 34 (M=4.25, DT=1.581) que hace referencia a que la mayoría de las personas con discapacidad no prefieren trabajar con otras personas que tengan su mismo problema¹³², y el ítem 19 (M=4.50, DT=2) el cual se refiere a que las personas con discapacidad confían en sí mismas tanto como las personas normales. Estos ítems pertenecen a la subescala de Calificación Genérica y Asunción de Roles, respectivamente.

En relación a los datos obtenidos por subescalas, todas ellas obtuvieron una puntuación muy cercana a 6, lo que significa una actitud muy positiva hacia las personas con

¹³¹ Los ítems 5, 6, 10, 18, 25, 26, 31 y 37 son ítems negativos, por lo que se representan aquí de forma inversa.

¹³² El ítem 34 es negativo por lo que se ha invertido.

discapacidad. Entre las subescalas, destacó la Implicación Personal (M= 5.87, DT=.735), mientras que la subescala de Asunción de Roles obtuvo la puntuación más baja (M=4.96, DT=4.96) (ver Tabla 118).

Tabla 118

Estadísticos descriptivos por subescalas

	N	Media	Desviación estándar
1. Valoración de capacidades y limitaciones	8	5.36	1.110
2. Reconocimiento/Negación de derechos	8	5.62	.964
3. Implicación personal	8	5.87	.735
4. Calificación genérica	8	5.30	.881
5. Asunción de roles	8	4.96	.571

1. Valoración de capacidades y limitaciones.

Esta subescala obtuvo una media de 5.36 (DT=1.110). A pesar de situarse por debajo de la media de la escala general (M=5.42), presentó una concepción positiva de los estudiantes sobre la capacidad de aprendizaje y de desempeño de las personas con discapacidad.

Los ítems 1 (M=5.88, DT=.354) y 16 (M=5.88, DT=.354) hacen referencia a la inteligencia de las personas con discapacidad y a su profesionalidad respectivamente, y destacan por su elevada puntuación. Sin embargo, los ítems 4 (M=4.75, DT=1.488) y 21 (M=4.75, DT=1.832) puntúan por debajo de la media. Y hacen referencia a que las personas con discapacidad no¹³³ solo son capaz de seguir instrucciones simples y en el trabajo se entienden sin problemas con el resto de los trabajadores (ver Tabla 119).

¹³³ El ítems 4, es negativo, por lo que se hace referencia de forma inversa.

Tabla 119

Estadísticos descriptivos por ítem de la Valoración de capacidades y limitaciones.

	N Estadístico	Mínimo Estadístico	Máximo Estadístico	Media Estadístico	Error estándar	Desviación estándar Estadístico
VAR1	8	5	6	5.88	.125	.354
VAR2	8	3	6	5.25	.366	1.035
VAR4	8	2	6	4.75	.526	1.488
VAR7	8	4	6	5.00	.267	.756
VAR8	8	4	6	5.75	.250	.707
VAR13	8	2	6	5.00	.463	1.309
VAR16	8	5	6	5.88	.125	.354
VAR21	8	1	6	4.75	.648	1.832
VAR29	8	5	6	5.75	.164	.463
VAR36	8	4	6	5.63	.263	.744

2. Reconocimiento/Negación de derechos.

El reconocimiento o negación de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad puntuó por encima de la media ($M=5.42$, $DT=.964$). En esta subescala destacaron 4 ítems que obtuvieron la puntuación máxima (6). Estos ítems son:

Ítem 6. Las personas con discapacidad no deberían vivir con personas afectadas por el mismo problema¹³⁴.

Ítem 22. Sería apropiado que las personas con discapacidad trabajaran y vivieran con personas normales.

Ítem 27. Las personas con discapacidad pueden hacer muchas cosas tan bien como cualquier otra persona.

Ítem 37. No deberían existir leyes que prohibieran casarse a las personas con discapacidad¹³⁵.

Ítems que se relacionan con el ámbito social y la convivencia, así como el derecho de las personas con discapacidad a casarse.

Por otro lado, el derecho de las personas con discapacidad a pedir créditos o préstamos (ítem 23) obtuvo la puntuación más baja ($M=4.75$, $DT=1.389$) (ver Tabla 120).

Tabla 120

¹³⁴ Este ítem se ha invertido por se negativo en la escala.

¹³⁵ Este ítem se ha invertido por se negativo en la escala.

Estadísticos descriptivos por ítem del Reconocimiento/Negación de derechos.

	N Estadístico	Mínimo Estadístico	Máximo Estadístico	Media Estadístico	Error estándar	Desviación estándar Estadístico
VAR6	8	6	6	6.00	.000	.000
VAR9	8	3	6	5.38	.375	1.061
VAR12	8	5	6	5.88	.125	.354
VAR14	8	2	6	5.38	.498	1.408
VAR15	8	5	6	5.75	.164	.563
VAR17	8	2	6	5.38	.498	1.408
VAR22	8	6	6	6.00	.000	.000
VAR23	8	2	6	4.75	.491	1.389
VAR27	8	6	6	6.00	.000	.000
VAR35	8	3	6	5.38	.375	1.061
VAR37	8	6	6	6.00	.000	.000

3. Implicación Personal

La Implicación Personal es la subescala con la puntuación más alta ($M=5.87$, $DT=.735$). Esta puntuación situó a los participantes en una actitud muy favorable frente cualquier situación que pueda afectar a las personas con discapacidad. Como se comentó anteriormente, los ítems 5, 10, 25, 26 y 31 puntuaron 6.00. Estos ítems hacen referencia al ámbito social (ítems 5, 10, 26 y 31) y laboral (ítem 25). Aunque el ítem 11, -no me importaría trabajar junto a personas con discapacidad-, relacionado con el ámbito laboral obtuvo la media más baja ($M=5.25$, $DT=1.753$), como se observa en la Tabla 121.

Tabla 121

Estadísticos descriptivos por ítem de la Implicación Personal.

	N Estadístico	Mínimo Estadístico	Máximo Estadístico	Media Estadístico	Error estándar	Desviación estándar Estadístico
VAR3	8	5	6	5.88	.125	.354
VAR5	8	6	6	6.00	.000	.000
VAR10	8	6	6	6.00	.000	.000
VAR11	8	1	6	5.25	.620	1.753
VAR25	8	6	6	6.00	.000	.000
VAR26	8	6	6	6.00	.000	.000
VAR31	8	6	6	6.00	.000	.000

4. Calificación Genérica.

La Calificación Genérica obtuvo una puntuación superior a la media ($M=5.30$, $DT=.881$), lo que significa una visión normalizada de las personas con discapacidad. Entre los ítems

de la subescala destacó el ítem 18, que hace referencia al mal humor de la personas con discapacidad intelectual, con una puntuación máxima, y el ítem 34 sobre la disposición de las personas con discapacidad a trabajar con otras personas que tengan su mismo problema, ha sido el que puntuó más bajo (M=4.25, DT=1.581). En la Tabla 122 se muestran estos valores.

Tabla 122

Estadísticos descriptivos por ítem de la Calificación Genérica.

	N Estadístico	Mínimo Estadístico	Máximo Estadístico	Media Estadístico	Error estándar	Desviación estándar Estadístico
VAR18	8	6	6	6.00	.000	.000
VAR19	8	1	6	4.50	.707	2.000
VAR20	8	3	6	5.38	.375	1.061
VAR24	8	4	6	5.00	.327	.926
VAR28	8	5	6	5.88	.125	.354
VAR34	8	1	6	4.25	.559	1.581

5. Asunción de Roles

La subescala de Asunción de Roles recoge la concepción que de sí mismas tienen las personas con discapacidad según los encuestados, siendo su media de 4.96, la más baja entre las subescalas. Los ítems 19 (M=4.50, DT=2) y 32 (M=4.63, DT=1.408) recogen la puntuación más baja, y hacen referencia a la confianza y satisfacción que tienen de ellas mismas las personas con discapacidad (ver Tabla 123).

Tabla 123

Estadísticos descriptivos por ítem de la Asunción de Roles.

	N Estadístico	Mínimo Estadístico	Máximo Estadístico	Media Estadístico	Error estándar	Desviación estándar Estadístico
VAR19	8	1	6	4.50	.707	2.000
VAR30	8	2	6	5.38	.498	1.408
VAR32	8	2	6	4.63	.498	1.408
VAR33	8	3	6	5.38	.375	1.061

El grupo de estudiantes que componían el grupo de aprendizaje servicio, tienen las mismas características, por lo que se refiere al contacto y a la razón, la frecuencia y el tipo de discapacidad, esto hace que los resultados aporten más información al comparar los datos del grupo clase, con los que se obtuvieron del grupo ApS.

En la Tabla 124 se recogen la media estadística por subescalas del grupo clase y el grupo ApS. En ella se aprecia como los valores del grupo ApS, son más altos que los del grupo clase.

Tabla 124

Comparativa de las medias estadísticas por subescalas del grupo clase y grupo ApS.

	Contacto	N	Grupo Clase Media	Grupo ApS
Valoración de capacidades y limitaciones	No	36	4.64	
	Si	23	4.85	5.36
Reconocimiento/Negación de derechos	No	36	5.17	
	Si	23	5.35	5.62
Implicación personal	No	36	5.57	
	Si	23	5.73	5.87
Calificación genérica	No	36	4.75	
	Si	23	4.95	5.30
Asunción de roles	No	36	4.54	
	Si	23	4.59	4.96

Anteriormente, se observó como la media de los estudiantes del grupo clase que habían tenido contacto con personas con discapacidad, era superior a la media de los que no habían tenido contacto. En la gráfica de la Figura 128 se compararon las medias de los estudiantes que habían tenido contacto con personas con discapacidad del grupo clase con los del grupo ApS, observándose como, en este caso, las medias del grupo ApS, son más altas que las obtenidas por el grupo clase.

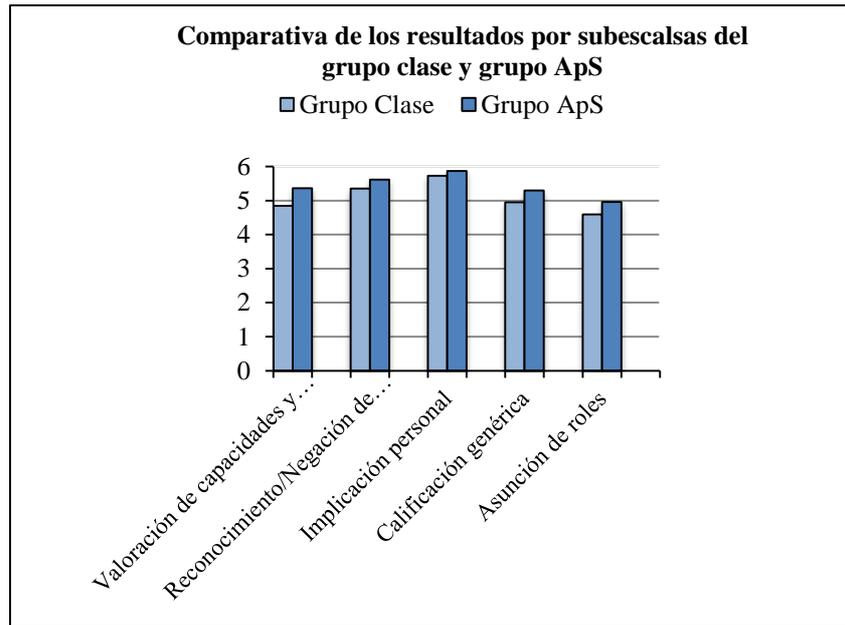


Figura 128. Gráfica comparativa de las medias de los estudiantes que han tenido contacto con personas con discapacidad del grupo clase y grupo ApS.

A pesar de que las medias de todas las subescala fueron más altas en el grupo de ApS, solo se apreció significación en el caso de las subescalas de Valoración de capacidades y limitaciones, Reconocimiento/Negación de derechos y Calificación Genérica, como se muestra en las Tablas 125 y 126, surgidas de aplicar la prueba de U de Mann-Whitney.

Para esta prueba se determinó como V_I la participación en un proyecto de aprendizaje servicio, con 2 grupos independientes: (1) grupo clase y (2) grupo ApS, y como V_D la actitud de los estudiantes en las subescalas,

A partir de aquí se estableció la H_0 =No existen diferencias estadísticamente significativas en las actitudes de los estudiantes en función del contacto surgido de la participación o no en proyectos de aprendizaje servicio, y la H_1 =Existen diferencias estadísticamente significativas en las actitudes de los estudiantes en función del contacto de la participación o no en proyectos de aprendizaje servicio. Se ajustó la regla de decisión en si $p < 0.05$ se rechaza H_0 .

En la Tabla 125, se muestra los resultados descriptivos para los dos grupos, y se observa como el rango promedio en la variable Grupo ApS obtuvo un rango mayor en cada una de las subescalas, lo que corresponde a una puntuación mayor en esa variable.

Tabla 125

Comparación entre las medias de los estudiantes del grupo Clase y grupo ApS. Rangos.

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Valoración de capacidades y limitaciones	Grupo Clase	59	31.64	1866.50
	Grupo ApS	8	51.44	411.50
	Total	67		
Reconocimiento/Negación de derechos	Grupo Clase	59	32.18	1898.50
	Grupo ApS	8	47.44	379.50
	Total	67		
Implicación personal	Grupo Clase	59	32.41	1912.00
	Grupo ApS	8	45.75	366.00
	Total	67		
Calificación genérica	Grupo Clase	59	32.25	1902.50
	Grupo ApS	8	46.94	375.50
	Total	67		
Asunción de roles	Grupo Clase	59	32.89	1940.50
	Grupo ApS	8	42.19	337.50
	Total	67		

Sin embargo, para conocer si realmente las diferencias en las medias de los dos grupos son significativas debe observarse la Tabla 126.

Tabla 126

Comparación entre las medias de los estudiantes del grupo Clase y grupo ApS. Estadísticos de la prueba U de Mann-Whitney

Estadísticos de prueba^a

	Valoración de capacidades y limitaciones	Reconocimiento/Negación de derechos	Implicación personal	Calificación genérica	Asunción de roles
U de Mann-Whitney	96.500	128.500	142.000	132.500	170.500
W de Wilcoxon	1866.500	1898.500	1912.000	1902.500	1940.500
Z	-2.703	-2.083	-1.882	-2.013	-1.273
Sig. asintótica (bilateral)	.007	.037	.060	.044	.203

a. Variable de agrupación: Grupo

En este caso, a partir del valor del estadístico U y la probabilidad asociada se debe rechazar la H_0 , y confirmar que existe diferencia entre las actitudes de los estudiantes en las subescalas: Valoración de capacidades y limitaciones, Reconocimiento/Negación de derechos y Calificación genérica, dado que en estas subescalas el valor de $p < 0.05$.

En cambio, el valor de p es mayor que el nivel de significancia 0.05, en las subescalas Implicación personal y Asunción de roles, por lo que se acepta la H_0 y se concluye que en

estas subescalas no se tiene suficiente evidencia para decir que hay diferencias significativas en la actitud de los estudiantes hacia las personas con discapacidad dependiendo de la participación en proyectos de aprendizaje servicio.

Capítulo 12.- Análisis conjunta de los datos cualitativos y cuantitativos

12.1- Triangulación de los datos cualitativos y cuantitativos

La triangulación, la visión holística o la complementariedad son objetivos de la metodología mixta. Esta metodología establece para ello relaciones entre los datos cualitativos y cuantitativos que permite validarlos y complementarlos descriptivamente.

Los datos que se presentan son los recogidos e interpretados de forma separada según su característica: datos cualitativos y datos cuantitativos. Estos datos se han sometido a una triangulación metodológica que consiste en la combinación de diferentes métodos de recogida y análisis de datos para acercarse a la realidad investigada (Denzin, 1970). Al tratarse de un enfoque mixto este concepto “*tiene mayores implicaciones y es el fundamento central de la propuesta mixta*” (Sampieri et al. 2006, p.789).

La combinación de los datos cualitativos con los obtenidos a partir de los instrumentos cuantitativos, ha permitido y facilitado alcanzar el objetivo principal de esta investigación: examinar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad como herramienta para contribuir a la educación en valores y promover posibles cambios de actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual. La metodología mixta no solo ofrece datos numéricos, sino, como se ha podido apreciar en esta investigación, ofrece datos desde una visión más personal e íntima.

La triangulación como cualquier otro procedimiento de análisis tiene ventajas y desventajas. Las ventajas son (Rodríguez, 2005, en Sampieri et al. 2006):

- Mayor confianza y validez de los resultados.
- Mayor creatividad en el abordaje del estudio.
- Mas flexibilidad interpretativa.
- Productividad en la recolección y el análisis de los datos.
- Mayor sensibilidad a los grados de variación no perceptibles con un solo método.
- Posibilidad de descubrir fenómenos atípicos y casos extremos.
- Cercanía del investigador al objeto de estudio.
- Posibilidad de innovación en los marcos conceptuales y metodológicos.

Y los riesgos se asocian a:

- Acumulación de gran cantidad de datos sin efectuar un análisis exhaustivo y completo.

- Dificultad de organización de los materiales en un marco coherente y congruente.
- Mayor dificultad para controlar los sesgos que provienen de muy diversas fuentes y con distintas características.
- Complejidad derivada de la multidimensionalidad de los casos estudiados.
- Carencia de directrices para determinar la convergencia de resultados (estamos en la pre-adolescencia).
- Costos elevados para implementar el estudio (ya mencionado como un obstáculo de los diseños mixtos).
- Dificultad de réplica del estudio.
- El enfoque global orienta los resultados de la teorización.

El análisis que se realizó con los datos cualitativos se basó en un análisis de contenido lo que facilitó recoger las frecuencias de las categorías surgidas. Por otro lado, los datos cuantitativos se sometieron inicialmente a un análisis descriptivo. El análisis e interpretación se basó en la comparación de frecuencias a partir de la cuantificación de los datos cualitativos y de analizar descriptivamente los datos cuantitativos expresados en frecuencias, y comparar los dos grupos de datos (Sampieri et al. 2006).

A continuación se presentan los resultados agrupados en tres temas principales partiendo de los objetivos de la investigación. Estos temas son:

- (1) Valoración y motivación de los estudiantes sobre los proyectos de aprendizaje servicio.
- (2) Elementos característicos del aprendizaje servicio destacados por los estudiantes, antes y después de participar.
- (3) Actitudes de los estudiantes hacia las personas con discapacidad intelectual de los estudiantes.

12.2.- Valoración y motivación de los estudiantes sobre los proyectos de aprendizaje servicio

A través de los resultados que se presentan a continuación, se quiere dar respuesta al objetivo de diseñar y valorar un proyecto de aprendizaje servicio.

Las categorías Interés y Motivación surgidas de los diarios reflexivos, obtuvieron las frecuencias más bajas, 6 y 18 respectivamente. Su importancia, a pesar de esto, recae en que estas categorías ayudan a entender lo que los estudiantes esperaban de su participación y qué les promueve a participar.

La subcategoría Valoración de los proyectos, dentro de la categoría de Elementos del Aprendizaje servicio, también ofreció una visión de cómo los estudiantes valoraron el proyecto.

El interés de los estudiantes recayó sobre todo en realizar actividades más prácticas para complementar su formación, así como conocer el colectivo de las personas con discapacidad intelectual. Por lo que se refiere a la motivación, los estudiantes expresaron su estado anímico antes de comenzar con expresiones como: estoy animada, emocionada, lo quería intentar, lo conseguiré o era un reto. Una vez iniciadas las prácticas los estudiantes expresaron su motivación a través de: me he animado, tenía ganas de ir, me motivo mucho para seguir, me motiva más a seguir. De la misma manera, y al final de los proyectos, los estudiantes expresan su voluntad de continuar lo que indicó un alto grado de satisfacción con la práctica que realizaron.

Además, una de las subcategorías de los diarios reflexivos, fue Valoración de los proyectos, que dentro de la categoría Elementos del aprendizaje servicio, representó una frecuencia de 13. Todas las valoraciones fueron positivas, y expresadas con comentarios como: mejor experiencia que he vivido, sensación positiva, estoy muy contento, me encantaría continuar en este proyecto, me gustaría continuar con las amistades, etc.

Por otro lado, el cuestionario inicial ofreció datos cuantitativos sobre los objetivos personales y académicos de los estudiantes, considerándolos como el fin que persiguen los estudiantes. A continuación se comparan las frecuencias de las categorías de los diarios reflexivos y del cuestionario inicial, en relación al interés, la motivación y los objetivos que tenían los estudiantes para participar en las prácticas. Como se observa, los estudiantes tienen clara su intención de conocer a las personas con discapacidad, apareciendo en cada una de las categorías comentadas anteriormente.

También, se destaca el desarrollo personal, la formación académica y los participantes (ver Figura 129).

Cualitativo -Diario Reflexivo	(f)	Cuantitativo- Cuestionario Inicial	(f)
Categ. Interés:		Categ. Objetivos:	
-Conocimiento de las personas con discapacidad intelectual	3	Objetivos personales:	
-Formación más práctica	3	-Conocimiento de la discapacidad	12
Categ. Motivación:		-Desarrollo personal	19
-Antes: por el proyecto	4	Objetivos académicos:	
-Durante: por los participantes	14	- Formación académica	4
		- Conocimiento de la discapacidad intelectual	6

Figura 129. Datos cualitativos y cuantitativo sobre los interés y motivación de los estudiantes.

Sobre el cuestionario final, las categorías que surgieron son las mismas que en el cuestionario inicial, aunque con alguna diferencia sobre las frecuencias.

Los estudiantes son mucho más conscientes de los logros conseguidos después de participar que antes. Logros orientados tanto a conocer y trabajar con personas con discapacidad intelectual, así como a aprender a partir de relacionar la teoría y la práctica, y a como trabajar los valores a partir de potenciar la participación y otras metodologías como el aprendizaje servicio.

Estas diferencias aparecen en las gráficas de la Figura 130, en las que se comparan los objetivos personales y académicos, antes y después de participar.

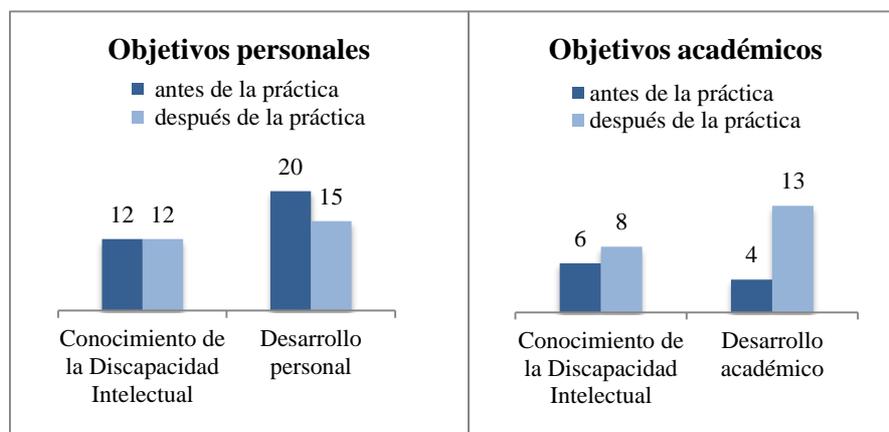


Figura 130. Comparativa entre los objetivos personales y académicos, antes y después de participar en el aprendizaje servicio.

A continuación, se presentan las respuestas más representativas según la frecuencia de las subcategorías surgidas de los objetivos personales. Se observa que en el cuestionario inicial los estudiantes destacaron unos objetivos que de alguna manera se concretaron en el cuestionario final.

En la Figura 131 se presentan las categorías en relación al cuestionario inicial y final y las frecuencias.

	Conocimiento de las personas con discapacidad intelectual	(f)	Desarrollo personal	(f)
Cuestionario Inicial	Adquirir conocimientos relacionados con las personas con discapacidad	10	Crecimiento a nivel personal	9
Cuestionario Final	Eliminar y romper barreras y prejuicios	6	Reflexión	3

Figura 131. Comparativa de la categoría objetivos personales y sus subcategorías del cuestionario inicial y final.

Adquirir conocimientos relacionados con las personas con discapacidad intelectual, se concreta después de la participación en *Eliminar y romper barreras y prejuicios*. De la misma manera, el *Crecimiento a nivel personal* se convierte en *Reflexión*. Se interpreta que los objetivos que los estudiantes destacan después de participar son mucho más concretos y pasan por la acción.

Finalmente, se puede considerar que la motivación y los intereses de los estudiantes que mostraron antes y durante el proyecto, potenciaron la consecución de los objetivos iniciales, así como la adecuación de estos objetivos al proceso que desarrollaron durante su participación en el aprendizaje servicio. Proceso que se puede valorar como muy positivo por parte de los estudiantes, que valoraron satisfactoriamente su participación en los proyectos.

12.3.- Elementos del aprendizaje servicio destacados por los estudiantes y su relación con las actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual

El aprendizaje servicio fue la metodología elegida para llevar a cabo este proyecto. El cual pretende trabajar la educación en valores y la actitud de los estudiantes hacia las personas con discapacidad intelectual.

Además de ser la metodología utilizada, el aprendizaje servicio ha sido una de las categorías más representativa del análisis cualitativo. Esta categoría obtuvo una frecuencia de 93 en los diarios reflexivos, ocupando el tercer puesto, y una frecuencia de 19 en el grupo de discusión, siendo la segunda en importancia. En los instrumentos cuantitativos – cuestionario inicial y final–, también se destacó una categoría sobre los elementos del aprendizaje servicio, como se observa en la Figura 132.

CUALITATIVO		CUANTITATIVO	
Diarios reflexivos	Grupo de discusión	Cuestionario Inicial	Cuestionario Final
<i>Categoría. Elementos del ApS</i>			
Promoción de la Educación en valores en el ApS	ApS espacio de Educación en valores	Educación en valores	Reflexión
Beneficios del ApS para los destinatarios	ApS y destinatarios	Favorecer a las personas del servicio	Autonomía
Aprendizaje Personal	ApS y la participación activa	Participación activa	Participación activa
Promoción del Aprendizaje académico	ApS y Aprendizaje Académico	Aprendizaje a través de la experiencia	Práctica
Promoción de la Formación profesional			
Valoración de los proyectos*			

Valores

Formación Académica

*Esta subcategoría se comentó en el apartado anterior: Valoración y motivación de los estudiantes.

Figura 132 Categorías cualitativas y cuantitativas en relación a los elementos más destacados del aprendizaje servicio.

Tanto en los diarios reflexivos como en el grupo de discusión, se destacaron la educación en valores, los destinatarios y el aprendizaje académico. Los datos cuantitativos, también destacaron la educación en valores, o diferentes valores en el caso del cuestionario final, los destinatarios y el aprendizaje académico.

En los diarios reflexivos, también surgen las subcategorías de promoción de la formación profesional y la personal, frente a la participación activa, que destacaron los estudiantes en el grupo de discusión, y en el cuestionario inicial y final.

Sobre la participación activa, al comparan los resultados sobre el concepto de participación del cuestionario inicial y final, se observó que después de participar en los proyectos de aprendizaje servicio, las subcategorías que toman más relevancia son las relacionadas con elementos personales –*aprendizaje y adquisición de habilidades y conocimiento de uno mismo*–, frente las subcategorías que se destacaron antes de participar, relacionadas con *el cambio social y formar parte de un grupo*, categorías más enfocadas a lo grupal (ver Figura 133).

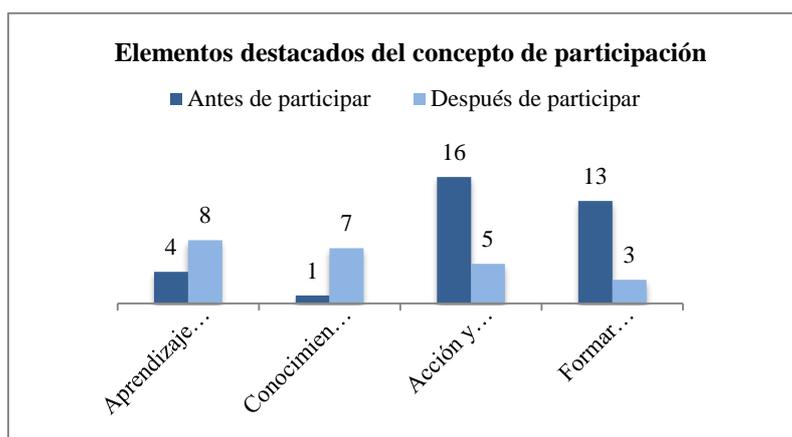


Figura 133. Comparativa de las categorías de participación antes y después de la participación de los estudiantes en el ApS.

Estos valores indican que los estudiantes, una vez finalizado el proyecto, valoran más el procesos que han realizado a nivel personal, frente al simple hecho de formar parte de un grupo, que puede llegar a convertirse en una participación más pasiva, ya que pertenecer a un grupo no asegura la acción o la participación activa. Esto no quiere decir, que la *acción y cambio social* o *formar parte de un grupo* no sean esenciales, sino que los estudiantes además de la acción que claramente han llevado a cabo, destacan otras dimensiones que les proporciona la participación como son el aprendizaje social y personal.

Al comparar las frecuencias de las categorías y subcategorías, relacionadas con los elementos destacados del aprendizaje servicio, los resultados muestran que la educación en valores, la participación activa y los destinatarios, destacan en tres de los cuatro instrumentos comparados, seguido del aprendizaje práctico, académico y la reflexión. En la gráfica de la Figura 134, aparecen los elementos destacados con sus frecuencias, aunque hay que tener en cuenta que las frecuencia solo son comparables entre los elementos de cada instrumento, aun así la gráfica muestra el elemento que destaca en cada instrumento.

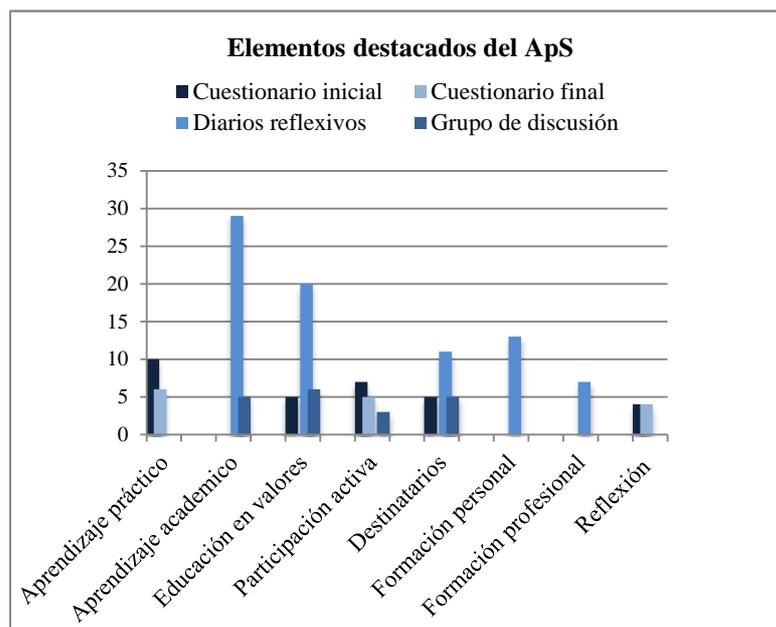


Figura 134. Elementos del ApS: comparativa de los datos derivados de instrumentos cualitativos y cuantitativos.

También se puede afirmar, que los datos recogidos a partir del grupo de discusión, constituyeron una categoría propia para la educación en valores y los beneficios de la formación (educación como justicia, transformadora o calidad de vida) lo que destaca la importancia de estos factores en el aprendizaje servicio.

La formación destacó como uno de los elementos más importantes del aprendizaje servicio. La formación integral de la persona es uno de los objetivos principales de estos proyectos, destacando la formación ética. Esta metodología pretende una formación integral de los estudiantes –futuros profesionales y ciudadanos-, y como apunta Tapia (2008a) en los proyectos de aprendizaje servicio de calidad *“se establece un “círculo virtuoso” entre aprendizaje y servicio: los aprendizajes académicos mejoran la calidad del servicio ofrecido a la comunidad, y la actividad social impacta en una mejor formación integral, y estimula una nueva producción de conocimientos”* (EDUSOL, 2006, en Tapia, 2008a, p.26).

Sobre el aprendizaje personal, en el grupo de discusión no se destacó, pero se asocia a la participación activa, ya que se considera que la participación es una oportunidad para el desarrollo personal, así como social y comunitario (Novella, 2012).

La participación activa, sin embargo, aparece tanto en el grupo discusión, como en el cuestionario inicial y final. Los estudiantes destacaron en el grupo de discusión la

importancia de la participación activa, de la misma forma que la destacaron como un elemento importante tanto antes como después de realizar el aprendizaje servicio.

En relación al aprendizaje académico, se destacó en los diarios reflexivos y en el grupo de discusión. En el cuestionario inicial se destacó el aprendizaje a través de la experiencia de los proyectos de aprendizaje servicio, y en el cuestionario final se acentuó la importancia de la experiencia para poder poner en práctica los conocimientos teóricos. Los estudiantes, a través de los diferentes instrumentos, han destacado el aprendizaje académico, como otro de los elementos significativos y que valoran de su experiencia en los proyectos.

De la misma manera, la educación en valores fue uno de los objetivos por los que se eligió los proyectos de aprendizaje servicio. Se planteó la necesidad de trabajar el compromiso y la responsabilidad social de los estudiantes universitarios justamente desde los proyectos de aprendizaje servicio. Además, la formación en valores, en el ámbito universitario, se considera como un motor de cambio.

Otro de los elementos importantes que los estudiantes destacan del aprendizaje servicio son los destinatarios, aunque se quiere puntualizar que en el aprendizaje servicio, tanto los estudiantes como las personas que colaboran de las entidades –los partners-, son ambos receptores de beneficios. A pesar de esto, desde la visión de los estudiantes, se considera destinatarios a las personas con las que han trabajado y compartido la experiencia. Tanto en los diarios reflexivos, como en el grupo de discusión, los estudiantes destacaron los beneficios que ofrece el aprendizaje servicio a los destinatarios. Y sobre los cuestionarios – inicial y final–, los estudiantes destacaron como objetivo conocer a las personas con discapacidad intelectual, lo que significa que los estudiantes pretenden acercarse y conocer sus interés, sus necesidades o sus deseos (ver Figura 135).

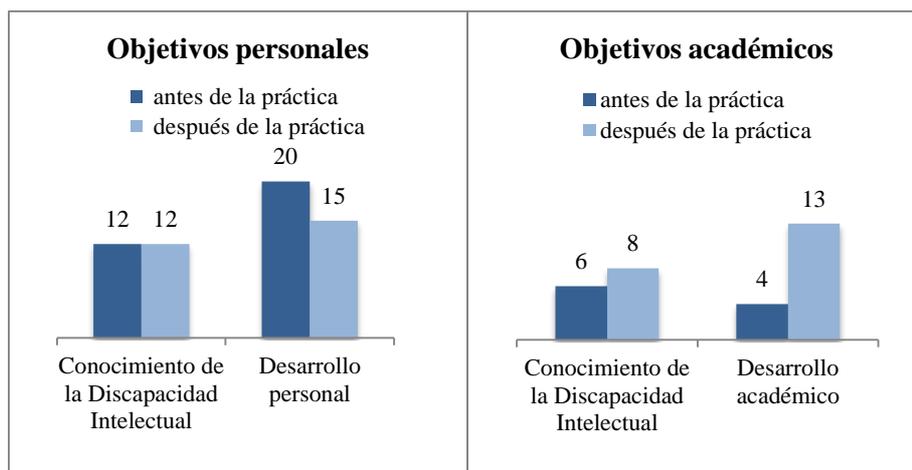


Figura 135. Graficas sobre los objetivos personales y académicos antes y después de la práctica.

Es importante que los estudiantes haya sido capaces de destaca la importancia de los beneficios que ofrece su práctica a las personas con las que participan, así como proponerse conocerlos. Es un paso esencial para poder organizar y gestionar las acciones dirigidas hacia ellos, como profesionales y como ciudadanos. Vázquez y Escámez (2010) en relación al ejercicio profesional, comentan que *“la importancia social y moral del ejercicio de una profesión reside en el bien específico que aporta a la sociedad en general o a los miembros de la misma”* (p.2).

12.4.- Actitudes de los estudiantes hacia las personas con discapacidad intelectual.

En cuanto a las actitudes, esta investigación ha seguido dos caminos. Por un lado, conocer las actitudes de dos grupos de estudiantes: el grupo clase (estudiantes de 3º de pedagogía) y el grupo ApS (estudiantes de 3º de pedagogía que han participaron en un proyecto de aprendizaje servicio), y por otro, conocer la evolución de las actitudes de los estudiantes que participaron en el aprendizaje servicio durante el curso.

El procedimiento seguido en el análisis cuantitativo fue pasar la escala de actitudes hacia las personas con discapacidad al grupo clase y recoger los datos. En cambio, el grupo ApS, antes de responder a la escala de actitudes participaron en los proyectos de aprendizaje servicio, lo que permitió poder comparar las actitudes del grupo clase, con las actitudes de los estudiantes que participaron en un proyecto en colaboración con personas con discapacidad intelectual. La escala de actitudes lo que ofreció es una disposición positiva o negativa hacia las personas con discapacidad, por parte de los estudiantes.

Además, se les pidió a los estudiantes que respondieran a un cuestionario antes y después de participar en el aprendizaje servicio, de esta manera se pudo identificar los conocimientos sobre el aprendizaje servicio que tenían los estudiantes antes y después de participar, y los objetivos que se plantean antes y los conseguidos después.

Por otro lado, análisis cualitativo permitió analizar y comprender la evolución de las actitudes de los estudiantes a partir del proceso que llevaron a cabo. En este proceso el diario reflexivo y el grupo de discusión fueron esenciales.

12.4.1.- Visión de las personas con discapacidad intelectual

La visión de las personas con discapacidad intelectual está estrechamente relacionada con las actitudes que representan una tendencia a la acción, en la que influyen tanto factores personales como sociales.

La visión de los estudiantes sobre las personas con discapacidad intelectual con las que han compartido la experiencia, presentan dos posiciones: una positiva y una negativa, que es semejante a la disposición que desde la escala de actitudes hacia las personas con discapacidad se puede obtener: positiva o negativa.

Los resultados confirmaron que los estudiantes del grupo clase tienen una actitud positiva hacia las personas con discapacidad. En la Tabla 127 se muestra la media para la escala y para cada una de las subescalas.

Tabla 127

Resultados de las escala de actitudes del los estudiantes del grupo clase

	N	Media	Desviación estándar
1. Valoración de capacidades y limitaciones	59	4.72	1.117
2. Reconocimiento/Negación de derechos	59	5.24	1.026
3. Implicación personal	59	5.64	.826
4. Calificación genérica	59	4.83	1.045
5. Asunción de roles	59	4.56	1.039
<i>Total escala</i>	<i>59</i>	<i>5.04</i>	<i>1.087</i>

Igualmente, los resultados obtenidos por los estudiantes que participaron en los proyectos de aprendizaje servicio, confirmaron que también tienen una actitud positiva hacia las

personas con discapacidad, mostrando además una media más cercana a 6, lo que significa una actitud mucho más positiva.

La diferencia entre estos grupo, es pues, la media que los estudiantes obtuvieron en la escala. Como se observa en la Tabla 128, las medias de los estudiantes del grupo ApS, son más altas que las del grupo clase. Incluso si se comparan solo con las medias de los estudiantes del grupo clase que sí que habían tenido contacto con personas con discapacidad, las medias del grupo ApS siguen siendo más altas.

Tabla 128

Datos comparados del grupo clase y grupo ApS

<i>Subescalas</i>	<i>Contacto</i>	<i>N</i>	<i>Grupo</i>	<i>Grupo</i>
			<i>Clase</i>	<i>ApS</i>
			<i>Media</i>	
I. Valoración de capacidades y limitaciones	No	36	4.64	
	Si	23	4.85	5.36
II. Reconocimiento/Negación de derechos	No	36	5.17	
	Si	23	5.35	5.62
III. Implicación personal	No	36	5.57	
	Si	23	5.73	5.87
IV. Calificación genérica	No	36	4.75	
	Si	23	4.95	5.30
V. Asunción de roles	No	36	4.54	
	Si	23	4.59	4.96

Al analizar por separado las subescalas, se observó como la subescala III. Implicación personal, obtuvo en los dos grupos la puntuación más alta, seguida de la subescala II. Reconocimiento/Negación de los derechos. En tercera posición, aparece la subescala IV. Calificación genérica, en el caso del grupo clase y la subescala I. Valoración de limitaciones y capacidades en el grupo ApS. La escala IV. Calificación genérica aparece en cuarta posición en el grupo clase, frente la escala I. Valoración de limitaciones y capacidades del grupo ApS. Y finalmente en la quinta posición y para los dos grupos se sitúa la subescala V. Asunción de roles.

La visión de la discapacidad desde el análisis cualitativo, ofreció diferentes categorías que surgieron de forma inductiva del análisis de contenido y muy vinculada a las actitudes. Estas categorías fueron Visión de la discapacidad intelectual, prejuicios y contravalores, las cuales se pueden relacionar con las subescalas de la Escala de actitudes hacia las personas con discapacidad (Verdugo et al., 1994), como se observa en la Figura 136.

CUALITATIVO		CUANTITATIVO
Diarios reflexivos	Grupo de discusión	Escala de actitudes
<i>Categoría VIII. Visión de la DI</i>	<i>Categoría IV. Visión de la DI</i>	
Sub. 2. Desde atribuciones positivas	Sub.1. Desde los derechos	<i>Sub-esc. II. Reconocimiento /negación de los derechos</i>
		<i>Sub-esc. V. Asunción de roles</i>
Sub. 1. Desde atribuciones negativas	Sub.2. Actitudes negativas por el desconocimiento	<i>Sub-esc. I. Valoración de limitaciones y capacidades</i>
	<i>Categoría V. Denuncia de contravalores</i>	
<i>Categoría X. Contra-valores</i>	Sub. 1. Contra-valores sociales	<i>Sub-esc. III. Implicación personal</i>
<i>Categoría IX. Prejuicios</i>	Sub. 2. Prejuicios	<i>Sub-esc. IV. Calificación genérica</i>

Figura 136. Categorías, subcategorías y sub-escalas relacionadas con la visión de las personas con discapacidad intelectual.

A continuación, en la Figura 137 se presentan las frecuencias y porcentajes para cada una de las categorías y subcategorías cualitativas, así como las frecuencias y el porcentaje que representa la opción *muy favorable*, en las respuestas de los estudiantes para la escala de actitudes.

Diarios reflexivos	CUALITATIVO		CUANTITATIVO		
	(f)(%)*	Grupo de discusión	(f) (%)	Escala de actitudes	(f) (%)
<i>Categoría. Visión de la DI</i>				G.ApS N=8	G.Clase N=59
Atribuciones positivas	31 58.5%	Desde los derechos	9 69.2%	<i>Subesc. II. Reconocimiento/negación derechos</i>	8 100% 37 62.7%
Atribuciones negativas	22 41.5%	Actitudes negativas	4 30.8%	<i>Subesc. I. Valoración de limitaciones y capacidades</i>	6 75% 18 30.5%
				<i>Subesc. V. Asunción de roles</i>	4 50% 16 27.1%
<i>Categ. Denuncia de contravalores</i>					
<i>Categoría. Contra-valores</i>	9	Contra-valores sociales	8	<i>Subesc. III. Implicación personal</i>	8 100% 52 88.1%
<i>Categoría. Prejuicios</i>	39	Prejuicios	4	<i>Subesc. IV. Calificación genérica</i>	5 62.5% 20 33.9%

* Hay que tener en cuenta que las frecuencias son comparables únicamente entre las del mismo instrumento, en cambio, los porcentajes permiten comparar entre diferentes instrumentos.

Figura 137. Comparativa de los datos derivados de instrumentos cualitativos y cuantitativos sobre la visión de las personas con discapacidad intelectual.

Se observó que la discapacidad desde atribuciones positivas y desde los derechos fue destacada por encima de las atribuciones negativas, en los diarios reflexivos, así como en el grupo de discusión. De forma más concreta en la Figura 138, se comparan las respuestas

más significativas de los estudiantes en las subcategorías visión positiva y visión negativa, de la categoría Visión de las personas con discapacidad.

Desde una visión positiva	(f) (%)		(f) (%)
Diarios Reflexivos		Grupo de Discusión	
-Valoración positiva de las capacidades	10 (32.25%)	-Equidad	4 (44.44%)
		-Otras capacidades	5 (55.55%)
-Desde los derechos de las personas con discapacidad intelectual	6 (19.35%)		
-Desde la igualdad	3 (9.67%)		
Desde una visión negativa	(f) (%)		(f) (%)
Diario Reflexivo		Grupo de Discusión	
-Desde la exclusión-invisibilidad social	5 (22.72%)	-Dificultad de inclusión	1 (25%)
-Desde las limitaciones	4 (18.18%)	-Discriminación	1 (25%)
-Como diferentes	2 (9.09%)	-Diferencia	1 (25%)
		-Discriminación por desconocimiento	1 (25%)

Figura 138. Comparativa de los datos derivados de la categoría Visión de las personas con discapacidad intelectual de los diarios reflexivos y grupo de discusión.

En los diarios reflexivos surgen además otros atributos que se identifican con una visión positiva de las personas con discapacidad intelectual como son la superación, la autorrealización, la conciencia de limitaciones, el poder de decisión, la motivación, la constancia, la autonomía o la sensibilidad, atributo relacionados con la subescala V. Asunción de roles que hace referencia a la concepción que de ellas mismas tienen las personas con discapacidad intelectual.

Esta subescala obtuvo la puntuación más baja de la escala de actitudes, lo que significa, que aún dentro de una actitud positiva, los dos grupos tienen una actitud *menos positiva* hacia las personas con discapacidad. Esto indica que los estudiantes consideran que las personas con discapacidad tienen una visión pobre de ellas mismas, en relación a la satisfacción personal, confianza en sí mismo, su valoración personal o sobre su vida personal.

Destaca sobre todo el ítem 32. Satisfacción personal, que en el grupo clase obtuvo una frecuencia de 6 (10.2%) sobre la respuesta más positiva, lo que significa que los estudiantes piensan en mayor grado que las personas con discapacidad no puede ser felices. En la Tabla 129 se observa las frecuencias de cada ítem y como la satisfacción personal es la que obtiene la puntuación más baja.

Tabla 129

Frecuencia y porcentaje de la subescala V. Valoración de Limitaciones y Capacidades del grupo clase y grupo ApS

V. Asunción de roles	Grupo clase N=59		Grupo ApS N=8	
	(f)	%	(f)	%
19. Confianza en sí mismo	11	18.6%	4	50.0%
30. Vida social	20	33.9%	6	75.0%
32. Satisfacción personal	6	10.2%	2	25%
33. Valoración personal	13	22.0%	5	62.5%

Acerca de la visión negativa, los estudiantes destacan actitudes y valoraciones negativas que observaron y percibieron desde la sociedad. La cita “*Vivimos en una comunidad que se cree que las personas con discapacidad no pueden aportar nada y estamos equivocados*” (DR-BB1d, p.70-5, categ. VDI) pone en relieve, la realidad que los estudiantes denuncian.

El análisis descriptivo de la escala de actitudes, también mostró que los estudiantes tienen una actitud muy positiva frente el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, con una frecuencia de 8 lo que representa el 100% de los estudiantes que participaron en el aprendizaje servicio, y un 62.7% del grupo clase, como se mostró en la subescala II. Reconocimiento/Negación de los derechos. Sin embargo en relación a la subescala I. Valoración de limitaciones y capacidades el porcentaje de los estudiantes que eligieron la máxima puntuación se reduce hasta el 30.5% en el grupo clase y un 75% en el caso del grupo ApS. Lo que muestra que los estudiantes, en ambos casos, tienen una actitud muy positiva frente el reconocimiento de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad, pero que en relación a la valoración de sus capacidades disminuye hasta el 30.5% en el caso del grupo clase y el 75% en el grupo ApS.

La subescala IV. *Calificación genérica* que hace referencia al etiquetaje estereotipado de las personas con discapacidad, que se asocia a posible prejuicios, presenta una frecuencia de 5, lo que significa que el 62.5% de los estudiantes que participaron en el aprendizaje servicio, aparentemente no presentan prejuicios, frente al 37.5% que puede presentar. En el caso de los estudiantes que no participaron en el aprendizaje servicio el porcentaje de los estudiantes que pueden presentar actitudes estereotipadas se eleva a un 66.1%.

Al analizar los ítems de esta subescala se observó cómo el sentido del humor es una de las atribuciones que presenta una actitud más positiva, tanto en el grupo clase (f=33, 55.9%) como en el grupo de ApS (f=8, 100%). Por otro lado, el trabajo entre iguales obtuvo la menor puntuación, lo que significó que los estudiantes consideran que las personas con discapacidad prefieren trabajar con personas que tenga su mismo problema. En cambio, sobre la sociabilidad, en el grupo clase, este ítem representa la frecuencia más baja (f=16, 27.1%), mientras que en el Grupo de ApS este valor obtuvo una frecuencia de 5 y un porcentaje del 62.5%.

Estos datos dejan ver que los estudiantes consideran que las personas con discapacidad suelen estar de buen humor, pero en cambio, los ítems sobre si son sociales o sobre la inclusión laboral obtuvieron la puntuación más baja.

En la Tabla 130, se presentan el análisis por ítems de la Subescala IV. Calificación Genérica.

Tabla 130

Frecuencias y porcentaje del Grupo clase y Grupo ApS de la Subescala IV. Calificación Genérica.

Subescala IV. Calificación Genérica	Grupo clase		Grupo ApS	
	(f)	%	(f)	%
18. Sentido del humor	33	55.9%	8	100%
20. Sociabilidad	16	27.1%	5	62.5%
24. Susplicacia	18	30.5%	3	37.5%
28. Resentimiento	24	40.7%	7	87.5%
34. Trabajo entre iguales	6	10.2%	1	12.5%

El supuesto de que las personas con discapacidad siempre están felices, suele ser uno de los mitos que más acompaña a la visión de las personas con discapacidad, sobre todo, a las personas con discapacidad intelectual.

Los estereotipos y los prejuicios condicionan la visión de las personas con discapacidad, y de la misma manera la visión que se tiene potencia la aparición, creación o desaparición de prejuicios.

12.4.2.- Prejuicios

Los prejuicios es otro de los elementos destacados en esta investigación. De los datos cualitativos se destacó la existencia de prejuicios sociales hacia las personas con

discapacidad intelectual causados por el desconocimiento. Concretamente, en el diario reflexivo se destacan las barreras sociales y la necesidad de romper estereotipos. Y en el grupo de discusión se destaca la creación de prejuicios por desconocimiento y por inseguridad. Esto se considera como una aceptación de la existencia de prejuicios tanto de la sociedad, como de los propios estudiantes.

En los cuestionarios iniciales y finales, eliminar barreras y prejuicios y conocer el ámbito de la discapacidad intelectual, fueron objetivos que los estudiantes se plantearon.

En la Figura 139 se comparan las frecuencias (y en su caso el porcentaje) de las categorías y subcategorías vinculadas a los prejuicios.

CUALITATIVO		CUANTITATIVO				
Diarios reflexivos		Grupo de Discusión		Cuestionario	I*	F**
Categoría. Prejuicios	(f) (%)	Sub categoría Prejuicios (f) (%)		Objetivos personales		
Superación por conocimiento	8 20.51%	Tener por desconocimiento	3 75%	Eliminación de barreras y prejuicios	1 6.25%	6 37.5%
Barreras sociales	7 17.95%	Tener por inseguridad	1 25%	Conocer el ámbito de la discapacidad intelectual	10 62.5%	5 31.2%
Romper estereotipos	5 12.82%			Objetivos académicos		
				Reflexionar sobre prejuicios y valores vividos y vistos en la sociedad	2 12.5%	
				Conocer el ámbito de la discapacidad intelectual, aprender a relacionarse	1 6.25%	4 25%

* I= inicial. ** F= final

Figura 139. Comparativa de los datos derivados de instrumentos cualitativos y cuantitativos sobre los prejuicios.

Estos datos, muestran como antes de participar los estudiantes mostraron su intención de eliminar prejuicios y conocer a las personas con discapacidad intelectual y reflexionar sobre los prejuicios y los valores. Y como después, los estudiantes confirmaron la eliminación de prejuicios sobre los cuales los estudiantes pudieron reflexionar. En el grupo de discusión, se observa que la subcategoría de prejuicios esta relacionada con el proceso de reflexión conjunta que llevaron los estudiantes para reflexiona sobre por qué se tienen prejuicios (prejuicios se tienen por desconocimiento y por inseguridad)

Los contravalores es otra categoría relacionada con la visión de las personas con discapacidad intelectual y los prejuicios. Una visión negativa, además de crear preconceptos no acordes con la realidad, puede potenciar contravalores, siendo importante saber distinguirlos, y denunciar su presencia.

Los estudiantes destacaron algunos contravalores que observaron durante su experiencia y a los cuales se tuvieron que enfrentar cuando realizaban la actividad con su *amigo* (se muestran en los diarios reflexivos). Y los contravalores que a través del espacio de reflexión del grupo de discusión, denunciaron (ver Figura 140).

Diarios reflexivos	Grupo de discusión
Desvalorización de las personas	Maltrato
Intolerancia	Negar la participación
Inmoralidad	Exclusión
Diferencia	Negación de apoyos
Falta de respeto	
Rechazo	

Figura 140. Contravalores sociales destacados por los estudiantes.

12.4.3.- **Ámbito emocional**

En este punto se recogen las categorías Emociones, Proceso de reflexión, Relaciones y Cuidado, surgidas únicamente en los diarios reflexivos. A pesar de esto, estos elementos estuvieron presente a lo largo de todo el proyecto. No se puede hablar de la visión de las personas con discapacidad sin tener presente las emociones, de la misma manera las emociones están estrechamente vinculadas con los prejuicios, constituyen un elemento esencial de las actitudes.

De la misma manera la reflexión es esencial para conocer y controlar las emociones, y fundamental para la construcción de conocimiento. La reflexión ha acompañado y guiando en todo momento, la participación de los estudiantes en el aprendizaje servicio.

El cuidado entendiendo desde el valor de cuidar, también se observó en el discurso de los estudiantes. Los estudiantes establecieron relaciones, muchas de las cuales se basaban en cuidado desde el respeto y la responsabilidad hacia el otro.

Finalmente, destacar que estas relaciones establecidas con el profesorado, los participantes, las entidades, los participantes o las familias, además de ayudar al desarrollo óptimo de los

proyectos, permitieron a los estudiantes un acercamiento y conocimiento del otro, esencial para formación personal y social.

A continuación, se presenta la frecuencia y el porcentaje de cada una de estas categorías, así como su representatividad en los diarios reflexivos (ver Figura 141).

Diarios Reflexivos-Categorías	(f)	(%)
Emociones	103	19.43%
Proceso de Reflexión	102	19.24%
Elementos relacionados con el ApS	93	17.54%
Relaciones	79	14.90%
Visión de las personas con DI	53	10%
Prejuicios	39	7.35%
Cuidado	28	5.28%
Motivación	18	3.39%
Contravalores	9	1.69%
Interés en participar	6	1.13%

Figura 141. Frecuencia y porcentaje de las categorías del diario reflexivo

Comentar que estos cuatro elementos –emociones, reflexión, relaciones y cuidado- suman el 58.85% de la representación en los diarios reflexivos, lo que justifica su relevancia en el análisis de los diarios, y por lo tanto en la investigación

IV. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

Capítulo 13.- Conclusiones

De la presente investigación se desprenden una serie de conclusiones que están vinculadas a los propósitos de este trabajo. Todas las contribuciones y conclusiones a las cuales se hace referencia a continuación, se inscriben dentro de un proceso que pretende dar luz a la situación de las personas con discapacidad y, en concreto, de las personas con discapacidad intelectual, y analizar la influencia de metodologías como el aprendizaje servicio para promover el compromiso ético en la universidad, requisito necesario para la formación de profesionales y ciudadanos comprometidos con la construcción de una sociedad más justa.

Este trabajo se basó en dos objetivos principales. El primero, fue realizar una revisión teórica sobre la situación de las personas con discapacidad intelectual, valorando la visión que la sociedad ha tenido de ellas a lo largo de la historia, y destacando el papel de la participación para conseguir que las personas con discapacidad formen parte de la sociedad. Y el segundo, basado en un estudio empírico, pretende examinar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad como herramienta para contribuir a la educación en valores y promover posibles cambios de actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual.

A continuación se exponen las principales conclusiones derivadas del estudio e investigación que se ha desarrollado.

13.1.- Discapacidad y contexto

Para esta revisión, en el capítulo primero se analizó la situación de las personas con discapacidad a lo largo de la historia. En esta evolución se observa, como las personas con discapacidad eran castigadas por no tener las características establecidas o compartidas por una determinada sociedad.

Las particularidades que cada sociedad exige a sus ciudadanos y ciudadanas depende de sus costumbres y valores, y esto hace que se de un trato diferente hacia las personas con discapacidad o a cualquier otro colectivo que no sea considerado digno.

En la prehistoria, las tribus decidían abandonar a las personas con discapacidad, porque no podían seguir el ritmo en los desplazamientos. En la antigua Grecia, las personas con discapacidad eran expulsados de las ciudades, ya que buscaban la perfección de su civilización. Y los espartanos, que eran un pueblo ofensivo, tiraban desde el Monte Taigeto

a los bebés que nacían con discapacidad, al necesitar solo ciudadanos fuertes y perfectos. En Roma, también se asesinaban o se abandonaban en las calles para que pudieran ser utilizados como esclavos o mendigos.

La Edad Media fue realmente una de las épocas más duras socialmente. En el caso de las personas con discapacidad se les apartaba, marginaba e incluso se les temían, al ser considerados desviados, delincuentes o embrujados. En esta época, además, comienzan a darse los *grandes encierros* que mantenían alejados tanto a personas con discapacidad como a ladrones o mendigos.

A partir de la edad moderna, comienzan a darse acciones encaminadas hacia la rehabilitación de las personas con discapacidad, en la que la discapacidad es vista como una enfermedad, por lo que corresponde básicamente al individuo.

En la actualidad, la discapacidad se considera como una construcción social y las personas con discapacidad reivindican sus derechos. A pesar de esto, hoy en día, la visión de las personas con discapacidad intelectual sigue estando vinculada a concepciones del pasado, viéndolos como enfermos, encerrándolos en centros especiales o negando sus capacidades.

La visión de las personas con discapacidad a lo largo de la historia se ha agrupado en diferentes modelos¹³⁶ que comparten las características de una época. Se destaca el modelo de prescindencia, que recoge la visión de las personas con discapacidad desde una visión religiosa (discapacidad como castigo y con un mensaje diabólico), lo que provoca marginación; el modelo rehabilitador, en el que la visión de las personas con discapacidad pasa por una visión médica (persona con discapacidad como enfermo); el modelo social considera las causas de la discapacidad como sociales, por lo que la persona en sí misma no es la responsable; el modelo bio-psico-social, integra las diferentes dimensiones del ser humano, desde una perspectiva biológica, individual y social; y finalmente, el modelo de la diversidad, que se basa en el principio de dignidad de todas las personas.

Los modelos social, bio-psico-social o de la diversidad, introducen justamente este elemento *social* como una causa de la discapacidad, y son justamente estos modelos los que surgen desde los propios implicados reivindicando sus derechos y denunciando las limitaciones que la sociedad presenta hacia ellos.

¹³⁶ Los modelos que se presentan son los principales modelos que se defienden por diferentes autores en la actualidad, pero como ya se comentó en el capítulo 1, hay autores que defienden un modelo actual concreto que difiere a otra posible propuesta.

En la actualidad, el trato que se le da a las personas con discapacidad es herencia de lo que han sufrido a lo largo de la historia. Los encierros, el miedo o las acciones médicas, originaron atribuciones negativas, que se han asociado, por ejemplo, a como se les ha denominado¹³⁷, y esto en consecuencia hace que en la actualidad la gente siga viendo a las personas con discapacidad intelectual desde connotaciones negativas, provocando que la gente se aparte, tema, ignore o relegue a las personas con discapacidad a un segundo nivel.

Por lo tanto, la discriminación y exclusión que sufren las personas con discapacidad intelectual sigue dependiendo de los valores y creencias sociales que generan estereotipos y prejuicios, los cuales promueven actitudes negativas hacia las personas con discapacidad intelectual. Esto es un hecho, que además se ha comprobado en este trabajo.

A lo largo del estudio se ha constatado como los estudiantes ilustraron y reflexionaron sobre situaciones que ellos mismos habían vivido o presenciado, y que recogían situaciones de miedo, desconocimiento, desprecio o descualificación hacia las personas con discapacidad intelectual. Esto muestra que aunque la calidad de vida y el reconocimiento de su condición ciudadanos ha mejorado, es innegable que siguen siendo objeto de actitudes negativas como discriminación, negación de derechos o desigualdad.

13.2.- Discapacidad y participación

En el capítulo segundo se conceptualiza la calidad de vida, y se destaca el modelo de Schalock y Verdugo (2002/2003) basado en ocho dimensiones que se agrupan en tres factores: independencia, participación social y bienestar. Este modelo se fundamenta además en el modelo de la Teoría de Sistema de Bronfenbrenner (1979), en el que se le da importancia a la concepción del ambiente desde tres sistemas: micro, meso y macro, lo que destaca la importancia de los vínculos y relaciones afectivas que pueden establecerse en el entorno, y como la persona es valorada y reconocida a partir de su participación.

En el capítulo tercero se vincula precisamente la necesidad de participar, condición esencial para conseguir una ciudadanía activa, con la calidad de vida. En la revisión

¹³⁷ Deficiente, retrasado, subnormal, incapacitado o incluso loco son algunos de los adjetivos que describen la percepción que la sociedad tenía de estas personas, y así se les denominaba. Estos adjetivos tienen en común que limitan las capacidades de la persona, otorgándole un carácter peyorativo. En España, el término común y obligatorio en los textos normativos es *personas con discapacidad*, como se establece en la Disposición adicional octava. Terminología. Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia.

realizada sobre la relevancia de la participación en la construcción de la personas y de la sociedad, se establece que la participación es un elemento esencial para una ciudadanía activa. La participación establece unas condiciones que ayuda a la personas en su autodeterminación y empoderamiento, y que les permite además, formar parte de la sociedad, intervenir y cambiarla. En el caso de las personas con discapacidad intelectual, la participación será el mecanismo que asegure su inclusión, favoreciendo su visibilidad y reivindicando sus necesidades y derechos, lo que mejora, sin duda, su calidad de vida.

Por otro lado, la sociedad debe abrir los ojos, y mirar alrededor. Las personas con discapacidad intelectual se muestran tal y como son, y nadie debe juzgarlos, sino solo tratarlos con dignidad. La libertad y la autonomía es la base de la dignidad de una persona, pero hay que tener en cuenta, que esto no significa que las personas con discapacidad deban a hacer todo solas, y esto entra en contradicción con la ayuda que reciben. El cuidado visto desde la caridad -entendida desde una visión heredada de valores religiosos o el paternalismo que sobreprotege a las personas con discapacidad- no se corresponde a la libertad o a la autonomía que requieren, y en muchos casos el cuidado institucional que se da actualmente sigue promoviendo el aislamiento y la falta de libertad. Por esto, se ve necesario un cambio en la visión del cuidado, enfocándolo hacia un cuidado basado en los valores.

13.3.- Discapacidad y ética

Como se defiende en el capítulo cuarto, el cuidado entendido desde una ética del cuidado establece una relación de entendimiento, reconocimiento y acompañamiento mutuo, que proporciona al otro lo necesario para su desarrollo personal y social, es decir, proporciona un marco de libertad y autonomía en el que las personas pueden desarrollarse. Esta es una de las razones principales, por la que se propone una formación ética y en valores, y en concreto la ética del cuidado, como la forma en la que trabajar hacia una ciudadanía, activa, justa y inclusiva.

Por esta razón, en el capítulo quinto, que cierra esta primera parte del trabajo, se presentan los proyectos de aprendizaje servicio como una metodología que permite aprendizaje significativos, mejorar necesidades reales y crear un espacio para la educación en valores. Además, hay claras evidencias, a partir de multitud de estudios, de los impactos que

produce el aprendizaje servicio en el desarrollo académico, desarrollo cognitivo, desarrollo profesional, desarrollo ético y moral, desarrollo personal, desarrollo social y la formación cívica. En este trabajo se destaca sobre todo el aprendizaje servicio por proporcionar un marco desde donde promover valores sociales y capacitar a los estudiantes para crear su propia escala de valores, a partir de trabajar las diferentes dimensiones de la personalidad moral.

A partir de aquí, se ve la necesidad de una educación en valores en la universidad, con el objetivo de formar a profesionales capaces de desarrollar con la máxima excelencia sus funciones, así como convertirlos en excelentes ciudadanos comprometidos con su entorno.

13.4.- Profesionales y discapacidad

Por todo expuesto, en un segundo momento, este trabajo se planteó examinar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad como una herramienta para contribuir a la formación en valores de estudiantes -futuros profesionales-, y promover así cambios en sus actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual.

Para alcanzar este objetivo se desarrolló una metodología mixta, que se basa en la combinación del enfoque cualitativo y cuantitativo, lo que ha proporcionado a la investigación una comprensión completa del objeto de estudio.

El análisis de este objetivo permitió obtener las siguientes conclusiones a partir de dos elementos que guiaron el proceso: el aprendizaje servicio y las actitudes. Estos elementos se estructuran a continuación a partir de sus categorías más significativas.

13.4.1.- En relación al Aprendizaje Servicio

El aprendizaje servicio se defiende como una metodología que fomenta el aprendizaje tanto académico como en valores. A continuación se presenta las conclusiones sobre este punto.

(1) *Educación en valores*. Es sin duda uno de los elementos más destacado por los estudiantes. Destaca tanto antes como después de participar, y surge como una de las

subcategorías más importante de la categoría *Aprendizaje Servicio* de los diarios reflexivos y la categoría más significativa del grupo de discusión.

Al analizar las respuestas de los estudiantes, sobre que elementos destacan del aprendizaje servicio, después de participar, los estudiantes no comentan directamente la educación en valores, sino que cita una serie de valores concretos que consideran como un elemento esencial del aprendizaje servicio. Estos elementos que se consideran a la vez valores son: participación, reflexión, autonomía, motivación, implicación, respeto, dialogo, responsabilidad, compromiso, integración o flexibilidad.

Esto demuestra que los estudiantes han estado trabajando estos valores a lo largo de la experiencia. Hecho que confirma que la formación en valores es uno de los elementos más importante del aprendizaje servicio, y que se trabaja de forma transversal a lo largo de los proyectos. Por lo tanto se puede concluir que:

- Los proyectos de aprendizaje servicio ofrecen a los estudiantes la oportunidad y el espacio para poder participar en su comunidad, desde un proyecto que busca mejorarla a partir de acciones basadas en la solidaridad.
- La participación se considera como una herramienta esencial en la construcción de valores.
- Los estudiantes consideran imprescindible estar en contacto con la realidad, y en este caso, poder conocer a personas con discapacidad intelectual, es imprescindible antes de realizar cualquier juicio de valor.
- El aprendizaje servicio ofrece la oportunidad de establecer contacto con personas con discapacidad intelectual a un mismo nivel, conocerlas, aprender de ellas y ayudarlas, lo que ha supuesto la eliminación de prejuicios que los estudiantes podían tener.
- Y finalmente, los resultados muestran que los estudiantes han sido capaces de tener una visión crítica de la sociedad y de algunos problemas sociales, de los cuales han tomado conciencia y han sido capaces de intervenir.

(2) *Los destinatarios*. Para los estudiantes un entorno inclusivo y el desarrollo de capacidades, son los beneficios que ofrece el proyecto a las personas con discapacidad intelectual. Estos dos elementos se destacan tanto antes como después de participar, aunque después de participar los estudiantes tienen más claro los beneficios que han

aportado en relación al entorno inclusivo, y definen este entorno inclusivo, como un entorno basado en la confianza, que permite perder la timidez (seguridad), y además fomentar la diversión, el compañerismo, la participación, el soporte, la amistad o la ilusión. De lo que se concluye que:

- El aprendizaje servicio potencia la creación de espacios en los que el estudiante y las personas con discapacidad intelectual pueden compartir experiencias, sentimientos o necesidades, promoviendo la participación y la inclusión y trabajar las habilidades personales y sociales tanto de los estudiantes como de los destinatarios.

(3) *La Formación.* La formación además de ser un elemento característico de los proyectos de aprendizaje servicio, es destacado por los estudiantes como un objetivo a conseguir y como conseguido después de participar. Destaca la formación académica y personal, y en menor grado se hace referencia a la formación profesional.

Por lo que, juntamente con la formación ética, (que ya se destacó anteriormente) se insiste en la capacidad de los proyectos de aprendizaje servicio para la formación integral de los estudiantes universitarios, trabajado desde la necesidad de formar a los estudiantes para que sean capaces de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Sobre la formación y el aprendizaje servicio las conclusiones quedan definidas como:

- El aprendizaje servicio procura un espacio de participación, el cual los estudiantes valoran muy positivamente para poder realizar actividades más prácticas dentro de la universidad.
- Las actividades prácticas facilitan la adquisición de aprendizajes significativos, para el estudiante, el cual dispone de la oportunidad de relacionar los conceptos teóricos con la práctica.
- Se resalta la significación de la formación personal, a partir de la promoción del autoconocimiento, al ser el propio estudiante el que debe resolver los conflictos con los que se encuentra.
- En la formación se destaca la importancia de las emociones (elemento que se desarrollará más adelante), como un elemento clave en el proceso cognitivo. El aprendizaje servicio promueve la formación del estudiante, desde el vínculo que

establece entre lo cognitivo y lo emocional. Y esto lo consigue desde los espacios relacionales que crea.

- Los estudiantes, en relación a su formación académica y profesional reivindican la necesidad de conocer el ámbito de la discapacidad intelectual y critican la falta de formación en la facultad sobre este ámbito.

(4) *La Reflexión*. Como era de esperar, la reflexión ha sido destacada por los estudiantes como un elemento clave del aprendizaje servicio, por ello, y dada su importancia constituyó, además, una categoría propia en los diarios reflexivos.

Los estudiantes destacaron la reflexión sobre todo después de participar, al darse cuenta que el proceso reflexivo le ayudo a guiar los proyectos, sus conocimiento y las acciones.

De la misma manera, y en relación a los objetivos que los estudiantes se plantean antes y después de participar, la reflexión aparece solo después de participar, lo que indica que los estudiantes han tomado conciencia de la importancia de establecer un vinculo entre la realidad y sus conocimientos a través de la reflexión, con el objetivo de conseguir mejorar el conocimiento sobre una situación y por lo tanto de las acciones que se realizan.

En esta experiencia, las acciones que los estudiantes realizan con las personas con discapacidad intelectual han estado basadas en la vinculación entre los conocimientos del estudiante y la situación real que están viviendo, todo ello bajo un marco de reflexión socio-moral basada en una comprensión crítica de la situación y el razonamiento moral, que ha mejorado la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, y además ha facilitado mejorar las actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual.

La reflexión a lo largo de los proyectos siguió dos procesos: uno individual y uno grupal. Los estudiantes siguieron un proceso individual de reflexión a través de los diarios reflexivos, lo que permitió un proceso de autoanálisis y de formación personal. Y otra, a nivel grupal, que permitió a los estudiantes adquirir una comprensión más profunda y real de la situación en la que han participado, a partir de exponer, razonar y dialogar con sus compañeros y tutores, sobre cuestiones vinculadas a diferentes situaciones vividas durante la experiencia.

Se concluye, por lo tanto, que todo este proceso de reflexión socio-moral -tanto individual como colectivo- ha sido esencial en la construcción del estudiantes como una persona moral, que ha podido construir una escala propia de valores éticos de forma autónoma.

A nivel general, y a cerca de la valoración de los proyectos de aprendizaje servicio, se comenta que si se tiene en cuenta los elementos del aprendizaje servicio destacados por los estudiantes antes y después de participar, así como sus objetivos –personales y académico- que cambiaron después de participar, se puede concluir que los estudiantes valoran de forma diferente el aprendizaje servicio después de participar. Después de participar se valoran desde una perspectiva más personal, en la que se denota un alto grado de implicación.

Esta implicación hace propio el proyecto, y es lo que asegura el éxito de la experiencia y de los aprendizajes. Como ejemplo, destacar las presentaciones de los trabajos que se realizó a final del primer curso, en el que el grupo clase mostró un gran interés por la exposición interviniendo y haciendo preguntas sobre los proyectos de aprendizaje servicio, interés que no habían mostrado por ninguna de las otras exposiciones realizada.

La pasión que los estudiantes que participaron en el aprendizaje servicio pusieron y la claridad de la exposición del proceso del cual formaron parte, y que ellos mismos fueron construyendo, seguramente fue lo que despertó el interés a sus compañeros.

13.4.2.- En relación a las actitudes hacia los estudiantes

Por lo que se refiere a las actitudes hacia las personas con discapacidad, se considera esencial que los estudiantes como futuros profesionales (en este caso de la educación) y ciudadanos, tengan una actitud positiva hacia las personas con discapacidad.

Para ello se propuso esta experiencia, con la que se pretendía promover actitudes positivas hacia las personas con discapacidad intelectual.

Como se sabe la actitud no es una acción, pero si que representa una predisposición a ella, pudiendo organizar el comportamiento. La actitud puede responde delante de un estímulo de forma positiva o negativa, condicionada por creencias, valores y normas sociales que conforman un sistema de representación de la realidad. Tres elementos constituyen las actitudes: el cognitivo, el emocional y el conductual; elementos desde los cuales se parte

para promover actitudes positivas hacia las personas con discapacidad en los estudiantes universitarios.

En el apartado anterior se ha presentado la capacidad de los proyectos de aprendizaje servicio para incidir en la formación de los estudiantes de forma integral –elemento cognitivo–. Durante el curso, en la asignatura en la que se realizaron los proyectos, no se dedicó ninguna unidad a la discapacidad, por lo que los estudiantes tuvieron que buscar información para contextualizar el proyecto que realizaron sobre las personas con discapacidad. Además, algunos de los estudiantes mostraron interés por temas concretos que afectan a las personas con discapacidad intelectual, lo que da más valor al elemento formativo del aprendizaje servicio y a la adquisición de aprendizajes significativos.

Por lo que se refiere a los elementos emocional y conductual de las actitudes se presentan a continuación las conclusiones obtenidas a partir del análisis de estos dos componentes.

(1) *Componente emocional*. Este elemento se introdujo brevemente al hablar de la formación, y además destaca como la categoría más significativa de los diarios reflexivos, con la frecuencia más alta. Las emociones se vinculan además con la categoría de *Relaciones*, además de incidir en la eliminación de prejuicios. Tres elementos significativos surgidos de la investigación.

Las relaciones se destacan dependiendo de con quién se establecen, por ejemplo: entre estudiantes, con la familia, con la tutora o con las personas con discapacidad. Sobre las relaciones, hay que tener en cuenta que cada proyecto permitirá que el estudiante establezca relaciones con unos determinados agentes. Y también hay que tener presente, y saber como gestionar posibles vinculaciones del estudiante con nuevos agentes. Por ejemplo, los estudiantes que participaron con la Fundación Best Buddies, muchos de ellos, establecieron relaciones con los familiares de las personas con discapacidad intelectual, lo cual no estaba previsto, pero que ofreció un marco nuevo para intervenir.

Sobre las emociones, los estudiantes han expresado emociones personales, vinculadas al proyecto, a actividades y hacia las personas con discapacidad intelectual; y en todos los casos, se dieron emociones positivas y negativas, tal y como mostraron los resultados. Hay que puntualizar que las emociones negativas coinciden con el inicio del proyecto, con el inicio de las relaciones o con el inicio de alguna actividad concreta. Y en cambio, las emociones positivas resultan de la interacción del estudiantes después de participar, a lo

largo del proyecto, al final de la actividad o una vez se ha establecido un primer contacto con los destinatarios del aprendizaje servicio.

Las emociones destacadas en un primer momento, se corresponden a las emociones negativas y se relacionan con el miedo, la inseguridad o el nerviosismo. A medida que avanza el proyecto los estudiantes destacan emociones positivas como tranquilidad, satisfacción, alegría o felicidad.

Esto ejemplifica como los estudiantes han realizado un proceso de aprendizaje en relación a sus emociones, en el que a partir de resolver problemas y construir relaciones, han sido capaces de trabajar sus emociones a partir del autoconocimiento o la autogestión.

Como se comentó en el capítulo cuatro de esta tesis, las emociones también juegan un papel importante en la *ética del cuidado*. A lo largo de la investigación se han detectado situaciones concretas que presentan acciones de cuidado hacia el otro. Lo ideal sería que todas las relaciones se pudieran basar en una relación de cuidado, como la que se ha llevado desde las tutorías, con el objetivo de establecer relaciones con el estudiante para conocerlo y ayudarlo a lo largo de su proceso de aprendizaje.

La ética del cuidado necesita de las emociones, al basarse en una acción relacional y además, requiere de un proceso reflexivo, elementos que desde el aprendizaje servicio se promueve.

Finalmente, los prejuicios es otro de los elementos significativos que ha surgido de esta investigación y que está relacionado con el elemento emocional de las actitudes. Los estudiantes que participan en el aprendizaje servicio tienen prejuicios sobre las personas con discapacidad intelectual, y en la mayoría de los casos son conscientes de ellos. Este hecho le da más fiabilidad a los resultados (que se verán más adelante) de la escala de actitudes que se les pasó a los estudiantes, al rechaza la posibilidad de que los estudiantes que participaron en el aprendizaje servicio tuvieran actitudes positivas hacia las personas con discapacidad antes de la experiencia.

Justamente, entre los objetivos personales que los estudiantes destacan antes de participar es *adquirir conocimientos relacionados con las personas con discapacidad intelectual*, y como objetivo académico destacan *reflexionar sobre los prejuicios*. Después de participar, destacaron entre los objetivos conseguidos a nivel personal *la eliminación de barreras y prejuicios*; y a nivel académico, destacan el *conocimiento del ámbito de la discapacidad*

intelectual. Lo que demuestra que a lo largo de la experiencia los estudiantes han reconocido que tenían prejuicios y han trabajado hacia su eliminación. Y por otro lado, a nivel académico, se pasa de proponerse *reflexionar sobre los prejuicios hacia las personas con discapacidad intelectual*, a conocer el *ámbito de la discapacidad intelectual*, lo que demuestra que después de participar los estudiantes consideran que han aprendido y han podido eliminar mitos para poder tratar a las personas sin estereotipos previos, y sin prejuicios.

Sobre las ideas expuestas se puede decir que:

- El aprendizaje servicio facilita el contacto con personas con discapacidad intelectual y diferentes agentes de su entorno, y permite establecer relaciones que se fundan a partir de sentimientos y emociones, con el objetivo de ayuda mutua.
- Se ha observado que las relaciones que se establecen entre el estudiante y el destinatario del servicio, en muchos caso se basa en relaciones de cuidado. Por lo que se resalta la relevancia que puede tener el aprendizaje servicio para orientar la formación de los estudiantes bajo relaciones de cuidado basado en valores.
- El aprendizaje servicio a partir de establecer relaciones emocionales y aportar conocimiento teórico a los estudiantes ha permitido la eliminación de prejuicios a partir de un proceso de construcción personal.
- El aprendizaje servicio establece un espacio en el que trabajar las emociones, eliminando la visión negativa que los estudiantes puedan tener. También promueven la formación eliminando falsas creencias basadas en teorías no contrastadas. Y finalmente, permite transformar las actitudes en conductas, que en este caso se dirigen a la inclusión y el cuidado de las personas con las que comparten el proyecto.

(2) *Componente conductual*. El componente conductual como se sabe, nos sitúa frente una posible acción hacia las personas con discapacidad intelectual, que si fuera negativa llevaría a la discriminación de estas personas.

A lo largo del capítulo se ha ido exponiendo como las acciones que los estudiantes realizaban con y hacia las personas con discapacidad evolucionaban desde posibles emociones negativas y prejuicios previos, a emociones positivas y eliminación de prejuicios.

Pero para comprobar si realmente las actitudes de los estudiantes que participan en el aprendizaje servicio son más positivas que las actitudes de los estudiantes que no participan, se utilizó un instrumento cuantitativo: la Escala de actitudes hacia las personas con discapacidad (Verdugo et al.,1994), a partir de la que se pudo comprobar que:

– En cuanto al grupo clase: las actitudes de los estudiantes de tercero de pedagogía de la Universidad de Barcelona presentan una actitud positiva hacia las personas con discapacidad.

La subescala III. Implicación personal es la que presenta mayor puntuación, lo que representa que los estudiantes tienen una predisposición favorable para mostrar una aceptación efectiva de las personas con discapacidad en situaciones personales, laborales y sociales. Es además la única subescala que presenta significación en relación al contacto o no con personas con discapacidad.

La puntuación más baja se recoge en la subescala V. Asunción de Roles, que consiste en la presunciones que el estudiante efectúa acerca de la concepción que de si misma tienen las personas con discapacidad. Lo que indica que los estudiantes consideran que las personas con discapacidad no tienen una visión muy positiva de ellas mismas.

– En cuanto al grupo ApS: las actitudes de los estudiantes de tercero de pedagogía de la Universidad de Barcelona, que participaron durante el curso en los proyectos de aprendizaje servicio, muestran una actitud muy positiva, y con una media superior a la del grupo clase, incluso si se comparan solo las medias de los estudiantes que tuvieron contacto con personas con discapacidad.

Al igual que en el grupo clase, la subescala III. Implicación personal presenta la mayor puntuación, y la baja corresponde a la subescala V. Asunción de Roles.

Al comparar los grupos –grupo clase y grupo ApS– las Subescalas I. Valoración de capacidades y limitaciones, II. Reconocimiento/Negación de derechos y IV. Calificación genérica, presentan diferencias significativas entre las actitudes de los estudiantes que participaron en el aprendizaje servicio y los que no.

Estos datos confirman que:

- Los estudiantes que participan en el aprendizaje servicio tiene una actitud más positiva hacia las personas con discapacidad, que los estudiantes que no han participado, siendo

significativas en relación al contacto para la valoración de las capacidades, el reconocimiento de los derechos y la calificación genérica de las personas con discapacidad.

- Incluso si solo se comparan los estudiantes que han tenido contacto con personas con discapacidad del grupo clase, con los estudiantes del grupo ApS, sigue siendo más alta la media del grupo ApS, lo que ratifica la importancia de los proyectos de aprendizaje servicio para fomentar actitudes positivas hacia las personas con discapacidad.

En definitiva, a partir de la investigación realizada se puede afirmar que los elementos que se han destacado del aprendizaje servicio marcan la diferencia entre esta metodología y cualquier otra metodología o estrategia que se pueda llevar desde la universidad para promover actitudes positivas en la comunidad. En este caso, se ha buscado mejorar las actitudes hacia las personas con discapacidad intelectual, pero se podría trabajar con cualquier otro colectivo que sufre discriminación. Y para ello la construcción de la persona desde la convivencia, la construcción del yo y la reflexión socio moral, dimensiones de la personalidad moral, han sido esenciales para el proceso de desarrollo del estudiante.

Por lo tanto se concluye que los proyectos de aprendizaje servicio han ayudado a promover un proceso participativo y reflexivo a partir de temas relacionados con valores y comportamientos éticos, siendo esencial para conseguir una sociedad inclusiva, plural y responsable, y necesario para la toma de conciencia del entorno, y la erradicación de actitudes negativas hacia el otro.

▪ **Consideraciones finales.**

A pesar de que las propuestas de aprendizaje servicio comienzan a ser habituales en las universidades catalana y españolas, sigue siendo escasa y sobretodo desigual la oferta en muchas facultades.

Se considera necesario definir, en este sentido, un consenso de actuación sobre estas prácticas, y justificarlas como posible metodología para tratar de forma transversal la formación de los estudiantes universitarios en lo que se refiere sobre todo a su formación ética.

Esta investigación que coincide con múltiples investigaciones nacionales y internacionales sobre los efectos y beneficios del aprendizaje servicio en la formación integral del

estudiante, además se corresponde con los resultados de investigaciones¹³⁸ que concluyen que entre las ocho técnicas¹³⁹ utilizadas en diferentes programas con el objetivo de mejorar las actitudes hacia las personas con discapacidad, la técnica que tiene más soporte empírico y mayor eficacia en el cambio de actitudes positivas es el contacto, viendo que el contacto con información resulta igualmente eficaz.

Esto nos demuestra que la propuesta que se ha realizado basada en el aprendizaje servicio permite establecer espacios de encuentro entre los estudiantes universitarios, y en este caso, con personas con discapacidad intelectual con las que se ha colaborado y trabajado de forma conjunta a partir de compartir experiencias. El objetivo de estas relaciones es simplemente poder conocer al otro y establecer relaciones basadas en el cuidado, para conseguir así sociedades justas, equitativas y por lo tanto inclusivas.

De esta forma la universidad estará formando profesionales excelentes, pero además ciudadanos y ciudadanas comprometidos con su entorno. De aquí la importancia de que el aprendizaje servicio se promueva en todas las facultades y no solo en las facultades de educación. Las personas con discapacidad no necesitan solo ser educadas, sino que necesitan un arquitecto que sea consciente de la necesidad de un diseño accesible, así como un camarero paciente.

Y en este asunto la ética del cuidado es clave porque permite educar una ciudadanía que potencie la libertad, la igualdad y la solidaridad, ya que establece relaciones basadas en el cuidado entendido desde los valores. Relaciones de cuidado que deben comenzar desde las relaciones que se crean entre la universidad y los estudiantes, para que después estas puedan darse en la relaciones que el estudiante establece con su entorno.

¹³⁸ Flórez, Aguado y Alcedo, 2009.

¹³⁹ Estas ocho técnicas son: contacto con la persona con discapacidad, información, información más contacto, experiencias no académicas en pequeños grupos, equipos de trabajo de trabajo cooperativo, entrenamiento en habilidades interpersonales, simulación de discapacidad y programas de tutoría por parte de los compañeros.

Bibliografía

Bibliografía

- Asociación Americana de Retraso Mental (2001). *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. (Traducción Verdugo, M.A. y Jenaro, C.). Madrid: Alianza Editorial. (Edición Original 1992).
- Asociación Americana de Retraso Mental (2004). *Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. (Traducción de Verdugo, M.A. y Jenaro, C.). Décima edición. Madrid: Alianza Editorial.
- Abela, J. A. (2002). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Recuperado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39429166/LAS_TECNICAS_DE_ANALISIS_DE CONTENIDOS..pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1474581973&Signature=F5UWweA5a0JyvOOBhMhQBLY2qU%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLAS_TECNICAS_DE_ANALISIS_DE_CONTENIDOS.pdf Advancing Service-Learning at Research Universities
- Aguado, A (1995) *Historia de las Deficiencias*. Madrid: Escuela Libre Editorial. Fundación Once. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/8.1-5051/librohistoriadelasdeficiencias.pdf>
- Albertín, P. (2007) La Formación Reflexiva como Competencia Profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria* 30, 7-18. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/23.pdf>
- Albrecht, Gary L., (2002). American Pragmatism, Sociology and The Development of Disability Studies. En Barnes, C., Oliver, M., and Barton, L., (Ed.) *Disability Studies Today* (pp. 18-37). London: Polity Press (Routledge),
- Alguacil, J. (1998). *Calidad de Vida y Praxis Urbana. Nuevas iniciativas de Gestión ciudadana en la periferia social de Madrid*. (Tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid. Madrid. Recuperado de <http://eprints.sim.ucm.es/1995/1/S1024801.pdf>

- Alguacil, J. (2003) Calidad y participación ciudadana. Bits: Boletín informativo trabajo social. Nº 5. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=713050>
- Alguacil, J. (2005) *Los desafíos del nuevo poder local: la participación como estrategia relacional en el gobierno local*. Revista On-Line de la Universidad Bolivariana 4(12).
- Cortina, A., (2001) Alianza y contrato. Política, ética y religión. Madrid: Trotta.
- Alonso, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: La perspectiva de los alumnos. En Ministerio de Educación y Ciencia. *La orientación escolar en centros educativos* (pp.209-242). Madrid: MEC.
- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología. México, Buenos Aires, Barcelona: Paidós.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th edition). Washington: Edition AAIDD.
- Annas, J. (1996). Las Mujeres y la Calidad de Vida: ¿dos normas o una? En Nussbaum, M. y Sen, A. (1996) *La Calidad de Vida* (pp 363-392). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Annette, J. (2005). Character, Civic Renewal and Service Learning for Democratic Citizenship in Higher Education. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 326-340.
- Arendt H. (2009). La condición humana. Buenos Aires: Paidós
- Arias, R. L.(2007). Aportes de una lectura en relación con la ética del cuidado y los derechos humanos para la intervención social en el siglo XXI. *Trabajo Social*, Universidad Nacional de Colombia, 9, 25-36.
- Arnal, J. (1997). *Metodología de la investigación educativa*. Universitat Oberta de Catalunya: Barcelona
- Arnstein S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation, *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224.

- Arnstein S. R. (1975). *A working model for public participation*. Public Administration Review, 35(1), 70-73.
- Arostegi, I. (1999). Evaluación de la calidad de vida en personas adultas con retraso mental. En Verdugo, M. A. y Jordán de Urríes, B. (Eds.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Actas de las III Jornadas científicas de Investigación sobre personas con discapacidad (pp. 405-414). Salamanca: Amarú.
- Arratia, A. (2008). Ética, solidaridad y "aprendizaje servicio" en la educación superior. *Acta Bioethica*, 14(1), 61-67.
- Badin, L. (2002) *Análisis de contenido*. 3ªed. Madrid: Akal.
- Banks, S., y Gallagher, A. (2009). *Ethics in professional life*. London: Palgrave MacMillan.
- Barnes, C. (2012) The Social Model of Disability: Valuable or Irrelevant?. En Watson, N. Roulstone, A. y Thomas, C. *Handbook of Disability Studies*, (pp. 12-29).London: Routledge.
- Barnes, C., Mercer, G. y Shakespeare, T. (1997). *Exploring disability. A sociological introduction*. Cambridge, United Kingdom: Polity Press.
- Bartolomé, M. (Coord) (2002) *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Narcea. Madrid.
- Bartolome, M. (2001) Construyendo la ciudadanía europea: modelos, programas e iniciativas, en la 10 th Triennial World Conference. Pedagogy of Diversity: Creating a Culture of Peace. Recuperado de <http://www.uv.es/soespe/Bartolome.htm>
- Barton, L. (2009). Estudios sobre la discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de educación*. 349, pp.137-152
- Barton, L. (1998) *Sociedad y discapacidad*. Madrid: Morata
- Barton, L. (2008) *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- Battle, R., Puig, Puig, J.M. y Martín, X. (2008). *Com començar una experiència d'aprenentatge servei? Guies pràctiques APS*. Barcelona: Centre promotor APS. Recuperado en <http://www.aprenentatgeservei.org/>

- Benhabid, S. (1990). El otro generalizado y el otro concreto: La controversia Kolberg-Gilligan y la teoría feminista. En S. Benhabid, & D. Cornell, *Teoría feminista y teoría crítica* (págs. 119-149). Valencia: Alfons el magnànim.
- Benhabid, S. (2006). *El Ser y el Otro en la ética contemporánea: Feminismo, comunitarismo y posmodernismo*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2005). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu. Recuperado de <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>
- Billig, S. y Furco, A. (2002a). *Service-Learning Through a multidisciplinary lens*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), pp. 7-43.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Boix, R., Buscá, F. y Alsina, J., (2013). Compromiso Ético. En Sayós, R (coord) *Las Competencias Transversales en las Titulaciones de Grado de la Universidad de Barcelona. Orientaciones para su desarrollo*. Cuadernos de Docencia Universitaria 27. Barcelona: ICE y Ediciones OCTAEDRO
- Bolívar A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación Universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123.
- Borja, J. (2003). *La ciudad Conquistada*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown R. I. (1998). Personal Reflections: quality of life research and Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 45(3).
- Buxarrais, M. R. (2004) La práctica de los valores en los contextos educativos. Educación superior y aprendizaje ético. Ponencia presentada al I Encuentro-Taller Internacional sobre Educación superior y gestión por valores, celebrado el 23 y 24 de septiembre de 2004

- Buxarrais, M.R., (2006). Por una ética de la compasión en la educación. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 18, pp. 201-227.
- Buxarrais, M.R.,(2015). Educación Moral y Ciudadanía. El modelos de construcción de la personalidad moral. *41st Association for Moral Education Conference*. AME. Noviembre. Santos- Brazil.
- Buxarrais, M. R. y Martínez, M. (2009). Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción pedagógica. En Ortega Sánchez, I. y Ferrás Sexto, C. (Coord.) Alfabetización Tecnológica y desarrollo regional. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2). Universidad de Salamanca, pp. 320-335. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7519/7552
- Cabrera, F. (2002a). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En Bartolomé M. y otros. *Identidad y ciudadanía un reto a la educación intercultural* (79-104). Madrid: Narcea.
- Cabrera, F. (2002b). Qué educación para qué ciudadanía. En Soriano, E. (Coord.) *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación* (pp, 83-126). Madrid: La Muralla.
- Campoy Cervera, I., (2005). Una aproximación a las nuevas líneas de fundamentación de los derechos de las personas con discapacidad, en *I Jornadas Discapacidad y Desarrollo*, COCEMFE, *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*, 8.
- Camps, V. (1998). *El Siglo de las mujeres*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Canales, M. (Coord) (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago De Chile: LOM Ediciones
- Casas F. (1999). Calidad de vida y calidad humana. *Papeles del Psicólogo*, 74. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/imprimir.asp?id=812>
- Casas, F.; González, M.; Montserrat, C.; Navarro, D.; Malo, S.; Figuer, C. i Bertran, I. (2008). Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Secretaría de Estado de Política Social. <http://www.observatoriodelainfancia.msps.es/documentos/2009->

participacioninfantilene.pdf

Castells, M. (2000). Globalización, Estado y sociedad civil: el nuevo contexto histórico de los Derechos Humanos. *Isegoría*, 22, pp.5-19.

Chaux, E., Daza, B.C. y Vega, L. (2005). Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa. En. Mesa J.A (Ed). *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión* (pp. 127-146). Bogotá: Universidad Javeriana..

CLAYSS (2010) *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires.

www.clayss.org

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2002). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide To Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs*. Chicago, IL: University of Illinois at Chicago. Recuperado de <https://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a23bee4b0f35a9effc4dc/1382687678826/making-the-case-for-social-and-emotional-learning-and-service-learning.pdf>

Comins, I., (2008). *La ética del cuidado y la construcción de la paz*. Documentos de trabajo. CEIPAZ. Barcelona: Icaria-Editorial.

Comins, I., (2009). El cuidado en la trayectoria vital: rompiendo moldes con criterios de justicia y felicidad. *Recerca, Revista de Pensament i Anàlisi*, 9. pp. 81-101.

Comins, I., (2003). *La ética del cuidado como educación para la paz*. Tesis Doctoral. Universidad Jaime I.

Contreras, V. (2006). *Un poco de historia*. Madrid. Recuperado en www.fundacion-salto.org

Cook, T., y Reichardt, Ch., (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Cook, T., y Reichardt, Ch.,(2005). (5ªed) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de la investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.

- Cortés, D. A., y, G., (2009). La ética del cuidado. Hacia la construcción de nuevas ciudadanías. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, (23), 183-213.
- Cortina A., (1995). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación. Educación y Democracia* 7(1), pp. 41-64.
- Cortina A., (1998). *Ética de las profesiones. Opinión*, 20-02-1998. EL PAÍS
- Cortina, A., (1996). El estatuto de la ética aplicada. Hermenéutica crítica de las actividades humanas, *Isegoría*,13, pp. 119-134.
- Cortina, A., (2002). *La dimensión pública de las éticas aplicadas*. Revista Iberoamericana de Educación, n. 029, pp.45-64. OEI: Madrid. Consultado el 23 de marzo de 2012, <http://www.rieoei.org/rie29a02.htm>
- Cortina, A., (2003). Ética, Ciudadanía y modernidad. Conferencia. Salón de honor de la Universidad de Chile, 7 de Junio de 2003. Recuperado de http://web.uchile.cl/vignette/cyberhumanitatis/CDA/vida_sub_simple3/0,1250,PRID%253D7562%2526SCID%253D7566%2526ISID%253D347,00.html
- Cortina, A., (2010). Los valores de una ciudadanía activa. En Toro, B. y Tallone, A. (coord.) *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: Fundación SM y OEI.
- Cortina, A., (2012). *Ética en las Escuelas*. El País, Opinión. Recuperado de http://elpais.com/elpais/2012/11/23/opinion/1353664266_768081.html
- Cortina, A. y Martínez, E., (1996). *Ética*. Madrid: AKAL
- Creswell J. W., (2012). *Educational Reserch. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th Ed.). Boston, MA: Pearson.
- Creswell J. W., (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L., (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Cummins, R. A. (1997a) *Comprehensive quality of life scale-Intellectual/Cognitive Disability*. 5ed. (ComQol-I5). Melbourne: School of psychology Deakin University.
- Cummins R. A. (1997b) Assessing quality of life. En Brown R.I. *Quality of life for people with disabilities: models, reseach and practice*. Cheltenham: Stanley Thornes.

- Cummins R. A. (2005) Moving from the quality of life concept to a theory. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), p. 699-706.
- Cummins, R. A (2000) Objective and Subjective Quality of Life: an Interactive Model, *Social Indicators Research*, 52(1).
- Cummins, R. A., (1991). The comprehensive quality of life scale-Intellectual Disability: an instrument under development. *Australian and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 17(2) pp. 259-264.
- Cummins, R.A., (2002). Caveats to the Comprehensive Quality of Life Scale. *School of Psychology*, Deakin University. Recuperado de <http://acqol.deakin.edu.au/>
- Cunill, N., (1991). *La participación Ciudadana*. Caracas: Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo.
- Cunill, N., (1997). *Repensando lo público a través de la sociedad. Nuevas formas de gestión pública y representación social*. Caracas: Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo. Nueva Sociedad.
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delors, J. Y Otros. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Denche, C., y Alguacil, J., (1993). Otros movimientos sociales para otro modelo participativo y otra democracia. *Documentación Social*, 90, pp.83-100. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=138524>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. (1ªed 1933) Paidós: Barcelona.
- Díaz E. (2010). Ciudadanía, identidad y exclusión de las personas con discapacidad. *Política y sociedad*. (47)1, 115-135.
- Eriksson, L. (2006). Participation and disability: a study of participation in school for children and youth with disabilities. *Institutionen för kvinnors och barns hälsa/Department of Women's and Children's Health*. Recuperado de <https://openarchive.ki.se/xmlui/handle/10616/38634>

- Escamez, J. y Ortega, P. (2006). Los sentimientos en la educación Moral. *Teoría educativa*, 18, pp. 109-134.
- Esteban, F. y Buxarrais, M.R. (2004). Aprendizaje estético y la formación universitaria: Más allá de la casualidad. *Teoría de la educación*, 16, pp.91-108.
- Esteban, F. (2011). La universitat i quelcom anomenat universitat. *Temps d'Educació*, 41, pp. 279-293.
- Estrada, M.V., Madrid-Malo, A. y Gil, L. M. (2000). *La participación está en juego* UNICEF. Colombia: Fundación Antonio Restrepo Barco. Recuperado de <http://www.unicef.org/colombia/pdf/participacion.pdf>
- Etxeberria X. (2005) *Aproximación ética a la discapacidad*. Bilbao: Deusto Digital
- Etxeberria, X. (2008). *La condición de ciudadanía de las personas con discapacidad intelectual*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Etxeberria y Flores, (2010) *Discapacidad y sociedad: aspectos éticos*. Primera parte. Disponible en: www.down.21.org
- WHOQOL GROUP (1994). The World Health Organization Quality of life assessment (WHOQOL). Position Paper from the World Health Organization. *Soc. Sci. Med.* Vol. 41, Nº 10, pp. 1.403-1.409.
- Eyler, J. (2001). Creating Your Reflection Map. *New Directions For Higher Education* 114:35. Consultado (09/07/2014) en:
- Eyler, J. y Giles, D. (1999). *Where's the learning in service-learning?*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eyler, J., Giles, D., Stenson, C. y Gray, C. (2001). *At A Glance: What We Know about the Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions, and Communities, 1993-2000*. (3a Edition). Nashville: Vanderbilt University.
- FEAPS (1997) *Plan de Calidad*. Recuperado de www.feaps.org
- FEAPS (2006). *Código étic*. Recuperado de www.feaps.org
- Felce, D. (1997) Defining and applying the concept of quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 41(2), pp. 126-135.

- Felce, D. y Perry, J. (1995). Quality of life: It's Definition and Measurement. *Research in Developmental Disabilities*, 16(1), pp. 51-74.
- Fernandez J. L. y Hortal A. (comp) (1993). *Ética de las profesiones*. [Simposio de Profesores de la Universidad P. Comillas, San Lorenzo de El Escorial, 28-30 de enero de 1993] Publicación Madrid: UPCO, 1994
- Fish, T. (2008). Social supports: The next chapter book club, community connections, friendship connections, service learning, and aspirations: Online training module (Columbus: The Ohio State University, Nisonger Center). In Ohio Center for Autism and Low Incidence (OCALI), Autism Internet Modules, www.autisminternetmodules.org. Columbus, OH: OCALI.
- Fish, T., Rabidoux, P., Ober, J., y Graff, V. (2009). *Next Chapter Book Club: A Model Community Literacy Program for People with Intellectual Disabilities*. Bethesda, MD.: Woodbine House.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research. Reading Massachusetts: Addison-Wesley. Recuperado de <http://people.umass.edu/aizen/f&a1975.html>
- Flórez, M.A., Aguado, A. L., Alcedo, M.A. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Anuario de psicología clínica y de la salud*, 5(9), pp.85-98.
- Foucault (1967) *Historia de la locura en la época clásica I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), pp. 69-77. Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Fredericks, L. (2003). *Making the case for social and emotional learning and service-learning*. Chicago, Philadelphia, and Denver: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning; Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory for Students Success; Education Commission of the States.

- Freire, P. (2006) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (1ª ed 1966). Madrid: Siglo XXI
- Fullana, J.; Pallisera, M.; Paludàrias, J.M.; Badosa, M. (2014). El desarrollo personal y profesional mediante el aprendizaje reflexivo. Una experiencia en el grado de Educación social. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12 (1), pp. 373-397. Recuperado de <http://www.red-u.net>
- Furco, A. (2002). Is Service-Learning Really Better Than Community Service? A Study of High School Service Programa Outcomes. En Furco, A. y Billig, S. (ed.) (2002). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*. IAP, CT.
- Furco, A. (2003) Issues of definition and program diversity in the study of Service-learning. Cap 2,. En Billing, S. H. y Waterman A.S. (Ed) *Studyng Service-Learning. Innovations in Education Research Methodology* pp.13-33. New Jersey: LEA.
- Furco, A. (2004). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. En *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos*. Actas del 7mo. Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario”, Buenos Aires.
- Galeano, E. (1993). *Las palabras andantes*. México: Editorial S. XXI.
- Vidal, J. (Coord.) (2003). *El movimiento de Vida Independiente: experiencias internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vives.
- García, J.V. (Coord)(2003). *EL movimiento de vida Independiente. Experiencias Internacionales*. Madrid: LuisVives.
- García, M (2007). *Avaluació de la qualitat de vida de les persones amb discapacitat Intel.lectual en els Centres Ocupacionals i Centres Especials de Treball*. Tesis doctoral. Universitat Ramon Llull. Barcelona.
- Gil-Flores, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza y Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 10-11, pp. 199-214. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20406&dsID=metodologia_investigacion.pdf

- Giles, J., Dwight, E. and Eyler, J. (1994). The Theoretical Roots of Service-learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), pp. 77-85.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. Fondo de Cultura económica. México, D.F.:
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*. México, D.F.: Fondo de Cultura económica.
- Gilligan, C. (1993). Reply to Critics. En Larrabee, M. J. (Ed.) (1993). *An Ethic of Care Feminist and Interdisciplinary Perspectives* (pp.201-214). New York and London: Routledge.
- Gilligan, C. (1995). Hearing the difference: Theorizing Connection. *Hypatia* 10(2), pp120-127. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/3810283?seq=1#page_scan_tab_contents
- Gilligan, C. (2003). *La ética del cuidado*. Barcelona: Fundació Víctor Grífols, 2013. 113 p. (Cuadernos dela Fundació Víctor Grífols i Lucas; 30)
- Giné, C. (2004). Servicios y Calidad de vida para las personas con discapacidad intelectual. *Revista Siglo Cero*, 35(2), pp.18-28.
- Giné, C. (coord.) (2000) *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Barcelona: EDIUOC-Lectus Vergara.
- Gómez-Vela, M. y Sabeh, E. (2000). *Calidad de vida. Evolución y su influencia en la investigación y la práctica*. *Integra*, 9, 1-4. Recuperado de <http://www3.usal.es/inico.es/investigación/invesinico/calidad.htm>
- Gómez-Vela, M., Canal Bedia, R., y Verdugo, M. A. (1999). Evaluación de la Calidad de Vida de personas con retraso mental desde su propia percepción. Comunicación presentada a las *III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*, Salamanca: Amarú.
- González, A., Montes, R. (Comp.) (2008). *El aprendizaje-servicio en la educación*

superior. Una mirada analítica desde los protagonistas. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires S.E.M. Recuperado de http://www.ucv.ve/uploads/media/Aprendizaje_Servicio_en_es_Libro.pdf

Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.

Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF: Innocenti Essays.

Heater, D. (1999). *What is citizenship?*. Cambridge: Polity Press.

Heater, D. (2007). *Ciudadanía. Una breve historia*. Madrid: Alianza Editorial.

Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid, Narcea.

Hoskins, B. (2006). Draft framework on Indicators for Active Citizenship. Ispra, Italy: CRELL.

Hoskins, B. (2009). Monitoring Active Citizenship in the European Union: The Process, the Results and initial Explanations. *Cadmo*, 17(1), p.55-71. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20406&dsID=metodologia_investigacion.pdf

Huberman, A. y Miles, M. (1994). Data management and analysis methods. En Denzin, N. y Lincoln, Y., *Handbook of Qualitative Research*, pp. 428-444. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ibañez, J. (1992). *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión. Técnica y Crítica*. Madrid: Editorial Siglo XXI.

Jacoby, B. (Ed.) (2003). *Building partnerships for service-learning*. San Francisco: Jossey- Bass.

Johnson, B., Onwuegbuzie, A. y Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*. (1), p.112-33.

Jover, G. (2001). Educación y ciudadanía: el compromiso cívico de los jóvenes españoles. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 2.

Recuperado de

http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_02/n2_art_jover.htm

Julio Alguacil Gómez (2003). Los desafíos del nuevo poder local: la participación como estrategia relacional en el gobierno local. *Polis* 12. Recuperado de <http://polis.revues.org/5614>

Jurado, D. (2011). El diario como un instrumento de autoformación e investigación. *Qurrriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (24) pp.173-200. Recuperado de <http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero24/jurado.pdf>

Karsten, A. (2012). Participation Models: Citizens, Youth, Online. Recuperado de www.youthpolicy.org

Katz, M., Noddings, N. y Strike, K. (2002). *Justicia y Cuidado. En busca de una base ética común en educación*. Barcelona: IDEA Universitaria.

Koggel, C., y Orme, J. (2010). Care Ethics: New Theories and applications. *Ethics and Social Welfare* , 4 (2), 109-114.

Kohlberg (1978-1968). El niño como filósofo moral. En Delval, J. (Comp.) (1978) *Lecturas de psicología del niño*, p.303-314. Tomo II. Madrid: Alianza Editorial,

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralizations. En T. Lickona (ed) *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* N. York: Holt, R. Winson.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*.

Krueger, R. y Casey, M. (2009). Focus group: a practical guide for applied research (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Kuhn, T.S. (1970). (2ª ed) *The Structure of Scientific Revolutions*. The University of Chicago Press: Chicago. Disponible en: http://projektintegracija.pravo.hr/_download/repository/Kuhn_Structure_of_Scientific_Revolutions.pdf

- Kymlicka, W. y Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Un revisión de la producción reciente en teórica de la ciudadanía. *Ágora. Cuadernos de Estudios Políticos*, 7, 5-42
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Liesa, M. (2009). Descripción de escenarios de aprendizaje servicio en la universidad. *Revista Educação Especial* (22)35, pp. 267-280. Recuperado de <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>
- López Górriz, I. (2007). El diario como instrumento transversal de investigación, evaluación y formación en los procesos educativos de innovación universitaria. *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Donostia-San Sebastián. Recuperado de http://www.uv.es/aidipe/congresos/XIII_Congreso.pdf
- Maliandi, R. (2002). Ética discursiva y ética aplicada. Reflexiones sobre la formación de profesionales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, pp. 105-128.
- Maraña, J.J. (2004). *Vida independiente. Nuevos modelos organizativos*. Madrid: Obra Social Caja Madrid.
- Marshall, T. (1949). Ciudadanía y Clase social. En Marshall, T. y Bottomore, T., *Ciudadanía y Clase Social* (pp. 13-82). Madrid: Alianza.
- Marshall, T. H. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y Clase Social*. Madrid: Alianza
- Martínez, B. y Martínez, D. (2015). Aprendizaje Servicio y la Formación inicial de Profesionales de la Educación. *Revista de Currículum y formación del profesorado, Profesorado*, 19 (1), pp.244-260.
- Martínez, M., Buxarrais, M.R. y Esteban, F. (2002). La Universidad como espacio de aprendizaje ético. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, pp. 17-42.
- Martínez, M. (2008). La ciudadanía activa es aquella que transforma. *La Provincia. Diario de las Palmas*.
- Martínez, M. (E.d) (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro i ICE.

- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, pp. 85-102. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie42a05.htm>
- Martínez, M. (2008a). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En Martínez, M. (ed) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Madrid: Octaedro Editorial.
- Martínez, M., Buxarrais, R. M., Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-43.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), . Recuperado en <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>.
- Mèlich J.C. (2010) *Ética de la compasión*. Ed. Herder: Barcelona.
- Monarca, H. (2013). Participación dialógica en la universidad: condición para el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso social. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 4(9) México: UNAM-IISUE/Universia.
- Moreu, A. (2004). *Educació política: democràcia i ciutadania*. Temps d'Educació, 28, pp.195-219.
- Nirje, B. (1972). The right to self-determination. En W. Wolfensberger, (Ed.), *Normalization: The principle of normalization* (pp. 176 -200). Toronto: National Institute on Mental Retardation
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N., (1988) An Ethic of Caring and Its Implications for Instructional Arrangements. *American Journal of Education*, 96(2), pp. 215-230. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1085252>
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1995). Teaching themes of caring. *Education Digest*, 61.

- Noddings, N. (2002). Atención, justicia y equidad. En Katz, M., Noddings, N. y Strike, K. *Justicia y Cuidado. En busca de una base ética común en educación* (15-30). Barcelona: IDEA Universitaria.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Noddings, N. (2005a) Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 147 -159.
- Noddings, N. (2005b). What does it mean to educate the whole child?. *Educational Leadership*, 63(1), pp.8-13. Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept05/vol63/num01/What-Does-It-Mean-to-Educate-the-Whole-Child.aspx>
- Noddings, N. (2006). Educational leaders as caring teachers. *School Leadership and Management*, 26(4), pp. 339-345.
- Nodding, N. (2009). La Educación moral, propuesta alternativa para la educación del carácter.
- Noddigs, N. (2013). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements (1988). En Thayer-Bacon, B. J., Stone L., Spreche K. M.(2013). *Education Feminism: Classic and Contemporary Readings*. Albany: State University of New York Press.
- Noguera, E., Tey, A., Buxarrais, R.M., Martínez, M. y Prats, E. (2001). Estrategias de educación en valores. *OEI Papeles Iberoamericanos*, 5, pp. 53-90.
- Novella, A. (2005). *La participación social de la infancia a la ciutat: estudi sobre l'experiència de l'Ajuntament de Sant Feliu de Llobregat*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. España.
- Novella, A. M. (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. *Educación Social*, 38, pp.77-9

- Novella, A. M. (2012) La Participación Infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información (TESIS)*, 13(2), pp. 380-403.
- Nussbaum, M. (1996) Virtudes no relativas: un enfoque aristotélico. En Nussbaum, M y Sen, A. (1996) *La calidad de vida*. De Cultura Económica. Méjico.
- OMS (1998) Promoción de la Salud. Glosario. Ginebra. Recuperado de www.who.int/es/
- OMS (1996). Grupo WHOQOL. Foro Mundial de la Salud, Ginebra.
- Oliver, M. (1992). Changing the social relations of research production. *Disability, Handicap, and Society*, 7(2), 101-114. Recuperado de [http://www.heron.dmu.ac.uk/2006-02-28/0267-4645_7\(101-114\)51892.pdf](http://www.heron.dmu.ac.uk/2006-02-28/0267-4645_7(101-114)51892.pdf)
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (Ed.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 34-58). Madrid: Morata/Fundación Paideia.
- Opazo, H., Ramírez, C., García-Peinado, R. y Lorite, M. (2015). La Ética en el Aprendizaje-servicio (APS): Una Meta-análisis a partir de Education Resources Information Center (ERIC). Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado 19(1), 144-175. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART8.pdf>
- Ordóñez, J. (2013). Documentos e indocumentados: Antropología urbana, inmigración y ciudadanía. *Revista de Antropología Social*, 22, 83-101.
- Organización Mundial de la Salud (2001) Clasificación Internacional de Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud (CIF). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaria Generales de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicio Sociales (IMSERSO)
- Organización Mundial de la Salud (2011) Informe Mundial sobre la discapacidad.
- Ortega, P (2004). Educar para la participación ciudadana. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 11, p.2 15-236.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2007) La compasión en la moral de A. Schopenhauer. Sus implicaciones pedagógicas. *Teoría educativa*, 19, pp. 117-137.

- Osler, A. y Starkey, H. (2005) *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. New York: Open University Press.
- Paara-Dussan, C. (2010) Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: antecedentes y sus nuevos enfoques. *Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 16, p347-380.
- Páez, M. Y Puig, J.M. (2013) La Reflexión en le Aprendizaje-servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, (RIEJS)*, 2(2), 13-32. Recupero de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art1.pdf>
- Palacios, A. (2008) *El Modelo Social de Discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. España: Ediciones Cinca.
- Palacios, A. y Romañach, J. (2008) El modelo de la diversidad: una nueva visión dela Bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. 2 (2), pp. 37-47
- Palacios, A., y Romañach, J. (2006) *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. España: Ediciones Diversitas. Recuperado de <http://www.asocios.org/docs/modelo%20diversidad.pdf>.
- Payà, M., y Buxarrais, M.R. (2004) Aprenentatge Ètic a l'ambient universitari. *Revista Catalana de Pedagogía*, 3, pp.53-74.
- Pol, E. (2011) Excusas para no participar. *Educación y sostenibilidad*,11, p.28-31. Recuperado de <https://issuu.com/es-online/docs/participacion/2>
- Porlán, R. y Martín, J. (1999) *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada Editora S. L. (1ª Ed. 1991)
- Prieto M.. *El reconocimiento de la discapacidad. Estudio sobre la función de las emociones en las relaciones de discriminación y exclusión*.
- Egido, M. P. (2009). El reconocimiento de la discapacidad: estudio sobre la función de las emociones en las relaciones de discriminación y exclusión. En *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros*

días: *XV Coloquio de Historia de la Educación*, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 (p. 193). Universidad Pública de Navarra. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962546>

Puig, J. M., Batlller, R., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprenentatge-servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro i Fundació Jaume Bofill.

Puig, J.M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, pp. 60-63.

Puig, J.M., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, pp.45-67.

Rapley, M. (2003) *Quality of Life Research. A Critical Introduction*. London: SAGE.

Red Ibero-Americana de aprendizaje-servicio, fundada en Buenos Aires (2005),

Root, S., & Furco, A. (2001). A review of research on service-learning in preservice teacher education. *Service-learning in teacher education: Enhancing the growth of new teachers, their students, and communities*, 86-101. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451167.pdf#page=108>

Ruiz Olabuénaga, J. I., (2012) *Metodología de investigación cualitativa*. (5ª ed). Bilbao: Universidad de Deusto.

Sampieri R., Fernandez-Collado C. y Lucio, P. (2006) *Metodología de la Investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana.

Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2010) *Metodología de la Investigación* (5ed) México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana (versión CD)

Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014) *Metodología de la Investigación* (6ed) México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana.

Schallock, R L (1995) *Implicaciones para la Investigación de la definición, clasificación y sistemas de apoyos de la AAMR de 1992. I Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*. Universidad de Salamanca.

Schallock, R.L. (Ed.). (1996). *Quality of life. Vol. 1: Its conceptualization, measurement and use*. Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation.

- Schallock, R.L. (Ed.). (1997). *Quality of life. Vol. II: Application to persons with disabilities..* Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation
- Schallock, R. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urries (Eds.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (págs. 79-109). Salamanca: Amarú
- Schallock, R. L. (2000). Three decades of quality of life. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 15(2), 116-127.
- Schallock, R. (2004). *The concept of quality of life: what we know and do not know.* Journal of Intellectual Disability Research. Vol. 48. Issues 3. P.203-216
- Schallock, R. (2010). *Aplicaciones del paradigma de calidad de vida a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo.* En M.A. Verdugo., M. Crespo., T. Nieto (dir.) *Aplicación del Paradigma de calidad de vida.* VII Seminario de Actualización en investigación sobre discapacidad (pp 11–18). Salamanca: INICO
- Schallock, R., Brown, I., Brown R., Cummins, Felce, D., Matikka, L., Keith, K. y Parmenter, T. (2002). Conceptualization, measurement and application of quality of life for persons with intellectual disabilities: Report of an International panel of Experts. *Mental Retardation*, 40,(6), 457-470. Recuperado de <http://www.aaidjournals.org/doi/abs/10.1352/0047-6765%282002%29040%3C0457%3ACMAAOQ%3E2.0.CO%3B2?journalCode=mere.1>
- Schallock, R., Keith, D., Verdugo, M.A. y Gómez, L. (2011) Quality of life Model Development and use in field of intellectual disability. En Kober, R. (ed) *Enhancing the Quality of Life on people with Intellectual Disability. From theory to practice.* *Social Indicator Research Series*, 41, pp.17-32. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/225939030_Quality_of_Life_Model_Development_and_Use_in_the_Field_of_Intellectual_Disability
- Schallock, R., Luckasson, R., Shogren, K., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntix, W. et al. (2007). The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45, 116–124.

- Schalock, R., Verdugo, M.A (2003). *Calidad de Vida manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schalock, R. y Verdugo, M.A. (2002/2003). Quality of life for human service Practitioners. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducido al Castellano por M.A. Verdugo y C. Jenaro. Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y Servicios sociales. Madrid: Alianza Editorial].
- Scheerenberger, R. C. (1984). *Historia del retraso mental*. San Sebastian: SIIS.
- Scottish Executive (2005). Quality of Life and Well-being: Measuring the Benefits of Culture and Sport: Literature Review and Thinkpiece; *Scottish Executive Social Research*. Recuperado en <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/89281/0021350.pdf>
- Service-Learning 2000 Center (1996). Service Learning Quadrants, Palo Alto, C.A.
- Sen, A. (1996). *La calidad de vida*. México: Cultura Económica.
- Sidney, R. (2002). *Teaching children to care. Classroom Management for ethical and academic growth, K-8*. Turners Falls, MA: Northeast Foundation for Children, Inc.
- Sigmon, R. L. (1972). *Service-Learning Internships: How to Realize the Possibilities and Make the Most of Them*. North Carolina Internship Office, Raleigh. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED086066.pdf>
- Southern Regional Education Board (1970). Atlanta Service-Learning Conference Report. *Conference Proceedings*. Paper 10. Recuperado de <http://digitalcommons.unomaha.edu/slceproceedings/10>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada, Antioquia: Universidad de Antioquia, Colombia.
- Tamarit, J. y Espejo, L. (2013) Experiencias de empoderamiento de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. *Siglo Cero*, 44, (2), p. 22-35.
- Tapia, M.N. (2000). Aprendizaje y Servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.

- Tapia, M.N. (2005). La pràctica solidària com a pedagoga de la ciutadania activa. *Debates d'Educació*, 6. Barcelona: Fundació Jaume Bofill
- Tapia, M. N. (2006a) El valor pedagógico de las experiencias solidarias. En González, A.S. y Elicegui, P.J., *Escuela y comunidad: la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio*, (pp.10-34) Actas del 3er y 4to. Seminario Internacional Escuela y comunidad.
- Tapia, M. N.(2006b). Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2006.
- Tapia, M.N. (2008a) Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En Martínez, M. *Aprendizaje servicio y responsabilidad social en las universidades* (pp.27-56). Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Tapia, M.N. (2008b). Aprendizaje y servicio solidario en la misión de la educación superior. En González, A. y Montes, R. (comp.) *El Aprendizaje-servicio en la educación superior. Una mirada analítica desde los protagonistas*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires S.E.M. Recuperado en http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2008_as_edu_sup.pdf
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2010). *SAGE Handbook of mixed methods in social and Behavioral research*. (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage
- Tashakkori, A., y. Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand oaks, CA: Sage.
- Taylor S. J. Y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*(1ª ed. 1987). Editorial Paidós: Barcelona.
- Teddlie, C. y Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tey, A. y Martínez, M. (2005). Educación en valores y aprendizaje ético. I Seminario Centroamericano de Educación en Valores para la Ciudadanía y la Democracia. Recuperado de <http://www.oei.es/caev/confcri.htm>

- Warnock Committee (1978). *Special Educational Needs: the Warnock Report*. London. D.E.S.
- Titlebaum, P.; Williamson, G.; Daprano, C.; Baer, J. y Brahler, J., *Annotated History of Service-Learning: 1862-2002*. Puede encontrarse en:
http://www.servicelearning.org/welcome_to_servicelearning/history/index.php
 (Consultada: junio, 2013).
- Toro B. (2005). *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Toro, B. y Tallone, A. (coord.) (2010) *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: EOI.
- Torralba, F. (2006). *Ética del cuidar. Fundamentos, contextos y problemas*". Instituto Borja de Bioética. Madrid: Fundación Mafre Medicina
- Trilla, J. (1995). Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7. Pp.93-120.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la Infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, pp. 137-164.
- Trilla, J. y Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los Consejos de Infancia. *Revista de Educación*, 356, pp.23 -43.
- Trilla, J., Ayuste, A., Romañá, T. y Salinas, H. (2001). Educación y Calidad de vida. Las cosas, los otros y uno mismo. En Vázquez, G. (Coord) *Educación y Calidad de Vida*, (p.117-168). Madrid: Ed. Complutense.
- Tronto, J. (1987). Beyond gender difference to a theory of care. *Sigma: Journal of women in Culture and Society*, 12(4), pp.644-664.
- Tronto, J. (1993). Beyond gender difference to a theory of care. En Larrabee, M. J. *An ethic of care: feminist and interdisciplinary perspective* (240-257). London: Routledge.
- Tronto, J. C. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. New York: Routledge.

- Universidad de Barcelona. Vicerrectorado de Política Docente (2008). *Competències transversals de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/2941>
- Várquez, V. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia. Valencia.
- Vázquez, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. *Educación XXI*, 13(1), pp. 177-197.
- Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12, pp.1-18. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-verdera.html>
- Verdugo, M. A., Arias, B. y Jenaro, C. (1994). Actitudes hacia las personas con minusvalía. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, INSERSO.
- Verdugo, M. A. (1994) *El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR*. Siglo Cero 153. http://sid.usal.es/idocs/F8/ART4099/verdugo_AAMR_92.pdf
- Verdugo, M. A. (1995). Las personas con retraso mental. Dins Verdugo, M.A. (dir) *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI, p. 515-553.
- Verdugo, M.A. (1999). Avances conceptuales y del futuro inmediato: Revisión de la definición de 1992 de la AAMR. *Siglo Cero*, 30(5), pp. 27-32.
- Verdugo, M.A., Vicent, C., Campo, M. Y Jordan de Urríes, B. (2001). *Definiciones de discapacidad en España: un análisis de la normativa y la legislación más relevante*. Salamanca: Servicio de Información sobre Discapacidad (SID).
- Verdugo M. A y Schalock, R. (2001). *El concepto de Calidad de Vida en los Servicios Humanos*. En Verdugo M. A y Jordan de Urríes, F. (2001) *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*, (pp.105-112). IV Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad. Salamanca: Ed. Amarú

- Verdugo, M.A. (2001). Autodeterminación y calidad de vida de las personas con discapacidad. Propuestas de actuación. Recuperado en:
<http://www.diversidadinclusiva.com>
- Verdugo, M. A., Jenaro, C. Arias, B. (2002). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: estrategias de evaluación e intervención. En Verdugo, M. (Dir.). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 79-135). Madrid: SigloXXI.
- Verdugo, M. A. (2003a). *La concepción de discapacidad en los modelos sociales*. En Verdugo, M.A.; Jordán de Urríes, F. B. (Coords.). *Investigación, innovación y cambio*. V Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad. (pp. 235-247) Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M. A. (2003b). *Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre retraso mental de 2002*. SIGLO CERO Revista Española sobre Discapacidad Intelectual. Vol. 34 (1), Núm. 205. 5-19
- Verdugo, M.A. y Vicent, C. (2004). El significado de la calidad de vida. En M.A. Verdugo y C. Vicent, *Evaluación de la calidad de vida en empleo con apoyo Proyecto ALSOI*, (pp.21- 25). Salamanca: Publicaciones del INICO.
- Verdugo, M. A. (2005) *Personas con deficiencias, discapacidades y minusvalía*. En Verdugo, M. A. (Coord.) (2005). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógica pedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- Verdugo, M. A., Schalock, R. L., Keith, K. D. y Stancliffe, R. J. (2005). *Quality of life and its measurement: important principles and guidelines*. Journal of Intellectual Disability Research. Volume 49, p 707-717
- Verdugo M. A. (2006). Análisis sobre la importancia y uso de los indicadores de calidad de vida en personas con discapacidad intelectual, familiares y profesionales. *Integra* 23, pp. 4 -5
- Verdugo, M.A. y Shalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*. Vol 41 (4), 236, 7-21.

- Verdugo, M. A. (2011). Dignidad, libertad, igualdad, inclusión, autodeterminación y calidad de vida. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42(240), pp.18-23.
- Vigotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vonk, A. (2010). *El voluntariado "práctica obligatoria" en la Secundaria de los Países Bajos*. Entrevista a Adrian Vonk. Recuperado de <http://www.voluntariotza.net>
- Wanjiru C. (1995) *La Ética de la profesión docente: estudio introductorio a la deontología de la educación*. Navarra: Publicació Pamplona: EUNSA.
- Wehmeyer, M. (2014). Disability in the 21st Century: Seeking a future of equity and full participation. En Agran, M., Brown, F., Hughes, C., Quirk, C. y Ryndak, D. *Equity and full participation for individuals with severe disabilities. A visión for the future*, (pp.3-23). London: Brookes Publishing.
- Wehmeyer, M. (1992). Self-determination and education of students with mental retardation. *Education and training in Mental Retardation*, 27, pp.302-314.
- Wehmeyer, M. (2005). Self-determination and individuals with several disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice in Several Disabilities*, 30, pp. 113-120.
- Wehmeyer, M., Chapman, T., Little, T., Thompson, J., Schalock, R., Tassé, M. J. (2009). Efficacy of the Supports Intensity Scale (SIS) to Predict Extraordinary Support Needs. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities (AJIDD)* 114(1), p.p. 3-14.
- Wehmeyer, M., Buntinx, W., Lachapelle, y Luckasson, R., Schalock, R. y Verdugo, M.A. (2008). El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano . *Siglo Cero*, 39 (3), p.p. 5-18.
- World Health Organization (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Recuperado de http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/
- Yáñez, C. (2001). El debate Kohlberg-Gilligan, algo más que un problema de género. En Robledo, A. y Puyana, Y. (Eds). *Ética, masculinidades y feminidades* (pp. 273- 354). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Zabalza, M. Á. (2004). *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Webgrafía

BOE (Boletín Oficial del Estado): <https://www.boe.es/>

Campus Compact: <http://www.compact.org>

Centre Promotor Aprenentatge Servei (Cataluña): <http://www.aprenentatgeservei.org>

CLAYSS: <http://www.clayss.org.ar/institucional/red.htm>.

Corporación americana para el aprendizaje servicio

<http://www.nationalservice.gov/about/who-we-are/our-history>

DINCAT: <http://www.dincat.cat/>

Fundación Zerbikas (País Vasco): <http://www.zerbikas.es>

La Fundación Tomillo (Madrid): http://www.tomillo.org/v_portal/apartados/apartado.asp

National Service Clearinghouse: <http://www.servicelearning.org>

PLENA INCLUSIÓN (antigua FEAPS): <http://www.plenainclusion.org>

Taller Escola Sany Camil: www.santcamil.org

<http://www.servicelearning.org/what-is-service-learning>. Consultada el 20/11/2011

Oficina de ApS de la Universidad de Barcelona:

<http://www.ub.edu/pedagogia/ApS/propostes.htm>

Ohio State University Nisonger Center: www.nisonger.osu.edu

Oficina de aprendizaje servicio de Ohio State University: <http://u.osu.edu/servicelearning/>

Oficina de aprendizaje servicio de la Universidad de Barcelona

Red Española de Aprendizaje Servicio www.aprendizajeservicio.net

ANEXOS

Los Anexos siguientes, se adjuntan al trabajo en un CD.

-Anexo 1: Unidades de registro del análisis cualitativo. Proceso de codificación y categorización.

-Anexo 2: Escala de actitudes hacia las personas con discapacidad