



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

EDUCACIÓN SOCIAL DE PERSONAS ADULTAS CON DISCAPACIDAD

Un estudio diagnóstico en los centros ocupacionales del Grupo
Fundación San Cebrián

TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN SOCIAL

AUTORA: CRISTINA MERINO LÓPEZ

TUTORA: JUDITH QUINTANO NIETO

Palencia, 22 de junio de 2023



A mamá, papá y Raúl, gracias por confiar siempre en mí y por estar ahí cuando más lo he necesitado.

A mis abuelos y demás familia, gracias por ser un punto de apoyo y lugar en el que refugiarme.

A todas y cada una de mis amigas, gracias por la paciencia y el cariño a lo largo de todo este tiempo.

A mi tutora, Judith, gracias por tu sabiduría, tus consejos, tu tiempo y tu dedicación.

Al Grupo Fundación San Cebrián y en especial a mis chicos y chicas, gracias por abrirme las puertas y vuestros corazones durante estos meses.

Y gracias a todas las personas que han hecho posible que hoy esté aquí.

“Todas las personas son como el resto de personas, como algunas personas y como ninguna persona”
(Kluckhohn)

Resumen

Desde un enfoque de educación para la ciudadanía mundial a lo largo de la vida, este trabajo realiza un estudio diagnóstico con el objetivo de conocer los intereses y las valoraciones de personas adultas con discapacidad que participan en los centros ocupacionales sobre las dimensiones educativas de la meta 4.7 de la Agenda 2030, con la pretensión de desarrollar futuras propuestas de intervención socioeducativa.

Los datos obtenidos del cuestionario evidencian que estas personas necesitan realizar actividades que fomenten su autonomía e independencia, así como desarrollar habilidades sociales dentro de la comunidad, en definitiva, sentirse ciudadanos y ciudadanas del mundo. En este sentido, la Educación Social tiene como reto garantizar la igualdad de oportunidades para estas personas y su inclusión en la sociedad. Para ello, se hace necesario generar espacios inclusivos, de diálogo y participación, en los que las personas puedan desarrollar valores que cultiven la justicia social y el espíritu crítico.

Palabras clave: Educación para la ciudadanía mundial, discapacidad intelectual, aprendizaje a lo largo de la vida, educación inclusiva, Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Abstract

From a lifelong approach to education for global citizenship, this project carries out a diagnostic study with the aim of finding out the interests and assessments of adults with disabilities who participate in occupational centres on the educational dimensions of goal 4.7 of the 2030 Agenda, with the aim of developing future proposals for socio-educational intervention.

The results obtained from the questionnaire shows that these people need to carry out activities that promote their autonomy and independence, as well as to develop social skills within the community, in short, to feel that they are citizens of the world.

In this sense, the challenge for Social Education is to guarantee equal opportunities for these people and their inclusion in society. To this end, it is necessary to generate inclusive spaces for dialogue and participation, in which people can develop values that cultivate social justice and a critical thinking.

Keywords: Global citizenship education, intellectual disability, lifelong learning, inclusive education, Sustainable Development Goals.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	1
2.	OBJETIVOS.....	2
3.	JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	3
4.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	5
4.1.	La educación para la ciudadanía mundial.....	5
4.2.	El aprendizaje a lo largo de la vida	9
4.3.	La educación inclusiva. Educación social y personas con discapacidad.....	14
5.	METODOLOGÍA.....	20
5.1.	Diseño de la investigación.....	20
5.2.	Contexto de la investigación	24
6.	RESULTADOS	26
6.1.	Datos de la muestra	26
6.2.	Análisis por dimensiones.....	28
7.	SUGERENCIAS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA.....	39
7.1.	Recomendaciones.....	39
7.2.	Propuestas de intervención realizadas	41
7.3.	Grado de acogida y aceptación de las propuestas	42
8.	CONCLUSIONES.....	44
9.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
10.	ANEXOS	52
	Anexo 1: Cuestionario	52
	Anexo 2: Evaluación para las intervenciones.....	54

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo perteneciente al Grado en Educación Social busca conocer los gustos e intereses de las personas con discapacidad en torno a diferentes temáticas presentes en la meta 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que conforman la Agenda 2030. Así mismo, se pretende evidenciar como la realización de actividades desde esa perspectiva pueden fomentar su autonomía, dependencia y relaciones con los demás, mostrando los resultados tras pilotar una propuesta de una intervención que emana en los resultados del estudio.

Hay dos razones que justifican esta temática. La primera de todas es la relación con las personas beneficiarias de este proyecto, debido a la fase de estancia en el prácticum de profundización en uno de los centros del Grupo Fundación San Cebrián, que va muy relacionada con la segunda razón, que no es más que el espíritu crítico y de justicia social que he adquirido a lo largo del desarrollo del grado.

No cabe duda de que la educación de las personas con discapacidad, de manera general, ha estado relegada durante muchos años a los centros, fundaciones y asociaciones específicas para estas personas. Con esto no quiero decir que la labor que se ha hecho por parte de padres, madres, familias y profesionales haya sido en balde, pero es imprescindible dar un paso más y luchar por una educación inclusiva, a lo largo de la vida y, sobre todo, para crear ciudadanos y ciudadanas del mundo actual que participen de la vida comunitaria en contacto con la sociedad general.

Para ello, primeramente, se he realizado un recorrido teórico con el objetivo rescatar aquellas teorías que apuestan por intervenciones socioeducativas que partan de los intereses de las personas participantes y que aborden retos de la educación social y ciudadana desde un marco de educación crítica para la justicia social. Para ello, referentes como Caride (2004), Delors (2013), Freire (2001), Nussbaum (1999) o Verdugo (2018), entre otros/as, han ayudado a comprender conceptos como el aprendizaje a lo largo de la vida, la educación inclusiva, la educación para el desarrollo, la ciudadanía mundial, etc.

Seguidamente y con estos datos, se ha realizado un análisis diagnóstico acerca de las temáticas abordadas, a través de un cuestionario para conocer los intereses, aportes y actividades que realizan las personas usuarias del Grupo Fundación San Cebrián, con una participación total de 103 personas de los diferentes centros ocupacionales de dicha Fundación.

En la tercera parte del trabajo, tras la realización del análisis e interpretación de los datos recopilados en el estudio, se diseña una propuesta de intervención que presta atención a los gustos e intereses de las personas participantes, que ha podido implementarse en cierta medida para comprobar su viabilidad y acogida.

Para terminar, se presentan las conclusiones generales del trabajo revisitando los objetivos del mismo, acompañadas de la valoración personal de los aprendizajes adquiridos tras la realización del estudio, que manifiestan la importancia de comprender y analizar las realidades concretas y a las personas que las habitan, desde sus experiencias y necesidades. Todo ello para diseñar posteriores intervenciones socioeducativas que fomenten el desarrollo personal, a la vez que construyen puentes que incluyen a las personas en su realidad comunitaria más inmediata a través de la participación social y ciudadana.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este Trabajo es:

- Conocer los intereses de las personas usuarias de los centros ocupacionales del Grupo Fundación San Cebrián para el desarrollo de proyectos de educación para la ciudadanía mundial desde las premisas de la educación a lo largo de la vida y la meta 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

De este objetivo, se deducen los siguientes objetivos específicos:

- Revisar el marco teórico que incide en el valor de la educación para la ciudadanía mundial y sostenibilidad a lo largo de la vida para promover acciones de educación social inclusiva con personas con discapacidad.
- Conocer la realidad socioeducativa de las personas con discapacidad intelectual en general y en los centros ocupacionales del Grupo Fundación San Cebrián en particular.
- Diseñar e implementar un estudio mediante cuestionario para conocer las pretensiones formativas y de participación de las personas usuarias.
- Recopilar y analizar los datos obtenidos en el estudio para identificar los patrones y tendencias en los intereses de las personas participantes.
- Proponer, atendiendo a los resultados obtenidos, recomendaciones de intervención socioeducativa que puedan ser tenidas en cuenta por entidades de este tipo para

incorporar un enfoque de ciudadanía mundial y justicia social en los proyectos y actividades que ofrecen a las personas usuarias.

Con el cumplimiento de estos objetivos, este Trabajo Final de Grado contribuirá no solo a promover la inclusión y la participación de las personas con discapacidad en la sociedad, sino que fomentará una oferta de proyectos y actividades más diversa y acorde con los intereses y necesidades de los/as usuarios/as, tanto en el contexto específico de los centros de la Fundación San Cebrián como en la comunidad en general.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

La educación de personas adultas con discapacidad intelectual ha sido y es un tema que la sociedad y los gobiernos tienen pendiente. El uso de nomenclaturas como anormales, subnormales o retrasados en documentos oficiales durante muchos años no ha ayudado a que la sociedad y las entidades públicas promuevan la inclusión de estas personas en ciudadanía, dejándolas en numerosas ocasiones al margen de toda oportunidad, incluyendo en ellas los aspectos educacionales y formativos.

Todo ello sumado a la visión asistencialista que históricamente ha estado presente en los centros y programas que prestan atención a las personas con discapacidad, aspectos de los que hoy siguen quedando resquicios en la cotidianidad de los centros en los que participan e incluso en los que viven. Si bien es cierto que la realidad está cambiando y que el paradigma de la inclusión social y educativa se está abriendo paso, no obstante, aún queda mucho camino por hacer y la educación social puede realizar muchos aportes a este campo de intervención, por lo que una de las grandes motivaciones de la realización de este trabajo ha sido este asunto.

Tal y como afirma la Asociación Estatal de Educación Social - ASEDES (2007, p.5):

“La Educación Social es un derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas que son del ámbito de competencia del educador social”.

Así, la labor que debemos desempeñar los/as educadores/as sociales es esencial en el ámbito de las personas con discapacidad intelectual en la edad adulta, pues durante muchos años han estado excluidas del sistema educativo y de las actividades de educación no formal e

informal. El área de intervención con personas con discapacidad se abre paso en la profesión, de hecho, el Real Decreto 1420/1991 del 30 de agosto, por el que se establece por primera vez el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social, ya reconocía que los campos de actuación de dichos profesionales son “la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socio-educativa” (p.32891).

ASEDES (2007), añade que los/as profesionales de la Educación Social deben tener como objetivo “integrar a los sujetos de la educación, que en este caso son las personas con discapacidad, en la sociedad y a sus redes; así como promover el descubrimiento y la participación social, el ocio o los nuevos panoramas educativos”. (p.37)

Este trabajo tiene además una relación directa con las competencias del Grado de Educación Social, hecho que sostiene aún más su pertinencia. Por un lado, en relación a las competencias generales, se relaciona con la capacidad de análisis y síntesis, la organización y planificación, la gestión de la información, la capacidad crítica y autocrítica, la capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos, la autonomía en el aprendizaje y la apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida, entre otras.

Por otro lado, en relación con las competencias específicas, se relaciona con comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, comparados, políticos, ambientales y legales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación, identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional, diseñar y desarrollar procesos de participación social y desarrollo comunitario, promover procesos de dinamización cultural y social, realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas socioeducativas (en particular, saber manejar fuentes y datos que permitan un mejor conocimiento del entorno y el público objetivo para ponerlos al servicio de los proyectos de educación social) y aplicar técnicas de detección de factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de sujetos y colectivos.

A pesar de esto, el Grado de Educación Social tiene ciertas carencias en cuanto a la formación específica para desempeñar funciones con personas con discapacidad; en pocas ocasiones se aborda directamente el tema, salvo la asignatura optativa de Psicopatología que se centra en el tema, pero desde una perspectiva psico-clínica en la que apenas se tratan aspectos relacionados con la intervención y enfoques metodológicos. En cuanto a la formación básica, hay dos asignaturas que guardan relación con el presente trabajo: Psicología del desarrollo y

Pedagogía Social, que permiten comprender aspectos que afectan al desarrollo del ciclo vital y a las respuestas que ha dado el mundo educativo a nivel técnico y teórico en los distintos momentos y desde múltiples enfoques.

No obstante, bien es cierto que hay asignaturas de corte general que a lo largo del grado ofrecen herramientas y competencias para, tras las adaptaciones a cada uno de los contextos, poder aplicarse a cualquier colectivo y/o grupo. Entre ellas, se encuentran las asignaturas de:

- Marco teórico de la intervención educativa con personas en situación de riesgo y exclusión social.
- Principios pedagógicos de la educación de personas adultas y mayores.
- Planes, programas y experiencias de educación de personas adultas y mayores.
- Diseño de programas y proyectos de Educación Social.

Además, en este caso han sido dos las asignaturas que más me han aportado en cuanto a esta temática, el prácticum generalista y el de profundización, puesto que se han realizado en dos centros de personas con discapacidad que, además, trabajan desde planteamientos muy distintos, aportando modelos diversos y complementarios que han ido enriqueciendo la formación, el interés por el ámbito a la vez que se ha ido dando forma a una identidad profesional.

Todos estos aspectos, sumados a las pretensiones ya planteadas de este trabajo, justifican la pertinencia de la realización de este en el contexto del grado de Educación Social, todo ello con el reto de continuar reivindicando la presencia de este perfil profesional en este ámbito de intervención.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1. La educación para la ciudadanía mundial

En los últimos años han tenido lugar dos de los eventos más importantes en educación para la ciudadanía: por un lado, el Segundo Foro de la UNESCO sobre Educación para la Ciudadanía Mundial (2015) y, por otro lado, la Cumbre del Milenio, en la que 189 Estados reconocieron y aprobaron los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para cumplir entre 2015 y 2030 a través de 169 metas.

Tal y como afirma Collado Ruano (2016, p.115), “el concepto tradicional de ciudadanía nacional está cambiando bajo la influencia de múltiples procesos asociados con la globalización, ya que origina cambios económicos, sociales y culturales más allá de las fronteras nacionales”. Tanto es así, que la educación juega un papel fundamental y contribuye a dar soluciones a los problemas globales que sufre el mundo en la actualidad.

Morin y Kern (citado en Collado Ruano, 2016), plantean que para que la sociedad pueda avanzar a la vez que se alcanzan los ODS, los/as ciudadanos/as deben sentirse como parte del mundo desde un plano común. Sólo si la educación se entiende como algo global, desde diferentes puntos de vista y en constante evolución, se podrán lograr las metas previstas en la Agenda 2030.

Como sociedad creemos que el progreso es desarrollo, pero nada más lejos de la realidad. Según Haddad (2013), ha habido que esperar 80.000 generaciones para que la población creciese y llegase a lo que se convirtió en el siglo XIX, siglo en el cual las generaciones habían crecido de manera exponencial. Es decir, en un periodo reducido de tiempo la sociedad ha evolucionado y cambiado, afectando esto de una manera considerable al desarrollo sostenible del medio ambiente y la naturaleza, entre otras muchas afecciones. Este, sin duda alguna, será uno de los mayores retos de la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM).

Es así como la UNESCO da respuesta a este reto: creando el concepto de ECM, que tiene sus inicios en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Agenda de Educación 2030, especialmente en la meta 4.7 de los ODS (UNESCO, 2021).

En este sentido, la Educación para el Desarrollo (ED) es un concepto global que tiene en cuenta a la ECM, pues tal y como la define Ortega Carpio (2007) es un:

“proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado a promover una ciudadanía global a través de conocimientos, actitudes y valores capaces de generar una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como la promoción del desarrollo humano y sostenible”.
(p.19)

La Coordinadora de ONGD Estatal (CONGDE) (citado en Boni Aristizábal, 2011) plantea que la ED tiene que generar una conciencia de ciudadanía global, es decir, todos/as los/as ciudadanos/as deben luchar contra la exclusión y las desigualdades que se generan en la sociedad de la que forman parte.

Como consecuencia, la ciudadanía global no es más que “un proceso multidimensional, no lineal, dialéctico, en el cual lo universal y lo particular y lo diferente, lo local y lo global tienen que ser concebidos no como particularidades culturales, sino como principios interconectados y recíprocamente interdependientes”. (Beck (2006), citado en Boni Aristizábal, 2011, p.76)

La ECM nace con Kant, tal y como explica Boni Aristizábal (2011), introduciendo el concepto de derecho cosmopolita, que era “la capacidad de participar y ser oído en las comunidades políticas en unas condiciones de diálogo sin restricciones artificiales y límites” (p.72). Hoy en día una de las defensoras de este concepto es Nussbaum (1999), que define al cosmopolita como “el comprometido con toda la comunidad de seres humanos” (p.14).

Guttman (1999) define cuatro razones por las que la ECM debe formar parte de la educación:

- La ECM favorece la empatía: no solo debemos aprender a mirarnos y aprender de nosotros mismos, sino ver que lo que hacemos, puede repercutir en las demás personas.
- Es necesario conocer la realidad no solo a nivel local, sino a nivel global.
- No solo se debe reconocer la democracia de un país, sino intentar que vaya más allá de las fronteras transnacionales.
- Se deben tener en cuenta los derechos de todas las personas y su libertad en la toma de decisiones políticas, económicas, sociales y educativas.

A su vez, Beck (citado en Boni Aristizábal, 2011) aúna cinco principios a través de los cuales los/as ciudadanos/as pueden adquirir una visión crítica de la sociedad en la que están viviendo para conocer la realidad social y política:

- Las crisis en la sociedad global.
- Reconocer las diferencias sociales y los conflictos que pueden llegar a tener en una misma colectividad.
- La empatía.
- La incapacidad de vivir en una sociedad sin divisiones geográficas y
- La interconexión de las culturas y tradiciones ancestrales y cosmopolitas que se conectan y funden para crear una nueva sociedad.

No cabe duda de que es la educación uno de los ejes principales para llevar a cabo estos principios y propuestas de una manera sostenible, que Haddad (2013) insiste en llevarlo a

cabo a través de “nuevas modalidades de desarrollo que permitan a los países en desarrollo pasar de los siglos XIX o XX al siglo XXI”. (p.2)

La Asamblea General de las Naciones Unidas (2015) aprobó el documento clave para conformar el Plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad. En él se recogen los 17 ODS, con los que se pretenden lograr las metas que no se lograron con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y fomentar los derechos humanos, especialmente en materia de género. Estos objetivos tienen tres ejes principales dentro de una perspectiva sostenible: la económica, la social y la ambiental.

Se deben tener en cuenta todos los cambios contextuales y sociales que ha habido en el periodo en el que se desarrollaron los ODM. Tal y como señalan Sanahuja y Tezanos Vázquez (2016,), la globalización ha asignado roles diversos al poder, a la riqueza y a la estructura de los sistemas universales a través de dos procesos: por una parte, con el nacimiento de los países emergentes y su incorporación al G20, se favoreció un nuevo estatus, modificando la jerarquía del sistema y, por ende, la igualdad en el poder. Y, por otra parte, la sociedad tiene un poder en muchos casos que antes no tenía, por lo que es más difícil de manipular.

Centrándose en la pobreza, los ODS ponen a las personas “en el centro del desarrollo sostenible” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015, p.3). De esta misma manera, sin el apoyo de los gobiernos, las empresas y cualesquiera otros agentes no estatales no será posible lograr el cumplimiento de los objetivos planteados para el periodo 2015-2030.

Dentro del ámbito educativo, es el Objetivo 4 el que se encarga de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Este es un punto clave a tener en cuenta en el presente trabajo, pues, tal y como se señaló en el Foro Mundial de Dakar en 2000, uno de los obstáculos más importantes que impiden un desarrollo pleno de la sociedad educativamente hablando es el analfabetismo. Además, en lo referido al ámbito que nos ocupa, el Informe Olivenza 2018, sobre la situación general de la discapacidad en España, señala que “en las personas con discapacidad las tasas de analfabetismo sobrepasan a las tasas de la población general con un 2,3% frente a un 0,5%”. (Jiménez Lara 2019, p.226).

De hecho, la meta 4.7 pretende que:

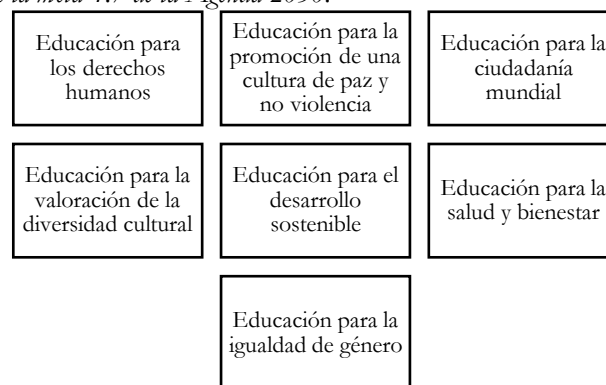
“de aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas

mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”. (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015, p.20)

Así, Opazo et. al (2020), señalan que hay siete dimensiones educativas de la meta 4.7 de la Agenda 2030 (Figura 1). Son estas dimensiones las que se toman como punto de partida en este trabajo, en el que, por un lado, se va a conocer el interés que suscitan entre los participantes y, por otro, se van a realizar actividades que abordan esas temáticas para conocer el grado de respuesta, así como los aportes de las mismas a la vida de las personas con discapacidad.

Figura 1.

Dimensiones educativas de la meta 4.7 de la Agenda 2030.



Nota: Opazo et. al (2020)

4.2. El aprendizaje a lo largo de la vida

Otro enfoque imprescindible de este trabajo es reivindicar la importancia y necesidad de la educación a lo largo de la vida, máxime cuando el sistema educativo oficial no ha podido dar respuesta a las necesidades de una población que, en numerosas ocasiones, ha sido y continua siendo excluida del sistema educativo y social.

En el marco del aprendizaje a lo largo de la vida (ALV), lo primero que se debe hacer es diferenciar entre formación y aprendizaje. Según Alheit y Dausien (2008), la formación son todas aquellas acciones que incluyen las tareas desarrolladas en el aprendizaje que desarrolla el individuo de manera individual o social; mientras que el aprendizaje se relaciona con las acciones orientadas al saber hacer, una de las competencias básicas.

Y es que el ALV y la Educación de Personas Adultas y Mayores (EPAYM) tienen un reto muy importante en el ámbito de la discapacidad en cuanto a la construcción de una ciudadanía mundial y democrática. Tal y como señala Valle (2012), el ALV es un reto a nivel social y económico, pero que además de esto, tiene que estar vinculado a las personas: en definitiva, ponerlas en el centro del aprendizaje. De hecho, fue Paul Lengrand, Director de la División de Educación de Adultos de la UNESCO el que en 1970 introdujo el término de *Lifelong Learning* (traducido como Aprendizaje a lo Largo de la Vida). A lo largo de los años, de las Conferencias impartidas por este organismo internacional y las aportaciones de diferentes autores/as, se ha ido dando forma a este concepto hasta alcanzar lo que hoy en día entendemos, de manera general, por ALV.

De hecho, en la Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021 (UNESCO, 2014) esta organización señaló en el primero de sus objetivos estratégicos que el ALV debe fomentar una serie de valores relacionados con el cuidado del planeta, la tolerancia o la equidad de género, entre otros. Además de que:

“para asegurar que la educación a lo largo de toda la vida se convierta en una realidad para todos, se requiere un enfoque holístico y colectivo, en el que todo el sistema de educación esté diseñado para facilitar el aprendizaje a lo largo de toda la vida y a través de todos los espacios de la vida (...)”. (p.38)

En este tiempo también se celebró la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, que presidió Delors, y que finaliza con la publicación de *La educación encierra un tesoro*. En él, se menciona que el ALV es “una de las llaves de acceso al siglo XXI” (Delors, 1997, p.16). Este mismo autor señala cuatro pilares fundamentales sobre los que se debe asentar el ALV (Delors, 1997): aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

Este último, aprender a ser, es el más importante, pues está relacionado con el desarrollo a nivel individual de cada persona, que es uno de los objetivos de la educación: centrar el aprendizaje en el individuo para que aprendan a ser ellos/as mismos/as. “Este aprender a ser es la única arma posible, y la más eficaz, para evitar ese riesgo desastroso, esa cara oscura del desarrollo de las tecnologías de la información” (Valle, 2012, p. 63).

En cuanto a aprender a conocer, este supone en sí mismo aprender a aprender, a través del aumento de vivencias de una persona, ejercitando el pensamiento o la memoria. Este es, por tanto, un proceso que no acaba nunca. Si se habla de aprender a hacer, está muy relacionado con aprender a conocer y vinculado al ámbito profesional, se trataría de enseñar a aplicar los

conocimientos adquiridos a la práctica a la vez que se adecuan los aprendizajes a un futuro puesto de trabajo (Delors, 2013).

Y, por último, la Comisión Europea define aprender a aprender como una competencia que requiere de otras, como conocer las necesidades propias y las de los otros y organizar el tiempo y el aprendizaje, principalmente. “Aprender a aprender significa que los estudiantes se comprometen a construir su conocimiento a partir de sus aprendizajes y experiencias vitales anteriores con el fin de reutilizar y aplicar el conocimiento y las habilidades en una variedad de contextos (...)” (Martín Ortega, 2008, p.73).

De esta manera, Morón y Cruz (citado en Morón Marchena, 2014, p.112) llegan a la conclusión de que el ALV es: “toda actuación formativa que tiende a facilitar conocimientos y destrezas a las personas en edad postescolar, así como a promover en ellas actitudes y comportamientos valiosos orientados a propiciar su perfeccionamiento personal y profesional y la participación social”. Es decir, el ALV es una acción formativa que se puede dar en cualquier momento de la vida de una persona y que está destinado a mejorar cualquier ámbito de su vida, ya sea personal, social y/o profesional.

En síntesis, por una parte, está el aprendizaje, que requiere aprender a hacer para entender la vida social: aprender a tomar decisiones, aprender a entender la sociedad en la que vive un individuo... Y, por otra parte, el aprendizaje permanente y concreto que requiere, por ejemplo, una profesión cualificada. (Marina, 2008).

Es decir, desde la EPAYM aseguran que hay tres objetivos principales en el ALV (Morón Marchena, 2014):

- Favorecer una ciudadanía activa.
- Impulsar una educación basada en los valores como base para el desarrollo humano y social.
- Garantizar que las exigencias de la Sociedad del Conocimiento se cumplen.

Muy unido a esto se encuentra lo que el Departamento de Educación y Empleabilidad menciona acerca de los retos del ALV y su evolución (citado en Alheit y Dusien, 2008):

“Para hacer frente al cambio rápido y a los retos de la era de la información y de la comunicación, debemos asegurar que las personas pueden volver a aprender a lo largo de sus vidas. No podemos tener en cuenta sólo a una pequeña élite, aunque tenga un algo grado de educación. En cambio, tenemos necesidad de creatividad, de espíritu de empresa y de la instrucción de todos”. (p.25)

En este aspecto, asegurar que las personas puedan aprender a lo largo de su vida subyace de la idea de justicia social. Esta nace de la mano de que hay opresores y oprimidos, lo cual lleva a reflexionar qué es la injusticia social. Montané (2014,) se acerca a esta idea mencionando el carácter estructural de este concepto, que está aferrado a las políticas sociales y económicas, pero también a la manera de los individuos de relacionarse. Es un papel de la sociedad y de la educación el poder que los individuos se reconozcan dentro de la justicia social, pues tomando un papel protagonista y empático para con los demás, se reducirán las situaciones injustas.

Cabe destacar que hay dos autores que proponen la justicia desde diferentes perspectivas. Nussbaum (2007) sugiere la justicia como dignidad, afirmando que “ofrecer las bases filosóficas para una explicación de los principios constitucionales básicos que deberían ser respetados e implementados por los gobiernos de todas las naciones, como mínimo indispensable para cumplir la exigencia de respeto hacia la dignidad humana” (p. 82). De otra parte, Sen (2000) la plantea como libertad, implementando un cambio de eje, pasando de focalizar la atención a las condiciones externas de la persona a centrarse en las capacidades intrínsecas de las personas.

Sea entendida como dignidad o como libertad, la justicia a nivel educativo se debe luchar no solo por parte de los educandos, sino por parte de los gobiernos y administraciones y debe tener un cariz social. Si hay una parte de la población que no está incluida la educación, ya sea formal, no formal o informal, estas no tendrán ese sentimiento de pertenencia a la comunidad y, por ende, tendrán un sentimiento de exclusión. Muy probablemente, su motivo de exclusión sea su condición, en este caso, de persona con discapacidad.

Siguiendo a Harvey (citado en Flores, 2005), la comunidad ha sido creada en un espacio determinado con el paso del tiempo y tiene una identidad social. Las personas que viven en esa comunidad son el producto de las relaciones interpersonales y sociales en los espacios que puede ofrecer esa comunidad.

Para poder analizar la identidad cultural y las costumbres de una comunidad, se debe analizar a los grupos sociales de dicha comunidad, sus circunstancias y contextos en la cotidianidad. Así, tal y como indica Flores (2005, p.48), “la historia no es solo lo que ocurre a las personas, sino lo que ellas mismas hacen dentro de los sistemas sociales en los que se desarrollan”. En este sentido, la educación tiene un papel muy importante, pues tiene tendencia a perpetuar los roles y jerarquías sociales que han existido.

Es por ello que la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO habla de educación permanente, refiriéndose a esta como la que:

“se extiende a todos los aspectos del hecho educativo; engloba a todos, y el todo es mayor que la suma de las partes. En la educación no se puede identificar una parte distinta del resto que no sea permanente. Dicho de otro modo: la educación permanente no es ni un sistema, ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de sus partes”. (Bajo Santos, 2009, p.537)

En base a lo expuesto anteriormente, desde la Educación Social, ámbito que compete a este trabajo, se pretende hacer entender que la educación no solo tiene sentido en una etapa de la vida como puede ser la etapa escolar, sino que tiene cabida a lo largo y ancho de la vida de una persona.

Desde el rol de educador/a social se puede educar a la sociedad para desarrollar sus derechos y hacer ejercicio de su ciudadanía (Sánchez-Valverde, 2015). Empoderar a las personas para que adquieran un cariz reivindicativo es algo de lo que ya habló la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, p.1), “considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión”.

De este modo, Ortega Esteban (2009) señala que “la educación se mide sobre todo por su capacidad de inclusión e integración social de los individuos y los grupos en la sociedad, en su entorno” (p.116), misión esencial que tienen los/as educadores/as sociales de personas adultas. Precisamente, la educación, especialmente el ALV, engloba no solo los procesos de alfabetización y adquisición de conocimientos plenamente formativos, sino que se fija en el autoconocimiento, lo cultural y lo ético. Una perspectiva, en definitiva, social.

Paradójicamente, el ALV tiene como objetivo la inclusión e inserción de todas las personas en la sociedad y en la comunidad en la que viven, por lo que a medida que se han necesitado, se han creado instituciones formales que han cumplido este objetivo sin pretenderlo. Esto ha hecho que los sistemas a lo largo de los años se abran y sean flexibles en cuanto a tiempo, espacio y reglas de aprendizaje. “Si estos sistemas, mal llamados “formales”, no sirven a esa “educación a lo largo de la vida” en una sociedad democrática, acabarán siendo cuestionados o modificados”. (Ortega Esteban, 2009, p. 118)

En conclusión, el/la educador/a social de personas adultas debe fomentar la accesibilidad y apertura a la comunidad de toda la educación, para romper las barreras que puedan existir tanto a nivel social como mental de las personas y su acceso a la misma.

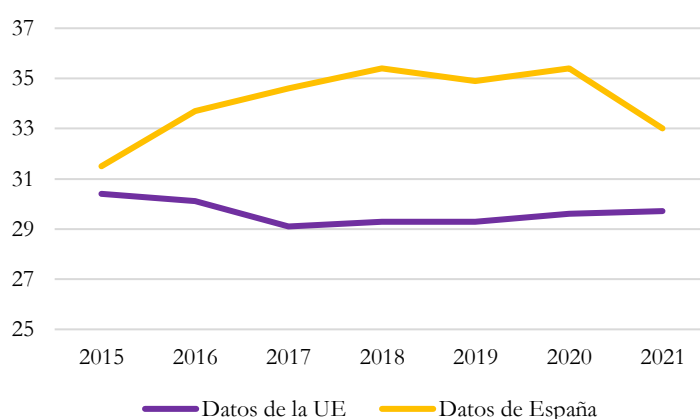
4.3. La educación inclusiva. Educación social y personas con discapacidad

Tal y como se ha abordado en el apartado anterior, uno de los ámbitos de actuación de los/as profesionales de la Educación Social es la EPAYM. Antes de pasar a detallar cual es el rol de dichos profesionales en este ámbito, cabe destacar que, tal y como afirman Merriam y Brockett (citado en Moreno-Crespo, et al, 2020), la edad adulta o adultez no es más que un constructo social y cultural, propio de la interacción entre la sociedad, la cultura, el espacio y el tiempo.

Dentro de la EPAYM se encuentra la educación de las personas con discapacidad. El OED (Observatorio Estatal de la Discapacidad) del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2023) señala en uno de sus estudios más recientes un riesgo más alto de pobreza y exclusión social en las personas con discapacidad, siendo este de un 33% frente al 24,5% de las personas sin discapacidad, con la repercusión social que conlleva. (Figura 2)

Figura 2.

Población con discapacidad en riesgo de pobreza o exclusión social en España y la Unión Europea, 2015-2021.



Fuente: Observatorio Estatal de la Discapacidad (2023)

Aunque España ratificó en 2008 la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), aún queda mucho trabajo por hacer. Esta Convención, en su Artículo 24 señala que:

“Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base

de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusiva a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a: desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; y hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre (...).” (p.20654)

Al mismo tiempo, habría que diferenciar entre los diferentes tipos de discapacidad para poder entender de dónde viene esta Convención. En el presente trabajo, debido a las personas beneficiarias de la propuesta de intervención, se va a hablar de discapacidad intelectual.

El término discapacidad intelectual ha ido cambiado mucho hasta el día de hoy, pasando por varias etapas que detalla Clares López (citado en Lanchas Martín, 2019). A principios del siglo XX se les denominaba idiotas, imbeciles o retrasados, realizándose los primeros test de inteligencia. Hacia mediados de siglo, se les sometió a experimentos (sobre todo por parte de los nazis) y se pasa a llamarlos retrasados mentales, siendo esto una condición o rasgo del individuo. Ya en los años 80, se empiezan a sentar las bases de la nueva concepción que da la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR), que ha sido lo aceptada en los últimos años: según esta Asociación, no es un trastorno mental, aunque se recoja en diferentes manuales psiquiátricos, sino que es un estado de funcionamiento particular que afecta a las habilidades de la persona, sobre todo las sociales y las educativas.

A día de hoy, contamos con El Informe Mundial sobre la Discapacidad elaborado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), que advierte que la discapacidad es:

“una interacción dinámica entre las condiciones de salud y los factores contextuales, tanto personales como ambientales. (...) El término genérico discapacidad abarca todas las deficiencias, las limitaciones para realizar actividades y las restricciones de participación, y se refiere a los aspectos negativos de la interacción entre una persona (que tiene una condición de salud) y los factores contextuales de esa persona (factores ambientales y personales)”. (2011, p.4)

A esto se le suma que el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría DSM-5 (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014), dice que la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) se caracteriza por:

“un déficit de las capacidades mentales generales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje de la experiencia. Éstos producen deficiencias del funcionamiento adaptativo, de tal manera que el individuo no alcanza los estándares de independencia personal y de responsabilidad social en uno o más aspectos de la vida cotidiana, incluidos la comunicación, la participación social, el funcionamiento académico u ocupacional y la independencia personal en casa o en la comunidad”. (p.31)

Por lo tanto, las personas que tienen una discapacidad intelectual necesitan diferentes apoyos en uno o varios ámbitos de su vida, y uno de ellos es el educativo, que va ligado a otros ámbitos de su vida como puede ser el social o el laboral, entre otros. Atendiendo a los datos que ofrece el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020), este señala que en 2019 el número de alumnos/as con necesidades educativas especiales fue de 221.792, de los cuales 63.063 (28,4% del total) tenían una discapacidad intelectual.

En una mirada retrospectiva a cómo la educación ha ido dando respuestas educativas a las personas con discapacidad, la primera preocupación que se tiene por la educación de las personas con discapacidad es en la Ley de 9 de septiembre de 1857 o Ley Moyano, que mencionaba en su artículo 6 que “la primera enseñanza se dará con las modificaciones convenientes, a los sordo-mudos y ciegos en los establecimientos especiales que hoy existen y en los demás que se crearán con este objeto: sin perjuicio de lo que se dispone en el Artículo 108 de esta ley (...)”. (p.2).

Ese artículo 108 menciona que: “Promoverá asimismo el Gobierno las enseñanzas para los sordo-mudos y ciegos, procurando que haya por lo menos una Escuela de esta clase en cada Distrito universitario, y que en las públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados”. (p.18)

Ya desde principios del siglo XX había una preocupación por institucionalizar a las personas con discapacidad, creándose instituciones como el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales (1910) o el Patronato Nacional de Cultura de los Deficientes (1934). No es hasta 1968 cuando la Administración Pública se decide a crear la Comisión Interministerial de Asistencia y Educación de Subnormales Físicos, Psíquicos o Escolares, aunque realmente no hizo mucho por el fomento de la educación de estas personas. Ya en 1970 con la Ley General de Educación, se impulsa la Educación Especial con la configuración de un órgano

de gestión de Educación Especial dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia. (Lorenzo Vicente, 2009)

Acercándonos más a la actualidad, con la aprobación de la Constitución de 1978 y la derogada LISMI o Ley de Integración Social de los Minusválidos (1982) cuando se empezó a abordar y regular la Educación Especial. Por un lado, la Constitución Española de 1978 señala en su Artículo 27 que todas las personas tienen el derecho a la educación y que los poderes públicos garantizarán este derecho a todas las personas. Además, el Artículo 29 dice que “Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestará la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente (...)”. (p.8)

Por otro lado, la LISMI (1982), ratificó esto en la sección tercera a través varios artículos, entre ellos el artículo 23 (“El minusválido se integrará en el sistema ordinario de la educación general(...) o el artículo 26 (“La educación especial es un proceso integral, flexible y dinámico, que se concibe para su aplicación personalizada y comprende los diferentes niveles y grados del sistema de enseñanza, particularmente los considerados obligatorios y gratuitos, encaminados a conseguir la total integración social (...)”). (p.11108)

Tal y como señala Lorenzo Vicente (2009), hay que destacar el cambio en la nomenclatura legal para referirse a estas personas, que pasa de anormales o minusválidos a discapacitados. También se pasa de un modelo de Educación Especial que segregaba a los/as alumnos/as y los separaba de los demás a una integración en el ámbito escolar, buscando la colaboración entre la Administración pública y las entidades privadas.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la LISMI (1982) aprecia que la educación de las personas con discapacidad se tiene que hacer desde dos puntos de vista: desde lo social y desde lo formativo. Tras diversos cambios de denominación, en el año 2000 por fin se queda con el nombre de Real Patronato sobre la Discapacidad con la categoría de organismo autónomo, “para promover la prevención de deficiencias; las disciplinas y especialidades relacionadas con el diagnóstico, la rehabilitación y la inserción social; la equiparación de oportunidades; y la asistencia y tutela”. (Lorenzo Vicente, 2009, p.499)

A lo largo de estos años se han pasado por diferentes leyes educativas: la LODE, la LOE o la LOGSE entre otras; pero fue en 1990 cuando se acuñó el término necesidades educativas especiales que dura hasta nuestros días. Asimismo, cabe destacar que en todas estas leyes se regula la educación de niños/as (derecho fundamental recogido en la Constitución), pero no se menciona la educación de personas adultas y mayores en ningún momento.

Si bien es cierto que es muy importante promover la educación de niños y niñas, aún lo es más promoverla a lo largo de toda la vida, desde una visión social y no tan académica como se había hecho hasta ese momento, y más en un colectivo tan vulnerable al que hasta los últimos años no se le ha prestado la atención necesaria.

Teniendo en cuenta esto, en palabras de Caride (2004):

“es imprescindible reivindicar una Educación Social que apueste decisivamente por la formación integral de los individuos, coherente con la aspiración de una ciudadanía transversal a la vida cotidiana, de la que se induzca el pleno reconocimiento y valorización de sus derechos individuales y colectivos”. (p.11)

A lo largo de los años ha habido una evolución en la educación de personas con discapacidad como se puede apreciar, además de un cambio en la concepción de dicha educación y un cambio en los términos para referirse a estas personas en los documentos oficiales, con la repercusión que esto tiene a nivel social y con una inclusión de estas personas en el sistema educativo formal.

Esto se traslada a la realidad de una manera muy simple: las personas con discapacidad tienen sus necesidades educativas cubiertas durante la etapa educativa obligatoria y gratuita por derecho constitucional desde los 3 hasta los 16 años. El problema llega cuando se acaba esa etapa educativa: los apoyos se pierden y disminuyen. Estas personas se encuentran con una realidad y es que, por su condición, tienen más probabilidades de exclusión social debido a esa pérdida de apoyos educativos.

Según el indicador AROPE (2022) del XII Informe del Estado de la Pobreza, “cuando se habla de pobreza y/o exclusión en personas con discapacidad hay que tener en cuenta la disponibilidad de un contexto socioeconómico adecuado; así, por ejemplo, (...) el acceso a un sistema sanitario y educativo especializado (...) pueden mejorar la situación de las personas con discapacidad” (p.180).

Ante estos datos, la Educación Social tiene un rol muy importante, pues, tal y como señala Vega Fuente (2002, p174):

“es en el campo de la educación extraescolar donde quedan muchas cuestiones pendientes, pues siguen dominando las respuestas asistencialistas frente a las propiamente educativas. Y no se comprende el derecho a la educación sin una práctica educativa respetuosa y dinamizadora de los derechos humanos de las personas con limitaciones, que contemple la acción educativa como compromiso

social hacia una sociedad no excluyente, teniendo en cuenta tanto su incorporación social como la prevención de sus dificultades”.

La educación desde el punto de vista social, tal y como señala Delors (citado en Vega Fuente, 2002) debe dar a cada persona las herramientas y la capacidad para dirigir su sino en el mundo en constante cambio. Pensando en la sociedad en la que vivimos, los/as educadores/as sociales debemos ser conscientes no solo de los factores que generan la exclusión de las personas con discapacidad, sino de los factores que llevan al sistema educativo a dar esa respuesta a este colectivo.

Tras esta cuestión, desde una perspectiva freireana y poniendo en práctica la pedagogía de la indignación, Freire (2011) señala que una de las tareas fundamentales de la pedagogía crítica es promover el cambio en las personas y la lucha por cambiar. Esto, en palabras del propio autor, se traduce en que “con la voluntad debilitada se hace difícil decidir; sin decisión no elegimos entre una cosa y otra, no damos el primer paso”. (p.54)

Así, la discapacidad no puede ser entendida como algo individual, sino como un fenómeno global en el que entran en juego elementos económicos, ideológicos, políticos o culturales, por ejemplo. La discapacidad, tal y como señala Vega Fuente (2002), es y está en la sociedad sin resolver las necesidades de las personas que la padecen, quienes no solo se sienten excluidos, sino que hacen culpables de sus obstáculos. Si como educadores/as sociales tratamos las limitaciones como algo individual, proliferarán estrategias centradas únicamente en el educando. En definitiva, siguiendo al mismo autor:

“La discapacidad se constituye así en un fenómeno social complejo en el que las limitaciones personales no se pueden entender sin considerar los condicionantes sociales del propio entorno en el que los individuos se desenvuelven, por lo que la respuesta a su situación tiene que ser eminentemente social, es decir, de la sociedad en su conjunto”. (p.181).

La solución a esta problemática no pasa únicamente por manos de los/as educadores/as sociales, sino por la promoción de una educación inclusiva, la cual debe favorecer no solo el acceso y la permanencia de las personas en el sistema educativo, sino su mejora y su egresión. La educación inclusiva pretende adoptar un enfoque “socioecológico” que tenga en cuenta las interacciones entre los/as alumnos/as y las demandas ambientales o sociales, siendo una premisa fundamental que “es el sistema educativo el que debe adaptarse y dar respuesta a todos los alumnos y no viceversa”. (Verdugo Alonso et al., 2018, p.30)

En definitiva, para que eso sea posible y atendiendo al déficit que plantea el sistema educativo reglado, es necesario retomar otras modalidades de educación, aquellas ya abordadas en este trabajo. La ECM, que fomenta la conciencia y comprensión de los desafíos a nivel global, promoviendo valores como el respeto, la tolerancia o la solidaridad; y el ALV, por su parte, ahondando en la idea de que el aprendizaje no se debe limitar solamente a la etapa formal de la educación, sino que este debe ser a lo largo y ancho de la vida.

En esta perspectiva, la educación inclusiva garantizará que todas las personas tengan acceso a la educación, sin importar sus características o habilidades, ni el momento vital en el que se encuentren. Al integrar estos enfoques, se promueve una educación que impulsa a la ciudadanía global, el desarrollo personal y social y la igualdad de oportunidades, creando así una sociedad más justa y equitativa.

La Educación Social a través de la ECM puede hacer frente a los retos y objetivos que se plantean en el ALV, fomentando una educación inclusiva que no solo adapte las actividades a las personas con discapacidad, sino que se fomente la creación de actividades inclusivas, promoviendo el derecho a aprender independientemente de las necesidades, la edad o el sexo; pues, cumpliendo esto, se podrá llegar a un desarrollo humano y común como sociedad, promoviendo un desarrollo sostenible y sostenido en el tiempo.

5. METODOLOGÍA

5.1. Diseño de la investigación

Se plantea una investigación que pretende conocer y analizar los intereses de las personas con discapacidad intelectual en relación a diferentes temáticas que aborda la meta 4.7 de los ODS en el marco de la educación para la ciudadanía mundial desde las premisas del aprendizaje a lo largo de la vida. De esta manera, se hará un análisis diagnóstico de la realidad y un estudio de sus intereses, para comprender qué se está haciendo y cómo y los aportes que estas actividades pueden hacer a los/as beneficiarios/as de las mismas. Con posterioridad al análisis de los resultados, se elaborarán propuestas de intervención que serán ejecutadas y evaluadas con un grupo de personas con diversidad funcional, con el objetivo de conocer el grado de interés, los aportes y satisfacciones de este tipo de intervenciones socioeducativas en un contexto determinado.

Este trabajo, en su parte inicial se relaciona con los estudios de diagnóstico; Vallejos Díaz (2008) menciona que un diagnóstico, etimológicamente hablando, significa “conocer a través

de”. Por ende, este es “el resultado final o temporal de la tendencia del comportamiento del objeto de estudio que deseamos conocer, en un determinado contexto-espacio-tiempo, a través de sus funciones y principios que lo caracterizan como tal”. Añadido a esto, Martínez Barrientos (2013), menciona que el análisis diagnóstico sirve para entender las casuísticas y particularidades de un grupo, lo que ayuda a tomar decisiones en base a unos conocimientos que aportan.

Para la realización del análisis diagnóstico se pondrán en práctica técnicas de investigación, siendo esta “un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos y fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad”. (Ander-Egg, 1995, p.56)

Más específicamente y para realizar ese análisis diagnóstico, se tendrán en cuenta técnicas de la investigación educativa. Esta, que procede de la Pedagogía experimental del siglo XIX, se puede definir desde dos perspectivas, según Albert Gómez: la perspectiva empírico-analítica y la perspectiva interpretativa y crítica (2007). Por un lado, según la perspectiva empírico-analítica, la investigación es plenamente erudita y debe limitarse estrictamente a las reglas del método científico. Así, desde esta perspectiva, la investigación educativa sería un procedimiento metódico y explícito, con el objetivo de hacer un análisis científico de interés para educadores/as. Y, por otro lado, según la perspectiva interpretativa y crítica, usada en este estudio diagnóstico, supone un enfoque nuevo de la educación, un enfoque en el que la educación es un acto premeditado, deliberado y pensado, guiado por unas reglas sociales y no científicas, que pretende desmontar mitos y creencias presentes en la enseñanza.

De tal manera Rojas Crotte (2011, p.278) llega a la conclusión de que investigar en relación a estas perspectivas es “un procedimiento típico, validado por la práctica, orientado generalmente (...) a obtener y transformar información útil para la solución de problemas de conocimiento en las disciplinas científicas”. Al igual que las perspectivas, todo proyecto de investigación debe tener un paradigma claro, pues estos se transforman en guías e itinerarios a seguir por la comunidad científica del campo en concreto. (Martínez González, 2007)

Concretamente este estudio se sitúa en el paradigma sociocrítico, que, tal y como afirman Loza Ticona et al. (2020), es un paradigma creado para las ciencias sociales y educativas. Ricoy Lorenzo (2006, p.17) añade que este paradigma “exige del investigador una incesante reflexión acción-reflexión-acción, el cual implica la responsabilidad del investigador/a desde la práctica para realizar el cambio y la liberación de todos aquellos actos que forjen la transformación social”. Pretende, en definitiva, sobreponerse a la simplificación que supone

una muestra cuantitativa y a la doctrina interpretativa que supone una muestra cualitativa. Busca una ciencia que no sea basada ni puramente en la experiencia, ni puramente en el análisis.

De una parte, el enfoque cuantitativo o positivista pretende analizar los datos de manera numérica a través de una hipótesis basada en un problema, para demostrar y validar las teorías propuestas para resolver dicho problema. (Mendoza Palacios, 2006)

De otra parte, el enfoque cualitativo o interpretativo, se puede definir como:

“cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que nos ha llegado por procedimientos estadísticos (...). Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Algunos datos pueden ser cuantificados, pero el análisis en sí mismo es cualitativo”. (Strauss y Corbin, 2002, p.19-20)

En definitiva, en este trabajo, se usarán los modelos mixtos de investigación, pues se entiende que son modelos que se complementan entre sí: el modelo cuantitativo busca las causas sociales sin prestar atención a los sujetos de investigación, mientras que el modelo cualitativo se interesa por la parte humana de los sujetos de investigación.

La técnica de recolección de datos que se va a usar es la encuesta, tomando como instrumento principal el cuestionario. Este es un instrumento de recogida de información que consiste en una agrupación de preguntas de varios tipos dispuestas previamente sobre el objetivo de la investigación, que en este caso es conocer qué se está haciendo y cómo, qué actividades quieren hacer los/as usuarios/as y los aportes que estas pueden hacerles a su autonomía y a sus relaciones para con los demás. El cuestionario, además, tiene como finalidad “obtener de manera sistemática y ordenada, información acerca de la población con la que se trabaja, sobre las variables objeto de la investigación o evaluación”. (García Muñoz, 2003, p.2)

Este cuestionario (Anexo 1), cuenta con diferentes tipos de preguntas. Por un lado, las preguntas cerradas, en las que la persona solo tiene que elegir alguna de las opciones a través de una cruz o un círculo. Estas, a su vez, se dividen en dos tipos de pregunta: las preguntas con escala y las preguntas con alternativas de respuesta no ordenadas jerárquicamente.

Las escalas pueden ser de varios tipos: nominales, ordinales, de intervalo y de razón. En este caso, se usarán escalas ordinales, pues permiten ordenar los niveles que se ofrecen con el objetivo de establecer una jerarquía en función de las variables. Las variables para estas

preguntas serían nada, poco, bastante y mucho que, adaptadas a lectura fácil y pensando en la comprensión, se ha usado un sistema de estrellas, dando una estrella a nada, dos estrellas a poco, tres estrellas a bastante y cuatro estrellas a mucho. (Meneses, 2016)

Y, por otro lado, las preguntas abiertas, que no ofrecen categorías para elegir, sino que lo que pretenden es dejar a la estima de la persona la respuesta de la misma, invitando a la reflexión.

De manera general, las preguntas cerradas de opción múltiple ofrecen ventajas para las personas que rellenan este cuestionario, pues hay que tener en cuenta que son personas con discapacidad intelectual. En este aspecto, muy de acuerdo con Martín Ibáñez (1985, citado en García Muñoz, 2003), el cual afirma que aquellos usuarios/as que bien por su bajo nivel de formación o bien por su falta de hábito en poner de manifiesto su opinión, si se pusieran preguntas abiertas, aumentaría la probabilidad de que estas no sean contestadas o que sean contestadas “a la ligera” (p.8).

Para el desarrollo del cuestionario se han planteado distintas dimensiones y categorías a analizar (Tabla 1), teniendo en cuenta estos datos y las dimensiones educativas de la meta 4.7 de la Agenda 2030 para las propuestas de temáticas de actividades, así como los aspectos abordados en el marco teórico.

Tabla 1.

Dimensiones y categorías de análisis

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	DESCRIPCIÓN
D0: Datos generales	0.1: Centro al que pertenecen los/as usuarios/as	
	0.2: Sexo	
	0.3: Edad	
D1 (A): Actividades que realizan	A.1: Lugar de las actividades	Conocer dónde ha hecho las actividades en las últimas semanas
	A.2: Emociones y sentimientos	Entender cómo se siente la persona al realizar las actividades
D2 (B): Intereses de las personas usuarias	B.1: Gustos	Comprender cuánto le gustaría hacer actividades de las temáticas marcadas por la meta 4.7 de la Agenda 2030
	B.2: Preferencias	Averiguar las dos actividades que más le gustaría hacer
	B.3: Localización	Descubrir dónde le gustaría hacer las actividades señaladas
	B.4: Propuestas	Investigar si la persona tiene alguna propuesta que añadir a las actividades
D3 (C): Aportes de la participación en actividades socioeducativas	C.1: Independencia y autonomía	Percibir el grado de independencia y autonomía que le otorga realizar actividades
	C.2: Relaciones sociales	Saber si las actividades le ayudan a relacionarse con las personas de su entorno

Otro rasgo importante a tener en cuenta es que este cuestionario ha sido validado por diferentes perfiles profesionales (educadores/as sociales, psicólogos/as y personal del área de Lectura Fácil de la Fundación San Cebrián, entre otros), con el objetivo de que el mismo fuera accesible para el mayor número posible de usuarios/as, haciendo diferentes adaptaciones, como por ejemplo el uso de pictogramas para aquellas personas con dificultades en la lectura, el uso de un lenguaje sencillo y de un estilo de letra similar al que usan en su día a día, entre otras. Asimismo, el cuestionario es reducido en extensión y sencillo en estructura.

En conclusión, el proceso de recogida de información ha sido a través del cuestionario en formato papel, que se ha pasado a los centros ocupacionales de las sedes del Grupo Fundación San Cebrián, ya sean estas rurales o urbanas: Centro de Vida Independiente Fidel Ramos (Palencia), Villamuriel, Villarramiel, Frómista, San Cebrián de Campos y Carrión de los Condes.

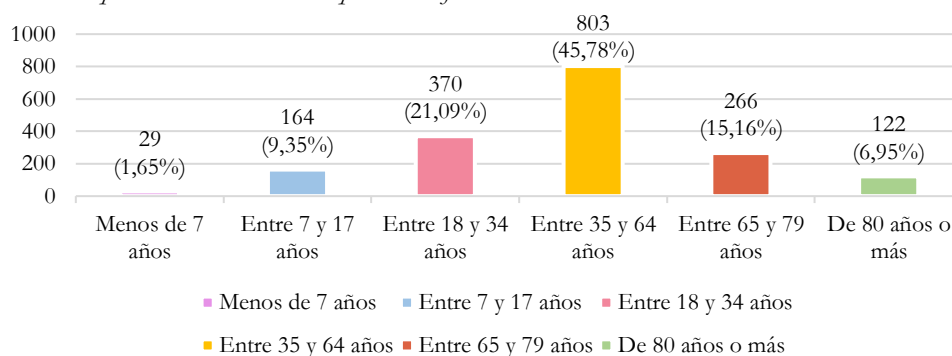
Para analizar todos los datos extraídos, se ha tenido en cuenta las variables de los modelos mixtos (cualitativo y cuantitativo), de tal manera que, por un lado, la información cuantitativa obtenida se ha analizado de manera estadística debido a la tipología de datos obtenidos, en su mayoría numéricos; y, por otro lado, la información cualitativa se ha analizado en relación a su contenido.

5.2. Contexto de la investigación

Primeramente y antes de comenzar con el análisis de los resultados del cuestionario, es imprescindible tener en cuenta algunos datos acerca de las personas con discapacidad en la provincia de Palencia. Como se puede observar en la Figura 3, el total de personas con discapacidad intelectual registradas en la provincia de Palencia asciende a 1754, siendo 1561 personas jóvenes, adultas y mayores, según datos de la base estatal de datos de personas con valoración del grado de discapacidad, emitido por el Instituto de Mayores y Servicios Sociales (2022).

Figura 3.

Personas con discapacidad intelectual como primera deficiencia en Palencia.



Fuente: Instituto de Mayores y Servicios Sociales (2022)

Es un grueso de población que se encuentra, según el porcentaje de discapacidad y el grado de dependencia en dos lugares: bien en casa al cuidado de familiares o personal de atención sociosanitaria o bien en centros como los pertenecientes el Grupo Fundación San Cebrián.

Según el Balance Social del Grupo Fundación San Cebrián (2021), la entidad cuenta con un total de 326 personas con discapacidad repartidas entre todas sus sedes, que a su vez se organizan en servicio de vivienda, centro educativo Canal de Castilla, servicio centro de día, servicio promoción de la autonomía, etc. Por este motivo, la entidad forma parte de Plena Inclusión, cuyo objetivo es luchar por los derechos de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo y de sus familias, así como promover su inclusión social, laboral y educativa.

El cuestionario se ha pasado en los centros ocupacionales pertenecientes al Grupo Fundación San Cebrián, los cuales se encuentran en Palencia, Villamuriel, Frómista, Villarramiel, San Cebrián de Campos y Carrión de los Condes.

En estos centros ocupacionales se desarrollan diferentes actividades. Por ejemplo, en el CVI Fidel Ramos (Palencia) se realizan talleres de estimulación cognitiva, al igual que ocurre en el centro de Villamuriel y Villarramiel, sumado a otras actividades como huerto o manualidades y creatividad. En Frómista también cuentan con estas, a las que se le suma la jardinería. En San Cebrián, donde mayor oferta tienen, aparte de todas las mencionadas anteriormente cuentan con arreglo de bicis y manipulados.

6. RESULTADOS

6.1. Datos de la muestra

El cuestionario ha sido realizado por un total de 103 personas procedentes de los centros ocupacionales y aulas taller de los centros que la Fundación San Cebrián tiene en la provincia de Palencia. La participación en el cuestionario, voluntaria para las personas usuarias, ha sido de casi un 70% del total de participantes de estos programas como se puede comprobar en la Tabla 2, habiendo una variación en algunos centros como puede ser en el caso de Villamuriel por razones laborales, pues muchos participantes colaboran con el centro especial de empleo; o como puede ocurrir en el caso de Villarramiel, que, al ser un centro reducido, tiene una alta tasa de participación.

Tabla 2.

Potenciales participantes y participantes finales del cuestionario por centros

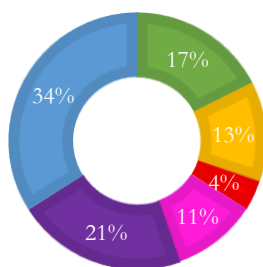
CENTRO	POTENCIALES PARTICIPANTES	PARTICIPANTES FINALES	PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN
CVI Fidel Ramos	27	18	66,66%
Villamuriel	21	13	61,90%
Villarramiel	4	4	100%
Frómista	18	11	61,11%
Carrión de los Condes	36	22	61,11%
San Cebrián de Campos	45	35	77,77%
TOTAL	151	103	68,21%

En el siguiente gráfico (Figura 4) se puede observar cómo ha sido la participación en cada uno de los centros en porcentajes. El centro con mayor participación es el de San Cebrián con un 34% del total, pues es el sitio con un mayor número de personas y con unas necesidades diferentes a las que puede tener el CVI Fidel Ramos, que se encuentra en un entorno urbano con mayor oferta de actividades externas al centro.

Figura 4.

Porcentaje de participación por cada centro.

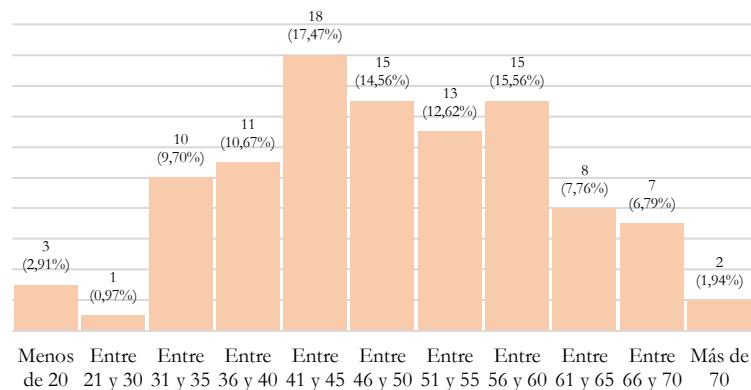
■ CVI Fidel Ramos ■ Villamuriel ■ Villarramiel ■ Frómista ■ Carrión ■ San Cebrián



Asimismo, la participación por sexo en el cuestionario es mayor en los hombres (60%) que las mujeres (40%). Esto se debe, principalmente, a que en los centros hay más hombres que mujeres, y, por lo tanto, es lógico que su participación sea mayor.

Para concluir, en la siguiente figura (Figura 5) se observa cómo es la participación por tramos de edad. De manera general, la franja con mayor participación es la comprendida entre los 41 y los 50 años (17,47%), muy seguido de los 46 a 50 años y las personas entre 56 y 60 años (cada una de las franjas tiene un 14,56% de participantes totales). No cabe duda de que el grueso de personas en total se encuentra en la franja de los 41 a los 60 años, lo que se llamaría población adulta.

Figura 5.
Participación en el cuestionario por edad.



El principal motivo por el que el tramo de edad entre 41 y 60 años tiene tanta presencia en la participación del cuestionario (59,22%) es debido a que su presencia en los centros es muy alta. Este aspecto puede ser debido a cuatro causas principales: primeramente, la falta de servicios y apoyo durante la infancia de estas personas. Como se ha mencionado en el marco teórico, en materia de educación de personas con discapacidad se ha avanzado mucho en los últimos años, pero estas personas tuvieron que sufrir la falta de recursos, la falta de conciencia social sobre sus necesidades, etc; y, como consecuencia de esto, no pudieron recibir atención y apoyo para desarrollar habilidades y alcanzar una autonomía en su etapa de crecimiento. Seguidamente, la dependencia de cuidadores/as para realizar actividades va en aumento con la edad, lo que, sumado a la anterior causa, dificulta aún más su independencia. Y, por último, también se deben tener en cuenta todas las barreras para la inclusión social, laboral y educativa, así como la transición que puede haber desde otros centros.

En definitiva y teniendo en cuenta estas causas, hay una clara oportunidad para el aprendizaje a lo largo de la vida en centros como los del Grupo Fundación San Cebrián, promoviendo

programas y proyectos para adquirir habilidades sociales y comunicativas, adaptarse a la vida diaria y aprendiendo a lo largo de toda su vida a través de talleres, actividades de ocio o programas educativos que permitan su desarrollo personal, social y comunitario.

6.2. Análisis por dimensiones

En este punto se analizarán los datos obtenidos en el cuestionario a través de las diferentes dimensiones y categorías de análisis.

- Dimensión 1 (A): Actividades que realizan

El objetivo de esta dimensión es doble y se hace a través de dos categorías: por un lado, la primera categoría pretende analizar en qué lugar o lugares se realizan las actividades actualmente y, por otro lado, la segunda categoría, pretende saber cómo se sienten al realizar estas actividades en estos lugares.

Con respecto a la primera categoría, el *lugar en el que se realizan las actividades*, más de la mitad de las personas encuestadas, 58 (56,31%) realizan las actividades en el centro, mientras que sólo 36 (34,95%) realizan actividades fuera del centro. A su vez, llama la atención que 9 (8,73%) consideran que hacen actividades dentro y fuera del centro.

Estos datos se pueden deber a la falta de accesibilidad física y cognitiva en la comunidad (falta de rampas, ascensores, baños adaptados, señales en braille o acústicas...), falta de apoyos específicos como asistente personal, transporte adaptado o, en definitiva, técnicas que necesitan de recursos económicos. Además, algunas personas con discapacidad necesitan atención y cuidados especializados que no encuentran fácilmente fuera de su centro.

Pero, sin ninguna duda, para que las personas con discapacidad se sientan ciudadanas del mundo y parte de la comunidad, la Educación Social tiene una labor muy importante de eliminar los estigmas sociales y la discriminación que en algunas ocasiones existe, y que se ve reflejada en la no inclusión en el diseño de Proyectos y actividades para la comunidad.

Así, los/as educadores/as sociales se deben enfocar no solo en promover el desarrollo integral de las personas, sino en fomentar la participación social y abordar las desigualdades que pueda haber, y no solo trabajando con las personas con discapacidad, sino con la sociedad en general a través de, por ejemplo, el desarrollo de habilidades sociales, el apoyo en la transición a la vida adulta, la creación de redes de apoyo, etc.

En estos datos, hay variaciones con respecto al lugar en el que se encuentre el centro. Se percibe, en primer lugar, como el único centro que se encuentra en un área urbana, el CVI Fidel Ramos, las personas encuestadas consideran que realizan actividades tanto dentro como fuera del centro.

Sin embargo, en las áreas rurales y más alejadas de la capital, como pueden ser San Cebrián y Frómista, un gran número de personas realizan actividades en el propio centro. Sin ir más lejos, en San Cebrián, 24 personas (68,57%), solamente realiza actividades dentro del propio centro. Esto puede ser debido a dos factores: por un lado, el gran número de usuarios/as con los que cuenta el centro y la falta de recursos para la movilidad y, por otro lado, la poca oferta de actividades por parte del municipio en el que se encuentra.

En segundo lugar, se contempla el gran número de personas en general que sólo realizan actividades dentro del centro. Como en el caso anterior, esto puede ser debido a que las actividades no estén diseñadas para que esa persona pueda acudir (por ejemplo, existencia de barreras físicas y cognitivas citadas con anterioridad) o bien por la propia decisión de la persona de no acudir a estas actividades.

En cualquiera de los casos, hay un 56,31% de personas del total de los centros que sólo realizan actividades dentro de las instalaciones del propio centro. Como futura educadora social, y conociendo a muchas de las personas que han realizado el cuestionario, de manera general puedo decir que muchas de ellas tienen limitaciones físicas y cognitivas que no les impiden acudir a las actividades por la falta de inclusión que existe en la comunidad, aspecto que se agrava en las zonas rurales: tienen poca oferta para estas personas o escasa en comparación con otros centros.

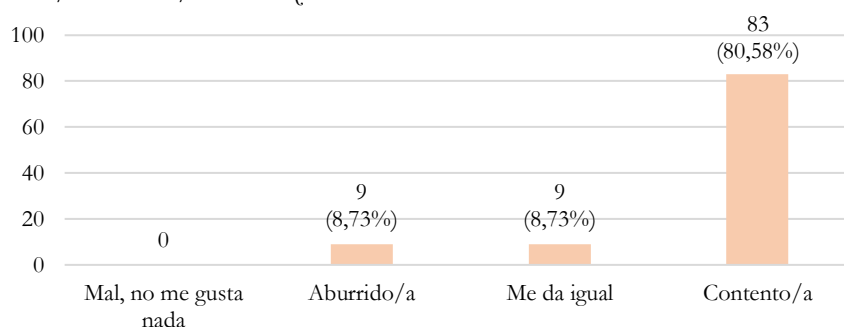
La ECM, mencionada en el marco teórico, tiene el objetivo de impulsar una sociedad inclusiva, respetuosa, empática e igual en derechos y oportunidades no solo para las personas con discapacidad, sino para las personas excluidas por razones de género, orientación sexual, religión o lugar de procedencia. De esta manera, los centros específicos para personas con discapacidad proporcionan entornos inclusivos y respetuosos, por lo que pueden contribuir a formar ciudadanos globales involucrados con la justicia social y la igualdad. A su vez, la ECM propone la participación en la comunidad de todos sus agentes. Los centros junto con educadores/as sociales lo pueden hacer realidad a través de actividades culturales en la comunidad, jornadas de convivencia, eventos culturales musicales o artísticos, etc.

En definitiva, al fomentar la participación ciudadana de las personas adultas con discapacidad en la comunidad, se promueve una educación para la ciudadanía mundial de todos los miembros que pertenecen a la comunidad.

Con respecto a la segunda categoría, que habla de *sentimientos y emociones al realizar las actividades*, se puede ver en la Figura 6, que 83 personas (80,58%) están contentas realizando actividades. Solamente 9 personas (8,73%) están aburridas y a otras 9 personas (8,73%) les da igual.

Figura 6.

Sentimientos de los/as usuarios/as al realizar las actividades.



Los datos ponen de manifiesto que a las personas con discapacidad intelectual de estos centros les gusta realizar actividades, sentirse incluidas y que forman parte de la comunidad. Esto avala la teoría de Martínez-Rivera (2019, p.1099) que dice que “la atención de las personas con discapacidad intelectual ha tenido un recorrido a lo largo de la historia muy marcado por el punto de vista médico y en la actualidad el modelo social”.

Al participar en actividades, ya sea ofrecidas por el centro o las escasas ofrecidas por la comunidad, las personas tienen un sentimiento de inclusión y no se sienten apartadas de la sociedad. A su vez, pueden desarrollar habilidades sociales que de otra manera no podrían florecer con sus iguales. Pero, sobre todo, se sienten contentas porque conocen a otras personas más allá de todas las barreras físicas, mentales y sociales que puedan existir.

- **Dimensión 2(B): Intereses de las personas usuarias**

El objetivo de esta segunda dimensión es conocer los intereses de los/as usuarios en las dimensiones educativas que propone la meta 4.7 de la Agenda 2030, ya referidas en este trabajo. Para ello se analizarán cuatro categorías.

Con respecto a la primera categoría de esta dimensión, *los gustos*, se les presenta a los/as usuarios/as una tabla con un total de once ítems, a cada uno de los cuales tienen que darle entre una y cuatro estrellas (una estrella corresponde a nada= 0; dos estrellas corresponden

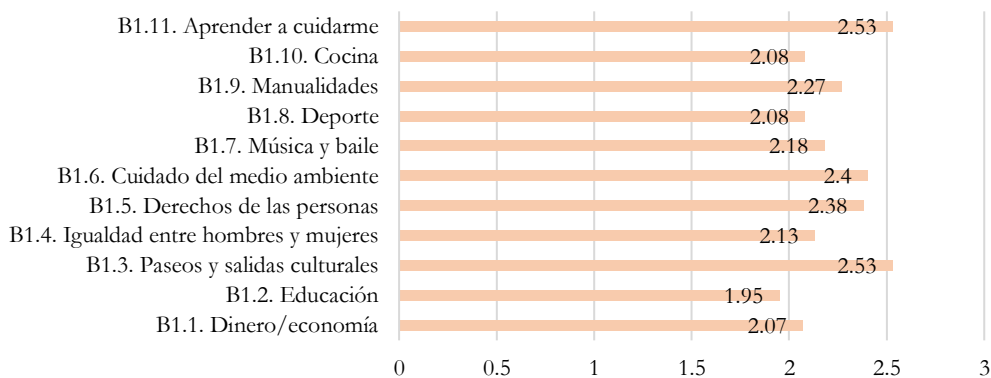
a poco= 1; tres estrellas corresponden a bastante= 2; y cuatro estrellas corresponden a mucho=3).

De esta forma y analizando cada uno de los ítems, nace la Figura 7. Observándose como destacan por encima de las demás los ítems de paseos y salidas culturales y aprender a cuidarme, muy seguido de aprender acerca de los derechos de las personas. Por debajo de la media se encuentra la educación, entendida como actividades de carácter curricular y académico.

Siguiendo lo que mencionan Gutiérrez y Caus (2006, p.52), “la participación en una actividad física o deportiva es algo importante para muchas personas con discapacidad por el beneficio físico de encontrarse en forma y por el respeto, aprobación y prestigio social que eso supone”.

Figura 7.

Gustos de los/as usuarios/as según los ítems de las dimensiones educativas de la meta 4.7.



En esta cuestión, es interesante hacer un desglose por cada uno de los centros; en el CVI Fidel Ramos, las dos actividades y talleres que más les gustaría hacer son aprender a cuidarme y paseos y salidas culturales respectivamente, coincidiendo con los gustos generales. Muy seguido se encuentran los derechos de las personas y la educación. Esta última con respecto a la general, no coincide con la media. Sin embargo, los talleres que menos les gustaría hacer a estos/as usuarios/as sería el de economía, muy seguido del deporte.

Como se ha mencionado anteriormente, los paseos y salidas culturales tienen muchos beneficios a nivel físico, pero también a nivel mental. La estimulación cognitiva y sensorial que ofrecen los paseos va más allá de salir a caminar, implica escuchar a las personas, ver edificios o explorar entornos naturales. Con las personas de este centro, perteneciente a un entorno urbano, se pueden proponer proyectos que impliquen varios ítems: salir a dar un paseo puede implicar aprender a cuidar del medio ambiente, hacer manualidades o, incluso, conocer los derechos de las personas.

En el caso del centro de Villamuriel, se observa nuevamente que la actividad que más se demanda son los paseos y salidas culturales, seguido del cuidado del medio ambiente y de aprender a cuidarme. Destaca el poco valor que ofrecen a la educación y a las manualidades, quedando estas muy por debajo de la media. Este es un centro con peculiaridades, pues conviven con personas del centro especial de empleo, que cuentan con un empleo adaptado. En este aspecto, los y las educadoras sociales son una figura de referencia enfocada a promover la igualdad, apoyar y acompañar en el proceso de búsqueda y mantenimiento del empleo, pero, sobre todo, un perfil profesional a partir del cual las personas pueden aprender habilidades en el contexto laboral; todo ello sumado a la función de sensibilizar y concienciar a la población para promover una sociedad más inclusiva.

Con respecto al centro de Villarramiel y su situación de excepcionalidad debido a que solamente tiene 4 personas usuarias. La muestra es muy pequeña en este centro y puede influir en los resultados y análisis de los cuestionarios, por lo que no se considera válida estadísticamente hablando. Igualmente, las personas participantes destacan que les gustaría realizar casi todas las actividades, quedando por debajo el deporte y los derechos y, aún por debajo de estas, la música y el baile y la economía.

Si se habla del centro de Frómista, ya no son los paseos y salidas culturales la actividad que más gusta, sino que se prefiere el deporte y aprender a cuidarse, muy seguido del cuidado del medio ambiente y de la economía. Lo que menos desean hacer es cocina, quedando esta muy por debajo de la media general con respecto a otros centros.

Al tratarse de un centro plenamente rural, los recursos con los que cuentan son muy diferentes a los de otros centros. El acceso a los servicios y recursos como el transporte es más limitado, quedando relegado al reducido transporte público y al transporte en furgoneta con el que cuenta la entidad, que, por supuesto, tiene que adaptarse al número de usuarios/as que puede recoger en cada viaje. Además, la oferta de actividades por parte de los ayuntamientos rurales es más reducida y menos inclusiva a nivel de infraestructuras y accesibilidad física y cognitiva.

Esto está muy relacionado con algunos ODS establecidos por las Naciones Unidas en la Agenda 2030, como puede ser el ODS 1, que busca el fin de la pobreza y el ODS 4, que busca una educación de calidad. A través de los centros de personas con discapacidad, se puede mejorar la calidad de vida de las personas que habitan en estos centros para, no solo darles acceso a servicios con los que no cuentan, sino que sean incluidos/as en la sociedad.

Nuevamente el patrón de algunos centros se repite, como es el caso de Carrión, donde los paseos y salidas culturales también ganan entre las actividades que más quieren hacer. Cabe destacar que es la que más puntuación tiene, quedando por debajo de la media más actividades que en otros centros. Sin duda, los/as usuarios/as de Carrión tienden a polarizar en sus gustos, por ejemplo, actividades como el deporte o la música y el baile quedan muy por debajo en el *ranking*, muy seguido de cocina.

El papel de este centro en su entorno, al igual que el situado en Frómista, contribuyen al desarrollo y crecimiento económico de la zona, dando oportunidades a las personas que viven en estos entornos y a sus familias. Además, reducen las desigualdades y promueven la igualdad de oportunidades y las comunidades sostenibles (ODS 11).

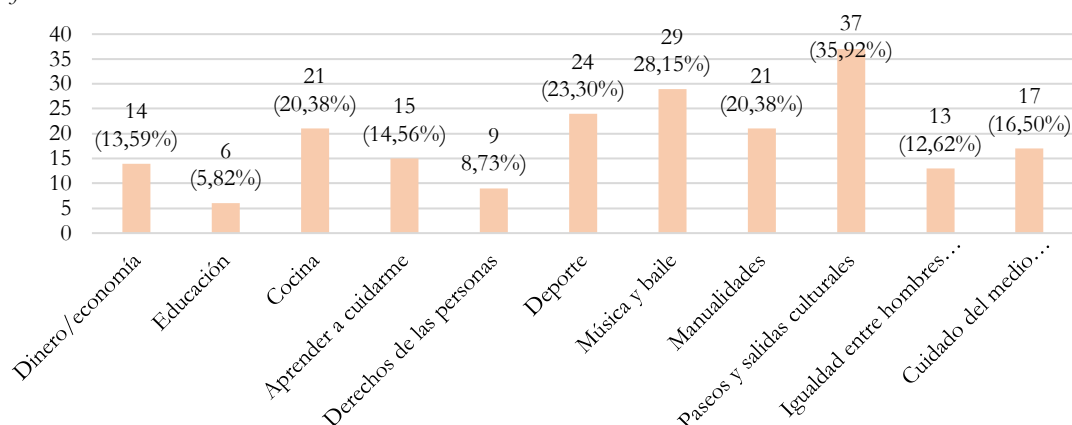
Y, para finalizar, a las personas participantes del centro de San Cebrián de Campos, lo que más les gustaría es hacer talleres de aprender a cuidarse, muy seguido de aprender acerca de los derechos de las personas. Por debajo y en la misma posición, se encuentran las actividades de cuidado del medio ambiente y los paseos y las salidas culturales. Asimismo, queda muy claro que los talleres de educación curricular y escolar no les gustan.

Este centro, donde nace la Fundación, es el claro ejemplo de que la creación de alianzas entre municipios y gobiernos es posible con el objetivo de lograr la inclusión de las personas con discapacidad en la comunidad. Por ello, es muy importante que las prácticas políticas estén enfocadas a promover la inclusión y a atender las necesidades, para lograr un desarrollo sostenible, sostenido en el tiempo y equitativo.

Hablando de la segunda categoría de esta dimensión, *las preferencias* (Figura 8), en el cuestionario se les indicó a los/as usuarios/as que rodeasen solamente dos actividades que más les gustaría hacer. Esto se hizo con el objetivo de conocer cuáles son esas dos actividades por las que tienen preferencia dentro de las que se les dan, que, por otra parte, son las mismas que en la pregunta anterior.

Figura 8.

Preferencias de las actividades de la meta 4.7 en todos los centros.



En esta figura se puede contemplar que, coincidiendo con los gustos generales de la anterior categoría, son 37 personas usuarias (35,92%) las que desean hacer paseos y salidas culturales. Muy seguido se encuentran actividades como música y baile, con 29 (28,2%) y de deporte, con 24 (23,3%), datos que llaman la atención por otra parte, pues de manera general como se observa anteriormente, estas dos actividades no son las más atractivas.

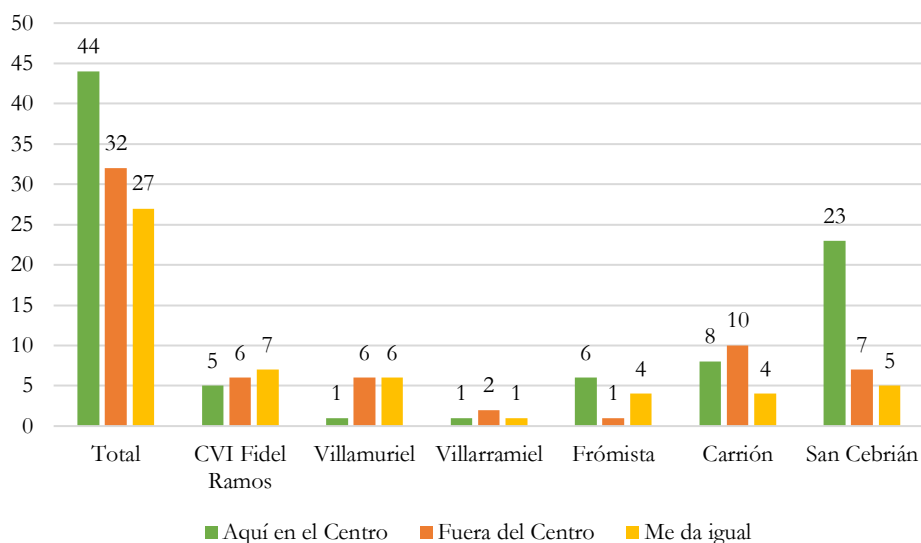
También se advierte que la educación (5,8%), refiriéndose a una educación de corte académico, nuevamente es la actividad que menos les gustaría hacer, junto con derechos de las personas (8,7%), que vuelve otra vez a destacar pues a muchas les gustaría bastante hacer este taller.

A través de las actividades expuestas en los distintos ítems, muy presentes en la educación de personas adultas, el objetivo principal es ofrecer oportunidades de aprendizaje y desarrollo para las personas con discapacidad en la sociedad, buscando garantizar el acceso a oportunidades educativas a lo largo de la vida independientemente de su edad, grado de discapacidad, sexo o cualesquiera otras circunstancias personales. Igualmente, también pretender desarrollar competencias y habilidades de comunicación, de autonomía, de autodeterminación o sociales, a través de, por ejemplo, programas de educación para la vida independiente o programas de desarrollo personal y alimenticio (incluidas en aprender a cuidarme), o salidas culturales y deportivas.

En cuanto a la tercera categoría de esta dimensión, *dónde realizar las actividades*, se les dan tres opciones para comprobar si desean participar en la comunidad, prefieren seguir haciendo las actividades en su centro, o les es indiferente dónde se hagan estas.

Figura 9.

Dónde les gustaría realizar las actividades propuestas.



Como se puede contemplar en la Figura 9, destaca en San Cebrián la preferencia por realizarlas dentro de su centro. Esto puede venir causado por dos motivos: el primero de ellos es la seguridad que les ofrece su entorno y sus rutinas. Al tener unos hábitos tan marcados en este centro, muchas personas usuarias prefieren seguir con ello a cambiarlo, debido en muchos casos a su discapacidad intelectual. El segundo motivo, muy ligado al anterior, es debido a que vienen acostumbradas a hacer actividades dentro de su centro sin conocer otras realidades. Se tiene que tener en cuenta que viven en él o en pisos tutelados aledaños al mismo.

Esto no ocurre con el CVI Fidel Ramos, en el que las personas usuarias viven en su mayoría con sus familias o en pisos tutelados, pero acuden de manera autónoma e independiente al centro. Esto se ve reflejado en que tienen una gran cantidad de oferta en actividades por la ubicación del centro en la capital, por lo que tienen más costumbre de hacer actividades con la comunidad y se ve reflejado los datos que no les importa realizar actividades dentro ni fuera.

En Carrión por otro lado, les da igual hacer actividades dentro que fuera del centro, como pasa en Villamuriel. Sin embargo, Frómista y San Cebrián prefieren hacerlas en su entorno más cercano.

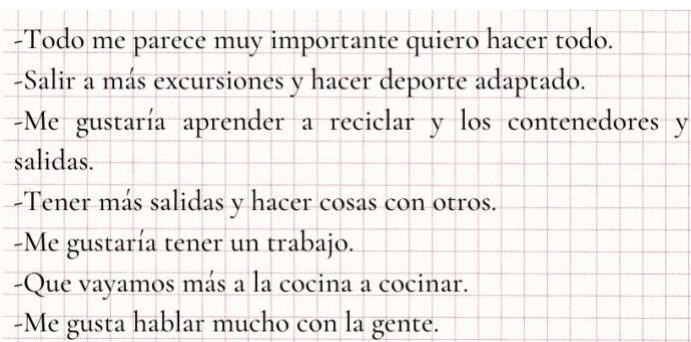
Haciendo una comparativa de estos resultados con los obtenidos en relación a dónde se vienen realizando las actividades, se percibe que, por ejemplo, en San Cebrián y en Frómista, realizan las actividades en su centro y quieren seguir así. Por el contrario, en Villamuriel, anhelan realizar más actividades fuera del centro con la comunidad.

Realizar actividades en la comunidad tiene beneficios en todos los ámbitos de la vida, pero pensando desde la Educación Social, se puede, por ejemplo, favorecer el intercambio social con otras entidades o personas de otros colectivos, el sentido de pertenencia a un grupo si se desarrollan actividades periódicas y sostenidas en el tiempo, los/as participantes pueden ver otras realidades que no conocían, fomentando así la empatía y el autoconocimiento, se pueden romper barreras y estereotipos pero, sobre todo, las actividades son una oportunidad de aprendizaje en comunidad, lo que sirve para empoderar a todas las personas participantes, logrando metas que en sus propios centros y entornos, quizá no podrían superar o sería muy difícil.

En cuanto a la cuarta categoría de esta dimensión, se les ofrece a las personas que rellenan este cuestionario un espacio en el que pueden *proponer otras actividades*. Algunas de las propuestas que tienen se pueden ver en la Figura 10, sobre la que destacan el que algunos/as desean hacer actividades “con otros” o “hablar con la gente”, es decir, hacer proyectos o talleres con y en la comunidad.

Figura 10.

Propuestas de los/as usuarios/as

- 
- Todo me parece muy importante quiero hacer todo.
 - Salir a más excursiones y hacer deporte adaptado.
 - Me gustaría aprender a reciclar y los contenedores y salidas.
 - Tener más salidas y hacer cosas con otros.
 - Me gustaría tener un trabajo.
 - Que vayamos más a la cocina a cocinar.
 - Me gusta hablar mucho con la gente.

Otros, por el contrario, quieren aprender a reciclar, hacer cursos en la cocina o tener un trabajo, como puede ser el caso de los/as usuarios/as del centro ocupacional de Villamuriel. No solo desean hacer más paseos y salidas culturales, como ha quedado reflejado en las anteriores preguntas, sino que también querrían hacer deporte adaptado.

Con estas respuestas se observa con claridad que las personas con discapacidad quieren estar presentes en la comunidad. La ECM tiene un papel esencial a través de la promoción de la inclusión y la igualdad, lo que fomentaría la empatía hacia las situaciones que han tenido que vivir por su grado de discapacidad intelectual o sus rasgos físicos, creando estereotipos erróneos y socialmente aceptados.

Desde la Educación Social no solo se debe apoyar y acompañar a las personas con discapacidad y a sus familias, sino que además se generen espacios en los que sensibilizar y concienciar a la sociedad en general acerca de su realidad, sus necesidades y sus derechos para eliminar los prejuicios y las barreras que obstaculizan su participación activa en la sociedad.

De este modo, es interesante la génesis de espacios de encuentro a través de la participación en actividades comunitarias. En consecuencia, se pondría de manifiesto la falta de accesibilidad por parte de estas personas en muchos planos y, quizá, desde el conocimiento y la visibilización, la sociedad podría adquirir un compromiso para con las personas con discapacidad.

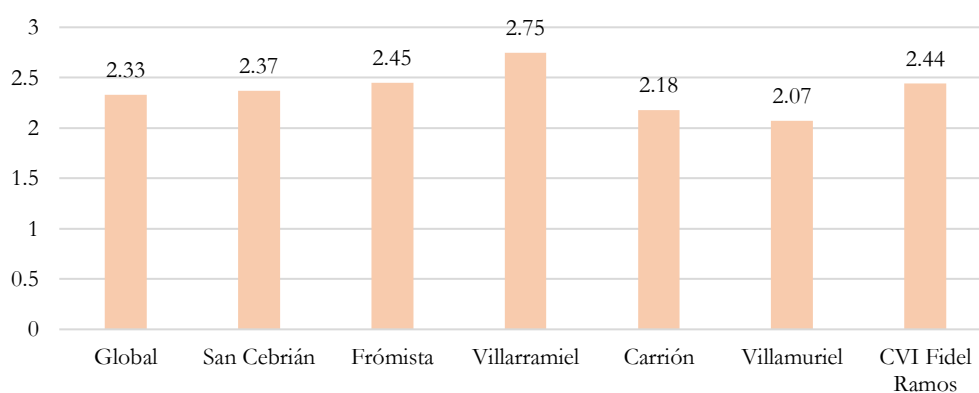
- **Dimensión 3(C): Aportes de las actividades a los/as usuarios/as**

En esta última dimensión, con dos categorías referentes a la independencia y autonomía y a las relaciones sociales respectivamente, pretende averiguar y analizar cuál es la percepción que tienen los/as usuarios/as acerca de los aportes que le hacen las actividades en las que participan.

Por lo que se refiere a la *autonomía e independencia*, en la Figura 11 se puede observar que de manera general creen que las actividades les dan bastante autonomía. Frómista y el CVI Fidel Ramos dan la misma puntuación de media a su autonomía. En el caso del CVI Fidel Ramos es entendible, pues uno de los objetivos de este centro es que sus beneficiarios/as adquieran la mayor autonomía posible.

Figura 11.

Autonomía e independencia que otorgan las actividades.



Sin embargo, en el caso de Frómista, que se encuentra en un entorno rural, los/as usuarios/as viven también fuera del centro ocupacional en viviendas tuteladas de la Fundación, acto que se considera que da autonomía sumado a las actividades que realizan en el propio centro.

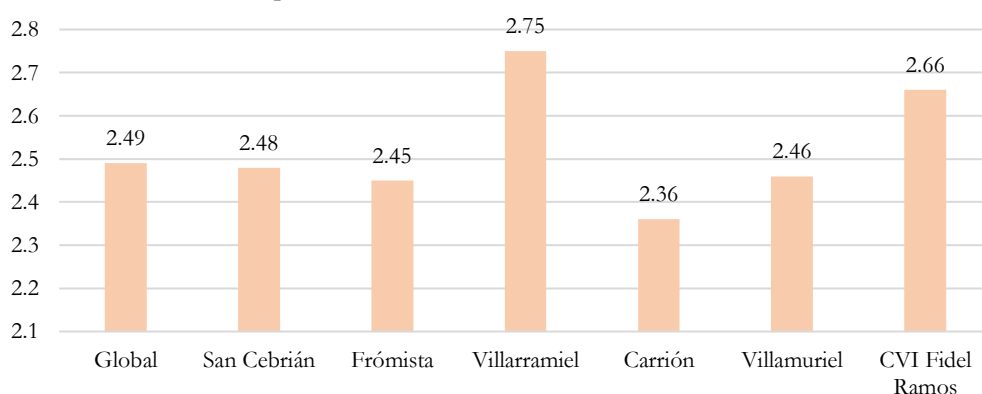
Carrión y Villamuriel, por su lado, son los dos centros que menos autonomía creen que adquieren con sus actividades. Quizá con una intervención acorde a sus gustos e intereses, esta situación se revierta, aunque cabe destacar que los datos con respecto a estos *ítems* son muy buenos.

Adquirir autonomía a través de las actividades implica darles los apoyos necesarios para tomar decisiones y realizar tareas de manera independiente. Estos apoyos se brindarán dependiendo de la persona, pues las necesidades pueden variar de unas a otras. Es esencial ofrecer oportunidades para desarrollar competencias relativas a la vida diaria que ofrecen asumir responsabilidades, como son la organización espacio-temporal, la toma de decisiones o el cuidado y la higiene personal.

En cuanto a las *relaciones sociales y los beneficios* de estas para con las actividades y talleres, como se analiza en la Figura 12, se ven claramente los dos centros que tienen mayor puntuación en relaciones sociales. Por un lado, el CVI Fidel Ramos, cuyo objetivo de incluir en la comunidad a las personas con discapacidad intelectual y su situación privilegiada, hacen sus las personas beneficiarias sientan que se relacionan con los demás y que están incluidas en la comunidad. Por otro lado, el centro ocupacional de Villarramiel, al tener tan pocas personas, pueden tener más facilidad de movilidad a las actividades en otras localidades, lo que promueve la participación en actividades sociales.

Figura 12.

Beneficios de las actividades con respecto a las relaciones sociales.



Destacan, a su vez, Carrión, Frómista, San Cebrián y Villamuriel, cuatro entornos rurales con actividades en la comunidad limitadas y, aunque acuden a las actividades de la comunidad, la participación del resto de población de la zona escasea. Como se ha comentado

anteriormente, se deben fortalecer las alianzas entre las administraciones públicas y las entidades sociales con el objetivo de realizar más actividades en entornos comunitarios, sobre todo en las zonas rurales.

En resumen, hasta aquí se ha expuesto el análisis de resultados, que ha permitido comprender mejor la situación de las personas con discapacidad y su relación con la comunidad y la sociedad. Destaca la necesidad de poner en valor la diversidad a nivel individual, así como la importancia y el reto desde la educación social en este ámbito para fomentar la inclusión y promover una sociedad más justa y equitativa. Los resultados ponen en evidencia que las personas con discapacidad tienen diversidad de gustos e intereses que no difieren mucho del resto de población y es por esto que se debe reconocer que las preferencias varían entre las personas, sin importar si tienen o no una discapacidad.

7. SUGERENCIAS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

En este apartado se comparten recomendaciones para los centros de la Fundación San Cebrián y/o similares en base a los datos recogidos mediante el cuestionario. Los datos han servido de punto de partida para poner en práctica intervenciones socioeducativas durante la fase de estancia en el Prácticum de profundización realizado este mismo curso en el contexto de los estudios de grado.

7.1. Recomendaciones

Durante la fase de estancia en el centro en el Prácticum de profundización han sido muchas las actividades que se han podido desarrollar con las personas usuarias del CVI Fidel Ramos y las de San Cebrián, principalmente. Estas han tenido una buena acogida y han generado reflexiones interesantes entre las personas participantes y las profesionales de la entidad. Estas actividades ofrecen oportunidades no solo para las personas usuarias de estos centros, sino que se han diseñado con el reto generar espacios inclusivos y de cooperación para la sociedad en general.

Es necesario apuntar que se han transversalizado y abordado contenidos de ECM desde distintas áreas del conocimiento: educación, arte, música, deporte, medioambiente, etc., que han sido el elemento para potenciar habilidades sociales, creativas y cognitivas a la vez que

desarrollar una visión global del mundo en la que podemos ejercer una ciudadanía crítica y transformadora.

De esta manera y teniendo en cuenta lo mencionado en el marco teórico acerca de las dimensiones educativas de la meta 4.7 de la Agenda 2030 (Opazo et. Al, 2020 p.52), se recomienda trabajar desde la promoción y el conocimiento de los derechos humanos, promoviendo una ECM que ponga en valor la diversidad cultural, sin olvidarse de que el desarrollo debe ser sostenible y sostenido en el tiempo.

Asimismo, la igualdad de género es un tema desconocido, pero con una gran acogida, pues le interesa a hombres y a mujeres y resulta de vital importancia para que las personas con discapacidad sean ciudadanas del mundo y que estas se puedan comprender desde planteamientos que interfieren en aspectos biológicos y de identidad de género. Igualmente, ha sido muy positivo y valorado incorporar, en la cotidianidad de las actividades y tareas de la vida independiente, la perspectiva de género y la sostenibilidad en clave de adquirir habilidades de la vida diaria para conseguir una plena inclusión.

Como se ha mencionado, las dimensiones que plantea la meta 4.7 pueden ser abordadas desde múltiples perspectivas, áreas de conocimiento y modelos didácticos. No obstante, en base a los datos obtenidos a través del cuestionario (Anexo 1) y la observación, así como por haber realizado actividades que han generado un alto interés, implicación y participación, se proponen actividades que incorporen la música y el baile, para una estimulación cognitiva y social; el deporte adaptado, para promover la socialización y la actividad física.

De la misma forma, se considera que las excursiones y paseos al aire libre son idóneas, con el objetivo no solo de salir del centro, sino de aprovechar para aprender el cuidado de la naturaleza, aprender valores y adquirir un espíritu crítico con las barreras que puede haber, para así empoderar a las personas beneficiarias de estas actividades y brindarles herramientas de inclusión.

Todo ello requiere de enfoques metodológicos de corte colectivo, pero que atiendan a las características y necesidades individuales de las personas participantes, ello supondrá el máximo desarrollo de las capacidades, habilidades y potencialidades de cada usuario/a. En este sentido, el profesional de la educación social tiene el rol de activador y facilitador del desarrollo integral, respetando la trayectoria lógica de cualquier intervención y los ritmos y características de los sujetos protagonistas de la misma. Las intervenciones han de ser progresivas y flexibles, en las que el diálogo, la reflexión y la creatividad de las personas participantes han de estar presentes para potenciar la implicación y ganas de aprender y

aportar al grupo. Otro aspecto de vital importancia es la apertura a sacar partido a todos los recursos posibles, tanto internos como externos al centro, fomentando la coordinación entre los mismos para alcanzar objetivos comunes.

7.2. Propuestas de intervención realizadas

Las recomendaciones propuestas no surgen únicamente del estudio, sino debido a que en el contexto del Prácticum se han podido poner en práctica y evaluar. A continuación, se presentan de forma muy esquemática dos proyectos (Tabla 3 y Tabla 4) que, por su grado de acogida y valoración por parte de las personas beneficiarias, se recomienda que se extiendan a los demás centros ocupacionales. Ambas propuestas, con sus respectivas sesiones, se han desarrollado a lo largo de dos meses para las personas con discapacidad del CVI Fidel Ramos de la capital palentina y los resultados que se muestran son con este grupo de personas concretamente.

Por un lado, las actividades pertenecientes al proyecto de educación para el desarrollo sostenible (Tabla 3), se han implementado debido a la necesidad de mostrar a las personas usuarias cómo puede adquirir hábitos para llevar un estilo de vida sostenible. En el marco de la promoción de la independencia y la autonomía, desde la ECM, el ALV y la Educación Social se deben proporcionar herramientas para ser incluidos en la sociedad de una manera sostenible.

Tabla 3.

Esquema-resumen de las actividades del proyecto de educación para el desarrollo sostenible.

Objetivos	Objetivo general	Concienciar a las personas beneficiarias acerca de los beneficios del reciclaje y tener un estilo sostenible, así como fomentar un consumo ético y responsable en su día a día
	Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Empoderar y dar autonomía para tener una vida independiente. - Adquirir un punto de vista crítico acerca de la repercusión que tienen sus acciones en el medio ambiente. - Poner en valor a cada una de las personas beneficiarias dentro del centro y dentro de la comunidad. - Tejer redes y comunidad con los centros educativos cercanos. - Fomentar el interés por el cuidado y la mejora del medio ambiente.
Actividades propuestas	Sesión 1	Conceptos básicos de reciclaje (reciclaje doméstico, por qué debemos reciclar, curiosidades y beneficios del reciclaje...)
	Sesión 2	La cadena del reciclaje
	Sesión 3	Sostenibilidad y desarrollo sostenible
	Sesión 4	Consumo responsable del agua y la huella ecológica
	Sesión 5	Recoge por el Barrio: una experiencia con los centros educativos del barrio.

Por otro lado, se presentan las actividades pertenecientes al proyecto de nuevas masculinidades (Tabla 4), muy necesarias para la sociedad en general, tienen como objetivo que las personas con discapacidad adquieran conceptos a la vez que un espíritu crítico en materia de género, cuestionándose sus actitudes en aspectos cotidianos de su día a día. En este sentido, se remarca la importancia de realizar estas actividades con hombres y con mujeres al mismo tiempo, para garantizar la comprensión mutua y la adquisición de retos y ruptura de estereotipos sesgados por género.

Tabla 4.

Esquema-resumen de las actividades del proyecto de educación para las nuevas masculinidades

Objetivos	Objetivo general	Desmontar mitos acerca de la masculinidad tradicional y reeducar en la igualdad de los sexos para conseguir la plena inclusión de todas las personas de la sociedad, sobre todo de las mujeres con discapacidad.
	Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender que hombres y mujeres pueden tener cuerpos diversos y que todos los cuerpos son bonitos y respetables. - Adquirir hábitos de higiene personal. - Aprender que las relaciones entre los sexos han de ser igualitarias. - Aprender qué es un abuso sexual y cómo identificarlo
Actividades	Sesión 1	Qué son las nuevas masculinidades y sus características. Mitos de la masculinidad tradicional.
	Sesión 2	Prejuicios y estereotipos de género en la familia y en la comunidad
	Sesión 3	Educación afectivo-sexual y violencia de género en la familia y en la comunidad.
	Sesión 4	Los abusos sexuales.
	Sesión 5	Las relaciones de pareja y el consentimiento.

7.3. Grado de acogida y aceptación de las propuestas

Estas actividades propuestas en la fase de Prácticum han tenido una gran acogida por parte de las personas participantes. Para poder evaluar estas actividades se ha realizado una evaluación sumativa, que tiene por objeto “establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Pone el acento en la recogida de información y en la elaboración de instrumentos que posibiliten medidas fiables de los conocimientos a evaluar” (Rosales Mejía 2014, p.4).

Esta evaluación, que verifica los resultados y si se han cumplido los objetivos establecidos, ha podido calificar el grado de satisfacción de las personas beneficiarias de las actividades. Se ha realizado a través de un instrumento de evaluación creado para estas actividades y adaptado a las necesidades (Anexo 2), que cuenta con un total de cuatro preguntas. Por un lado, tres son de origen cerrado, de las cuales dos son de escala ordinal, dando una estrella a

nada, dos estrellas a poco, tres estrellas a bastante y cuatro estrellas a mucho; y, por otro lado, una de origen abierto, para conocer la opinión de las personas participantes.

Con respecto al proyecto de sostenibilidad, en el que participaron un total de 17 personas, a 15 de ellas (88,2%) les ha gustado mucho la actividad, mientras que a 1 persona (5,9%) le ha gustado bastante y a otra persona (5,9%) le ha gustado poco. Asimismo, a 10 personas (55,8%) les ha parecido muy interesante la actividad, mientras que a 6 (35,3%) les ha parecido bastante interesante y a 1 (5,9%) le ha parecido poco interesante. Igualmente, 15 personas (88,2%) han estado contentas durante el desarrollo de la actividad y a 2 (11,8%) les ha dado igual. En cuanto a las propuestas, las personas comentan que quieren “más contenedores en la ciudad”, que “he aprendido lo que tienen los móviles, como se reciclan las aguas residuales y lo que se hace con ellas. Me ha gustado y quiero saber más” y otra persona añade que “me lo he pasado bien he aprendido lo que esperaba”.

Estos resultados se deben a dos motivos principalmente. Por una parte, este es un tema bastante desconocido para estas personas. Muchas veces la sociedad da por hecho que todas las personas conocen los contenedores de reciclaje o cómo ser más sostenibles, pero la realidad es que la información es poco accesible cognitivamente hablando y en muchas ocasiones no les llega. Por otra parte, estas personas no cuentan con un proyecto de formación en sostenibilidad adaptada a su día a día y quizá puede resultarles curioso, pero en algunos aspectos algo aburrido, como se ha podido comprobar a lo largo del desarrollo de las sesiones. En este sentido, resulta imprescindible diseñar actividades que metodológicamente fomenten la participación y la implicación del grupo en la realización de las mismas para que se sientan protagonistas y responsables de aquello que están aprendiendo e interiorizando en su día a día. Por último, cabe destacar la buena acogida de la última sesión con los centros educativos del barrio, en la que las personas usuarias del centro fueron los dinamizadores de la actividad con la escuela infantil municipal del barrio en el que se encuentra la sede en Palencia.

Y, por último, con respecto al proyecto de nuevas masculinidades, en la que participaron 13 personas, a 12 de ellas (92,3%) les gustó mucho la actividad, mientras que a 1 (7,7%) le gustó poco. De este total, a 9 personas (69,2) les ha resultado muy interesante y a 4 (30,8%) les ha resultado bastante interesante. Pero, sin duda, el dato que más resalta es que el 100% de participantes se ha sentido contento/a durante el desarrollo de las sesiones. Los comentarios que más destacan son los siguientes: “me gusta aprender más”, “esto ha sido muy interesante”, “que se hagan más talleres de este tipo” o “saber más del tema”.

Estos resultados, como se ha podido observar durante el desarrollo de las sesiones, se deben a la novedad que supone incorporar a los hombres en las actividades de género. Generalmente, cuando se trata de actividades que incluyan la igualdad, la tendencia es hacerlas enfocadas a las mujeres. El objetivo principal de esta actividad es conseguir la inclusión de las mujeres con discapacidad en la sociedad, pues su situación es de doble vulnerabilidad. Pero, para ello, las actividades deben estar enfocadas a todas las personas y no solo a ellas, porque de poco sirve empoderarlas si sus compañeros no adquieren un pensamiento crítico y empático de su situación.

Antes de cerrar este apartado, se considera necesario compartir la valoración de las propuestas por parte de las profesionales de la entidad. Desde sus diferentes perfiles han valorado que las actividades han sido atractivas para las personas participantes, a la vez que han desarrollado aprendizajes que, poco a poco, se han ido poniendo en práctica en el centro y en su vida independiente. Algunos de sus testimonios en la evaluación se plantean en esta línea: “actividades productivas y muy bien preparadas. Los usuarios las entienden y aprovechan bien” (educadora social, centro de vida independiente)

8. CONCLUSIONES

Tras haber realizado este trabajo, sin lugar a duda he llegado a la conclusión de que la educación de las personas con discapacidad es una materia pendiente para la mayor parte de instituciones públicas y privadas en general, por lo que a estas personas normalmente se les presta atención en centros específicos y separados de la comunidad.

Las personas con discapacidad que hoy son adultas, en concreto las que han participado en el estudio, durante su etapa educativa infantil y juvenil en su mayoría solo recibieron una educación básica y escolar, sin apenas adaptaciones ni apoyos. Aunque aún existen muchos retos en este sentido, la población con necesidades educativas especiales escolarizada en la actualidad cuenta con adaptaciones y medidas que pretenden dar respuesta a esas necesidades desde el propio sistema educativo, aspecto que hace tener una visión optimista.

En lo referente a las personas adultas, el ALV defiende que la educación debe estar planteada para facilitar el aprendizaje en todos los espacios y ámbitos de la vida, sin importar la edad de la persona o sus características físicas, mentales o sensoriales. De este modo, no solo se pueden aprender conocimientos teóricos, sino que es interesante aprender destrezas y habilidades para mejorar la calidad de vida de las personas. No debemos olvidarnos que la

educación es un derecho que debe estar presente a lo largo de toda la vida y que no finaliza en una etapa concreta de la vida, sino que se debe promover que la educación y el aprendizaje no tiene un final estipulado y puede ser de muchos tipos.

Si esto fuese así, se lograría uno de los objetivos principales de la ECM: que todas las personas se sientan parte del mundo y de la comunidad. Es aquí donde entra en juego los intereses de las personas con discapacidad y el análisis realizado en este trabajo. Estos intereses son importantes por dos motivos: en primer lugar, se deben tener en cuenta sus necesidades y perspectivas y se pueden adaptar para su utilidad e inclusión en la sociedad como ciudadanos/as y, en segundo lugar, porque promoviendo su participación activa, se fomenta el cumplimiento de los ODS, los cuales ponen a las personas en el centro del desarrollo humano y sostenible.

Por ello, la Educación Social tiene el compromiso de abordar esos retos desde una doble perspectiva en cuando al diseño y la ejecución de actividades. Por un lado, es necesario tener en cuenta todos los tipos de situaciones que puedan tener las personas con discapacidad (barreras físicas cognitivas o sensoriales, por ejemplo), pero, por otro lado, estas labores socioeducativas no solamente se deben dirigir a esas personas en concreto, sino que debe trabajarse con el conjunto de la sociedad. Únicamente promoviendo intervenciones socioeducativas inclusivas y abiertas, se conseguirá que todas las personas puedan convertirse en sujetos protagonistas de su propia transformación, dejando de lado el concepto tradicional de ciudadanía que establece diferencias entre unos sujetos y otros para ejercer ciudadanía.

Otra idea que se debe desterrar son todos los prejuicios y estereotipos que existen en torno a las personas con discapacidad y su aprendizaje. Se tiende a pensar que solo pueden hacer actividades de tipo ocupacional y lúdico, como paseos o manualidades, y que los espacios en los que se les presta atención deben ser en centros específicos, ubicados generalmente a las afueras de los pueblos o ciudades. Este error, que como sociedad aceptamos y normalizamos, debe quedar atrás y abrir paso a un nuevo paradigma que garantice la inclusión educativa y social. Esto pasa porque los gobiernos y administraciones, generen estructuras y doten de recursos para que sea una realidad la existencia de actividades para todas las personas, en las que se incluya a las personas con discapacidad.

Estas personas, como se ha podido comprobar en el análisis del cuestionario y de las actividades puestas en marcha, tienen las mismas inquietudes formativas que cualquier otra persona. No obstante, el carácter asistencialista que se ha tenido como sociedad hacia ellas a

lo largo de los años, ha marcado, e incluso impedido, que muchas personas pudieran adquirir las habilidades que el ALV hubiera podido aportar.

Todo esto lleva a confirmar que la figura de los/as educadores/as sociales en los centros de personas con discapacidad y en la sociedad en general es muy necesaria. Debemos ser capaces de crear espacios comunes en los que tengan cabida todas las personas, con metodologías participativas, inclusivas y dialógicas y planteando actividades y proyectos desde distintas áreas del conocimiento e interioricen esos nuevos aprendizajes en su vida independiente. En esas actividades y espacios, además, es imprescindible incorporar, directa o transversalmente, aspectos vinculados a la ECM y la meta 4.7 de los ODS, incluyendo aspectos de género, diversidad cultural, sostenibilidad, entre otros.

Al margen de todo lo analizado en el marco teórico a través de la bibliografía, los datos de este estudio ponen de manifiesto que las personas con discapacidad quieren realizar actividades fuera de sus centros y conocer a otras personas con las que establecer vínculos más allá de las barreras físicas del centro. En este sentido, las posibilidades de participación en actividades abiertas a la ciudadanía en general son escasas, lo que evidencia la necesidad de formación de profesionales desde un paradigma más flexible e inclusivo, insistiendo, una vez más, en el papel de la Educación Social en la génesis de esos espacios comunes de aprendizaje.

En resumen y para finalizar, destacar la labor de las entidades y de sus profesionales, como los pertenecientes a la Fundación San Cebrián. Es muy necesario reconocer su labor y valorar que, aunque quede mucho camino por recorrer, muchas de estas entidades ya han iniciado un cambio en el paradigma de la educación de estas personas y en las actividades planteadas, para que muchas personas puedan tener una mejor calidad de vida y acceder a actividades a las que antes no tenían derecho. Para todo, también es imprescindible incorporar figuras profesionales como los/as educadores/s sociales que, desde un enfoque transformador y de derecho de la ciudadanía, fomenten espacios de diálogo y participación, pero, sobre todo, espacios que aseguren que las personas con discapacidad se conviertan en sujetos de pleno derecho.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Mc Graw-Hill.
- Alheit, P., & Dausien, B. (2008). Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación-RASE*, 1(1), 24-48.
- Ander-Egg, E., & Aguilar, M. J. (1995). La investigación social. En E. Ander-Egg (Ed.), *Técnicas de investigación social* (pp. 55-70). Lumen.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, vol. 10. UNHCHR.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- Asociación Americana de Psiquiatría [APA]. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.ª ed.). Editorial Médica Panamericana Madrid.
- Bajo Santos, N. (2009). El principio revolucionario de la educación permanente. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XLII, 531-550.
- Boni Aristizábal, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 65-86.
- Caride Gómez, J. A. (2004). La Pedagogía Social en la vida cotidiana: realidades y desafíos en la construcción de una ciudadanía global-local alternativa. En I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social y XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, Pedagogía Social, globalización y desarrollo humano. Santiago de Chile: Universidad La Mayor-S.I.P.S. <https://aprenderly.com/doc/3176877/la-pedagog%C3%ADa-social-en-la-vida-cotidiana-archivo>
- Collado Ruano, J. (2016). Una perspectiva transdisciplinar y biomimética de la educación para la ciudadanía mundial. *Educere*, 20, 113-129.
- Constitución Española (1978). Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>
- Cortes Generales. (1982). Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. Boletín Oficial del Estado, 103, de 30 de abril de 1982. [Disposición derogada]. <https://www.boe.es/eli/es/1/1982/04/07/13/dof/spa/pdf>
- Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. *Galileo* (23), 103-110.

- Delors, J. (coord.). (1997). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO.
- European Anti Poverty Network. (2022). *XII Informe: El Estado de la Pobreza: seguimiento de los indicadores de la Agenda UE 2030. 2015-2022*. EAPN España. <https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/informe-2022-compilado.pdf>
- Fernández, J. A. (2000). El redescubrimiento de la Educación Permanente. *Educación XXI, E*, 21-51.
- Flores, I. (2005). Identidad cultural y el sentimiento de pertenencia a un espacio social: una discusión teórica. *La Palabra y El Hombre, 136*, 41-48.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo Veintiuno.
- García Muñoz, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Centro Universitario Santa Ana, 1(1)*, 1-47.
- Grupo Fundación San Cebrián. (2022). *Cuentas y memorias*. www.fundaciónsancebrian.com.
- Gutiérrez Sanmartín, M., & Caus i Pertegáz, N. (2006). Análisis de los motivos para la participación en actividades a la participación en actividades físicas de personas con y sin discapacidad. *Revista internacional de ciencias del deporte, 2(2)*, 49-64.
- Gutmann, A. (1999). Ciudadanía democrática. En M.C. Nussbaum (Ed.), *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y «ciudadanía mundial»* (83-89). Paidós.
- Haddad, G. (2013). *Reflexiones sobre el progreso, el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial*. Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, París [Documentos de Trabajo ERF, N°8].
- Jiménez Lara, A. (2019). *Informe Olivenza 2018, sobre la situación general de la discapacidad en España*. Observatorio estatal de la Discapacidad.
- Lanchas Martín, C. (2019). Diversidad funcional y desarrollo afectivo sexual en personas adultas desde la perspectiva de la Educación Social. *Educación y Futuro Digital, 10*, 5-36.
- Ley de Instrucción Pública autorizada por el Gobierno. Gaceta de Madrid, de 10 de septiembre de 1857. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1857/1710/A00001-00003.pdf>
- Lorenzo Vicente, J. A. (2009). Perspectiva legal de la Educación Especial en España (1970-2007). En R. Berrueto Albeniz & S. Conejero López (Eds.), *El largo camino hacia una educación inclusiva*. (pp. 495-510). Universidad Pública de Navarra.

- Loza Ticona, R. M., Mamani Condori, J. L., Mariaca Mamani, J. S., & Yanqui Santos, F. E. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *Psique Mag: Revista Científica Digital de Psicología*, 9(2), 30-39.
- Marina, J. A. (2012). La capacidad de aprender. En R. Pérez-Hernández y Torra (Ed.), *La educación a lo largo de la vida. Un desafío social y económico* (69-72). Revista de ciencias y humanidades de la Fundación Ramón Areces.
- Martín Ortega, E. (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *Participación Educativa*, 72-78.
- Martínez Barrientos, M. (2013). *El diagnóstico en la investigación*. Monografias.com. <https://www.monografias.com/trabajos96/diagnostico-investigacion/diagnostico-investigacion>
- Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Martínez-Rivera, O. (2019). La experiencia de las personas con discapacidad intelectual habitando recursos residenciales. *Revista Opción*, 90, 1097-1132.
- Mendoza Palacios, R. M. (2006). *Investigación cualitativa y cuantitativa. Diferencias y limitaciones*. Piura Perú.
- Meneses, J. (2016). *El cuestionario*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Ministerio de Asuntos Sociales y Agenda 2030. (2022). *Base estatal de datos de personas con valoración del grado de discapacidad*. Instituto de Mayores y Servicios Sociales. https://imserso.es/documents/20123/146998/bdepced_2021.pdf/d3557bcb-fb05-ec65-2572-d45911934038?t=1672432851934
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2019-2020*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a3a6c703-ba61-4027-8ee4-bbb0aa2e46ce/notaresumen20.pdf>
- Montané, A. (2011). Justicia social y educación. *Revista de Educación Social*, 20, 92-113.
- Moreno-Crespo, P., Corchuelo-Fernández, C. y Cejudo-Cortés, A. (2020). La educación de personas adultas en el Grado de Educación Social. *Revista Espacios*, 41, 28-40.
- Morón Marchena, J. A. (2014). Educación y personas mayores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 17(1), 107-121.

- Nussbaum, M. C. (1999). *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y «ciudadanía mundial»*. Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Paidós.
- Observatorio Estatal de la Discapacidad. (2023). *Las personas con discapacidad afrontan un mayor riesgo de pobreza y exclusión social*. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030.
- Opazo, H., Castillo, J., & Carreño, A. (2020). Los desafíos de la Meta 4.7 de la Agenda 2030: un análisis de evidencias desde la UNESDOC. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(3), 49-73.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*.
- Ortega Carpio, M. L. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Ortega Esteban, J. (2009). Retos y perspectivas de los nuevos educadores y educadoras de personas adultas. En Moreno Martínez, P. L. y Navarro García, C. (Coords.), *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*. Vol 3, N°1. (115-131). Universidad de Salamanca.
- Real Decreto 20648/2008, de 21 de abril, por el que se ratifica la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. Boletín Oficial del Estado, 96, de 23 de noviembre de 2007. <https://www.boe.es/boe/dias/2008/04/21/pdfs/A20648-20659.pdf>
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.
- Rojas Crotte, I. R. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de educar*, 12(24), 277-297.
- Rosales Mejía, M. M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. En Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina. <https://digital.csic.es/bitstream/10261/132487/1/Educar%20innovarpdf.pdf>
- Sánchez-Valverde, C. (2015). Derechos Humanos y Educación Social. *RES, Revista de Educación Social*, 20, 5-9.
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.




- UNESCO. (2014). *Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021*. UNESCO
- UNESCO. (2021). *Educación para la ciudadanía mundial*. <https://es.unesco.org/themes/ecm>
- Valle, J. M. (2012). La formación a lo largo de la vida en España desde una perspectiva supranacional: desafío personal en el marco del aprendizaje por competencias. En R. Pérez-Hernández y Torra (Ed.), *La educación a lo largo de la vida. Un desafío social y económico* (61-68). Revista de ciencias y humanidades de la Fundación Ramón Areces.
- Vallejos Díaz, Y. A. (2002). Forma de hacer un diagnóstico en la investigación científica. Perspectiva holística. *Teoría y praxis investigativa*, 3(2).
- Vega Fuente, A. (2002). La Educación Social ante el fenómeno de la discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 173-189.
- Verdugo Alonso, M. A., Amor González, A. M., Fernández Sánchez, M., Navas Macho, P., & Calvo Álvarez, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2) (266), 27-58.

10. ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario

Cuestionario: ¿Qué me gustaría?

Centro al que pertenezco: San Cebrián Frómista Villarramiel
 Carrión Villamuriel CVI Fidel Ramos

Soy:  Mujer  Hombre  Prefiero no decirlo

Mi edad:

En las últimas semanas, he hecho actividades:



Aquí en el Centro



Fuera del Centro

Cuando hago actividades me siento:



Mal, no me gusta nada



Aburrido/a



Me da igual



Contento/a

¿Cuánto me gustaría hacer cursos/talleres de...?

	 Nada	 Poco	 Bastante	 Mucho
 Dinero/economía				
 Educación				
 Paseos y salidas culturales				
 Igualdad entre hombres y mujeres				
 Derechos de las personas				
 Cuidado del medio ambiente				
 Música y baile				
 Deporte				
 Manualidades				
 Cocina				
 Aprender a cuidarme				

Rodea las 2 actividades que más te gustaría hacer:

 Dinero/ Economía	 Educación	 Cocina	 Aprender a cuidarme
 Derechos de las personas	 Deporte	 Música y baile	 Manualidades
 Paseos y salidas culturales	 Igualdad entre hombres y mujeres	 Cuidado del medio ambiente	

¿Dónde te gustaría hacer las actividades?



Aquí en el Centro





Fuera del Centro






Me da igual

¿Lo que hago en los talleres me ayuda a ser independiente?

 Nada	 Poco	 Bastante	 Mucho
---	---	---	--

¿Lo que hago en los talleres me ayuda a relacionarme con las personas de mi entorno?


 Nada	 Poco	 Bastante	 Mucho
---	---	---	--

¿Tienes alguna propuesta?

Anexo 2: Evaluación para las intervenciones

Evaluación de la actividad

¿Me ha gustado?

			
---	---	---	---

¿He aprendido algo interesante?

			
---	---	---	---

¿Cómo me he sentido?



Mal, no me ha gustado nada



Aburrido/a



Me da igual



Contento/a

¿Te gustaría proponer algo?