

# 15 PASOS PARA ORIENTAR LA RESPUESTA EDUCATIVA A LOS ALUMNOS GRAVEMENTE AFECTADOS EN EL AREA DE FORMACION PROFESIONAL/ APRENDIZAJE DE TAREAS

*E. Rodríguez de la Mota*

*F. Rodríguez Santos*

*M. P. de Tuero Gil-Delgado*

*Equipo Específico de Deficiencia Mental/Autismo del MEC de Madrid*

**RESUMEN:** A partir de la investigación "La transición de la Escuela al trabajo: integración sociolaboral de los alumnos con graves alteraciones del desarrollo" (y que fue presentada en el Seminario Internacional EASE-AEDES, junio de 1992, Salamanca), en la que se proponía, entre otras conclusiones, la necesidad de ajustar la respuesta educativa que se da a estos alumnos en FP/AT a las necesidades y exigencias del mundo laboral al que accederían, se han elaborado algunos instrumentos que faciliten a los profesionales de los centros educativos este ajuste a la hora de diseñar y llevar a cabo su intervención con estos alumnos.

Uno de estos instrumentos es la "Guía para orientar la respuesta educativa de los alumnos con trastornos generalizados del desarrollo en FP/AT" que presentamos, en la que se definen y explican 15 pasos o hitos de reflexión, que van a ir orientando el proceso de toma de decisiones relativo a diferentes aspectos necesarios a tener en cuenta a la hora de ajustar la respuesta educativa. Así, se analizan la competencia curricular, las exigencias del mundo social y laboral del contexto comunitario del alumno, objetivos, contenidos, tareas y metodología, materiales, recursos personales, elementos ambientales del taller...

## I. INTRODUCCIÓN

La guía que a continuación presentamos surge dentro del marco de una investigación realizada, durante el curso 91/92, por el Equipo Multiprofesional Específico de Deficiencia Mental y Autismo del MEC y cuatro Centros Públicos de Educación Especial de la Comunidad de Madrid. Pensamos que este instrumento podría facilitar, a los profesionales que trabajan con los alumnos con Retraso Mental Grave y Trastornos Generalizados del Desarrollo (TT.GG.D), el ajuste entre las necesidades y la respuesta educativa en la intervención en la etapa de Formación Profesional/Aprendizaje de Tareas (FP/AT).

## II. MARCO TEÓRICO

Nuestra *primera referencia teórica* se refiere a los conceptos de *adaptación curricular* y de *adaptaciones de acceso al currículo* tal y como se entiende en el marco de la Reforma Educativa.

Las *Adaptaciones de Acceso al Currículo* se definen como: “Modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales o de comunicación que van a facilitar que algunos alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo adaptado” (CNREE, 1992, p. 26). Las adaptaciones en la comunicación son especialmente relevantes para la población de alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo (TT.GG.D) y Retraso Mental Grave.

Por otra parte, las *Adaptaciones Curriculares* son: “Modificaciones que se realizan desde la Programación en objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales” (CNREE, 1992, p. 26).

Como *segunda referencia teórica* planteamos que el proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades de los alumnos se debe considerar en función de “*actuaciones de transición*” de la escuela a la vida social y laboral, es decir, estableciendo planes de transición (OCDE, 1985; Wehman et al., 1988 y Brown, 1989).

Un plan de transición debe entenderse como un conjunto de medidas de todo tipo para preparar, al joven con dificultades, para la vida laboral y de adulto. La consideración primera y básica es que estos planes sean individualizados, ajustados a las características y dificultades de cada alumno. Además, y en especial en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, deberá incluir como foco de atención a los ámbitos extraescolares (laboral, ocio y tiempo libre, comunitario, vivienda,...).

La responsabilidad de preparar al joven para estos distintos ámbitos corresponde a diversos agentes y/o instituciones, pero especialmente a la administración educativa. Así, dentro de los procesos habituales de desarrollo del Proyecto Curricular del Centro, deben plantearse todas las actuaciones referidas al proceso de transición de la escuela al mundo sociolaboral de los jóvenes con graves dificultades, que incluyen los TT.GG.D.

### III. PASOS

#### 1. *¿Qué alumnos voy a tener este curso en mi taller?*

La adscripción de los alumnos a los diferentes talleres, en general, siguen los siguientes criterios: habilidades del alumno en relación con el posible taller, posibilidades futuras de trabajo e interés de los padres y recursos del centro (en cuanto a tipo de talleres, personal con el que cuenta, etc.).

Para poder realizar una programación adecuada hemos de conocer, en primer lugar, la *competencia curricular* de los alumnos respecto a las áreas establecidas en el currículo –identidad y autonomía personal, conocimiento del medio físico y social, autonomía y relaciones sociales, y comunicación y representación–, y respecto a las *habilidades relacionadas con la preparación al mundo laboral*, que podemos dividir en tres grandes grupos:

A) *Habilidades funcionales generales en relación con el contexto laboral*: acceso y entrada al taller; vestirse con la ropa del taller y ubicarse en el mismo; realizar la tarea, colocar y ordenar los materiales; lavarse, desvestirse y colocar la ropa; salir del taller y desplazarse al siguiente contexto.

B) *Comportamiento laboral*: trabajar por sí solo cuando lo requiere la tarea, respetar las normas y cumplir el horario de la situación laboral, evitar situaciones de riesgo para sí y para los otros en el taller, etc.

C) *Habilidades relacionadas con el taller concreto* en el que va a ser ubicado (carpintería, manipulados, cerámica, jardinería, etc.)

En segundo lugar, debemos tener información sobre su *estilo de aprendizaje*, esto es, sobre cómo lo hacen. Con este fin analizaremos cómo se relacionan los alumnos con:

– *las tareas*: si manifiestan motivación por determinadas tareas, si se aproximan de forma impulsiva o planifican lo que van a hacer, si terminan cuanto antes sin tener en cuenta si está bien o mal, si prefieren determinadas tareas y no otras, si comprenden las instrucciones, etc.

– *los materiales*: si observan la utilización de los materiales sin participar o, por el contrario se acercan a los materiales y desarrollan una actividad, si eligen materiales manipulativos y sensoriales o de otro tipo, etc.

– *las personas*: si expresan deseos, necesidades y/o peticiones a los demás, con quién interactúan, cómo reaccionan ante el comportamiento de los demás compañeros, qué frecuencia y tipo de interacciones aparecen entre ellos, cuál es su grado y tipo de cooperación, autonomía, sociabilidad, etc.

2. *¿Qué habilidades laborales y tareas es probable que necesiten mis alumnos tener adquiridas cuando salgan del centro y accedan a un centro ocupacional y/o especial de empleo del sector?*

Los Centros Ocupacionales y Especiales de Empleo, además de tener criterios de carácter administrativo (calificación de minusvalía superior al 33%, haber finalizado la escolarización, residencia en el sector, demandante de empleo, etc.) para la admisión de trabajadores, también les exigen “tener adquiridas las habilidades necesarias para desempeñar el trabajo”. Concretar estas habilidades con el centro de empleo es fundamental para determinar las posibilidades de nuestros alumnos de acceder a éste, y lo que es más importante establecer nuestros objetivos de enseñanza tanto en el área técnico/práctica como en la formativo/general.

Un procedimiento que puede resultar útil para establecer qué capacidades se requieren en determinado centro de empleo, consiste en entrevistarnos con el responsable y/o encargado del taller, e ir concretando las habilidades necesarias respecto al contexto laboral en general, el comportamiento laboral, y a la realización de tareas del centro laboral concreto.

Posteriormente, podemos comparar el perfil de habilidades requeridas en el centro de empleo con los perfiles individuales de nuestros alumnos para establecer qué habilidades hemos de trabajar preferentemente.

3. *¿Cómo establecer los objetivos que pretendo que mis alumnos consigan?*

Respecto a los objetivos de etapa y de las diferentes áreas curriculares, así como las posibles adaptaciones que se pueden realizar, son los establecidos en el currículo ofi-

cial. No obstante, para establecer los objetivos relacionados con el área técnico/práctica habremos de hacer una planificación más pormenorizada.

El punto de partida será la elección de los *productos* a realizar en el taller, y que pensemos que son más funcionales (sillas, alfombras, cartas, camisetas, ceniceros, macetas, muñecas, envases, etc.), dadas las características de nuestros alumnos, la especificidad de nuestro taller, y el centro laboral donde es probable la integración de estos alumnos.

Posteriormente, delimitar las *tareas* que son necesarias para realizar esos productos (cortar madera, introducir cartas en sobres, poner pegatinas, meter tacos de goma en una bolsa, grapar una hoja, pasar una planta de una maceta a otra, etc.).

Por último, tendremos que analizar cada una de las tareas que se van a trabajar para definir todas y cada una de las *conductas* necesarias para llevar a cabo una tarea concreta (coger una cuchara, comparar por tamaños dos tacos de goma, pegar dos maderas en una posición determinada, presionar una grapadora, coger una planta por el tallo, etc.), así como las *exigencias físicas* (postura, movimientos,...), *sensoriales* (agudeza, percepción,...), *cognitivas* (atención, discriminación, comprensión,...) y *sociales* (agrupamientos, relación con los otros,...) para su realización.

Un procedimiento de análisis de tareas que pensamos puede resultar útil es el *basado en expertos*, es decir, un especialista (en este caso el profesor del taller) realiza la tarea completa y un observador, o el propio profesor, apunta cada una de las conductas que ha requerido su realización.

Los objetivos, lógicamente, han de ser formulados en términos comportamentales, esto es, han de ser observables por cualquier persona, medibles y establecer las condiciones de realización (cómo, cuándo, durante cuánto tiempo, dónde, con qué, con quién, etc.).

Hacerlo así facilita su enseñanza, el ajuste de las condiciones de realización y ayudas precisas, su registro y evaluación.

#### 4. *¿Por qué objetivo empiezo?*

Una vez determinados los objetivos que queremos enseñar hemos de ordenarlos en una *secuencia*. Esta secuencia vendrá determinada por la habilidad que se pretende instaurar, la metodología que se va a utilizar y las peculiaridades del alumno.

Una ordenación basada en el *nivel de dificultad* de la tarea resulta más útil cuando las conductas a enseñar se basan en otras que a su vez son requisitos previos.

En algunas ocasiones, la secuencia se puede realizar por *orden de ocurrencia* o por el contrario se podría empezar a enseñar por *orden inverso a su ocurrencia*.

#### 5. *¿Qué técnicas de enseñanza-aprendizaje son más adecuadas para la consecución de mis objetivos?*

La metodología con la que se obtienen mejores resultados en la enseñanza de alumnos gravemente afectados es sin duda la derivada de la *modificación de conducta*. Aquí solamente vamos a enumerar algunas de las que nos parecen más adecuadas: Reforzamiento positivo, moldeamiento, modelado, encadenamiento hacia atrás y hacia delante.

Otras técnicas, y que se utilizan frecuentemente en contextos educativos, son las denominadas de *intervención en contextos naturales*, que aprovechan situaciones coti-

dianas para enseñar comportamientos que generalmente ya se han aprendido en otros contextos, tales como el mando o instrucción, la demora de respuesta y la enseñanza incidental.

6. *¿Qué puedo hacer para que todos los alumnos de mi taller participen en las tareas que realizamos?*

No todos los alumnos que asisten a un taller tienen un nivel de competencia curricular homogéneo, y es posible que no todos los alumnos puedan realizar todas las tareas necesarias para la realización de un producto, pero sí pueden participar en parte del proceso, aún los que tengan más dificultades. Esto es semejante al llamado “principio de participación parcial” en contextos laborales.

Así, en la medida en que se diversifiquen los productos y tareas para que puedan ser realizados por alumnos con distintos niveles de dificultad, se incrementará el ajuste de nuestro taller a las necesidades educativas de los alumnos. Aún así habrá alumnos, en un porcentaje mínimo, que tendrán tantas dificultades que no podrán realizar ningún paso de las tareas. En este caso tendremos que cuestionarnos su ubicación en este taller en concreto.

7. *¿Cómo he de ayudar a mis alumnos?*

La utilización de diferentes tipos y niveles de ayuda y su desvanecimiento paulatino es la técnica más aplicada por los profesores en su práctica cotidiana. Sin embargo, no siempre se tiene suficientemente planificada ni programada.

Podemos dividir el tipo de ayudas que se le pueden proporcionar a un alumno en función del estímulo, así podemos considerar, en orden de mayor a menor las siguientes: *ayuda física, ayuda visual y ayuda verbal*.

Sería conveniente que una vez que conozcamos el nivel de competencia curricular del alumno –qué hace por sí solo y qué con ayuda– y su estilo de aprendizaje, tuviéramos en cuenta el tipo de ayudas que va a necesitar y cómo vamos a ir retirándoselas. Todo esto debería estar reflejado en el programa concreto que vamos a seguir con el alumno.

8. *¿Cómo saber si voy consiguiendo los objetivos que me he propuesto?*

La evaluación es el proceso que guía toda la práctica educativa. En este sentido, solo podremos ajustar nuestra enseñanza al alumno cuando recibimos información continua de cómo se está llevando a cabo ésta. Podemos evaluar *qué objetivos va consiguiendo y cómo se va realizando el aprendizaje*.

Al mismo tiempo que definimos el objetivo habremos de especificar los criterios de evaluación: ¿cuándo vamos a considerar que el alumno ha conseguido determinado objetivo?. A modo de sugerencia, estos criterios pueden ser entre otros: *ocurrencia*: aparición o no de determinada conducta, *frecuencia*: veces que se ha de dar una conducta, *intensidad*: grado en que ha de aparecer una conducta, *calidad*: nivel de acabado que se espera de una tarea, *adecuación*: grado de pertinencia de una conducta.

Además, deben valorarse aquellos elementos “negativos” que puedan ir apareciendo, tales como: accidentes, incidentes críticos, destrozos, fatigabilidad, etc., y que son

muy importantes porque nos darán pistas para realizar modificaciones y ajustes en productos, tareas, alumnos...

9. *¿Con qué puedo llevar a cabo esta evaluación?*

Las formas de registrar la evaluación son variadas y dependen en gran medida de lo que queremos analizar, del tipo de alumnos que tengamos y, por qué no, de las preferencias del evaluador. Algunos ejemplos son los siguientes:

– *Registros narrativos o descriptivos*: suelen utilizarse para recoger descripciones más o menos generales de determinados fenómenos que aparecen en el aula o en el taller.

– *Registros de categorías*: estos registros consisten en agrupar una serie de elementos o conductas que se quieren analizar en base a “categorías”.

– *Registros situacionales*: son útiles para analizar las relaciones entre diferentes eventos.

10. *Algunos alumnos tienen dificultad en utilizar determinadas herramientas y utensilios del taller, ¿qué puedo hacer para ayudarles?*

En la etapa de FP/AT se utilizan una gran variedad de materiales y herramientas. Algunas de las dificultades que pueden plantear éstos a los alumnos podrían derivar de :

– *falta de familiaridad con las herramientas y materiales*. En este caso, probablemente, haya que mostrarle para qué sirve, dejarle que lo manipule en el vacío, realizar pequeños ejercicios, etc. para que vaya perdiendo el miedo y comience a acostumbrarse a utilizarlo.

– *insuficiencia de destreza manipulativa*. Ante esta situación habrá que ejercitar al alumno en los requisitos de su utilización.

– *dificultades motóricas importantes*. Este supuesto nos obliga a analizar la necesidad y posibilidad de adaptaciones individualizadas en los materiales.

Sin embargo, puede ocurrir que, una vez realizadas las adaptaciones, a algún alumno le resulte imposible, con los recursos de que disponemos, manipular la mayor parte de las herramientas y máquinas; en este caso tendremos que plantearnos la modificación de las tareas, los productos, e incluso la pertinencia de ese taller en concreto para este alumno.

11. *¿Qué elementos del taller pueden facilitar o dificultar el aprendizaje de mis alumnos?*

La evaluación del contexto taller implica el análisis de todos los elementos curriculares, así como los elementos de acceso a este currículo. Vamos a centrarnos ahora en los elementos físico-arquitectónicos y materiales. A este respecto, algunos elementos a analizar serían los siguientes: *acceso, condiciones ambientales, riesgos y accidentabilidad y equipamiento*.

12. *¿Con qué servicios del centro necesito establecer relación para llevar a cabo mi trabajo?*

Una respuesta educativa a los alumnos más gravemente afectados, que contemple la adecuación de los aspectos analizados hasta ahora ha de estar fundamentada en un trabajo en equipo y una intensa relación con todos los servicios del centro.

Las relaciones que se vienen estableciendo en los distintos centros de educación especial suelen ser entre:

- profesores del área formativo-general y técnico-práctica.
- profesores del área FP/AT y algunos de los profesionales del departamento de orientación (orientador/a, trabajador/a social, logopeda, enfermero/a, jefe/a de estudios, etc.),
- profesores del área FP/AT y otros servicios: comedor, ruta, otros niveles, etc.

La relación con los diferentes servicios tienen como objetivo proponer pautas educativas conjuntas, buscar recursos, establecer programas de generalización de aprendizajes a diferentes contextos, planificar la transición a la vida adulta, promover la salud y autocuidado, etc.

13. *¿Con qué servicios de la comunidad necesito establecer relación para favorecer la transición de mis alumnos al contexto socio-laboral?*

Para que pueda realizarse una transición adecuada de los alumnos al mundo adulto es necesario que nuestro centro responda a las exigencias que plantea la comunidad concreta en la que estamos inmersos. De esta forma la coordinación con los servicios del sector es imprescindible y es necesaria su planificación.

14. *¿Cómo podemos facilitar la transición de los alumnos al mundo socio-laboral?*

Un plan de transición debe entenderse como un conjunto de medidas de todo tipo para preparar al joven con dificultades para la vida laboral y de adulto. Los elementos que se consideran fundamentales por la mayor parte de los autores para que se realicen adecuadamente los planes de transición para jóvenes con discapacidades son: *el currículo funcional, servicios escolares integrados, enseñanza basada en la comunidad, participación de los padres y cooperación entre los diferentes servicios.*

Este plan constaría de las siguientes fases:

- *Fase de Instrucción Escolar:* debe incidir en aquellas habilidades (personales, sociales, etc.) que sean funcionales y significativas para el/los alumno/os, de tal forma que favorezcan la integración social de los mismos.

- *Fase de Planificación del Proceso de Transición:* este proceso no puede realizarlo exclusivamente la escuela siendo básica la colaboración de ésta con otros servicios, tales como INEM, INSERSO.

- *Fase de Colocación en el Trabajo o Actividad más Significativa:* es la última fase de este proceso de transición en la que los servicios comunitarios deben posibilitar, en coordinación con el centro, y fundamentalmente con las familias, el ajuste y la adaptación socio-laboral del alumno.

15. *¿Cómo nos vamos a coordinar para llevar a cabo esta tarea?*

La coordinación es uno de los temas más complejos y difíciles de abordar. Únicamente vamos a apuntar algunos aspectos que nos parecen relevantes para la realización de reuniones, una de las actividades más utilizadas y necesarias:

- *Antes de la reunión:* definir claramente el objetivo de la reunión, elección de la persona responsable de acuerdo con sus objetivos y hacer la convocatoria especifican-

do: fecha, hora de comienzo y de finalización, lugar donde se celebrará la reunión y el orden del día.

– *Al comienzo de la reunión:* analizar el orden del día, analizar los objetivos y explicar la función de cada uno de los participantes.

– *Durante la reunión:* fomentar la participación y evitar la dispersión.

– *Al final de la reunión:* hacer un resumen, recoger conclusiones y acuerdos relacionados con los objetivos y temas de la reunión, y elaborar el plan de acción.