

Valoración de los profesores y padres de alumnos con retraso mental de las aulas de aprendizaje de tareas de Álava¹

El objetivo de este trabajo es: a) presentar un cuestionario elaborado para valorar aspectos sobre la satisfacción, la intervención, y las creencias y expectativas acerca de la integración de los padres (n=68) y profesores (n=56) de los jóvenes con retraso mental que cursan el itinerario educativo de las Aulas de Aprendizaje de Tareas de Álava; y b) exponer los resultados más significativos obtenidos. Asimismo, se discuten las implicaciones teóricas y prácticas de dichos resultados.

Palabras clave: retraso mental, transición, planes de transición, creencias y expectativas de padres y profesores.

Teacher and Parent Perceptions of Students with Mental Retardation in an Educational Transition Program in Álava

The purpose of this paper is: a) to present a questionnaire elaborated to assess different aspects related to satisfaction, intervention and beliefs and expectations about integration of parents (n=68) and teachers (n=56) of youngsters with mental retardation that are following an educational itinerary

Ec009

Aitziber
Zulueta

Departamento de
Educación.
Universidad de Navarra
aitzi7@yahoo.es

Ángel Sobrino

Profesor de Diferencias
Individuales en Educación.
Universidad de Navarra
asobrino@unav.es

Feli Peralta

Profesora de Intervención
Psicopedagógica en
Trastornos del Desarrollo.
Universidad de Navarra
fperalta@unav.es

¹ El proyecto de investigación en el que se encuentra inmerso este artículo está financiado por una beca del Programa de Formación de Investigadores del Dpto. de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

implemented in Álava; and b) to communicate the most significant outcomes obtained. Implications of findings are discussed as they relate to research and practice.

Keywords: mental retardation, transition, transition planning, beliefs and expectations of parents and teachers.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo² tiene como objetivo: a) presentar un cuestionario elaborado para valorar aspectos acerca de la satisfacción, la intervención, y las creencias y expectativas acerca de la integración socio-laboral de los padres y profesores de los alumnos con retraso mental (en adelante, RM) que se encuentran en el periodo de transición a la vida adulta cursando el itinerario educativo de las Aulas de Aprendizaje de Tareas (en adelante, AAT) de Álava; y b) exponer los resultados más significativos obtenidos del mismo.

La intervención educativa de las AAT en Centros de Enseñanza Secundaria es la respuesta educativa que se ofrece en la Comunidad Autónoma Vasca a aquellos alumnos (16-20 años) que presentan un RM ligero o moderado. Las AAT tienen como objetivo principal fomentar la preparación laboral y para la vida activa de dichos alumnos. Las características definitorias de estas aulas son las siguientes: a) sirven de transición del periodo educativo a la vida adulta y al mundo laboral; b) los principios de intervención del programa educativo que se imparte se refieren a un currículum funcional, una instrucción basada en la comunidad, un enfoque integrado e integrador de los servicios, y una orientación hacia el ámbito laboral; c) cada grupo está compuesto por un número reducido de alumnos que nunca supera los 10, y por una media de 2 profesores directamente responsables; d) los alumnos comparten determinadas horas lectivas con otros alumnos de secundaria que no presentan necesidades educativas especiales (en adelante, n.e.e.) en las aulas ordinarias; y e) su currículum, integrado en el Proyecto Curricular de Centro, se estructura en dos ciclos con una duración total de cuatro años: aprendizajes básicos y aprendizajes específicos.

Las personas que presentan RM, a diferencia de las que no lo presentan, al acabar la escolarización obligatoria siguen precisando medidas y servicios específicos para hacer frente a todas las exigencias que la sociedad les va a plantear. Para lograr que se integren realmente en los distintos ámbitos de la vida, debe insistirse en los apoyos que fomentan el desarrollo de las capacidades adaptativas y sociales de la persona, y en las características del contexto en el que se desenvuelven. En el ámbito psicoeducativo estos apoyos vienen dados por

² Este estudio forma parte de una evaluación del programa educativo de las AAT que se está llevando a cabo en Álava. Esta evaluación fue solicitada por parte del servicio de Educación Especial del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, con el objetivo de valorar el funcionamiento, la calidad y los logros del itinerario educativo de las AAT.

ESTUDIOS

VALORACIÓN DE LOS
PROFESORES Y PADRES DE
ALUMNOS CON RETRASO
MENTAL DE LAS AULAS DE
APRENDIZAJE DE
TAREAS DE ÁLAVA

los *Planes* o *Programas de Transición* que se llevan a cabo para fomentar el desarrollo de la mayor independencia e integración posible de la persona con discapacidad en los distintos contextos en los que se desenvuelve diariamente. Estos programas se concretan en dos niveles principales: el *Plan de Transición Individual* o *PTI* (en adelante, *PTI*), que es la plasmación de un proyecto de vida elaborado con la participación de los padres, los profesores y los propios alumnos, y que sirve de base para orientar la respuesta educativa que se va a proponer para un alumno concreto; y el *Plan Educativo Individual* o *PEI* (en adelante, *PEI*), que recoge aquellas adaptaciones curriculares específicas que se realizan para llevar a cabo la intervención educativa con cada alumno. Las numerosas investigaciones que protagonizan los estudios acerca de la intervención en este período de la vida (Division on Career Development and Transition [DCDT], 2000a; DCDT, 2000b; DeFur, 2003; Katsiyannis y Zhang, 2001; Kohler y Field, 2003; Hughes, Hwang, Kim, Killian, Harmer y Alcantara, 1997; Pallisera, 1996; Patton y Dunn, 1998; Shaddock, 2002; Storey, 2000; Tassé, Lavoie, Lévesque, Goupil, Mainguy, Doré y otros, 2001; Verdugo, 1995; Wehmeyer, 2001) concluyen que dichos programas son las estrategias más eficaces en la intervención educativa de las personas con discapacidad, siempre y cuando su planificación y desarrollo se lleven a cabo de forma adecuada.

A este respecto, existen acuerdos (Blacher, 2001; Bonnie, Kraemer, McIntyre y Blacher, 2003; Dabkowski, 2004; DCDT, 2000b; DeFur, 2003; National Center on Secondary Education and Transition, 2002; Patton y Dunn, 1998; Repetto, 2003) en considerar que las características generales de la planificación de un programa de transición son las siguientes: a) debe ser *individual* en su programación; b) la responsabilidad es *multidisciplinar*; c) consta de tres *fases*: una evaluación inicial, el desarrollo del *PTI* y el diseño y la puesta en práctica del *PEI*; d) la *implicación de la familia y de la persona con RM* es fundamental; e) se trata de un *proceso a largo plazo* que puede fluctuar dependiendo de las necesidades específicas de cada momento de la vida; f) debe comenzar *antes de la finalización de la escolaridad obligatoria* (enfoque proactivo); y g) está muy relacionado con la *calidad de vida* de las personas. Autores como Blacher (2001) y Schalock (1997) consideran este último factor, la calidad de vida, como criterio de referencia fundamental para evaluar los programas de transición.

Se sabe muy poco acerca de hasta qué punto y de qué manera se están llevando a cabo los programas de transición; cómo se está proveyendo al alumno de los apoyos necesarios que le permitan beneficiarse realmente de una instrucción destinada a su integración (Hughes, 2001; Patton y Dunn, 1998; Thoma, Ligon y Wittig, 1997); qué creencias tienen los padres y los profesores acerca de las posibilidades reales de estas personas (Yisrael, Chapman y McVeigh, 2000); y existen evidencias acerca de la falta de colaboración y de participación de todos los agentes involucrados (profesores, orientadores, padres y alumnos) en el proceso de transición de la persona con RM (Kraemer y Blacher, 2001; Noyes y Sax, 2004). El presente trabajo se elabora con el fin de ahondar en las cuestiones señaladas en el contexto de las AAT de Álava.

ESTUDIOS
AITZIBER ZULUETA,
ÁNGEL SOBRINO,
FELI PERALTA

2.1. Población

En el estudio han participado 68 padres (N=68) con al menos un hijo cursando el itinerario educativo de las AAT, 26 profesores encargados directamente de las AAT (N=26) y 30 profesores de las clases ordinarias (N=30) en las que, en la mayoría de los casos, los alumnos de las AAT pasan parte del tiempo con los alumnos sin n.e.e. de secundaria. Los participantes provienen de los 11 centros de Educación Secundaria y Formación Profesional existentes en Álava que cuentan con un AAT. Cabe destacar que se ha configurado un censo (excepto 1 caso), por lo que los resultados son susceptibles de generalización a todos los profesores y padres de las AAT de Álava.

2.2. Instrumentos de medida

Para realizar el presente estudio se crearon, por parte de la primera investigadora, tres cuestionarios paralelos para cada uno de los grupos de agentes implicados. El diseño y la administración de los mismos se llevó a cabo en distintas fases: 1) *definición del propósito*; 2) *diseño del cuestionario piloto*; 3) *ensayo piloto para la evaluación de su funcionamiento*; 4) *elaboración del cuestionario final y su aplicación*.

Los tres cuestionarios elaborados comparten la mayoría de las dimensiones generales en cuanto a las preguntas de las que se componen, aunque varían en sus contenidos en función de a quién van dirigidos. Tanto a los profesores de las AAT, como a los de las aulas ordinarias y a los padres se les preguntó acerca de: a) su satisfacción; b) la intervención educativa de las AAT; c) la integración; y e) la necesidad de formación.

Una vez clarificados los objetivos que se pretendían alcanzar se diseñó un primer cuestionario, tratando de que los ítems no fueran excesivos, así como de que fueran de distintos tipos: abiertos, cerrados e incluso combinados. En la redacción de los ítems se procuró utilizar un lenguaje preciso, con un vocabulario adecuado a los destinatarios para lograr enunciados unívocos, y se puso especial hincapié en adecuarlos al sistema de referencia del receptor en lo que respecta a las equivalencias semánticas (fundamentalmente considerando la heterogeneidad en lo relativo al nivel socio-cultural de los padres). Asimismo, se configuró un formato sencillo de presentación y respuesta.

Este primer borrador fue revisado por dos expertos en Educación Especial y metodología respectivamente, así como por los solicitantes de la evaluación, profesionales del ámbito de la Psicología y la Educación Especial vinculados estrechamente al funcionamiento de las AAT. Como resultado de esta revisión se realizaron las primeras correcciones del cuestionario referidas sobre todo a la sistematización y concreción de la información que se deseaba recoger, y a la correcta expresión de los ítems y de las opciones de respuesta.

Posteriormente, se procedió a realizar aplicaciones piloto de los cuestionarios (septiembre de 2002). Así, el primer cuestionario diseñado para los profesores fue aplicado a una muestra de siete profesores de Educación Especial (n=7), y el dirigido a los padres pudo pilotarse en un grupo de padres (n=8), todos ellos de dos centros distintos de Educación Especial de Navarra. El primer análisis de los datos obtenidos sugirió la necesidad de modificar ciertas pre-

guntas, bien por la necesidad de aclarar siglas o contenidos, bien por tener que ampliar opciones de respuesta, o por tener que evitar el número tan elevado de preguntas abiertas con las que contaba el primer cuestionario, ya que se constató que resultaban más costosas de responder. Asimismo, se eliminaron aquellas preguntas que no ofrecían la información que se había esperado obtener de las mismas y aquellas que se repetían en sus contenidos y ofrecían información muy parecida que no permitía realizar las discriminaciones deseadas.

Realizadas las modificaciones pertinentes se elaboraron los cuestionarios finales que quedaron estructurados en tres partes: a) datos personales y profesionales; b) instrucciones; y c) preguntas abiertas y cerradas con espacios y casillas para ofrecer las respuestas. En la mayoría de los casos se trataba de preguntas cerradas con cinco opciones de respuesta: nada, poco, regular, bastante y mucho. En el presente trabajo, por cuestiones de espacio, se presenta únicamente el cuestionario elaborado para los profesores, que resultó ser el más extenso y completo, y que permite obtener una visión más precisa del estudio realizado (Anexo 1).

2.3. Variables objeto de estudio

Tanto los cuestionarios dirigidos a los profesores como a los padres hacían alusión a cuatro dimensiones generales estrechamente vinculadas a una educación de calidad en la etapa de transición a la vida adulta.

2.3.a. Satisfacción

A los tres grupos se les preguntó acerca de su grado de satisfacción con el programa en general y con las relaciones interpersonales que mantienen con los padres, alumnos, compañeros de trabajo y profesionales de la orientación en el caso de los profesores, y con los profesores y los servicios de orientación en el caso de los padres. En la Tabla 1 se presenta un resumen del contenido de las preguntas relativas a la satisfacción.

Tabla 1.

Contenido específico de las preguntas referidas a la satisfacción

Variable: SATISFACCIÓN		
Profesores AAT	Profesores aulas ordinarias	Padres
<ul style="list-style-type: none"> ■ General ■ Recursos materiales ■ Otros elementos educativos ■ Servicios de orientación ■ Relaciones interpersonales <ul style="list-style-type: none"> - Padres - Alumnos - Compañeros de trabajo - Orientador 	<ul style="list-style-type: none"> ■ General ■ Relaciones interpersonales <ul style="list-style-type: none"> - Profesores AAT - Alumnos ATT - Alumnos ATT -ordinaria 	<ul style="list-style-type: none"> ■ General ■ Profesores AAT ■ Orientadores ■ Profesionales del Servicio de Apoyo a la formación e Innovación Educativa ■ Relaciones interpersonales

2.3.b. *Intervención o programa educativo*

El contenido del cuestionario dirigido a los profesores de las AAT resultó ser el más extenso en cuanto a preguntas relativas a la intervención. La información que se deseaba obtener se refería a la forma de diseñar y desarrollar los PTI y los PEI, al tipo de respuesta que se ofrece a las n.e.e. reales de los alumnos, al grado en que se fomentan los aprendizajes funcionales, a la importancia otorgada y a la promoción de objetivos generales y específicos relacionados con la conducta adaptativa, y a las actividades que se llevan a cabo. El cuestionario elaborado para los padres y para los profesores del aula ordinaria se refería en su mayoría a: en el caso de los profesores de las aulas ordinarias, a los objetivos que se comparten con los alumnos sin discapacidad y a la colaboración con los profesores de las AAT; y en el caso de los padres, al grado de conocimiento o desconocimiento de los objetivos establecidos en el programa (Tabla 2).

Tabla 2.

Contenido específico de las preguntas referidas a la intervención (el programa)

Profesores AAT	Variable: INTERVENCIÓN Profesores aulas ordinarias	Padres
<ul style="list-style-type: none"> ■ Objetivos <ul style="list-style-type: none"> - Generales - Específicos - Criterios para compartirlos ■ Respuesta real a n.e.e.s ■ Frecuencia reuniones ■ Aprendizajes funcionales ■ Actividades <ul style="list-style-type: none"> - Relación con objetivos PEI - Fuera del aula - Simulación de la realidad ■ PTI y PEI <ul style="list-style-type: none"> - Participantes - Por escrito 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Objetivos con respecto a alumnos sin n.e.e.s.: <ul style="list-style-type: none"> - Grado en que se comparten - Criterios para compartirlos ■ Apoyo de los profesionales de las AAT ■ Frecuencia reuniones 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Objetivos <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento - Generales - Específicos ■ PTI <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento - Participación ■ Frecuencia reuniones

2.3.c. *Integración*

Las preguntas se referían al grado en que los distintos involucrados creen que el programa de las AAT mejora la capacidad de los alumnos para integrarse tanto en el mundo laboral como en el ámbito social, y si existen problemas, barreras o dificultades en dicha integración. En el cuestionario dirigido a los profesores de las aulas ordinarias se indagó también acerca de los beneficios que aporta la integración de los alumnos con RM en las aulas ordinarias, y de la posible existencia de dificultades en la docencia (Tabla 3).

Tabla 3.

Contenido específico de las preguntas referidas a la integración

Variable: INTEGRACIÓN		
Profesores AAT	Profesores aulas ordinarias	Padres
<ul style="list-style-type: none"> ■ General ■ Laboral ■ Social ■ Posibles problemas ■ General 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Laboral ■ Social ■ En aula ordinaria <ul style="list-style-type: none"> - Ventajas - Dificultades en la docencia 	<ul style="list-style-type: none"> ■ General ■ Existencia de barreras ■ Social ■ Laboral

ESTUDIOS

VALORACIÓN DE LOS
PROFESORES Y PADRES DE
ALUMNOS CON RETRASO
MENTAL DE LAS AULAS DE
APRENDIZAJE DE
TAREAS DE ÁLAVA

2.3.d. Necesidad de formación

Los cuestionarios dirigidos a los profesores de las AAT y a los padres contaban con una pregunta referida a la formación que les gustaría recibir. Se les ofrecían ocho opciones de respuesta, entre las que podían señalar todas aquéllas que quisieran. Las alternativas de respuesta ofrecidas a los padres y profesores de las AAT quedan recogidas en el cuestionario (Anexo 1). En el caso de los profesores de las aulas ordinarias tan solo se les preguntó acerca de si habían recibido algún tipo de formación en educación especial.

2.4. Aplicación

Los cuestionarios fueron aplicados a los profesores por la propia investigadora al final del curso escolar 2003-04. En el caso de los padres, la aplicación corrió a cargo de la investigadora y de los profesores de las AAT que habían recibido formación previa para su aplicación.

2.5. Análisis

Los datos obtenidos de las preguntas cerradas fueron primeramente codificados y posteriormente tabulados y analizados. El contenido de las preguntas abiertas, por su parte, fue también codificado, y las respuestas obtenidas complementaron los datos procedentes de las escalas.

3. RESULTADOS**3.1. Satisfacción**

La satisfacción de los de los agentes y receptores tanto con el programa en general (Tabla 4) como con las relaciones interpersonales (Tabla 5) es, en términos generales, positiva. En cuanto a la satisfacción general de los *padres* con el programa, el 56% afirma estar bastante satisfecho, el 36% muy satisfecho y tan solo el 8% responde a la opción de regular. No obstante, cuando se les da la opción abierta de proponer mejoras que podrían realizarse en las AAT, de aquéllos que ofrecen una respuesta (68%), se obtienen tres propuestas muy interesantes: a) la importancia de insistir en una educación más individualizada; b) la necesidad de una mayor y más estrecha colaboración entre padres, profesores y orientadores; y c) la

prolongación del itinerario educativo en, al menos, un año más. Otras propuestas menos frecuentes que los padres aportan para la mejora de las AAT hacen referencia a la conveniencia de utilizar un mayor número de soportes informáticos y de ofrecer una intervención psicológica dirigida al desarrollo de la madurez, la autoestima y el control de emociones de los alumnos. Las relaciones interpersonales que mantienen con los profesionales involucrados en las AAT son también relativamente positivas, en especial, en lo referente a la relación interpersonal con los profesores directamente responsables de las AAT, ya que el 60% de los padres afirma estar muy satisfecho y el 39% bastante. Tan solo un 3% señala estar poco o en absoluto satisfecho y, desafortunadamente, no manifiesta el porqué. El restante 2% elige la opción de regular. En lo relativo a la satisfacción de los padres con el orientador del centro, a pesar de que la mayoría, el 45%, está bastante satisfecho y un 33% muy satisfecho, el 22% restante afirma no tener ningún tipo de contacto con el orientador de su hijo, o incluso desconocer su existencia. La mayoría de los padres está bastante o muy satisfecho con los profesionales del Centro de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa.

Los *profesores de las AAT*, por su parte, afirman en su mayoría (77%) estar bastante satisfechos con el programa de las AAT en general. En lo que respecta a la satisfacción con los recursos materiales disponibles para impartirlo, la mitad manifiestan estar bastante conten-

Tabla 4.

Resultados obtenidos en la variable satisfacción general con el programa de los padres y los profesores

SATISFACCIÓN	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Padres	—	—	8%	56%	36%
Propuesta de mejoras:	insistir en una educación más individualizada; lograr una mayor y más estrecha colaboración entre padres, profesores y orientadores; y prolongar el itinerario educativo en, al menos, un año más.				
Profesores AAT	—	—	8%	77%	15%
Propuesta de mejoras:	aumentar los recursos tanto materiales como personales; y lograr una mayor coordinación entre los profesores.				
Profesores ordinarias	6%	—	13%	53%	28%
Propuesta de mejoras:	contar con más material adaptado, reducir el número de alumnos de las clases ordinarias; aumentar la colaboración entre los profesores, contar con un profesor de apoyo en el aula; y ofrecer formación específica a los profesores.				

tos, aunque el 36% responde a la opción regular. En cuanto a la pregunta abierta relativa a la posibilidad de proponer mejoras para las AAT, la mayoría de los profesores apuestan por la necesidad de aumentar los recursos tanto materiales como personales, y por una mayor coordinación entre los profesores. Por su parte, y en lo que respecta a la satisfacción de sus necesidades como profesores por parte de los profesionales del Centro de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa, casi la mitad de los profesores responden a la opción de regular (44%), seguida por la opción de poco (32%). No obstante, el 16% y 8% restantes señalan estar bastante y muy satisfechos, respectivamente.

En las preguntas referidas a la satisfacción con las relaciones interpersonales que mantienen con el resto de profesionales involucrados en las AAT y los padres, los resultados son muy positivos. La mayoría de los profesores manifiesta no tener problemas en sus relaciones tanto con los propios alumnos como con el resto del profesorado.

Los *profesores de las aulas ordinarias* cuentan, fundamentalmente en el primer ciclo del itinerario educativo, con alumnos de las AAT integrados en sus aulas. La mayoría de estos profesores manifiesta estar muy (28%) o bastante (53%) satisfecho con contar con los alumnos de las AAT en sus aulas. Tan solo un 13% afirma que su valoración al respecto es regular, y un 6% manifiesta no estar en absoluto satisfecho con la integración de los alumnos de las AAT en su clase. En lo referido a la propuesta de posibles mejoras, la mayoría de respuestas hacen alusión a cinco cuestiones: contar con más material adaptado; reducir el número de alumnos de las clases ordinarias para poder atender mejor a los alumnos de las AAT; aumentar la colaboración entre los profesores para fijar objetivos con mayor claridad; contar con un profesor de apoyo en el aula; y ofrecer formación específica a los profesores.

Tabla 5.

Resultados obtenidos en la variable satisfacción con las relaciones interpersonales con los demás implicados

SATISFACCIÓN CON RELACIONES		Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Padres	Profesores AAT	1,5%	1,5%	2%	39%	56%
	Orientador centro	22%	—	—	45%	33%
	Serv. orientación	7,6%	4,5%	9,5%	46%	28,4%
Profesores ATT	Compañeros	—	4%	16%	28%	52%
	Padres	—	4%	12%	36%	48%
	Alumnos	—	—	—	28%	72%
	Orientador centro	—	4,5%	18,2%	27,3%	60%
Profesores ordinarias	Profesores AAT	6,7%	—	—	10%	84,3%
	Alumnos	3,3%	3,3%	6,7%	23,3%	63,3%

En lo que respecta a la satisfacción con sus relaciones interpersonales, el 84% afirma no apreciar problemas en lo que se refiere a la relación con los profesores directamente encargados de las AAT, constituyendo, en la mayoría de los casos, de gran (49%) o bastante (31%) apoyo para su labor como profesional docente. Con referencia a su relación con los alumnos, un 63% afirma no apreciar problemas significativos y un 24% manifiesta tener pocos problemas, aunque no especifica cuáles.

3.2. Intervención educativa: objetivos educativos del programa

Para estudiar el grado de conocimiento que los *padres* presentan acerca de los objetivos que persigue el itinerario educativo que cursan sus hijos, se ofrecen una serie de objetivos, todos adecuados, de entre los que deben elegir todos aquéllos que consideran que se están trabajando en las AAT. La elección de un 50% o más de las opciones se ha considerado conocimiento, y la elección de menos de la mitad de las respuestas desconocimiento. Así, un 60% de los padres muestran conocer los objetivos de las AAT, mientras que un 40% los desconocen. Afortunadamente, en la pregunta abierta relativa a las mayores preocupaciones que los padres tienen acerca de la educación y el futuro de sus hijos, contestada por el 88% del total de los padres, una gran mayoría coincide con los objetivos reales del programa referidos a su futuro laboral, su autonomía o capacidad de enfrentarse a la vida, y el desarrollo de relaciones sociales satisfactorias.

Como se anticipaba en apartados previos, las preguntas que se les plantean a los *profesores de las AAT* acerca de la intervención son más numerosas. En general, un 77% manifiesta que el programa de las AAT responde bastante a las n.e.e. que presentan sus alumnos y un 23% afirma que mucho. En cuanto a las áreas que trabajan, la mayoría otorga bastante o mucha importancia a las opciones relativas a las áreas de conducta adaptativa que se les ofrecen.

Respecto a la cuestión referida a los criterios que se siguen para que los alumnos de las AAT compartan contenidos, espacios y tiempos del currículo ordinario, la mayoría de los profesores se refieren a la utilidad y significatividad que los aprendizajes tienen para el desarrollo personal del alumno, al desarrollo de la socialización y al fomento de la integración, sin otorgar importancia al hecho de tener que cumplir la normativa vigente como criterio. De forma similar, la mayoría de los profesores cree que la intervención educativa que lleva a cabo con sus alumnos desarrolla bastante e incluso mucho los aprendizajes funcionales para el desarrollo personal como ciudadano y trabajador, así como el fomento de las relaciones sociales positivas con los demás. Son una minoría los que responden a la opción de regular o de poco a esta cuestión (Tabla 6). En este sentido, las respuestas obtenidas a la pregunta abierta acerca de los aspectos educativos que más les preocupan son coherentes con los objetivos generales que el programa propone y los profesores corroboran que sus mayores preocupaciones se dirigen a la inserción social y laboral de sus alumnos.

En cuanto a las actividades que llevan a cabo con los alumnos, según el 41% de los profesores, éstas están bastante ligadas al PEI de cada alumno y la mayoría, un 75%, afirma que se realizan bastante o mucho en la propia comunidad o fuera del aula. Asimismo, un 82% de los profesores asegura que dichas actividades simulan bastante o mucho la realidad de la vida social y cotidiana en el aula.

Tabla 6.

Resultados obtenidos por parte de los profesores de las AAT en la pregunta referida al grado en que la intervención que llevan a cabo fomenta determinadas facetas de la vida del alumno

GRADO EN QUE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA FOMENTA APRENDIZAJES FUNCIONALES PARA EL DESARROLLO DE DISTINTAS FACETAS					
Profesores ATT	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Desarrollo personal como ciudadano	—	—	8,4%	54%	39%
Desarrollo personal como trabajador	—	3,8%	7,2%	58%	31%
Desarrollo de las relaciones positivas con los demás	—	—	7%	54%	39%

Respecto a estas cuestiones anteriormente señaladas, *los profesores de las aulas ordinarias* difieren notablemente en la consideración de los criterios que se siguen para que los alumnos de las AAT compartan contenidos, espacios y tiempos del currículo de su aula. Más de un tercio de los profesores cree que la utilidad y significatividad que tienen los aprendizajes para el desarrollo personal del alumno es un criterio importante. Sin embargo, un 27% y 21% cree que es un criterio que se considera regular o poco, respectivamente, en la realidad. No obstante, el desarrollo de la socialización y la integración sí que es un criterio que los profesores del aula ordinaria consideran que se tiene en cuenta y es relevante para la integración de los alumnos de las AAT en sus aulas. En acuerdo con los profesores de las AAT, no otorgan importancia al hecho de tener que cumplir con la normativa vigente como criterio de integración de los alumnos con n.e.e. en su aula. Coincidiendo también con los profesores de las AAT, la mayoría de los profesores de las aulas ordinarias manifiesta que la intervención educativa que lleva a cabo en su aula mejora significativamente la capacidad de los alumnos de las AAT para integrarse tanto en el ámbito laboral (66%) como en los distintos ámbitos sociales (83%).

En lo que se refiere al grado en que los alumnos de las AAT comparten elementos curriculares con los alumnos del aula ordinaria (Tabla 7), las respuestas son dispares. En lo re-

ferente a los objetivos generales, la mayoría de los profesores (45%) considera que se comparten regular, seguido de un 24% que manifiesta que se comparten bastante. No obstante, un 14% cree que se comparten poco y un 17% afirma que no se comparten en absoluto. Sobre los objetivos conceptuales las respuestas son bastante rotundas y la mayoría manifiesta que no se comparten en ningún (30%) grado o, a lo sumo, en un bajo grado (44%). El resto de profesores eligen la opción de regular. Los objetivos procedimentales parecen ser más compartidos y los objetivos actitudinales, según la mayoría de los profesores de las aulas ordinarias (80%), son los que más comparten los alumnos de ambas aulas. En lo referente a los contenidos, un 37% afirma que son poco compartidos, un 27% que regular y el resto se distribuyen entre las restantes opciones de respuesta. Las actividades y la metodología, por su parte, resultan compartidas en mayor grado (un 80% y 67% respectivamente del profesorado responde que se comparten bastante o regular).

Tabla 7.

Resultados obtenidos por parte de los profesores de las aulas ordinarias en la pregunta referida al grado en que los alumnos de las AAT comparten distintos elementos curriculares con los alumnos de las aulas ordinarias

Profesores de las aulas ordinarias	GRADO EN QUE ALUMNOS AAT COMPARTEN ELEMENTOS CURRICULARES CON ALUMNOS AULA ORDINARIA				
	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Elementos curriculares					
Objetivos generales	17%	14%	45%	24%	—
Objetivos conceptuales	30%	44%	26%	—	—
Objetivos procedimentales	—	33%	34%	33%	—
Objetivos actitudinales	—	—	20%	80%	—
Contenidos	20%	37%	27%	16%	—
Actividades	10%	10%	41%	39%	—
Metodología	10%	20%	30%	37%	3%

3.3. Intervención educativa: PTI y PEI

Un 66% de los *padres* no conoce en absoluto qué es el PTI o nunca ha oído hablar de él, y tan solo un 5% afirma saber en qué consiste. En relación con esto, un 27% de los padres no mantiene ningún tipo de contacto con el orientador de su hijo, un 12% se reúne con el mismo una vez al año, un 20% dos veces, un 15% tres veces y tan solo un 14% se reúne más de tres veces al año con este profesional. El 12% restante pertenece a centros de segundo ciclo que no cuentan con los servicios de orientación psicoeducativa y, por tanto, no tienen

la oportunidad de reunirse con ellos. Las reuniones de los padres con los profesores directamente encargados de las AAT, por su parte, son significativamente más frecuentes. En estas reuniones en un 62% de los casos el alumno, protagonista del PTI, nunca ha estado presente y tan sólo en un 18% de los casos lo ha estado.

Estos datos concuerdan con la información obtenida por los *profesores de las AAT*. A la cuestión sobre los agentes que participan en las reuniones sobre el PTI, un tercio manifiesta que lo hacen ellos junto a los padres, un 40% afirma hacerlo ellos mismos y un 16% reunirse también con el orientador. Todos los agentes (profesor, padres y orientador) participan en las reuniones para la elaboración de los PTI en tan solo un 14% de los casos. El alumno se une a estas reuniones en un 14% de los casos. Muy en relación, en un tercio de los casos, los profesores afirman que la constancia escrita de los mismos es tan solo regular, un 28% de los profesores afirman tenerlos completamente escritos, quedando el resto de los PTI sin recoger por escrito. En lo que respecta a la elaboración de los Planes Educativos Individuales o PEI, en la mayoría de los casos (64%) los elaboran los profesores de las AAT. En un 36% quedan bastante recogidos por escrito, en un 23% mucho y en otro 23% regular. El resto no deja constancia escrita.

Por su parte, los *profesores de las aulas ordinarias* no participan ni en los PTI ni en los PEI. Sin embargo, más de la mitad de ellos se reúne al menos una vez al trimestre con el orientador y dos tercios al menos tres veces al trimestre con los profesores de las AAT.

3.4. Integración

De las respuestas obtenidas por parte de los *padres* acerca de la integración, un 68% se refiere a la indudable existencia de barreras en la integración o participación de su hijo en la sociedad. El restante 32% afirma no percibir las barreras. Los padres que opinan que sí existen barreras en la integración social de sus hijos ofrecen las siguientes respuestas a la pregunta abierta al respecto del origen de estas barreras: un 54% afirma que la sociedad no acepta a las personas con discapacidad y que, por tanto, provoca que éstas se queden aisladas; un 16% hace referencia a la escasez de ofertas a todos los niveles que existe para ellos; un 14% afirma, sorprendentemente, que la barrera principal son las propias personas con discapacidad, por ser como son; y un 13% alega una falta de información y de prestación de servicios por parte de los organismos y de las instituciones responsables (Tabla 8). En lo que respecta a lo que el programa de las AAT ayuda a los alumnos a integrarse laboral y socialmente a estas personas, las respuestas son algo más optimistas: un 43% de los padres afirma que el programa ayuda bastante a la integración laboral de estas personas, seguido de un 24% que elige la opción de regular y un 14,3% la opción de poco. En cuanto a que la intervención educativa de las AAT favorezca la integración social de los alumnos, algo más de la mitad de los padres (52%) afirma que bastante, seguido de un 23% que opina que regular.

Tabla 8.

Resultados obtenidos respecto a la existencia de barreras en la integración o participación de las personas con RM en la sociedad por parte de los padres

EXISTENCIA DE BARRERAS EN LA INTEGRACIÓN DE LAS PERSONAS CON RM EN LA SOCIEDAD

Padres	NO 32%
	SÍ 68%
Barreras:	la sociedad no acepta a las personas con discapacidad y, por tanto, provoca que éstas se queden aisladas; las ofertas que existen para ellos a todos los niveles son escasas; las propias personas con discapacidad por ser como son; y falta de información y prestación de servicios por parte de los organismos e instituciones responsables.

Los *profesores de las AAT* parecen confiar en la integración. Por una parte, un 44% de los profesores manifiesta que la intervención mejora mucho la integración laboral de los alumnos con RM, seguido de un 36% que afirma que mejora bastante. Tan solo el restante 20% cree que la mejora es regular. En lo que respecta a la integración social, la mayoría de los profesores (56%) opina que la intervención educativa de las AAT mejora mucho la integración social de los alumnos, seguido de un 36% que afirma que se produce una mejora bastante significativa (Tabla 9). No obstante, cuando se les pregunta acerca del grado en que en realidad se logra esa inserción, las respuestas son algo menos positivas. En cuanto a la inserción laboral, un 44% del profesorado manifiesta que se logra poca inserción, seguido del 30% que manifiesta que se da bastante inserción. El 26% afirma que regular. Respecto a la inserción social las apreciaciones son mejores: un 42% opina que el grado de inserción social real es bastante alto, seguido de un 25% que manifiesta que el grado en que se produce la inserción es bajo.

Tabla 9.

Resultados obtenidos respecto al grado en que el programa ayuda a la integración laboral y social de los alumnos

EL PROGRAMA AYUDA A LA INTEGRACIÓN		Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Padres	Laboral	6,3%	14,3%	24%	43%	12,4%
	Social	1,5%	4,6%	23%	52%	18,5%
Profesores ATT	Laboral	—	—	20%	36%	44%
	Social	—	—	8%	36%	56%
Profesores AO	Laboral	5%	14%	14%	41%	26%
	Social	—	6,7%	10,3%	48%	3,5%

El 41% y 48% de los *profesores del aula ordinaria* considera que la intervención educativa que llevan a cabo en sus aulas mejora bastante la capacidad para integrarse en el ámbito laboral y en los distintos ámbitos sociales respectivamente, seguido de un 26% y un 35% de profesores que opinan que ambos tipos de inserción se mejoran mucho como consecuencia de la intervención en el aula ordinaria. En lo que respecta a la integración de los alumnos de las AAT en sus aulas, la mayoría (76%) afirma que los alumnos de las AAT no generan o generan pocos problemas en su tarea docente. No obstante, las respuestas que aportan cuando se les pregunta acerca de si obtienen ventajas al integrar a los alumnos de las AAT en sus clases son dispares: un 39% responde a la opción regular, un 31% afirma que obtiene bastantes ventajas y las restantes respuestas se distribuyen en un 10% a partes iguales entre aquéllos que manifiestan obtener muchas, pocas y ninguna ventaja. Por último, se aprovechó para preguntarles acerca de la calidad de las relaciones interpersonales de los alumnos del aula ordinaria y los de las AAT. Las respuestas no han sido muy positivas, ya que la mayoría de los profesores, el 47%, describe estas relaciones como regulares, seguido del 27% que las describe como nulas. Ningún profesor cree que exista mucha relación entre los dos grupos de alumnos, y el restante 12% y 14% manifiesta que se da bastante o poca relación respectivamente (Tabla 10).

Tabla 10.

Resultados obtenidos de los profesores de las aulas ordinarias acerca de la calidad de las relaciones que se establecen entre los alumnos de las AAT y de las aulas ordinarias

CALIDAD DE LAS RELACIONES ENTRE LOS ALUMNOS DE LAS AAT Y DE LAS AO

Profesores AO	Ninguna	Poca	Regular	Bastante	Mucha
	27%	12%	47%	14%	—

3.5. Necesidad de formación

Las áreas en las que los *padres* manifiestan desear formación se refieren a: los recursos laborales o de atención ocupacional existentes para su hijo/a; los recursos para ocupar el ocio y tiempo libre; los procedimientos de incapacidad legal o medidas legislativas de protección; las estrategias educativas que favorezcan la transición; y las estrategias para enseñar a su hijo/a a dirigir su conducta y mejorar en las interacciones sociales.

Los *profesores de las AAT*, por su parte, demandan formación acerca de: contenidos y prácticas educativas; planificación y coordinación del contexto enseñanza-aprendizaje que favorezca la transición; y actividades para enseñar a dirigir conductas y mejorar las interacciones sociales.

En lo que respecta a los *profesores de las aulas ordinarias* cabe destacar que del total de los profesores (n=30), tan solo uno ha recibido formación específica en relación con la Educación Especial, mientras que el resto nunca ha recibido formación al respecto.

4. DISCUSIÓN

Los resultados referidos a la satisfacción general de los distintos involucrados en las AAT han resultado ser relativamente positivos, hecho que repercute directamente en la calidad del programa e indirectamente en la probabilidad de que: por una parte, el profesorado permanezca satisfecho en su puesto de trabajo, se comprometa con su labor y con el centro educativo y logre mejores rendimientos, así como una mayor satisfacción en los alumnos y sus padres (Bogler, 2002; Mathieu, 1991; Ostroff, 1992); y por otra, que los padres confíen en los profesionales que se encargan de la educación de sus hijos y estén más predispuestos a colaborar (O'Donoghue y Chalmers, 2000).

Existe una coincidencia en la opinión de los profesores, tanto del AAT como del aula ordinaria, acerca de la falta de materiales adaptados para llevar a cabo su práctica docente y la falta de coordinación entre los distintos agentes, aspecto que actualmente es considerado un criterio para valorar la eficacia de los programas de transición (Cimera y Rusch, 2000; De-Fur, 2003; Hughes y otros, 1997; Martínez-Rueda, 2002; Noyes y Sax, 2004; Schalock, 1995; Weatherman, 1993).

Por último, en este sentido, el hecho de que casi tres cuartos de los profesores directamente encargados de las AAT afirmen estar regular o poco satisfechos con los servicios de los profesionales del Centro de Formación e Innovación Educativa es un claro síntoma de que existe algún tipo de discrepancia que sería preciso analizar.

En lo que respecta a la intervención educativa de las AAT, los padres presentan un bajo grado de conocimiento acerca de los objetivos específicos que se persiguen con sus hijos. Por su parte, los profesores de las AAT afirman estar fomentando aprendizajes relacionados con la conducta adaptativa de sus alumnos y fundamentan la intervención en aprendizajes funcionales y, en gran medida, desarrollados en la propia comunidad. Asimismo, confían en que la aplicación del programa realmente mejora el desarrollo personal y las relaciones sociales satisfactorias de los alumnos.

Es llamativa la falta de objetivos comunes que los alumnos de las AAT y de las aulas ordinarias presentan a pesar de compartir espacios y tiempos. Además, a pesar de que los profesores de las aulas ordinarias califican de positiva esta integración, apuntan que las relaciones sociales con los alumnos sin n.e.e. no son satisfactorias, e incluso en muchos de los casos ni existen. Cabe cuestionarse la forma en la que se está llevando a cabo la integración de los alumnos de las AAT en las aulas ordinarias si los objetivos (a excepción de los actitudinales) y los contenidos no están siendo compartidos. No obstante, la metodología y las actividades parecen compartirse en un grado mayor.

A pesar de estas discrepancias, las expectativas tanto de los padres como de los profesores son altas en cuanto a la mejora de la integración, sobre todo laboral, de los alumnos gracias al programa.

Los resultados acerca del diseño y el desarrollo de los PTI también merecen especial mención, ya que dos tercios de los padres manifiestan no conocerlos, lo que conlleva a pensar en su falta de participación en los mismos. Asimismo, la opinión de los padres coincide con la de los profesores de las AAT al afirmar que el alumno la mayoría de las veces no está presente en las reuniones para la planificación de su propio plan de tránsito, como sugiere la literatura específica sobre esta cuestión (DCDT, 2000b; Katsiyannis y Zhang, 2001; Mason, McGahee-Kovac y Johnson, 2004; Thoma, Rogan y Baken, 2001; Yisrael, Chapman y McVeigh, 2000). Distintas investigaciones (Allen, Smith, Test, Flowers y Wood, 2001; Snyder, 2002) muestran que la participación activa de los alumnos en las reuniones sobre sus PTI ayuda a modificar conductas no deseadas y a mejorar su capacidad de establecer metas y de comprometerse con las mismas. Los planteamientos educativos constructivistas, a este respecto, ponen de manifiesto que el alumno debe ser un agente activo en su propio proceso de aprendizaje (Callison, 2001).

Se detecta, asimismo, una falta considerable de constancia escrita de los PTI, presentando, sin embargo, una mayor constancia escrita de los PEI. Este último dato podría desacreditar la intervención llevada a cabo por los profesores, ya que no queda reflejada la forma en la que lo hacen ni los objetivos específicos que persiguen y, consecuentemente, resulta complicado realizar un análisis de los logros y evoluciones de los alumnos.

En lo referente a la integración, a pesar de que los padres perciben la existencia de barreras en la sociedad, las respuestas obtenidas tanto por los padres como por los profesores sobre el grado en que el programa ayuda a la integración socio-laboral de los alumnos son muy optimistas.

Por último y en lo que respecta a la formación que tanto a los padres como a los profesores les gustaría recibir, se observa una tendencia más dirigida al ámbito laboral u ocupacional, al ocio y a las medidas legislativas de protección y, en menor medida, a las estrategias educativas relativas a la etapa de transición y al desarrollo de las interacciones sociales apropiadas por parte de los padres; y a aspectos más técnicos relativos a las prácticas psico-educativas por parte de los profesores.

En el presente estudio se han detectado ciertas limitaciones metodológicas que han podido ser solventadas en distinta medida. A pesar de la poca flexibilidad que presentaba el cuestionario, esta limitación se resolvió, por una parte, incluyendo las preguntas abiertas a las que ya se ha hecho alusión, que permitieron obtener respuestas más completas y específicas sobre los aspectos de mayor interés y, por otra, comentando las respuestas obtenidas en las entrevistas realizadas posteriormente con los padres y profesores. No obstante, las preguntas abiertas no fueron contestadas en muchos casos y una vez obtenidos los resultados

ESTUDIOS

VALORACIÓN DE LOS
PROFESORES Y PADRES DE
ALUMNOS CON RETRASO
MENTAL DE LAS AULAS DE
APRENDIZAJE DE
TAREAS DE ÁLAVA

se aprecia la necesidad de seguir ahondando en algunas de las cuestiones analizadas. Otra de las limitaciones detectadas se relaciona con el bajo nivel cultural que presentaban algunos padres (dificultades en la lecto-escritura), hecho que no les permitió completar los cuestionarios. Para resolver esta cuestión, la investigadora y los profesores ayudaron a completar los cuestionarios.

5. CONCLUSIÓN

A la vista de los resultados obtenidos puede concluirse que:

- Es fundamental que proliferen las traducciones y adaptaciones de materiales curriculares adaptados al contexto español.
- En lo que respecta a la coordinación, el establecimiento de una buena articulación entre los profesionales es crucial para llevar a cabo los procesos de intercambio de información, comunicación y colaboración, por lo que debería establecerse un sistema de coordinación más eficaz.
- Es sumamente importante que los profesores elaboren adecuadamente las herramientas educativas consideradas imprescindibles en la etapa de transición a la vida adulta de las personas con RM (PEI y PTI).
- Resulta necesario trabajar con los padres para aumentar su conocimiento acerca de los objetivos específicos que se persiguen con sus hijos, con el fin de que la educación que imparten en el contexto familiar esté acorde con la misma y puedan ser más susceptibles a la evolución de sus hijos.
- Es preciso contar, siempre que sea posible, con la participación activa de la persona que presenta las limitaciones y tener en cuenta siempre sus capacidades, preferencias, intereses, y proyectos de futuro a la hora de tomar decisiones, ya que es precisamente su vida sobre la que se está decidiendo.

Cabría esperar que, por una parte, el cuestionario utilizado y presentado en este artículo sirva de posible guía para la elaboración de herramientas de valoración para aquellos profesionales dedicados a la educación especial en la etapa de tránsito a la vida adulta; y que, por otra, los resultados obtenidos y expuestos tengan un impacto real en el itinerario educativo específico evaluado.■

Fecha de recepción del original: 20-04-2005

Fecha de recepción de la versión definitiva: 02-11-2005

ANEXO 1.

Cuestionario¹ para los profesores de las Aulas de Aprendizaje de Tareas

DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES [...]

INSTRUCCIONES [...]

CUESTIONARIO

ESTUDIOS

VALORACIÓN DE LOS
PROFESORES Y PADRES DE
ALUMNOS CON RETRASO
MENTAL DE LAS AULAS DE
APRENDIZAJE DE
TAREAS DE ÁLAVA

1. ¿Está satisfecho con la disponibilidad de recursos materiales para llevar a cabo su programa?

nada poco regular bastante mucho
1 2 3 4 5

2. Valore de 1 a 5 la calidad de las guías para las AATs que ofrece el Gobierno Vasco:

- guía para la elaboración del Plan de Tránsito Individual 1 2 3 4 5
- proyecto curricular de las AATs 1 2 3 4 5
- la evaluación inicial de las AATs 1 2 3 4 5

3. En su opinión, ¿podrían mejorarse las AATs en...?

- su organización 1 2 3 4 5
- su programación 1 2 3 4 5
- sus recursos 1 2 3 4 5
- sus actividades 1 2 3 4 5

¿Qué apoyos o cambios se requerirían para el desarrollo de estas mejoras? [...]

4. ¿Considera que los profesionales del Centro de Innovación Pedagógica (Berritzegune) satisfacen sus necesidades como profesor de las AATs?

1 2 3 4 5
1 2 3 4 5
1 2 3 4 5

Posibles comentarios: [...]

5. En general, ¿aprecia problemas en su relación interpersonal (reuniones, entrevistas, etc.) con...?

- los padres/familiares de los alumnos de las AATs 1 2 3 4 5
- sus alumnos 1 2 3 4 5
- sus compañeros de trabajo 1 2 3 4 5
- el/la orientador/a del centro 1 2 3 4 5

Posibles comentarios: [...]

6. Aproximadamente, ¿cada cuánto se reúne formalmente al trimestre (para tratar asuntos de las AATs) con...?:

- | | 1 vez | 2 veces | 3 veces | Más de 3 veces |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| - el orientador del centro | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| - los profesores de las aulas ordinarias | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| - el padre/la madre/ambos de cada alumno | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| - el orientador del Centro de Innovación Pedagógica | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |

1. Este cuestionario forma parte de un estudio más amplio sobre las AATs financiado por el Dpto. de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

ESTUDIOS
AITZIBER ZULUETA,
ÁNGEL SOBRINO,
FELI PERALTA

7. ¿Qué agentes participan directamente en las reuniones en las que se aborda el Plan de Tránsito Individual o PTI de cada alumno? (Puede marcar más de una casilla)

- el profesor actual
 el orientador del Centro de Innovación Pedagógica
 el orientador del centro
 el padre/la madre del alumno o ambos
 el alumno
 otros (especificar)

8. ¿Quedan recogidos por escrito los Planes de Tránsito Individuales o PTIs?

nada	poco	regular	bastante	mucho
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

9. ¿Qué agentes participan directamente en la elaboración del Plan Educativo Individual o PEI?

(Puede marcar más de una casilla)

- el profesor actual
 el orientador del Centro de Innovación Pedagógica
 el orientador del centro

10. ¿Quedan recogidos por escrito los Planes Educativos Individuales o PEIs?

nada	poco	regular	bastante	mucho
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

11. ¿Cree que la intervención educativa que está llevando a cabo en las AATs mejora la capacidad de los alumnos para integrarse en...?

- | | | | | | |
|----------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| - el mundo laboral | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| - los distintos ámbitos sociales | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |

12. ¿En qué grado se logra esa inserción en...?

- | | | | | | |
|----------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| - el mundo laboral | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| - los distintos ámbitos sociales | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |

13. ¿Qué criterios se tienen en cuenta para que los alumnos de las AATs compartan contenidos, espacios y tiempos del currículo ordinario?

- | | | | | | |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| - utilidad y significatividad de los aprendizajes para el desarrollo personal del alumno | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| - desarrollo de la socialización | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| - fomento de la integración | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| - cumplimiento de la normativa vigente | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |

Otros: [...]

14. ¿Aprecia problemas en la integración de los alumnos en las clases ordinarias?

1 2 3 4 5

Posibles comentarios: [..]

15. ¿Cree que el programa educativo que imparte responde a las necesidades educativas de sus alumnos?

1 2 3 4 5

16. ¿Cree que la intervención educativa que lleva a cabo en las AATs fomenta los aprendizajes funcionales (aquéllos que pueden utilizarse en o aplicarse a las situaciones reales) para el desarrollo...?

- personal del alumno como ciudadano 1 2 3 4 5
- personal del alumno como trabajador 1 2 3 4 5
- de relaciones sociales positivas con los demás 1 2 3 4 5

17. Las actividades educativas de las AATs...

- están ligadas a objetivos concretos vinculados al Plan Educativo Individual o PEI de cada alumno. 1 2 3 4 5
- se realizan en la propia comunidad/fuera del aula (supermercado, banco, tiendas, medios transporte, etc.). 1 2 3 4 5
- simulan la realidad de la vida social y cotidiana en el aula. 1 2 3 4 5

18. ¿Qué aspectos educativos son los que más le preocupan de la situación actual de sus alumnos? [..]

19. ¿Podría indicar el grado de importancia que concede en sus clases a las siguientes áreas?

- | | nada | poco | regular | bastante | mucho |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| - comunicación | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| - habilidades sociales | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| - habilidades de vida en el hogar | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| - reconocimiento y el control de emociones | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| - formación laboral básica | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| - habilidades académicas | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| - participación en todos los ámbitos sociales | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| - autonomía o independencia personal | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| - destrezas motoras | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| - ocio y tiempo libre | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| - uso de los servicios de la comunidad | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |

ESTUDIOS
AITZIBER ZULUETA,
ÁNGEL SOBRINO,
FELI PERALTA

20. Respecto a las áreas que se recogen en la columna de la izquierda:

- a) ¿Qué grado de importancia otorga al desarrollo de estas áreas para la vida de sus alumnos?
- b) ¿En qué grado promueve y trabaja estas áreas siempre que tiene la oportunidad?

	nada	poco	regular	bastante	mucho	nada	poco	regular	bastante	mucho
- vestido y apariencia	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
- higiene	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
- preparación de comidas	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
- confianza en sí mismo	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
- pedir/prestar ayuda	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
- solucionar problemas	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
- manejo del dinero	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
- elegir y tomar decisiones	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
- conocimiento de sí mismo	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
- respeto de horarios	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
- uso del teléfono	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
- uso del transporte público	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
- respeto a los demás	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
- claves del "saber estar"	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
- uso de documentos	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
- orden y limpieza	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

21. En general, ¿cree que los padres de los alumnos de las AATs tienen unas expectativas realistas con respecto del futuro de sus hijos?

nada poco regular bastante mucho
1 2 3 4 5

Posibles comentarios:.....[...]

22. ¿En qué áreas le gustaría recibir formación? (Puede marcar más de una casilla)

- fundamentos filosóficos, históricos y legales de la educación especial
- características específicas de las personas con discapacidad intelectual
- diagnóstico, evaluación y orientación de las personas con discapacidad intelectual
- contenidos y prácticas educativas
- planificación y coordinación del contexto de enseñanza aprendizaje que favorezca la transición a la vida adulta
- actividades para enseñar a dirigir conductas y mejorar las interacciones sociales
- estrategias de comunicación y colaboración con las familias
- tendencias actuales en el ámbito de la discapacidad intelectual
- otras [..]

(Continuación)

23. ¿En general, está satisfecho con el programa educativo que usted lleva a cabo en las AATs?

nada poco regular bastante mucho
1 2 3 4 5

Posibles comentarios: [...]

ESTUDIOS
VALORACIÓN DE LOS
PROFESORES Y PADRES DE
ALUMNOS CON RETRASO
MENTAL DE LAS AULAS DE
APRENDIZAJE DE
TAREAS DE ÁLAVA

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ESTUDIOS
 AITZIBER ZULUETA,
 ÁNGEL SOBRINO,
 FELI PERALTA

- Allen, S. K., Smith, A. C., Test, D. W., Flowers, C. y Wood, W. M. (2001). The effects of the "Self-Directed IEP" on student participation in IEP meetings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 24(2), 107-120.
- Blacher, J. (2001). Transition to adulthood: mental retardation, families and culture. *American Journal on Mental Retardation*, 106(2), 173-188.
- Bogler, R. (2002). Two profiles of schoolteachers: a discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 18, 665-673.
- Bonnie, R., Kraemer, L., McIntyre, L. y Blacher, J. (2003). Quality of life for young adults with mental retardation during transition. *Mental Retardation*, 41(4), 250-262.
- Callison, D. (2001). Constructivism. *School Library Media Activities Monthly*, 18(4), 35-38.
- Cimera, R. E. y Rusch, F. R. (2000). Transition and youth with mental retardation: past, present, and future. En M. L. Wehmeyer y J. R. Patton (Eds.), *Mental retardation in the 21st century* (pp. 59-69). Austin, TX: Pro-ed.
- Dabkowski, D. M. (2004). Encouraging active parent participation in IEP team meetings. *Teaching Exceptional Children*, 36(3), 34-39.
- DeFur, S. H. (2003). IEP transition planning-from compliance to quality. *Exceptionality*, 11(2), 115-128.
- Division on Career Development and Transition. (2000a). *Transition specialist competencies: Fact sheet*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Division on Career Development and Transition. (2000b). *Transition-related planning, instruction, and service responsibilities for secondary special educators: Fact sheet*. Champaign: University of Illinois at Urbana-Champaign, Transition Research Institute, Transition Related-Competencies Project.
- Hughes, C., Hwang, B., Kim, J., Killian, D. J., Harmer, M. L. y Alcantara, P. R. (1997). A preliminary validation of strategies that support the transition from school to adult life. *CDEI*, 20(1), 1-14.
- Hughes, C. (2001). Transition to adulthood: supporting young adults to access social, employment and civic pursuit. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 7, 84-90.
- Katsiyannis, A. y Zhang, D. (2001). Transition services: Plans for the future. *High School Education*, 1(7), 38-43.
- Kohler, P. D. y Field, S. (2003). Transition-focused education. Foundation for the future. *The Journal of Special Education*, 37(3), 174-183.
- Kraemer, B. R. y Blacher, J. (2001). Transition for young adults with severe mental retardation: school preparation, parent expectation, and family involvement. *Mental Retardation*, 39(6), 423-435.
- Martínez-Rueda, N. (2002). *Juventud y discapacidad. Programas y herramientas para facilitar la transición a la vida adulta*. Bilbao: Mensajero.
- Mason, C. Y., McGahee-Kovac, M. y Johnson, L. (2004). How to help students lead their IEP meetings. *Teaching Exceptional Children*, 36(3), 18-24.
- Mathieu, J. E. (1991). A cross-level nonrecursive model of the antecedents. *Journal of Applied Psychology*, 76, 607-618.
- National Center on Secondary Education and Transition. (2002). *Person-centered planning: A tool for transition*. Extraído en junio de 2005 de <http://www.ncset.org/publications/viewdesc.asp?id=1431>
- Noyes, D. A. y Sax, C. L. (2004). Changing systems for transition: Students, families, and professionals working together. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(1), 62-72.
- O'Donoghue, T. A. y Chalmers, R. (2000). How teachers manage their work in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 16, 889-904.

ESTUDIOS

VALORACIÓN DE LOS
PROFESORES Y PADRES DE
ALUMNOS CON RETRASO
MENTAL DE LAS AULAS DE
APRENDIZAJE DE
TAREAS DE ÁLAVA

- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: an organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77, 963-974.
- Palliserá, M. (1996). *Transición a la edad adulta y vida activa de las personas con discapacidad psíquica*. Barcelona: E.U.B.
- Patton, J. R. y Dunn, C. (1998). *Transition from school to young adulthood. Basic concepts and recommended practices*. Texas: Pro-ed.
- Repetto, J. B. (2003). Transition to living. *Exceptionality*, 11(2), 77-87.
- Schalock, R. L. (1995). *Outcome-based evaluation*. New York: Plenum Press.
- Schalock, R. L. (1997). The concept of quality of life in 21st century disability programmes. En R. I. Brown (Ed.), *Quality of life for people with disabilities. Models, research and practice* (2ª ed., pp. 327-341). Cheltenham: Stanley Thornes.
- Shaddock, A. J. (2002). An unplanned journey into individualised planning. *International Journal of Disability, Development & Education*, 49(2), 191-200.
- Snyder, E. P. (2002). Teaching students with emotional/behavioral disorders the skills to participate in the development of their own IEP meeting. *Behavior Disorders*, 27(4), 340-357.
- Storey, K. (2000). Why employment in integrated settings for people with disabilities. *International Journal of Rehabilitation Research*, 23, 103-110.
- Tassé, M. J., Lavoie, N., Lévesque, J. Y., Goupil, G., Mainguy, E., Doré, C., Horth, R. y Coallier, S. (2001). Les plans d'intervention personnalisés pour des élèves du secondaire ayant un retard mental moyen. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 12(2), 111-120.
- Thoma, C. A., Ligon, K. y Wittig, K. (1997). Assessing the general curriculum within a functional curriculum framework. En P. Wehman y J. Kregel (Eds.), *Functional curriculum for elementary, middle, and secondary age students with special needs* (pp. 95-110). Austin, TX: Pro-ed.
- Thoma, C. A., Rogan, P. y Baken, S. R. (2001). Student involvement in transition planning: unheard voices. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(1), 16-29.
- Verdugo, M. A. (1995). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.
- Weatherman, R. F. (1993). La evaluación de la conducta adaptativa en la mejora de la calidad de los servicios para personas con discapacidad: educación especial y tránsito a la vida adulta. En Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto (Ed.), *Discapacidad y Conducta Adaptativa* (pp. 31-40). Bilbao: Mensajero.
- Wehmeyer, M. L. (2001, marzo). *Promoting self-determination. Building a foundation for adulthood*. Ponencia presentada en las IV Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con Discapacidad: Apoyos, Autodeterminación y Calidad de Vida, Salamanca.
- Yisrael, L., Chapman, T. y McVeigh, T. (2000). Transition issues for young adults. *Fast facts on: developmental disabilities*. Extraído en mayo de 2005 de <http://www.moddrc.com/Information-Disabilities/FastFacts/Transition.pdf>