



TRIADE 2.0

DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y ENVEJECIMIENTO

PLATAFORMA MNAM: GUÍA PARA EDUCADORES/AS

Cómo obtener el máximo rendimiento pedagógico a los 64 ejercicios incluidos en la plataforma



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

Agradecimientos:

Las fotografías utilizadas han sido obtenidas de pixabay.com bajo licencia gratuita

Los símbolos pictográficos utilizados son propiedad del Gobierno de Aragón y han sido creados por Sergio Palao para ARASAAC (<http://arasaac.org>) que los distribuye bajo licencia Creative Commons (BY-NC-SA).



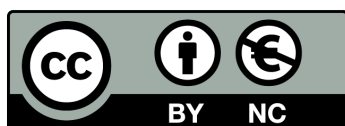
Contributors

María Sorzano Castellón. Instituto Valenciano de Atención Social-Sanitaria (IVASS) (Spain)
José Manuel Gil Guzmán. Instituto Valenciano de Atención Social-Sanitaria (IVASS) (Spain)
Johan Warnez. Groep Ubuntu x 8K (Belgium)
Joke Vandaele. Groep Ubuntu x 8K (Belgium)
Maria Goranova. National Association of Professionals working with Disabled People (NARHU) (Bulgaria)
Petya Grudeva. National Association of Professionals working with Disabled People (NARHU) (Bulgaria)
Ilse Goethals. Hogeschool Gent (HO Gent) (Belgium)
Eveline Breye. Sint Vincentius (Belgium)
Delphine Simoens. Familiehulp (Belgium)
Sigrid Smets. Familiehulp (Belgium)
Tina Kržišnik. RIC Novo Mesto (Slovenia)
Agnieszka Natalia Mravinec. RIC Novo Mesto (Slovenia)
Antonio Martínez Millana. Universitat Politècnica de València (UPV) (Spain)
Manuel Traver Salcedo. Universitat Politècnica de València (UPV) (Spain)
Angela Giacomini. European Network of Social Authorities (ENSA)
Gaya Ghezzi. European Network of Social Authorities (ENSA)

TRIADÉ 2.0 Erasmus+ project. 2018-1-ES01-KA204-050348

1st edition: August 2021

Website: <https://www.ivass.gva.es/Triade2.html>



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



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

SECTIONS

1. Introducción.	p.	5
2. Cómo utilizar la plataforma desde el punto de vista pedagógico.	p.	9
3. Metodología de validación y conclusiones.	p.	14
3.1. Introducción.	p.	14
3. 2. La validación metodológica de la plataforma MNAM: un enfoque duradero orientado hacia los resultados.	p.	17
1. Creando las condiciones, el contenido y el concepto de la plataforma de formación interactiva MNAM.	p.	17
01 – Analizar el contexto y las condiciones.	p.	18
02 – Determinar el contenido de la plataforma.	p.	20
2. Creando los contenidos pedagógicos de la plataforma MNAM mientras se tiene en cuenta los resultados de aprendizaje.	p.	21
03 – Definiendo las unidades de los factores.	p.	22
04 – Definición de los estándares y desarrollo de los prototipos.	p.	23
3. Desarrollo de calidad: revisión y ajuste del contenido de la MANM.	p.	29
05 – Evaluación de los ejercicios.	p.	30
06 – Ajuste de los ejercicios.	p.	31
4. Prueba piloto: evaluación, conclusiones y recomendaciones.	p.	33
07 – Prueba piloto - evaluando los ejercicios MNAM.	p.	34
08 – Conclusiones y recomendaciones.	p.	68
Síntesis de conclusiones y/o recomendaciones.	p.	77
4. Cómo desarrollar nuevo contenido accesible para la plataforma MNAM	p.	84
4. 1. Introducción.	p.	85
4. 2. Objetivos del desarrollo de contenidos accesibles.	p.	91
4. 3. Principios y sugerencias de la lectura fácil.	p.	93
4.4. Directrices para materiales accesibles.	p.	98
4.5. Accesibilidad en plataformas específicas y herramientas de edición.	p.	100
4.6. Diseño web accesible.	p.	102
4.7. Recursos	p.	104

5. Implementación, generalización y transferencia -del aprendizaje al desempeño en la vida real de los AAWID-

5.1. Introducción.	p.	105
5.2. Transferencia.	p.	107
5.2.1. Implementación - generalización - transferencia.	p.	107
5.2.2. Desafíos.	p.	112
5.3. ¿Cómo apoyar la implementación, generalización y transferencia?	p.	114
5.3.1. Conceptos básicos	p.	115
5.3.1.1. Creencias.	p.	115
5.3.1.2. Formación personalizada sobre contenidos y procesos.	p.	119
5.3.1.3. Calidad de la interacción: creación de una experiencia de aprendizaje mediada.	p.	131
5.3.2. Estrategias de experiencia práctica de aprendizaje mediado.	p.	138
5.3.2.1. Estilo de enseñanza mediacional.	p.	139
5.3.2.2. Tendiendo puentes.	p.	154
5.3.2.3. Caso práctico: reflexiones sobre cómo se pueden utilizar estas sugerencias en la Unidad 4 de la Plataforma TRIADE 2.0 MNAM.	p.	157
5.3.2.4. Generalización.	p.	160
5.3.2.5. Aplicación de lo aprendido.	p.	162
6. Herramientas de validación.	p.	165
Anexo 1. MERS (Escala de puntuación de los ejercicios).	p.	166
Anexo 2. CdV-AAWID – Entrevista con AAWID sobre CdV.	p.	174
Anexo 3. Cuestionario evaluación previa y posterior de los conocimientos y habilidades de los AAWID.	p.	195
Anexo 4. Cuestionario para el proceso de implementación de los ejercicios/actividades de la plataforma MNAM	p.	208
Anexo 5. Cuestionario para la satisfacción de los formadores sobre los ejercicios/actividades de la plataforma MNAM.	p.	216
7. Apéndices.	p.	220
Apéndice 1. Funciones cognitivas.	p.	220
Apéndice 2. Experiencias de aprendizaje mediado.	p.	229
Apéndice 3. Afirmaciones mediacionales vs. NO mediacionales.	p.	233

SECCIÓN 1. Introducción

TRIADE 2.0 es un proyecto de "Cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas" desarrollado dentro de la acción clave "Educación para adultos" del programa Erasmus+. La agrupación estratégica que lo configura está formada por 9 socios de Bélgica, Bulgaria, Italia, Eslovenia y España.

TRIADE 2.0 aborda el reto de mejorar la inclusión social y la calidad de vida de un nuevo segmento de la población europea: los adultos con discapacidad intelectual en proceso de envejecimiento (AAWID por sus siglas en inglés).

Con este objetivo, el proyecto ha desarrollado tres paquetes de recursos formativos dirigidos a mejorar directamente las competencias del grupo objetivo y la de los profesionales de la discapacidad:

- 1) "My new inclusive job": dirigido a los educadores de los adultos con discapacidad intelectual en proceso de envejecimiento. Este primer conjunto de recursos formativos está formado por 4 productos intelectuales:
 - a. Manual para formadores.
 - b. Manual para educadores
 - c. Presentaciones en PowerPoint para la impartición del curso.
 - d. Curso MOOC (Massive Open Online Course).

- 2) "My New Ageing Me": Plataforma de formación interactiva MNAM (<https://triade.webs.upv.es/t20/>) formada por dos productos intelectuales:



- a. 64 ejercicios inspiradores y un paquete de recursos formativos para maximizar su potencial pedagógico.
 - b. Guía de la plataforma para educadores: utilización de la plataforma; validación metodológica de la plataforma; cómo transferir las competencias adquiridas; y cómo desarrollar contenidos accesibles. **(contenido de este documento)**
- 3) Plan de formación: Plan maestro TRIADE 2.0 dónde se explican con detalle el "qué, cómo, dónde y cuándo" de las actividades de formación y aprendizaje del proyecto.

El manual que se presenta en este documento se denomina "Discapacidad intelectual y envejecimiento - Plataforma MNAM: guía para educadores/as" y tiene como objetivo ayudar a los/as educadores/as y los desarrolladores de recursos educativos a: a) obtener el máximo rendimiento pedagógico de los 64 ejercicios incluidos en la plataforma MNAM; y b) aprender cómo desarrollar y validar nuevos ejercicios pedagógicos.

Además de esta introducción, la guía está formada por otras 6 secciones:

- Sección 2: cómo utilizar la plataforma MNAM desde el punto de vista pedagógico: características de los ejercicios y recomendaciones para su implementación.
- Sección 3: la validación metodológica: proceso seguido y herramientas de evaluación desarrolladas por el proyecto para diseñar y validar los ejercicios; y obtener las conclusiones pedagógicas.
- Sección 4: cómo desarrollar nuevo contenido digital accesible para la plataforma.



- Sección 5: implementación, generalización y transferencia de las competencias adquiridas al contexto real de las personas con discapacidad intelectual en proceso de envejecimiento (AAWID).
- Secciones 6 y 7: herramientas de validación y apéndices.

Por otro lado, el/la lector/a puede ampliar la información sobre las características de la plataforma y los ejercicios incluidas en este documento, descargándose el manual TRIADE 2.0 para educadores/as, sobre todo se recomienda la lectura del capítulo IV (La plataforma interactiva MNAM).

Por último, se debe recordar que este producto intelectual es complementario con el resto de productos TRIADE 2.0 cuyas principales características se resumen en la siguiente tabla y pueden ser descargados de forma gratuita en la página web del proyecto (<https://www.ivass.gva.es/Triade2.html>.) y en la de la plataforma MNAM (<https://triade.webs.upv.es/t20/>).



Mapa de todos los productos intelectuales del proyecto TRIADE 2.0.

Nombre	Características	Públicos objetivo (servicios de discapacidad y personas mayores)	Idiomas
Envejecimiento y discapacidad intelectual: guía para la calidad de vida y prácticas inclusivas. (Manual para formadores)	Dos partes: 1. Contenidos teóricos y prácticos sobre el modelo de calidad de vida, discapacidad intelectual y envejecimiento. 2. Guía pedagógica (documento independiente) para implementar una acción formativa de 25 horas basada en la parte 1.	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñadores y coordinadores de acciones y programas formativos. • Formadores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Español • Búlgaro • Flamenco • Italiano • Esloveno
Envejecimiento y discapacidad intelectual: guía para la calidad de vida y prácticas inclusivas. (Manual para alumnado)	Contenidos teóricos y prácticos sobre el modelo de calidad de vida, discapacidad intelectual y envejecimiento (Son los mismos contenidos que el manual anterior, pero sin la guía pedagógica). Material que puede utilizar el alumnado del curso como manual de clase.	<ul style="list-style-type: none"> • Educadores. • Cuidadores. • Trabajadores sociales. • Terapeutas ocupacionales. • Psicólogos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Español • Búlgaro • Flamenco • Italiano • Esloveno
Presentaciones en Powerpoint para el curso.	Presentaciones teóricas y prácticas en Powerpoint para su uso por los formadores del curso de 25 horas o por los alumnos para su estudio.	<ul style="list-style-type: none"> • Formadores del curso de 25 horas. • Alumnado del curso de 25 horas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Español • Búlgaro • Flamenco • Italiano • Esloveno
Curso MOOC (Massive open online course)	Lecciones grabadas y otros recursos basados en el manual para formadores que configuran un curso MOOC a distancia de la Universidad Politécnica de Valencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Educadores / Cuidadores. • Trabajadores sociales. • Terapeutas ocupacionales • Psicólogos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés
La plataforma de formación interactiva MNAM.	<ul style="list-style-type: none"> • 64 ejercicios interactivos, inspiradores y sus correspondientes instrucciones. • Recursos complementarios para obtener el máximo potencial de los ejercicios: metodología y herramientas de validación; cómo desarrollar contenidos accesibles; y cómo transferir las competencias a la vida diaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educadores. • Adultos con discapacidad intelectual en proceso de envejecimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Español • Búlgaro • Flamenco • Italiano • Esloveno
Plataforma MNAM: guía para su uso por educadores.	Versión imprimible de las herramientas, metodologías, recursos de apoyo incluidos en la plataforma.	<ul style="list-style-type: none"> • Educadores. • Adultos con discapacidad intelectual en proceso de envejecimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés • Español • Búlgaro • Flamenco • Italiano • Esloveno
Plan de formación TRIADE 2.0.	Plan dónde se explican con detalle el "qué, cómo, dónde y cuándo" de las actividades de formación y aprendizaje del proyecto.	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinadores y diseñadores de acciones formativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés

SECCIÓN 2. Cómo utilizar la plataforma desde el punto de vista pedagógico

La Plataforma MNAM proporciona a los educadores 64 ejercicios e instrucciones pedagógicas que tienen como objetivo mejorar la inclusión social y la calidad de vida de las personas adultas con discapacidad intelectual en proceso de envejecimiento (AAWID).

Los 64 ejercicios que configuran la plataforma se agrupan formando 14 unidades didácticas (temáticas). Cada unidad didáctica, a su vez, pertenece a uno de los tres factores del modelo de calidad de vida (Schalock y Verdugo): bienestar, participación social e independencia. Cada unidad didáctica aborda una temática específica vinculada con el envejecimiento y la discapacidad intelectual (abuso, gestión del dinero, metas de vida, uso de las redes sociales, derechos...), estando cada unidad formada por:

- a) Una introducción teórica de la temática y de la unidad;
- b) Los resultados de aprendizaje (conocimientos y habilidades) que se esperan conseguir una vez que se finalice los ejercicios;
- c) Instrucciones para la realización de cada ejercicio;
- d) Los propios ejercicios, actividades y materiales de cada unidad didáctica (historias, fotos, plantillas, hojas de trabajo, cartulinas....) disponibles para ser descargados de la plataforma MNAM (formato Pdf y Word).

Los ejercicios tienen diferentes formatos (juegos, vídeos, concursos de preguntas, puzles, role-playing, discusiones en grupo....) y se ilustran con fotos¹, pictogramas (ARASAAC) y poseen una duración diferente (entre 5 minutos y una hora). Además, los ejercicios pueden implementarse usando recursos digitales (pizarras digitales, monitores de PCs o tabletas), pero

¹ Fotos obtenidas de pixabay.com y sclera.be

también descargando los diversos recursos pedagógicos e imprimiéndolos. Por último, muchos de los ejercicios se desglosan en varias actividades.

Casi todos los ejercicios se explican mediante una historia/ficción protagonizada por uno o varios personajes (Isabel, María, Jorge, etc.) que ha sido diseñada de forma que sea familiar e inspiradora para los AAWID. Con ello, se ha pretendido que este grupo objetivo pueda identificar con mayor facilidad la temática del ejercicio y entender la tarea que, posteriormente, le pedirá realizar el ejercicio o actividad. Por ejemplo, el ejercicio 1 de la unidad 8 (la jubilación) muestra la historia de Isabel: los avatares de una mujer de casi 60 años que está pensando en jubilarse.

Figura 1.1. Ejercicio 8.1.: la historia de Isabel.

Comprender el concepto de jubilación

Se recomienda iniciar este ejercicio con la historia de Isabel (parte I), mientras se muestran las imágenes (ver también el Anexo 1 de la plataforma). También las personas con discapacidad intelectual en proceso de envejecimiento pueden leer la historia por sí mismos.

Puedes agregar otros materiales/películas que exploren la situación de las personas que se jubilan. Siempre es más útil mostrar películas de la gente local, si es posible.

La historia de Isabel

Isabel va a trabajar



Esta es Isabel. Durante más de 20 años ha ido a su trabajo conduciendo su motocicleta.

Derrame cerebral de Isabel

Pero hace dos años, cuando Isabel tenía 58 años, sufrió un derrame cerebral y terminó en el hospital. Durante un tiempo estuvo muy enferma.



Después de salir del hospital, Isabel ya no era ella misma. Se sentía extremadamente cansada y se irritaba fácilmente, especialmente después de un día de trabajo.



Reducción de jornada del trabajo de Isabel

Junto con sus asistentes sociales, Isabel decidió reducir su jornada laboral. En lugar de ir a su trabajo cuatro días a la semana, iba dos.



Figura 1.2. Ejercicio 8.1.: actividades 2 y 3.

Actividad 2: ¿Por qué la gente se jubila? (Anexo 2 - 30 minutos)

Comienza por explicar al grupo que el objetivo de la actividad es pensar en razones por las que la gente quiere jubilarse.

Entrega a cada grupo una hoja de papel de rotafolio dividida en dos zonas, una verde y otra roja.



Entrega al grupo un paquete de imágenes (ver el Anexo 2 en la plataforma) y diles que tomen una imagen a la vez, discutan lo que dice y decidan como grupo si es una razón por la que la gente se jubila (verde) o no (rojo).

Luego, pídeles que coloquen la tarjeta en la zona apropiada del rotafolio.

Anima al grupo a discutir y debatir porque es una razón para jubilarse y porque no.

El juego se completa cuando el grupo finalizó el debate y colocó todas las tarjetas en el cuadro.

Ten en cuenta que la mayoría de las tarjetas se pueden colocar en la zona verde. Todo depende de sus interpretaciones. Por ejemplo, la mayoría de la gente sigue trabajando porque necesita el dinero. Pero algunos pueden tener suficientes ahorros y decidir jubilarse anticipadamente.

Actividad 3: ¿Cuál es el motivo más frecuente de jubilación? (10 minutos)

Pide al grupo que utilice las tarjetas que pusieron en la columna verde en la actividad 2. Pídeles que decidan qué 3 tarjetas representan las razones más frecuentes por las que las personas se jubilan.

Entrega un nuevo papel de rotafolio y dibuja tres pasos (ver a continuación).

Si es posible, permíteles clasificar estas 3 tarjetas.

1 = 1^{er} motivo más frecuente
2 = 2^o motivo más frecuente
3 = 3^{er} motivo más frecuente



Los estudios han demostrado que los problemas de salud o las enfermedades son la razón más común por la que los AAWID se jubilan, seguida por el cansancio y el deseo de tomarse la vida con más calma.

Ten en cuenta que no todos los participantes podrán clasificar las tarjetas. Utiliza este ejercicio para discutir sobre aquellos temas que coinciden con su propia situación.

Es conveniente resaltar que los ejercicios están diseñados para ser implementados con la ayuda de un/a educador/a que debe estar presente durante toda la actividad educativa, guiando el proceso y las actividades. También es cierto que los AAWID con mayor autonomía podrían ellos solos acceder a la plataforma MNAM y utilizar los ejercicios sin la ayuda de un/a profesional.

Para empezar a implementar los ejercicios, es recomendable realizar primero una entrevista con el/la AAWID utilizando, para ello, el cuestionario de validación número 1 (ver siguiente sección) para evaluar las necesidades y preferencias de la persona y seleccionar los ejercicios más adecuados. Para ayudar en este proceso, la plataforma MNAM permite a los/as educadores/as seleccionar los ejercicios mediante cuatro criterios de búsqueda (Figura 1.3.):

1. Dimensión de calidad de vida
2. Tipo de aprendizaje (individual o grupal)
3. Duración estimada del ejercicio

4. Formato del ejercicio (Pdf, vídeo...)

Pero los/as profesionales/as y educadores/as pueden utilizar los ejercicios con total libertad, de la forma que consideren que mejor se ajusta a las necesidades de sus clientes. Pueden decidir implementar todos los ejercicios incluidos en la plataforma, siguiendo la misma secuencia en la que se encuentran numerados en la plataforma. También pueden implementar un ejercicio o un grupo de ellos de forma independiente; hacerlo de forma individual o grupal; o utilizar uno o varios ejercicios como recursos de apoyo o complementarios de otras metodologías pedagógicas.

Figura 1.3. Búsqueda del ejercicio mediante los 4 criterios.

The screenshot shows the MNAM Platform interface for searching exercises. At the top, there are logos for Triade, MNAM Platform, and Erasmus+. The navigation bar includes 'FACTORES', 'UNIDADES', 'EJERCICIOS' (highlighted with a red dashed box), and 'RECURSOS PARA EDUCADORES'. Below the navigation bar, the main heading is 'Ejercicios' and it states 'Ya tenemos 64 ejercicios disponibles'. The main content area displays a grid of 14 exercise cards, each with a title and a brief description. To the right of the grid is a sidebar with filter options:

- Dimensión de QoL:**
 - Autodeterminación
 - Inclusión social
 - Bienestar material
 - Derechos
 - Bienestar emocional
 - Relaciones interpersonales
 - Desarrollo personal
 - Bienestar físico
- Tipo de aprendizaje:**
 - Individualmente
 - En grupo
- Duración estimada:**
 - De 15 a 30 minutos
 - Más de 30 minutos
- Formato de ejercicios:**
 - Off line
 - Imágenes/pictogramas/infografías
 - Presentaciones (powerpoints, PDF, docs...)
 - Vídeo/Audio

At the bottom of the filter sidebar is a button labeled 'Aplicar filtros'.

Además, se debe recalcar que los/as educadores/as que han participado en la validación metodológica de los ejercicios (véase siguiente sección) han manifestado la conveniencia de adaptar los ejercicios a las capacidades y contexto de cada usuario para poder sacar un mayor beneficio pedagógico de los mismos. Así pues, todos los ejercicios pueden ser descargados en formato Word para facilitar su adaptación por parte de los/as educadores/as.

Aunque los ejercicios tienen diferente grado de dificultad, se puede establecer que el grupo objetivo de alumnado que más se puede beneficiar de las actividades de aprendizaje sería:

**Las personas adultas con discapacidad intelectual
ligera; y con cierto grado de autonomía en sus
actividades de la vida diaria.**

De acuerdo con el modelo de calidad de vida, el grupo objetivo serían los AAWID que necesitan apoyo intermitente para vivir de forma plena en la comunidad. Además, es necesario que posean cierto nivel de comprensión y lenguaje expresivo para comprender los ejercicios, poder participar en las actividades planteadas y contestar a las preguntas.

Por último, la plataforma MNAM no incluye ninguna herramienta específica para evaluar los resultados de aprendizaje adquiridos por los AAWID, pero los educadores, para evaluar este proceso de aprendizaje, podrían usar o adaptar los indicadores o herramientas desarrollados por el proyecto TRIADE 2.0 para validar la metodología y los ejercicios, los cuales son explicados en la siguiente sección e incluidos en la sección 6 (herramientas de validación) y en la sección 7 (apéndices).

SECCIÓN 3. Metodología de validación y conclusiones.

3.1. Introducción

Este documento aborda la metodología de validación de los ejercicios de la plataforma digital MNAM. El principal objetivo de la plataforma digital MNAM es apoyar el proceso de aprendizaje e inclusión social de los AAWID. Los resultados finales esperados de la formación a través de los 64 ejercicios que configuran la plataforma son:

- Un mayor número de oportunidades para los AAWID para acceder a bienes y servicios públicos (por ejemplo, transporte público, clubes de jubilación, clases nocturnas, asociaciones y servicios comunitarios, etc.).
- Más oportunidades para mejorar su red social con personas que no sean los profesionales que les apoyan, familiares u otras personas con discapacidad intelectual.

Para alcanzar estos objetivos, la plataforma de aprendizaje interactiva MNAM incluye ejercicios y actividades que persiguen 2 tipos de mejoras:

- Mejora del conocimiento sobre los conceptos de envejecimiento: es decir, envejecimiento saludable, envejecimiento activo, roles de los AAWID, dietas saludables, vida independiente y tiempo libre.
- Mejora de habilidades: Utilizando la 8 dimensiones de CV (dando máxima importancia a la dimensión de inclusión social), los ejercicios están orientados a la mejora de las habilidades interpersonales de los AAWID.

Por otro lado, para optimizar los resultados de formación de la plataforma de aprendizaje MNAM para AAWID, se ha desarrollado un marco conceptual y unas herramientas para el desarrollo sostenible de los ejercicios del MNAM (véanse los anexos de este documento). Este marco ha ayudado a los socios a:

- ✓ Llegar a un consenso sobre las condiciones, contexto, factores y su contenido, y el enfoque de formación de la plataforma digital MNAM.
- ✓ Describir los diferentes factores de calidad de vida, las unidades de MNAM y los respectivos resultados de aprendizaje.
- ✓ Facilitar la creatividad (torbellino de ideas) para definir el contenido específico de los ejercicios de cada unidad.
- ✓ Seguir las pautas que se diseñaron como pilares de construcción y criterios de calidad para el diseño y producción de los 64 ejercicios de la plataforma MNAM.
- ✓ Revisar y actualizar de forma continua los ejercicios de la plataforma MNAM.
- ✓ Evaluar los resultados de aprendizaje.

Como se puede observar en la figura 3.1 (idioma inglés), el marco conceptual que permitió el desarrollo del contenido y ejercicios de la plataforma digital MNAM está formado por 8 fases, las cuales se explican en esta sección. El estudio piloto en el que se evalúan el uso y valor pedagógico de los ejercicios MNAM se describe en la sección 7. Y en la sección 8 se resumen los resultados de este estudio y se formulan algunas recomendaciones. Las herramientas de validación/evaluación desarrolladas por el proyecto se encuentran en el apartado de anexos.



Figura 3.1. Fases de la validación metodológica.



3. 2. La validación metodológica de la plataforma MNAM: un enfoque duradero orientado hacia los resultados.

1. Creando las condiciones, el contenido y el concepto de la plataforma de formación interactiva MNAM.

01 – Analizar el contexto y las condiciones

02 – Determinar el contenido de MNAM

Inicialmente la propuesta de TRIADE 2.0 era desarrollar una metodología de validación que garantizara la capacidad de transferencia de la plataforma digital MNAM, es decir, asegurar que el AAWID realizara la transferencia de lo aprendido en la plataforma digital MNAM a las situaciones de la vida diaria. La metodología de validación propuesta por HOGENT fue un diseño de investigación cuasi-experimental intrasujetos.



01 – Analizar el contexto y las condiciones

Después de numerosos debates sobre el propósito y los objetivos de la plataforma digital MNAM y, en consecuencia, el contenido que debería poseer la metodología de validación, el proyecto decidió cambiar el enfoque de la plataforma MNAM de «promover la transferencia de habilidades» a «apoyar el proceso de aprendizaje social con el fin de mejorar la calidad de vida general de los AAWID». A continuación, se procede a explicar el contexto y las condiciones en las que se tomó esta decisión.

En primer lugar, después de la finalización del manual sobre discapacidad y envejecimiento TRIADE 2.0 para formadores (IO1), todos los socios acordaron que el contenido del programa de formación del siguiente producto intelectual (plataforma MNAM) debería estar alineado con el primer producto del proyecto.

Por otro lado, en lugar de capacitar a los AAWID para la utilización del total de 64 ejercicios en la plataforma digital con el fin de lograr un aumento de sus competencias digitales (tableta y/o PC) y sus habilidades interpersonales y de transferencia, el enfoque de la formación se reorientó hacia la mejora de aquellos aspectos de su calidad de vida (inclusión social, actividades de la vida diaria...) y en aquellos resultados de aprendizaje que mejor se adapten a las verdaderas necesidades específicas de apoyo de los AAWID. Esta elección no solo fue más congruente con el marco de referencia del manual que ya había sido producido, sino que era más factible dentro del marco de tiempo del proyecto piloto, que se fijó en 5 meses.

Además, los socios se dieron cuenta de que los ejercicios de MNAM no podían diseñarse como «una talla única para todas las personas», sino que debían permitir una constante personalización y adaptación. A pesar de las creencias

de los socios sobre el cambio, la modificabilidad y la plasticidad de los AAWID, la formación de nuevos conocimientos y habilidades en un entorno controlado (es decir, la plataforma MNAM) no garantiza la implementación en el contexto real de lo que se ha enseñado. Independientemente de la edad y la gravedad de la discapacidad intelectual, conseguir la transferencia a situaciones de la vida real es un esfuerzo bastante complejo que va más allá de adquirir una habilidad o aprender un contenido teórico, ya que requiere la disponibilidad de ciertas condiciones. Estas condiciones están en el nivel del cliente (por ejemplo, la autoeficacia, la motivación intrínseca...) y en el nivel del entorno (el entorno «con expectativas», «acogedor», «estimulante»...).

Sobre la base de estas reflexiones, los socios acordaron desarrollar:

1. Una plataforma de aprendizaje digital MNAM que sería utilizada principalmente por los educadores para enseñar a los AAWID conocimientos específicos sobre el envejecimiento y ayudarles a mejorar sus habilidades con el fin de aumentar la calidad de vida en general.
2. Desarrollar, al menos, 50 ejercicios que abordaran las necesidades de apoyo que son específicas para una buena calidad de vida de los AAWID, como se describe en la literatura científica. Finalmente, el proyecto ha desarrollado 64 ejercicios.
3. Un marco teórico con estrategias prácticas para la transferencia e implementación exitosa de los ejercicios de formación del MNAM (véase sección 5 de este documento); y un marco para ayudar a educadores/as a desarrollar nuevos contenidos educativos accesibles (véase sección 4 de este documento)



02 – Determinar el contenido de la plataforma

El segundo paso fue determinar el contenido concreto de la plataforma de aprendizaje MNAM. Los socios de TRIADE 2.0 acordaron utilizar el marco conceptual sobre la calidad de vida como se describe en el manual para formadores (IO1) y que se muestra en la tabla 3.1..

Tabla 3.1. Marco conceptual del modelo la calidad de vida (Schalock y Verdugo)

Factor de calidad de vida	Dominio de calidad de vida	Indicador de calidad de vida
Independencia	Desarrollo personal	Estado educativo, competencias personales
	Autodeterminación	Elecciones, control personal, decisiones
Participación social	Relaciones interpersonales	Amistades en redes sociales, relaciones familiares
	Inclusión social	Integración comunitaria, roles sociales
	Derechos	Humano y legal
Bienestar	Bienestar emocional	Contento, falta de estrés
	Bienestar físico	Estado de salud y nutricional
	Bienestar material	Situación económica, empleo, posesiones.
	Espiritualidad/existencialismo	Religión o espiritualidad, cuestiones existenciales

A partir de los tres factores de calidad de vida «Independencia», «Participación social» y «Bienestar» y la literatura científica sobre las necesidades de apoyo de los AAWID (integrado en los Módulos 2 y 3 del manual TRIADE 2.0 para formadores y educadores), los socios determinaron los resultados del aprendizaje. Un ejemplo de resultados de aprendizaje para el factor «Participación social» fue:

- El AAWID sabe cómo continuar, descubrir o redescubrir las actividades laborales y/o de ocio en la comunidad después de la jubilación.
- El AAWID selecciona actividades laborales/de ocio que coinciden con sus expectativas y deseos de participar en la vida comunitaria después de la jubilación.



2. Creando los contenidos pedagógicos de la plataforma MNAM mientras se tiene en cuenta los resultados de aprendizaje.

03 – Definiendo las unidades de los factores

04 – Definición de los estándares mínimos y desarrollo de los prototipos.



03 – Definiendo las unidades de los factores

Sobre la base de los resultados del aprendizaje, los socios de TRIADE 2.0 definieron las unidades de cada uno de los tres factores MNAM, 14 unidades o temáticas en total. Estos resultados de aprendizaje y las unidades didácticas propuestas fueron revisados por IVASS, en calidad de organización coordinadora del producto intelectual.

Tabla 3.2. Factores de CdV y contenidos de las unidades didácticas.

FACTOR DE CALIDAD	UNIDAD DIDACTICA	CONTENIDO DE LA UNIDAD
1.	Unidad 1	Preparándote para adaptar/cambiar tu hogar. Mudarse a otro lugar.
	Unidad 2	Adaptación de equipos y tecnología de asistencia.
2. Bienestar	Unidad 3	Gestión del dinero: Menos ingresos, nuevas prioridades.
	Unidad 4	Optimización de la salud: Ejercicios, estilo de vida saludable.
	Unidad 5	Siendo consciente de los cambios relacionados con el envejecimiento.
	Unidad 6	Seguridad: prevención del abuso.
Participación social	Unidad 7	Conectividad social: manteniendo el contacto con familia y amigos.
	Unidad 8	Envejecimiento activo: actividades después de la jubilación y actividades de ocio y tiempo libre en la comunidad.
	Unidad 9	Compromiso social: ayudando a otros y contribuyendo con la sociedad.
	Unidad 10	Redes sociales.
Independencia	Unidad 11	Aprendiendo sobre tus derechos.
	Unidad 12	¿Quiénes son las personas importantes para mí?
	Unidad 13	Eligiendo objetivos de vida apropiados y actividades importantes para mí.
	Unidad 14	Eligiendo los cuidados paliativos y los cuidados al final de la vida.

Para cada unidad se complementó una plantilla en la que se incorporó los siguientes aspectos:

1. Introducción teórica del contenido de la unidad, destacando el impacto específico que lo contenidos de esa unida en la calidad de vida de los AAWID.
2. Una definición más concreta de los resultados de aprendizaje (conocimientos y habilidades) esperados alcanzar por los AAWID mediante los ejercicios de la unidad didáctica.



04 – Definición de los estándares mínimos y desarrollo de los prototipos

Cada socio del proyecto se responsabilizó de la creación de los ejercicios de formación de la MNAM incluidos en uno de los tres factores de calidad de vida (IVASS: «Bienestar»; socios belgas; «Participación social»; y Narhu; «Independencia»). El siguiente paso fue establecer los **estándares mínimos** para el diseño de los ejercicios del MNAM, así como para la creación de los primeros prototipos de ejercicios, que servirían de modelo para la creación del resto de ejercicios.

HOGENT realizó un exhaustivo análisis de literatura para encontrar un marco pedagógico que permitiera la creación de ejercicios duraderos y significativos para las personas con discapacidad intelectual. Si bien la literatura proporciona varios marcos pedagógicos para la población en general, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se consideró el más adecuado para el grupo objetivo (AAWID).

El modelo DUA proporciona una visión para romper con la idea de «talla única» y, por lo tanto, amplía las oportunidades de aprendizaje para todas las personas con diferencias de aprendizaje (Meyer, Rose & Gordon, 2017). La principal motivación de TRIADE 2.0 para utilizar los principios de UDL es que, de esta manera, se reconoce la diversidad de los AAWID.

Figura 3.2. Diseño Universal para el Aprendizaje.



Diseño universal para el aprendizaje: 3 principios

Imagen obtenida de <https://www.inclusive.tki.org.nz/guides/universal-design-for-learning/udl-framework> Meyer, A., Rose, DH y Gordon, D. (2017). *Diseño universal para el aprendizaje: Teoría y práctica*. Reparto Editorial Profesional.

Teniendo en cuenta los principios de DUA, se creó el siguiente conjunto de estándares mínimos destinados al desarrollo sistemático de ejercicios de calidad por parte de los socios o entidades externas que estén interesadas. Con ello, se garantiza la accesibilidad y efectividad de la plataforma de formación digital MNAM.

Estándares mínimos para el desarrollo de los ejercicios incluidos en la MNAM:

1. Todos los ejercicios deben estar vinculados a un objetivo general derivado del manual para formadores TRIADE 2.0. Los objetivos de TRIADE 2.0 se centran en aumentar o mantener la calidad de vida de las personas adultas con discapacidad intelectual en proceso de envejecimiento.



Por ejemplo, el objetivo general de la unidad «Conexión social» es construir o mantener relaciones con familiares y amigos. Como se muestra en el manual, los AAWID son particularmente vulnerables cuando se trata de tener o mantener contacto con familiares y amigos. En su mayoría, tienen una red muy pequeña y son más propensos que otras personas a perder contactos a medida que envejecen.

2. Cada unidad debe orientarse a la realización de ejercicios que conduzcan a un cambio de comportamiento. Esto significa que algunos ejercicios pueden estar en el nivel de conocimiento de «saber», mientras que otros ejercicios requieren comprensión o reflexión por parte de los participantes. Finalmente, al menos un ejercicio debería ayudar al AAWID a hacer la transferencia de lo que ha aprendido a situaciones de la vida real (hacer y/o integrarse en situaciones de la vida diaria).
3. División del objetivo general en sub-objetivos más pequeños.
4. Establecer si el ejercicio se puede realizar de forma individual y/o en grupo.
5. Desarrollo de ejercicios para el perfil de AAWID que tenga capacidad para comunicarse verbalmente y comprender instrucciones simples.
6. Los ejercicios deben presentarse a través de una historia, juego de roles o película. Asegúrese de tener en cuenta al grupo más mayor de edad de las personas con discapacidad intelectual. No tiene necesariamente que ser una historia muy sustantiva, pero debe permitir una reflexión o discusión sobre ese tema en particular. Intente elegir un ejemplo que sea lo más atractivo y positivo posible. Cuanto más atractivo sea el ejemplo para los participantes, mayor será la posibilidad de que se identifiquen positivamente con él y se den cuenta de su propio proceso de envejecimiento.

Cuando utilice una película, asegúrese de que todos los países socios también puedan utilizarla. Por ejemplo, si la película no tiene texto, que sea lo suficientemente corta como para poder ser subtitulada.

7. Piense cómo podría adaptarse el ejercicio. ¿Se puede dividir, si es necesario, en sesiones más cortas? Algunos ejercicios pueden ser demasiado simples



para algunos clientes, ¿cuál podría ser un ejercicio más atractivo/complejo que trate el mismo tema?

Consejos adicionales para crear los ejercicios:

- Contienen solo información esencial;
- Son cortos;
- Son sencillos;
- Hay espaciado en toda la página, no se satura la página de elementos;
- Resalte palabras/conceptos importantes, por ejemplo, cursiva negrita, cambie las fuentes, cambie el color;
- Agregue imágenes que aporten claridad; para algunos estudiantes, las imágenes no son útiles. La persona que toma la fotografía sabe lo que representa, pero los AAWID no necesariamente lo entienden.

Para garantizar que los educadores utilicen los principios de UDL, casi todos los ejercicios comienzan con una nota. Por ejemplo:

Nota

Los ejercicios y actividades de esta unidad están desarrollados para aquellos AAWID que pueden comunicarse verbalmente y comprender instrucciones simples. Algunos se crean para ser implementados en sesiones grupales, sin embargo, se pueden adaptar para su uso individual si es necesario. Es posible que los ejercicios deban adaptarse para personas con necesidades de aprendizaje más complejas mediante el uso de accesorios y juegos de roles más visuales o en vivo.

Para adaptarse, también piense en las siguientes preguntas:

- *¿Cuál es su marco de conocimiento actual/antecedentes?*



- *¿Qué entiende el grupo objetivo sobre lo que está sucediendo en su vida en este momento? ¿Qué entienden sobre el futuro?*
- *¿Cuánto más se les podría ayudar a comprender? ¿Qué «fragmentos de conocimiento» podrían y deberían agregarse a su marco actual de conocimiento?*

Prototipos de ejercicios del MNAM

Para inspirar a los socios y guiarlos en todo el proceso de producción de los ejercicios, HOGENT Bélgica, además de desarrollar todo el proceso de validación metodológica y las herramientas, desarrolló los prototipos para la unidades 7 y 8.



Teniendo en cuenta los estándares mínimos y los prototipos, los socios de TRIADE 2.0 procedieron a desarrollar los ejercicios de la MNAM (n = 64).

Cada una de las 14 UNIDADES contiene varios ejercicios (mínimo 3 y máximo 6) divididos en actividades más pequeñas (mínimo 1 y máximo 7). Todos los ejercicios/actividades se explican mediante instrucciones. Para algunos ejercicios, se incluyen también algunas plantillas adicionales, hojas de trabajo, imágenes, etc. necesarias para completar los ejercicios/actividades.

Los ejercicios se han diseñado para ejecutarse en el orden especificado, pero se pueden realizar de la forma que mejor se ajuste a las necesidades del AAWID. Cada ejercicio está diseñado para durar aproximadamente una hora, pero esto variará según las circunstancias y el grupo de cada educador. Puede ser de mucha utilidad



la realización de una recapitulación al comienzo de cada ejercicio y preguntarles a los participantes qué pueden recordar sobre el ejercicio anterior y terminar cada ejercicio con una discusión, ya que esto ayuda a integrar los conocimientos y habilidades adquiridos.



3. Desarrollo de calidad: revisión y ajuste del contenido de la MANM.

***05 – Evaluación de los
ejercicios***

06 – Ajuste de los ejercicios



05 – Evaluación de los ejercicios de la plataforma MNAM

El objetivo del paso 5 fue optimizar aún más la calidad de los ejercicios MNAM. Para ello, HOGENT desarrolló una herramienta (anexo 1) para evaluar la calidad de los ejercicios del MNAM. La Escala de Calificación de Ejercicios de MNAM (MERS) de 29 apartados contiene 7 indicadores:

1. Información que se publicará en la plataforma digital MNAM (es decir, descripción sobre el contenido de la unidad, los resultados del aprendizaje y las instrucciones para los formadores).
2. Cumplimiento de los estándares mínimos y/o prototipos.
3. Compromiso (provoca una respuesta activa de los AAWID porque los ejercicios son interesantes, interactivos, personalizables y apropiados).
4. Funcionalidad (contiene solo información esencial, el texto está espaciado, es corto, sencillo).
5. Estética (diseño, gráficos, atractivo visual).
6. Información (calidad y cantidad de información).
7. Calidad general del ejercicio.

Se pidió a los socios de TRIADE 2.0 que evaluaran cada uno de los 64 ejercicios con la herramienta MERS. Para cada indicador, se deberían proporcionar comentarios y agregar sugerencias sobre cómo optimizar aún más el ejercicio (véase anexo 1). Para mantener la objetividad, se acordó una evaluación cruzada, en la que todos los socios evaluaran aquellos ejercicios que ellos no han producido.



06 – Ajuste de los ejercicios de la plataforma MNAM

Los plantillas "MERS" completadas se enviaron a HOGENT, quien hizo un resumen de la información cualitativa y cuantitativa por factor de calidad de vida. Este resumen se envió luego a los socios que inicialmente desarrollaron los ejercicios. Si los socios de TRIADE 2.0 los consideraban elegibles, los comentarios cualitativos se utilizarían para adaptar u optimizar aún más los ejercicios.

En general, las evaluaciones de los socios fueron positivas, puntuando los ejercicios relativamente alto para todos los indicadores. Se hicieron algunas observaciones sobre el contenido de la plantilla de la unidad. Por ejemplo, algunas de las descripciones de las unidades y los resultados del aprendizaje no estaban claros o necesitaban mejorar. Faltaban en algunos ejercicios las instrucciones para los educadores o estas se encontraban incompletas.

Otras observaciones se centraron en los ejercicios en sí, como:

- Necesidad de adaptar las ayudas visuales (pictogramas o imágenes) a la situación local del país (por ejemplo, los logotipos de los servicios sociales en España difieren de los de otros países);
- Abstenerse de utilizar tecnologías de adaptación que son difíciles de encontrar en algunos mercados europeos, por ejemplo, en los de Europa del Este.
- Siempre agregue preguntas reflexivas a los ejercicios.
- Menos atención a los déficits y más atención a los aspectos positivos del envejecimiento (por ejemplo, los ejercicios sobre afirmaciones específicas sobre el envejecimiento pueden dar la idea de que el envejecimiento es algo negativo. Tal vez se podría agregar una oración que indique que la discusión



también podría resaltar que algunas personas mayores todavía pueden andar en bicicleta o ir de excursión, y que todavía pueden aprender cosas. Entonces, el enfoque ya no se centra solo en los déficits).

- Agregue una oración adicional a las instrucciones para los educadores, indicando que el ejercicio necesita un nivel particular de comprensión por parte de la persona con discapacidad intelectual. Algunas actividades requieren comprensión de lo complejo (por ejemplo, este ejercicio requiere que la persona comprenda el valor del dinero o sea capaz de lidiar con asuntos financieros).
- O agregue una oración adicional cuando los ejercicios puedan desencadenar respuestas negativas por parte de los AAWID (por ejemplo, esta unidad puede ser difícil/no recomendable para personas con experiencias de abuso).
- Para promover la inclusión social y la autodeterminación, agregue preguntas reflexivas sobre quién o qué servicio podría ayudar o apoyar a los AAWID si fuera necesario (por ejemplo, ayuda con la administración, ir al médico, usar Internet...).
- Los ejercicios de un factor de calidad de vida se superponen con los ejercicios de otro factor de calidad de vida. Se sugirió integrarlos en un factor de calidad de vida.
- Agregue algunas imágenes o pictogramas para respaldar las historias de casos.



4. Prueba piloto: evaluación, conclusiones y recomendaciones.

**07 – Prueba piloto - evaluando
los ejercicios MNAM**

**08 – Conclusiones y
recomendaciones**



07 – Prueba piloto - evaluando los ejercicios MNAM.

El paso 7 de la metodología de validación consistió en realizar un estudio piloto. Con este estudio piloto se intentó averiguar si se alcanzó el objetivo de la plataforma de aprendizaje digital MNAM, es decir, enseñar a los AAWID conocimientos específicos sobre el envejecimiento y ayudarlos a mejorar sus habilidades para aumentar la calidad de vida en general.

La prueba piloto planteó las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los ejercicios del MNAM seleccionados por los participantes durante el entrenamiento?
2. ¿Cómo experimentan los participantes el uso de los ejercicios del MNAM?
3. ¿Cómo afecta la formación al proceso de aprendizaje de los AAWID?

En las siguientes páginas, describiremos la metodología, los resultados y las conclusiones del estudio piloto.



4.1. Metodología

Instrumentos

HOGENT desarrolló cuatro herramientas para la evaluación de los resultados de aprendizaje y validación de la plataforma:

- **1. Cuestionario CdV-AAWID**– entrevista con AAWID sobre CdV (no obligatorio, pero recomendado). (Anexo 2)

- **2. Cuestionario evaluación previa y posterior** de los conocimientos y habilidades de los AAWID. (Anexo 3)

- **3. Cuestionario para el proceso de implementación** de los ejercicios/actividades de la plataforma MNAM. (Anexo 4)

- **4. Cuestionario para la satisfacción de los formadores** sobre los ejercicios/actividades de la plataforma MNAM. (Anexo 5)



Cuestionario CdV-AAWID– entrevista con AAWID sobre CdV. (Anexo 2)

El cuestionario Calidad de Vida –personas adultas con discapacidades intelectuales en proceso de envejecimiento (QOL-AAWID) se desarrolló dentro del proyecto TRIADE 2.0 para evaluar la calidad de vida actual de los AAWID y descubrir cómo los AAWID podrían beneficiarse de los ejercicios del MNAM y cuáles podrían ser los ejercicios que más se ajustan a sus necesidades y preferencias. El cuestionario incluye 18 apartados, divididos en 9 dominios. Cada apartado se evalúa mediante una escala Likert de 3 puntos que evalúa la calidad de vida bajo dos condiciones: la condición objetiva (basada en eventos y circunstancias de la vida) y la condición subjetiva (basada en la autoevaluación). Las puntuaciones se determinan mediante una entrevista abierta entre el/la educador/a y el/la AAWID. La puntuación final de los dos apartados se calcula para cada dominio y se muestra mediante un gráfico de araña.

Cabe señalar que el QOL-AAWID no es un instrumento validado. Los apartados y las preguntas abiertas se derivan de la literatura científica que investiga la calidad de vida de los AAWID y en la Escala de resultados personales (POS) (Claes, Van Hove, van Loon, Vandeveldde y Schalock, 2009; Van Loon, Van Hove, Schalock y Claes, 2008), que es un instrumento validado que evalúa los resultados personales relacionados con la calidad de vida de las personas con DI en general.

¡Nota! Como toda la entrevista QoL-AAWID podría tener una duración de hasta 2 horas. Este cuestionario QOL-AAWID no era obligatorio para el estudio piloto TRIADE 2.0. Idealmente, el cuestionario debería completarse antes de la selección de los ejercicios en la plataforma digital MNAM, ya que la entrevista puede ayudar a los formadores a adquirir nuevos conocimientos sobre los anhelos y los deseos de los AAWID. También ayudará al formador a determinar posibles brechas y/o necesidades de conocimiento y/o habilidades en los/as usuarios/as. Se recomienda hacer coincidir los ejercicios de MNAM con las lagunas de conocimiento y los deseos de calidad de vida para un resultado de formación exitoso.



Cuestionario evaluación previa y posterior de los conocimientos y habilidades de los AAWID. (Anexo 3)

La prueba piloto recopiló datos sobre el conocimiento y las habilidades (es decir, los resultados del aprendizaje relacionados con los ejercicios de la unidad) de los participantes en dos momentos en el tiempo: antes y después del proceso de formación.

El objetivo fue evaluar en qué medida los ejercicios, ubicados en la plataforma de formación interactiva MNAM, contribuyen con el proceso de aprendizaje y formación social de los AAWID. Más concretamente, ¿estos ejercicios mejoraron el conocimiento y las habilidades de los AAWID en aspectos que están específicamente relacionados con los dominios de la Calidad de vida? Cada educador recibió las siguientes instrucciones:

"En las próximas páginas, encontrará en cada unidad una descripción general de los resultados del aprendizaje (conocimientos y habilidades que deben alcanzarse a través de los ejercicios). Para los ejercicios de la unidad que se utilizarán en la formación, primero evalúe el nivel actual de conocimientos y habilidades de su cliente. Después de la formación, evalúelos de nuevo. El nivel de control se evalúa mediante una escala Likert de tres puntos desde «nunca» a «siempre»."



Cuestionario para el proceso de implementación de los ejercicios/actividades de la MNAM. (Anexo 4)

Para validar la implementación de los ejercicios de la MNAM, se desarrolló un modelo de cuestionario con 10 preguntas cerradas, aplicando una escala de calificación ordinal o de intervalo. Las preguntas abordan temas como la necesidad de adaptar los ejercicios para que coincidan con las necesidades de apoyo del cliente, el tiempo necesario para completar los ejercicios, el nivel de disfrute o dificultad, si el cliente podría transferir lo aprendido, si los ejercicios pueden tener un impacto en la calidad de vida y la inclusión social del cliente, si los ejercicios eran atractivos y reconocibles para el cliente, etc. Se pidió a los formadores que calificaran los 10 apartados para cada ejercicio (o actividad) completado.



4. Cuestionario para la satisfacción de los formadores sobre los ejercicios/actividades de la plataforma MNAM. (Anexo 5)

El Cuestionario de satisfacción del usuario consta de 10 cuestiones que miden la satisfacción global de los formadores sobre la usabilidad de los ejercicios del MNAM. Los formadores califican cada uno de los apartados en una escala tipo Likert de 5 puntos, con categorías de respuesta que van desde 0 = muy en desacuerdo hasta 4 = muy de acuerdo. Se puntúan cinco apartados a la inversa para minimizar el sesgo de las respuestas.



4.2. Procedimiento

Los formadores/educadores participantes recibieron información sobre los 4 cuestionarios de validación e instrucciones de cómo utilizarlos. Se pidió a los formadores que implementaran cada uno un mínimo de 3 ejercicios o actividades diferentes. Sin embargo, dependiendo del tiempo necesario para completar los ejercicios/actividades (se sugirió un máximo de 2 horas) o el grado en que AAWID pudo completar los ejercicios, los formadores podrían decidir hacer menos ejercicios. Los ejercicios se podían realizar de forma individual o grupal.



4.3. Análisis.

Para analizar los datos cuantitativos provenientes de los cuestionarios se ha utilizado la estadística descriptiva, sobre todo medias y porcentajes. En ocasiones, también se indican los resultados del análisis bivariado o multivariado. Las asociaciones se controlan para las siguientes seis variables demográficas categóricas: «edad del AAWID», «género del AAWID», «país del participante», «edad del formador», «años de experiencia» (1= 1 año, 2= 2-5 años, 3 =6-10 años, 4= 11 años y más) y «profesión del formador». La correlación entre variables solo se describe si hay al menos un 95 % de certeza de que la correlación no se puede atribuir al azar.



4.4. Resultados.

Datos demográficos de los participantes

- AAWID

En el estudio piloto participaron un total de 91 AAWID. El grupo lo formaron 44 hombres y 47 mujeres. La edad media de los participantes fue de 59 años (SD= 9, 78), siendo el más joven de 28 y el mayor de 78 años. La tabla 3.3. muestra el número de participantes por país.

Tabla 3.3. Número de participantes por país.

1.1.1.1.1.1.1	Frequency	Percent
Spain	14	15,4
Bulgaria	21	23,1
Belgium	41	45,1
Slovenia	15	16,5
Total	91	100,0

Los 14 *participantes españoles acuden a los centros ocupacionales del IVASS* dónde realizan diversos talleres (por ejemplo, jardinería, muebles, alfarería...) de lunes a viernes. Todos los AAWID participantes viven con sus familias.

Aproximadamente el 50% de los *participantes búlgaros* viven en casas protegidas/centros de tipo familiar para personas con discapacidad intelectual. Como resultado del apoyo recibido en este tipo de servicios sociales, tienen cierto nivel de independencia. Por ejemplo, pueden vivir en la habitación de forma individual o con un compañero de piso o ir de compras y trabajar en los talleres protegidos especializados. El porcentaje restante de participantes búlgaros viven en casa con sus familiares, principalmente con sus padres o hermanos/hermanas. Solo 2



participantes están empleados a tiempo parcial. Su nivel de funcionamiento es diferente, sin embargo, tienen independencia básica y habilidades para realizar tareas como la limpieza, el manejo de su propio tiempo, así como algunas habilidades profesionales, que les permiten obtener unos mínimos ingresos económicos.

Aproximadamente el 50% de los participantes belgas viven en un hogar grupal de tipo familiar o en un hogar de ancianos, y todos reciben atención las 24 horas. Solo un participante vivía con sus padres mientras que los participantes restantes vivían solos o con un amigo o cónyuge, recibiendo cuidados móviles.

En *Eslovenia*, la mayoría de los participantes son asistentes de Želva, que es una organización para la formación y el empleo de personas con discapacidad. Solo uno de los participantes (47 años) vive solo. Su madre le ayuda con los pagos mensuales, pero posee un alto nivel de independencia, habiendo estado empleado en el pasado. Los demás participantes viven principalmente en sus hogares familiares con los padres u otros miembros de la familia que los apoyan. Cuatro participantes viven en el centro de protección y trabajo, que es una institución social pública, en su mayoría no son independientes y requieren asistencia debido a su discapacidad.

- **Formadores/as**

Durante los ejercicios, los AAWID fueron apoyados por formadores/as, en total 69. Los resultados indican grandes diferencias en edad y experiencia profesional. La edad media de los formadores es de 37 años (SD = 10,9), siendo el más joven 20 y el mayor 59. De promedio, los formadores tienen entre 7 y 8 años de experiencia profesional (SD = 7,01) en el trabajo con personas con DI. Del grupo total de formadores, $\frac{1}{4}$ informó haber trabajado con personas con discapacidad intelectual durante un año o menos, mientras que el 50% informó más de 5 años de

experiencia. Si sumamos los estudiantes-educadores de Licenciatura a los porcentajes, la mayoría de los formadores (53,7%) tenían una formación profesional que se puede ubicar dentro del nivel de cualificaciones educativas 6, por ejemplo, educador/a, trabajador/a social, terapeuta ocupacional... El 18% de los formadores trabajaba como entrenador o psicólogo educativo/pedagógico (nivel 7 de EQF). El grupo restante de formadores trabajaba como cuidadores/asistentes (nivel 4 o 5 (7,5%) o como directores o coordinadores de una unidad en particular (21%).

Tabla 3.4. Profesión de los formadores.

	Frequency	Valid Percent
Cuidador - asistente	5	7,5
Educador de estudiantes	14	20,9
(Estudiante) Educador - trabajador social - terapeuta ocupacional - nutricionista - consultor de empleo con apoyo	22	32,8
Entrenador - psicólogo	12	17,9
director - coordinador	14	20,9
Total	Total	100

Proceso de implementación.

En esta sección se abordan los resultados obtenidos de la encuesta con preguntas cerradas de 10 apartados sobre la implementación de los ejercicios de la plataforma MNAM (cuestionario anexo 4).

Primero responderemos a la pregunta sobre el tipo de ejercicios que seleccionaron los participantes para la formación. Como se mencionó anteriormente, se pidió a los participantes que seleccionaran, en la plataforma digital MNAM, un mínimo de 3 ejercicios de formación durante el estudio piloto. Además de nuestra recomendación de utilizar ejercicios que se ajusten a las necesidades de apoyo del cliente, fueron libres de elegir entre los 64 ejercicios. Esto significaba que los participantes (es decir, el cliente junto con el formador) podían seleccionar ejercicios de los mismos o diferentes factores de calidad de vida o dentro de las mismas o diferentes unidades

didácticas (véase tabla 3.5. para una descripción general del contenido de las Unidades).

Tabla 3.5. Contenidos generales de las unidades didácticas MNAM.

FACTOR DE CALIDAD	UNIDAD DIDACTICA	CONTENIDO DE LA UNIDAD
3.	Unidad 1	Preparándote para adaptar/cambiar tu hogar. Mudarse a otro lugar.
	Unidad 2	Adaptación de equipos y tecnología de asistencia.
4. Bienestar	Unidad 3	Gestión del dinero: Menos ingresos, nuevas prioridades.
	Unidad 4	Optimización de la salud: Ejercicios, estilo de vida saludable.
	Unidad 5	Siendo consciente de los cambios relacionados con el envejecimiento.
	Unidad 6	Seguridad: prevención del abuso.
Participación social	Unidad 7	Conectividad social: manteniendo el contacto con familia y amigos.
	Unidad 8	Envejecimiento activo: actividades después de la jubilación y actividades de ocio y tiempo libre en la comunidad.
	Unidad 9	Compromiso social: ayudando a otros y contribuyendo con la sociedad.
	Unidad 10	Redes sociales.
Independencia	Unidad 11	Aprendiendo sobre tus derechos.
	Unidad 12	¿Quiénes son las personas importantes para mí?
	Unidad 13	Eligiendo objetivos de vida apropiados y actividades importantes para mí.
	Unidad 14	Eligiendo los cuidados paliativos y los cuidados al final de la vida.

En segundo lugar, investigamos la calidad de los ejercicios. Damos respuesta a preguntas como: ¿Cómo de genéricos son los ejercicios? ¿Cuánto tiempo se necesita para completar los ejercicios? ¿Los ejercicios son amenos o bastante difíciles de completar por los AAWID? Estos fueron solo algunos de los principales problemas de calidad discutidos por los socios de TRIADE 2.0 en el Paso 6.

Finalmente, también abordamos el resultado potencial de los ejercicios, es decir, si los ejercicios tienen capacidad de apoyar el proceso de aprendizaje de los AAWID, mejorar la inclusión social y la calidad de vida en general.

Ejercicios MNAM relacionados con los factores de CdV y las unidades didácticas.

A continuación se muestran el tipo y número de ejercicios que han sido seleccionados durante el estudio piloto. Estamos analizando los resultados en el nivel de los factores de calidad de vida y las unidades MNAM implementados, desagregados por países.

Factores de CdV.

Las tablas 3.6., 3.7. y 3.8. son tablas cruzadas que muestran las frecuencias y los porcentajes de participantes por país y el número de ejercicios seleccionados dentro de los tres factores de calidad de vida, respectivamente.

En general, al observar las 3 tablas cruzadas, los resultados indican que la mayoría de los participantes seleccionaron ejercicios de las unidades que se encuentran dentro del factor de calidad de vida «Bienestar» (59%); seguido del factor de calidad de vida «Participación social» (49,5%); e «Independencia» (38,5%)

Tabla 3.6. % Ejercicios seleccionados en cada país*Factor "Bienestar" del modelo de CdV.

1.1.3.1.1.1.1		Number of Units within QoL Factor Well-being				Total	
		,00	1,00	2,00	3,00		
country	Spain	Count	2	9	3	0	14
		% within country	14,3%	64,3%	21,4%	0,0%	100,0%
	Bulgaria	Count	5	10	5	1	21
		% within country	23,8%	47,6%	23,8%	4,8%	100,0%
	Belgium	Count	19	14	7	0	40
		% within country	47,5%	35,0%	17,5%	0,0%	100,0%
	Slovenia	Count	10	5	0	0	15
		% within country	66,7%	33,3%	0,0%	0,0%	100,0%
Total		Count	36	38	15	1	90
		% within country	40,0%	42,2%	16,7%	1,1%	100,0%

De la cantidad total de participantes que seleccionaron ejercicios de unidad del factor de calidad de vida «Bienestar» (n= 54), la mayoría de ellos (n= 38) realizaron ejercicios dentro de solo una de las seis unidades de «bienestar», 15 participantes seleccionaron ejercicios de dos de las unidades de «Bienestar» y 1 participante realizó ejercicios de tres unidades de «Bienestar» (Tabla 3.6).

De los 45 participantes que eligieron ejercicios de las unidades dentro del factor de calidad de vida «Participación social», 42 de ellos hicieron ejercicios dentro de una de las cuatro unidades de «participación social», 2 participantes eligieron ejercicios de dos unidades y 1 participante hizo ejercicios de tres unidades (Tabla 3.7).

Tabla 3.7. % Ejercicios seleccionados en cada país*Factor "participación social" del modelo de CdV.

1.1.3.1.1.1.2		Number of units within Social participation				Total	
		,00	1,00	2,00	3,00		
country	Spain	Count	13	1	0	0	14
		% within country	92,9%	7,1%	0,0%	0,0%	100,0%
	Bulgaria	Count	12	8	0	1	21
		% within country	57,1%	38,1%	0,0%	4,8%	100,0%
	Belgium	Count	13	26	2	0	41
		% within country	31,7%	63,4%	4,9%	0,0%	100,0%
	Slovenia	Count	8	7	0	0	15
		% within country	53,3%	46,7%	0,0%	0,0%	100,0%
Total		Count	46	42	2	1	91
		% within country	50,5%	46,2%	2,2%	1,1%	100,0%

Finalmente, de los que seleccionaron ejercicios dentro del Factor de calidad de vida «Independencia» (n = 35), todos realizaron ejercicios dentro de una de las cuatro unidades de este factor (Tabla 3.8.).



Tabla 3.8. % Ejercicios seleccionados en cada país*Factor "independencia" del modelo de CdV.

1.1.3.1.1.1.3		QoL factor Independence		Total
country		,00	1,00	
Spain	Count	3	11	14
	% within country	21,4%	78,6%	100,0%
Bulgaria	Count	12	9	21
	% within country	57,1%	42,9%	100,0%
Belgium	Count	29	12	41
	% within country	70,7%	29,3%	100,0%
Slovenia	Count	12	3	15
	% within country	80,0%	20,0%	100,0%
Total	Count	56	35	91
	% within country	61,5%	38,5%	100,0%

Los cálculos de la tabla de referencias cruzadas indican una relación entre el país del participante y los ejercicios de unidad que fueron seleccionados. Como se muestra en la tabla 3.8, la mayoría de los participantes españoles y búlgaros seleccionaron ejercicios de las unidades dentro del factor de calidad de vida "bienestar" e "independencia", mientras que los participantes belgas y eslovenos prefirieron ejercicios de unidad dentro del factor de calidad de vida "participación social".

Unidades MNAM.

La Tabla 3.9. muestra el número de ejercicios de cada unidad que han sido seleccionados por los participantes (es decir, AAWID y/o su formador), clasificados por país.

Tabla 3.9. Número de ejercicios seleccionados por unidad y país.

	Spain	Bulgaria	Belgium	Slovenia	TOTAL
Unit 1	0	4	6	0	10
Unit 2	1	3	3	0	7
Unit 3	0	4	6	2	12
Unit 4	10	7	7	3	27
Unit 5	4	2	5	0	11
Unit 6	0	3	2	0	5
Unit 7	1	3	8	7	19
Unit 8	0	2	5	0	7
Unit 9	0	2	16	0	18
Unit 10	0	3	2	0	5
Unit 11	10	1	5	0	16
Unit 12	0	3	4	3	10
Unit 13	1	3	1	0	5
Unit 14	0	2	2	0	4
TOTAL	27	42	72	15	156

Las unidades implementadas en un mayor número fueron las unidades 4, 7 y 9. Veintisiete participantes seleccionaron ejercicios y actividades de la unidad 4. Estos ejercicios y actividades se centran en «optimizar la salud», por ejemplo, actividades físicas y un estilo de vida saludable. La unidad 7 incorpora ejercicios y actividades relacionados con la conexión social y fueron elegidos por 19 participantes. La unidad 9, que había sido seleccionada por 18 participantes, aborda ejercicios que se centran en el «compromiso social».

Los ejercicios de las unidades que fueron menos implementados fueron los de las unidades 6, 10, 13 y 14. A excepción de la unidad 14, que fue elegida por solo 4 participantes, todos los ejercicios de esta unidad fueron seleccionados por 5 participantes. La unidad 6 incorpora ejercicios sobre seguridad y prevención del abuso. La unidad 10 trata sobre el uso (seguro) de las redes sociales e Internet. La



unidad 13 trata los ejercicios que ayudan a los AAWID a elegir metas de vida apropiadas y actividades que son importantes para ellos, mientras que la unidad 14 incorpora ejercicios y actividades sobre cuidados al final de la vida y los cuidados paliativos.

La selección de los ejercicios de las unidades no pareció estar asociada a las características demográficas del formador, como su edad, sexo, antecedentes profesionales o años de experiencia. Sin embargo, encontramos una asociación significativa del género de los AAWID con la unidad 7 y la unidad 9. Aparentemente, los hombres fueron más propensos que las mujeres a seleccionar ejercicios de la unidad 7 ($\chi^2(1, N=91) = 6.2, p < .05$), mientras que las mujeres fueron más propensas que los hombres a elegir ejercicios de la unidad 9 ($\chi^2(1, N=91) = 9.1, p < .01$).



Calidad de los ejercicios.

➤ ***Adaptación de los ejercicios a las necesidades de apoyo de los AAWID (n= 156)***

Para la mayoría de los participantes, los ejercicios han necesitado mínimas o nulas adaptaciones para se ajusten a sus competencias cognitivas y/o comunicativas. Aproximadamente el 36% (n= 55) de los ejercicios se utilizaron exactamente como se presentaron en la plataforma MNAM, mientras que el 42% (n =64) solo necesitó una pequeña adaptación (por ejemplo: cambio de una foto o el nombre de una persona; cambios menores en las historias, cambios en el orden de las actividades, participación de algunos de los ejercicios/actividades en trozos más pequeños de conocimientos, cambio de nombres de organizaciones públicas como la oficina nacional de empleo...). Adaptaciones medias (por ejemplo: cambio de soportes de materiales que no son accesibles o no son significativos en un país; desagregación de la mayoría de los materiales en unidades más pequeñas...) fueron necesarios para aproximadamente el 17% de los ejercicios (n= 25). Para algunos participantes (4%, n= 6), los ejercicios necesitaban adaptaciones más extensas, por ejemplo, algunas partes del ejercicio debían eliminarse y para un ejercicio de la unidad 2, fue necesario cambiar todo el ejercicio. El análisis de tablas cruzadas reveló que las adaptaciones medianas y extensas están relacionadas con los ejercicios de las unidades 4, 7 y 9, es decir, los ejercicios más seleccionados por los participantes. La información cualitativa proporcionada por los formadores reveló que la necesidad de adaptaciones medianas a más extensas dependía de las necesidades de apoyo del participante y no estaban necesariamente relacionadas con un ejercicio de una unidad en particular.



➤ **Tiempo necesario para completar los ejercicios (n= 152)**

El tiempo medio que han necesitados los AAWID para completar los ejercicios de la una unidad fue de 66 minutos (SD= 39,73) con un tiempo mínimo de 10 minutos por unidad y un tiempo máximo de 185 minutos por unidad. Las grandes diferencias de tiempo necesarias para realizar los ejercicios dependían de los siguientes tres elementos:

1. La naturaleza de los ejercicios o actividades (por ejemplo, la necesidad de introducción de nuevos conceptos como jubilación, trabajo voluntario, cuidados al final de la vida...)
2. El tiempo necesario por el participante para comprender y/o realizar el ejercicio/actividad.
3. La cantidad de ejercicios y/o actividades seleccionados dentro de una unidad.

➤ **Disfrute de los ejercicios por los AAWID (n= 151)**

Como se muestra en la Figura 3.3., los AAWID disfrutaron haciendo la mayoría de los ejercicios que ellos y/o su formador habían previamente seleccionado (70%). Sin embargo, esto también significa que el 30% de los ejercicios fueron poco o nada agradables para los AAWID. A pesar de la personalización de los ejercicios, solo el 50% de ellos se calificó como «no demasiado difícil» de completar (Figura 3.4.). Las tabulaciones cruzadas no ofrecieron ningún indicio que sugiriera que una puntuación negativa pudiera estar relacionada con uno o más ejercicios de unidad específicos.

Figure 3.3. Número/porcentaje de ejercicios disfrutados por los AAWID.

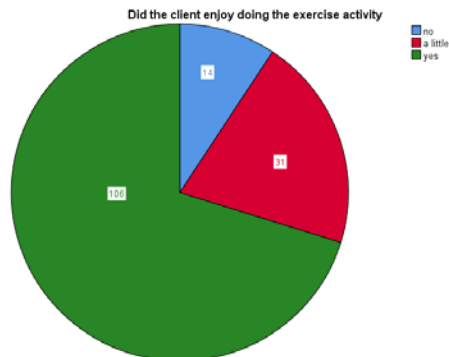
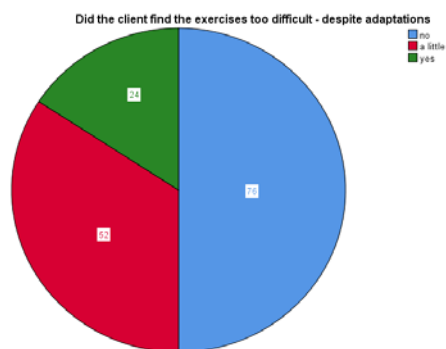


Figure 3.4. Número/porcentaje de ejercicios percibidos cómo "difíciles".



Al preguntar a los participantes sobre qué hace que un ejercicio sea demasiado difícil, descubrimos que los AAWID, a veces, tenían dificultades con aspectos particulares de un ejercicio/actividad. Además, el problema de los AAWID para comprender nuevos conceptos fue una razón clave para la asignación de una puntuación más baja, como se muestra en las siguientes citas:

- «No entiende el sentido de preparar un menú, pero sabe lo que hay que comer en mayor o menor cantidad.»
- «La persona no comprende el concepto verdadero/falso.» Cambiamos al concepto de si es bueno o no.»



- *«No fue posible mantener una discusión sobre cómo la edad tiene un impacto en su salud.»*
- *«Le costaba entender la pirámide alimenticia, dónde ubicar toda los tipos de comida. Pero cuando se le habla de características generales, comprende mejor.»*
- *«Le cuesta entender el concepto de envejecimiento saludable (Verdadero/Falso).»*
- *«No comprende el concepto de proporción y su relación con la cantidad de alimentos que se deben comer más o menos.»*
- *«Creímos que sería importante trabajar la autodeterminación y la inclusión social, por lo que decidimos echar un vistazo a la unidad 13: elegir metas de vida adecuadas y actividades importantes para mí», pero nos dimos cuenta de que la persona no entendería ninguno de los ejercicios. Para esta persona, seleccionamos las actividades que pudieran ser adecuadas para los objetivos que queríamos trabajar; no siempre los el objetivo y las actividades elegidas son las adecuadas. Depende de la persona y su limitación.»*

La prueba de Chi-cuadrado (X^2) sugiere que hay suficiente evidencia para sugerir una asociación entre la edad de los AAWID y el grado de dificultad de los ejercicios ($X^2(2) = 7,79; p < .05$). Los AAWID que tienen menos de 60 años tienen más probabilidades de encontrar los ejercicios demasiado difíciles de completar en comparación con los AAWID que tienen 60 años o más (42% versus 20%).

Resultados de los ejercicios para los AAWID.

Para una validación de mayor calidad de los ejercicios de la MNAM, formulamos seis afirmaciones que podrían calificarse en una escala Likert de 5 puntos (ver Figura 3.5.).

Las dos primeras afirmaciones pretendían evaluar el valor añadido de usar historias de la vida real para introducir un nuevo concepto o para ayudar a los AAWID a comprender el contenido de los ejercicios. El 53% de los formadores informaron que, para los ejercicios que seleccionaron, su cliente sí pudo identificarse con las historias. En el 67% de los casos, las historias estimularon a sus clientes a reflexionar sobre su propia situación. Sin embargo, algunos formadores se mostraron menos optimistas. Con respecto a la afirmación de que las historias son reconocibles para los AAWID, el 32% de los formadores calificaron los ejercicios que hicieron con su cliente como neutrales y el 15 % los calificó negativamente (en desacuerdo o completamente en desacuerdo). Por el contrario, solo el 9% de los formadores estuvo en desacuerdo con la noción de que las historias provocaron la autorreflexión de los AAWID. Esto también sugiere que un gran grupo de participantes (26%) calificaron los ejercicios que seleccionaron (para o con sus clientes) como neutrales.

La tercera afirmación examina el grado de atracción de los ejercicios para los AAWID. Aproximadamente el 72% de los educadores expresaron "de acuerdo" o "muy de acuerdo" en relación a que los ejercicios realizados son atractivos para las personas usuarias. Sin embargo, el 4% de los educadores mostró no estar de acuerdo y el 24% de expresó cierta ambivalencia sobre el atractivo de los ejercicios para los AAWID.

La cuarta afirmación investigó sobre el grado en el que los educadores estaban de acuerdo sobre el potencial de los ejercicios para mejorar la inclusión social de los AAWID. Sobre el 13% de los educadores expresaron la opción "desacuerdo" o



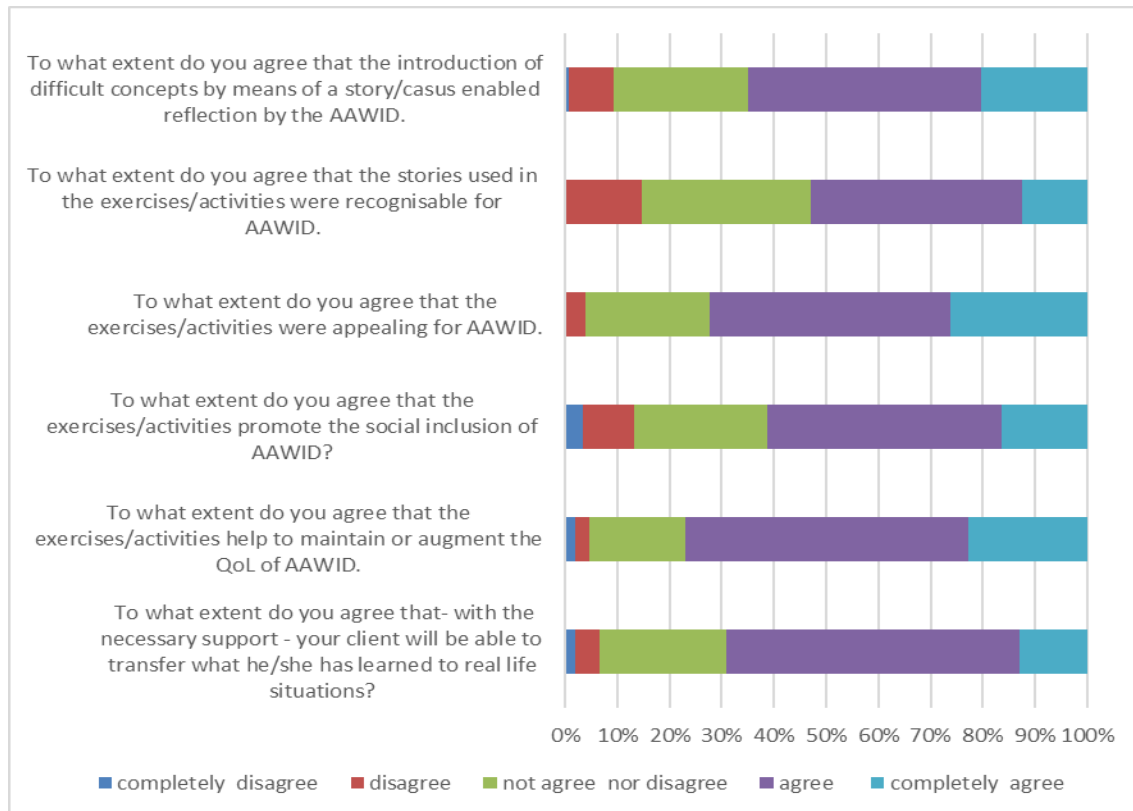
"completamente en desacuerdo"; el 26 mostró cierta neutralidad; y 62% indicó "de acuerdo" o "completamente de acuerdo".

La quinta afirmación examina si los ejercicios tiene un positivo impacto en la calidad de vida de las personas con discapacidad. La afirmación provocó un alto grado de respuestas positivas. Sobre el 77% de los respondientes contestaron "de acuerdo" o "completamente de acuerdo" sobre el potencial de los ejercicios para mantener o mejorar la calidad de vida de los AAWID. Solo para el 5% de los educadores los ejercicios no alcanzan este objetivo. El 18% mostró una opinión neutral.

La sexta y última afirmación pregunta sobre si, con el necesario apoyo, los AAWID podrían transferir los conocimientos aprendidos a las situaciones de su vida diaria. La mayoría de los educadores (68%) expresaron estar "de acuerdo" o "completamente de acuerdo" con esta afirmación. Para el 7% de los educadores, el cliente no sería capaz de realizar la citada transferencia; mientras que el 24% se mostraron neutrales.

Kruskal-Wallis test mostró que el número de años que los profesionales han estado trabajando con el público objetivo está relacionado con su opinión sobre la "transferibilidad" ($H(3)=16,5$; $p < .001$) y sobre "inclusión social" ($H(3)=13,5$; $p < .01$). Por otro lado, Mann-Whitney U test revela que los educadores con menos de un año de experiencia muestran significativamente un mayor desacuerdo que los educadores con una experiencia entre 2 y 5 años en lo que respecta al potencial de los ejercicios para promover la inclusión social ($Z=-2,69$; $p < .01$) y la transferencia al contexto real de los AAWID ($z = -3,22$; $p < .001$).

Figura 3.5. Afirmaciones sobre el potencial resultado de los ejercicios para los AAWID.





¿Los AAWID han aprendido nuevos conocimientos y habilidades?

En esta sección se presentan los resultados pre-post evaluación de los resultados de aprendizaje obtenidos (cuestionario anexo 3). Los educadores contestaron a la cuestión sobre el grado en el que los AAWID habían incrementado sus conocimientos y mejorado sus habilidades gracias a la realización de los ejercicios. La estadística descriptiva aplicada (análisis de muestras emparejadas) refleja los resultados por factor de calidad de vida. Wilcoxon signed-rank test ha sido utilizado para aquellas muestras de tamaño >5 , por su frecuente utilización como prueba no paramétrica de hipótesis estadística para comparar 2 muestras relacionadas, emparejar muestras y repetir evaluaciones de una muestra individual en la que se desea evaluar la media de la población es diferente (por ejemplo, un test de diferencia de parejas).

Factor de CdV "Bienestar": pre y post-test sobre conocimientos y habilidades adquiridos por los AAWID.

La tabla 3.10. muestra las estadística descriptiva vinculada al aprendizaje de conocimientos y habilidades con respecto a las 6 unidades relacionadas con el factor "Bienestar". La puntuación media expresada por los educadores indica que, una vez transcurrido el periodo de aprendizaje, los AAWID participantes habían mejorado sus conocimientos y habilidades en relación a este factor.

Por ejemplo, si se observa las puntuaciones medias de la unidad 4, queda patente el incremento de 1.2448 del pre-test al post-test. Sin embargo, la desviación estándar de 1,10 también indica que hay algunos outliers, cuya puntuación es extremadamente baja o alta.



Tabla 3.10. Factor Bienestar - Estadística descriptiva, unidad 1–6 pre- & post-test.

	Mean	N	Std. Deviation
Unit 1_pre-test	1,5714	10	,59476
Unit 1_post-test	2,3571	10	,39983
Unit 2_pre-test	1,0625	6	,54629
Unit 2_post-test	1,7292	6	,80007
Unit 3_pre-test	1,6267	10	,39151
Unit 3_post-test	2,2733	10	,62574
Unit 4_pre-test	1,2656	24	,59927
Unit 4_post-test	2,5104	24	1,10392
Unit 5_pre-test	1,6190	9	,53927
Unit 5_post-test	2,2698	9	,54606
Unit 6_pre-test	1,3125	4	1,14337
Unit 6_post-test	2,3750	4	,47871

Wilcoxon signed-rank test (véase tabla 3.11.) mostró que todos los ejercicios/actividades de las unidades provocaron un cambio significativo ($p < .05$) en los conocimientos y habilidades después del proceso de formación.

Tabla 3.11. Test estadístico Wilcoxon Signed Ranks Test.

1.1.3.1.1.1.6	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Unit 1 pre-test – Unit 1 post-test	-2,807	.005*
Unit 2 pre-test – Unit 2 post-test	-2,060	.039*
Unit 3 pre-test – Unit 3 post-test	-2,805	.005*
Unit 4 pre-test – Unit 4 post-test	-4,296	.000*
Unit 5 pre-test – Unit 5 post-test	-2,530	.011*

* $p > .05$ - ** $p < 0.001$

Factor de CdV "participación social": pre y post-test sobre conocimientos y habilidades adquiridos por los AAWID.

La tabla 3.12. muestra las estadística descriptiva vinculada al aprendizaje de conocimientos y habilidades con respecto a las 4 unidades relacionadas con el factor "participación social". La puntuación media expresada por los educadores indica que, una vez transcurrido el periodo de aprendizaje, los AAWID participantes habían mejorado sus conocimientos y habilidades en relación a este factor.

Tabla 3.12. Participación social - Estadística descriptiva, unidad 7 – 10 pre- & post-test.

	Mean	N	Std. Deviation
Unit 7_pre-test	1,8730	18	,55844
Unit 7_post-test	3,0556	18	1,17511
Unit 8_pre-test	1,1222	6	,70480
Unit 8_post-test	1,9667	6	,98680
Unit 9_pre-test	2,2833	15	,89825
Unit 9_post-test	2,8000	15	,70204
Unit 10_pre-test	1,1389	4	,61111
Unit 10_post-test	1,9167	4	,38889

Wilcoxon signed-rank tests mostró que para las unidades 7, 8 y 9 los cambios producidos después del proceso de aprendizaje fueron significativos. (Véase tabla 3.13.)

Tabla 3.13. Test estadístico Wilcoxon Signed Ranks Test.

1.1.3.1.1.1.8	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Unit 7 pre-test – Unit 7 post-test	-3,731	.000***
Unit 8 pre-test – Unit 8 post-test	-2,023	.043*
Unit 9 pre-test – Unit 9 post-test	-3,349	.001**

*p>.05 - **p< .01, ***p<0.001

Factor de CdV "independencia": pre y post-test sobre conocimientos y habilidades adquiridos por los AAWID.

La tabla 3.14. muestra las estadística descriptiva vinculada al aprendizaje de conocimientos y habilidades con respecto a las 4 unidades relacionadas con el factor "independencia". La puntuación media expresada por los educadores indica que, una vez transcurrido el periodo de aprendizaje, los AAWID participantes habían mejorado sus conocimientos y habilidades en relación a este factor para todas las unidades.

Tabla 3.14. Independencia - Estadística descriptiva, unidad 7 – 10 pre- & post-test.

	Mean	N	Std. Deviation
Unit 11_pre-test	,7500	2	,35355
Unit 11_post-test	1,5000	2	,70711
Unit 12_pre-test	1,9375	8	,51128
Unit 12_post-test	2,4375	8	,66031
Unit 13_pre-test	1,1333	5	,50553
Unit 13_post-test	1,9000	5	,43461
Unit 14_pre-test	,7143	3	,62270
Unit 14_post-test	2,0476	3	,50170

Wilcoxon signed-rank test mostró que los ejercicios de la unidad 12 provocaron un incremento significativo en los conocimientos y habilidades de los participantes (Unidad 12: $Z = -2,207$, $p = .027$).



Satisfacción de los educadores con los ejercicios y actividades de la plataforma MNAM.

Esta sección se centra en el análisis de los resultados procedentes de la evaluación de la satisfacción general de los educadores sobre la usabilidad de los ejercicios y actividades de la plataforma. Basado en las actividades implementadas, los educadores participantes en la prueba piloto contestaron a un cuestionario (anexo 5) de 10 preguntas Likert (0 = Muy en desacuerdo; 4 = muy de acuerdo). Como las respuestas podrían ser diferentes, dependiendo del tipo y número de ejercicios que realizaron durante la prueba piloto, se les dio a los educadores unas recomendaciones de cómo interpretar las 5 categorías:

- Selecciona «muy de acuerdo» cuando creas que la afirmación sería correcta para el 80% -100% de los ejercicios.
- Selecciona «de acuerdo» cuando creas que la afirmación sería correcta para el 60% - 80% de los ejercicios.
- Selecciona «no estoy de acuerdo ni en desacuerdo» cuando creas que la afirmación sería correcta para el 40% - 60% de los ejercicios.
- Selecciona «en desacuerdo» cuando creas que la afirmación sería correcta para el 20% - 40% de los ejercicios.
- Selecciona «totalmente en desacuerdo» cuando creas que la afirmación sería correcta para el 0% - 25% de los ejercicios.

Nota: las afirmaciones 2, 4, 5, 8 y 9 han sido formuladas de manera negativa.

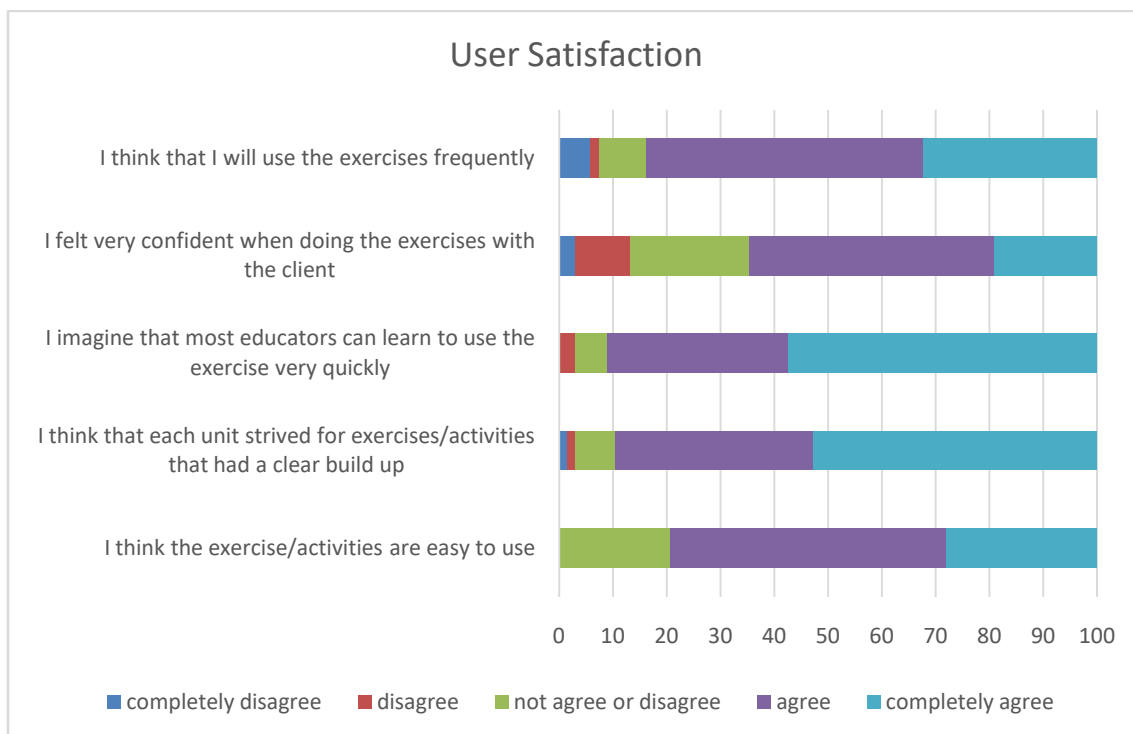
La puntuación media general del cuestionario fue 3,15 (SD =0.49), lo que muestra que los participantes poseen una positiva opinión sobre la usabilidad de la plataforma y los ejercicios, al menos el 60% de todos los ejercicios implementados durante la prueba piloto.

Del total de participantes (n= 64), 54 participantes mostraron estar "de acuerdo" o "muy de acuerdo" en que el 60% de los ejercicios fueron fáciles de utilizar; y 62

respondientes expresaron que otros profesionales podrían fácilmente aprender a utilizar los ejercicios. Algunos participantes mostraron estar "en desacuerdo" (n=14) o "muy en desacuerdo" (n=4), pero para el 40/60% de los ejercicios. 2 participantes expresaron que solo el 20/40% por ciento de los ejercicios serían fáciles de utilizar por otros profesionales.

Sobre si los educadores van a utilizar los ejercicios de la plataforma MNAM en el futuro, 57 participantes expresó estar "de acuerdo" y "muy de acuerdo" con su futura utilización en para el 60/100% de los ejercicios. 6 participantes lo usarían entre el 40/60%; 1 persona valoró utilizarlo sobre el 20/40%; y 4 informaron de menos del 20%.

Figura 3.6. Afirmaciones expresadas de forma positiva sobre usabilidad de los ejercicios de la plataforma.

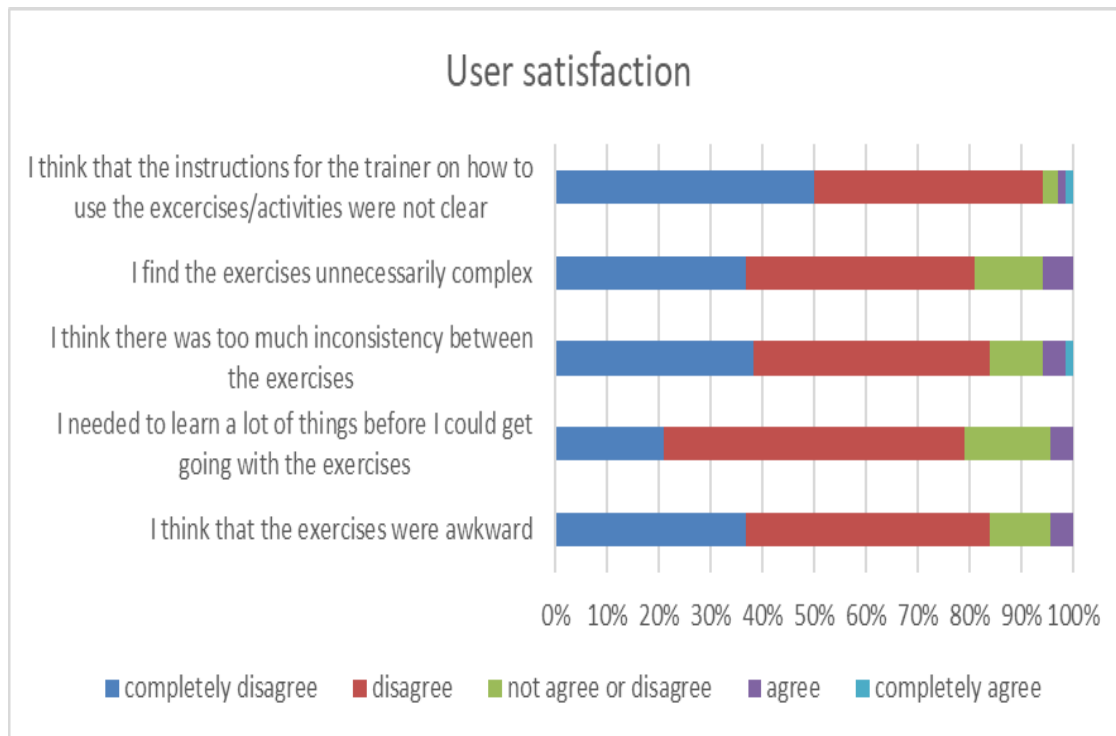




Los resultados muestran que el 50% del total de participantes (n = 34) mostraron estar "muy en desacuerdo" para el 80/100% de los ejercicios con la afirmación expresada de forma negativa "Pienso que las instrucciones para los educadores sobre cómo utilizar los ejercicios no son claras". Un alto número de participantes (n = 30) expresaron estar "en desacuerdo" para el 60/80% de los ejercicios. 2 participantes seleccionaron la opción neutra para el 40/60% de los ejercicios. Los otros 2 participantes expresaron directamente que las instrucciones no eran claras.

Un resultado muy similar se observó para la afirmación "Creo que los ejercicios/actividades de cada unidad han sido elaborados de forma muy precisa". 2 participantes mostraron estar "en desacuerdo" o "muy en desacuerdo", siendo así para el 60/100% de los ejercicios. Por otro lado, 36 mostraron estar "de acuerdo" y 25 "muy de acuerdo" con la afirmación para el 80/60% de los ejercicios. 5 educadores informaron que la elaboración fue precisa sobre el 40/60% de los ejercicios.

Figura 3.7. Afirmaciones expresadas de forma negativa sobre usabilidad de los ejercicios de la plataforma.



Adicionalmente, un alto número de participantes (n= 57) mostraron estar "en desacuerdo" o "muy en desacuerdo" con las afirmaciones "considero que los ejercicios son complicados" y "creo que hay demasiada inconsistencia entre los ejercicios/actividades" para un 60/100% de los ejercicios. Respectivamente, 8 y 7 participantes expresaron lo mismo para un 40/60% de los ejercicios. Solo 3 participantes expresaron que los ejercicios (más del 60%) fueron complicados o inconsistentes. Para 1 participante, el 80/100% de los ejercicios son inconsistentes.

Similares respuestas pueden ser observadas para las afirmaciones "considero que los ejercicios han sido innecesariamente complejos". Solo 4 participantes consideró esta afirmación como verdadera para más de un 60% de los ejercicios. Muchos de ellos (n= 55), sin embargo, expresaron estar en desacuerdo para más del 60% de los ejercicios. 9 participantes mostraron cierta ambigüedad sobre la complejidad de los ejercicios para el 40/60% de los ejercicios.

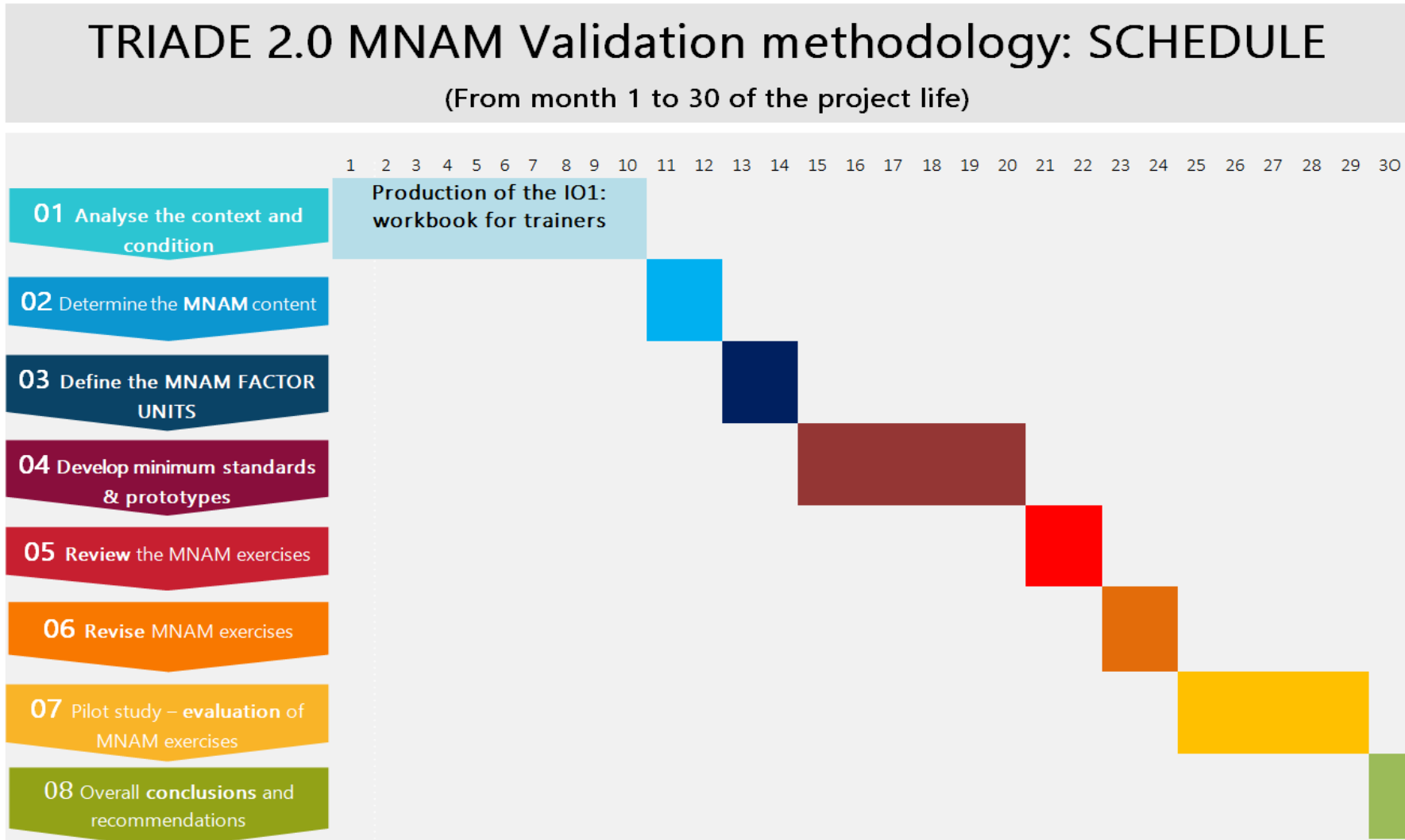


Sin embargo, una mayor diversidad de opiniones mostró la afirmación "me siento muy seguro/a haciendo los ejercicios con mi cliente". Solo 13 participantes mostraron sentirse seguros para el 80/100% de los ejercicios; 31 participantes expresaron esa seguridad para el 60/80% de los ejercicios; 15 participantes en el caso de 40/60%; 7 educadores/as para el caso 20/40%; y 2 participantes se sintieron inseguros en todos los ejercicios.

Aún así, estos resultados no indican necesariamente que los participantes se sintieran poco preparados para hacer los ejercicios ya que solo 3 participantes expresaron que para más del 60% de los ejercicios "he necesitado aprender muchas cosas antes de poder comenzar a utilizar estos ejercicios". 11 participantes expresaron que para el 40/60% de los ejercicios habían necesitado aprender nuevas cosas. El resto de participantes expresó esta necesidad en menos del 40% de los ejercicios.

Por último, únicamente fueron encontradas diferencias significativas en las puntuaciones para la variable "país del participante". Kruskal-Wallis H Test mostró diferencias significativas ($H(3) = 30,9; p < .000$) entre 4 categorías (España, Bulgaria, Bélgica y Eslovenia) Mann-Whitney U test indicó que los participantes búlgaros mostraron estadísticamente una mayor satisfacción sobre la usabilidad de los ejercicios de la plataforma MNAM comparados con los españoles ($z = -3,81; p < .000$), belgas ($z = -5,92; p < .000$) and eslovenos ($z = -3,17; p = .002$).

Figura 3.8. PLATAFORMA MNAM TRIADE 2.0. CRONOGRAMA DEL PROCESO VALIDACIÓN.





08 – Conclusiones y recomendaciones

En esta sección se presentan las conclusiones más destacables del proceso de validación metodológica y la de la prueba piloto. Con ello, se pretende contestar a la pregunta "¿Cual es el impacto de los ejercicios de la plataforma en el proceso de aprendizaje y la mejora de la calidad de vida de los AAWID?"

Este proceso de validación ha perseguido tres objetivos. El primero ha sido la identificación de qué ejercicios han sido seleccionados por los participantes (AAWID junto con sus educadores) para la prueba piloto. El segundo objetivo consistió en evaluar la experiencia y satisfacción de los participantes (AAWID y sus educadores) sobre el uso de los ejercicios de la plataforma. El tercer objetivo radica en identificar si los ejercicios estimulan el proceso de aprendizaje y provocan un incremento de los conocimientos y habilidades de los participantes. A continuación se destacan los principales resultados, se obtienen conclusiones y se formulan recomendaciones para futuras iniciativas.



Se debe empezar mencionando que las conclusiones de la prueba piloto no pueden ser generalizadas más allá del contexto en el que se ha realizado el ensayo. Algunas de las principales limitaciones que lo impiden se explican a continuación.

La primera es que se procedió a registrar las características demográficas de los participantes (p. ej. edad y género de los AAWID, años de experiencia, género, edad... de los educadores), pero no se registraron otras que se consideran esenciales cómo nivel de comunicación o quién cumplimentó los cuatro cuestionarios (la persona usuaria y/o con la ayuda de los/as educadores/as). Por otro lado, aunque se dieron instrucciones muy claras a los educadores sobre la participación de los AAWID en la cumplimentación de los cuestionarios, este elemento ofrece algunas dudas, no pudiéndose verificar su cumplimiento.

En segundo lugar, los análisis estadísticos de la información recogida muestran que no todos los participantes completaron los 3 ejercicios, tal y como se había propuesto en el diseño de la investigación. Mientras que algunos participantes realizaron ejercicios y actividades de 3 diferentes unidades, otros solo hicieron ejercicios de 2 unidades, y otros solo 2 o 3 actividades dentro de un ejercicio. Esta circunstancia queda reflejada en las diferencias de tiempo que se han necesitado para completar la prueba (entre 10 y 180 minutos)

En tercer lugar, se han detectado variaciones importantes en la metodología de registro de la información por parte de los participantes.

Por último, aunque el objetivo era evaluar posibles asociaciones, el tamaño de la muestra y el limitado número de ejercicios puestos en práctica, ha dificultado la obtención de conclusiones estadísticas fiables. Así pues, los resultados de este estudio deben interpretarse con precaución.

A pesar de todo ello, se considera que se han encontrado hallazgos interesantes que podrían ser de utilidad a los educadores para el uso de la plataforma MNAM o para mejorar en un futuro los ejercicios que en ella se incluyen.



Selección de los ejercicios de la plataforma.

Los resultados muestran que los participantes realizaron principalmente aquellos ejercicios que promueven estilos de vida saludables (p. ej. salud física, alimentos saludables, etc.) (unidad 4); conectividad social (unidades 7 y 12); y compromiso social (unidad 9). Esto sugiere que los profesionales de TRIADE 2.0 consideran muy relevantes para sus usuarios conceptos como "envejecimiento activo", "bienestar físico" o la necesidad de "estar conectados socialmente con otras personas". Según la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2007 p.12), el envejecimiento activo es: "el proceso de optimizar oportunidades para la salud, participación y seguridad con el objetivo de mejorar la calidad mientras las personas envejecen". Una dieta saludable y el ejercicio pueden ayudar a los AAWID a evitar problemas de salud, lo que abre las oportunidades para la realización de actividades sociales y, en última instancia, conduce a un mayor bienestar emocional y una mejor CdV (WHO, 2002).

Para los AAWID, el envejecimiento activo es un proceso que va más allá de la actividad física y la participación social. Implica también su capacitación, aprender nuevas habilidades y tener un sentimiento de seguridad (Buys et al., 2008). Sin embargo, estos ejercicios no han sido elegidos, en su mayor medida, por los AAWID. Solo unos pocos/as usuarios/as eligieron ejercicios orientados hacia la autodeterminación, tales como los pertenecientes a la unidad 12, los relacionados con las metas de vida (unidad 12), aquellos que parecen temáticas más delicadas como la prevención del abuso (unidad 6), el uso seguro de internet o las redes sociales, y la elección de los cuidados paliativos (unidad 14). Los resultados sugieren que los participantes en la prueba piloto podrían haber tenido ciertas restricciones para realizar ejercicios sobre temáticas que para sus educadores pudieran ser tabú o difíciles de abordar.

Profundizando sobre este aspecto, los participantes españoles y búlgaros seleccionaron con mayor frecuencia ejercicios relacionados con el factor de CdV "bienestar", mientras que los belgas y los eslovenos se inclinaron hacia ejercicios vinculados con el factor de CdV "participación social". Estas diferencias pueden



indicar que en España y en Bulgaria se necesita un mayor apoyo o existe una brecha en el conocimiento principalmente en el área de Bienestar, mientras que en Bélgica y Eslovenia los AAWID podrían necesitar mejorar sus habilidades sobre cómo participar socialmente. Sin embargo, y según la opinión de los propios educadores, los resultados podrían interpretarse de otra forma como, por ejemplo, que los participantes (educadores y AAWID) seleccionaron aquellos ejercicios sobre los que se tiene más conocimientos y habilidades para evitar, de esta manera, la frustración y motivar a los usuarios a hacer los ejercicios. De esta forma, los AAWID podrían experimentar situaciones de éxito, evitando el fracaso. También hay que tener en cuenta que en los criterios de selección de los ejercicios se pudo tener en cuenta si se tenían previsto realizar las actividades de forma individual o grupal. Otra razón para la selección de los ejercicios puede estar relacionada con el hecho de si el educador -o sus compañeros de organización- son los que han diseñado una unidad o no. Por ejemplo, los educadores belgas fueron responsables del desarrollo de los ejercicios del factor "participación social", que fueron posteriormente los ejercicios más seleccionados por estos educadores.

Cabe mencionar también la posible existencia de otros motivos relevantes para la selección de los ejercicios. Cuando se trabaja con cuestiones que son difíciles de abordar, por ejemplo, la elección de actividades para realizar cuando un usuario se jubila, qué hacer cuando un familiar cercano fallece, cómo abordar los aspectos existenciales, los cuidados al final de la vida... ¿Evitamos estas cuestiones para proteger a las personas con discapacidad? ¿Tenemos la creencia que la persona no lo entenderá o no le interesa? ¿O pensamos que los AAWID no están motivados para hacer estos ejercicios y llevaría mucho tiempo acabarlos? En este sentido, se debe destacar que a nadie le gusta hablar de estas difíciles cuestiones. Nos preocupa cómo podemos introducir estas cuestiones, como los usuarios podrían reaccionar, y cómo podemos tratar sus reacciones. Las personas con discapacidad intelectual tienen experiencia sobre cómo abordar estos cambios o pérdidas, y algunos de ellos han mostrado mucha resiliencia. También es cierto, que muchas personas con discapacidad intelectual necesitarán muchos apoyos para abordar con éxito estas difíciles cuestiones. Así pues, ¿cómo podemos tratar este asunto?



En primer lugar, necesitamos escuchar la opinión del cliente. ¿Qué desea aprender? ¿Cuántos apoyos necesitará? ¿Debemos involucrar a más personas (p. ej. familiares, amigos...)? ¿De cuánto tiempo disponemos (un día, un mes, un año, varios años...)? ¿Cómo averiguamos su opinión sobre este tema en particular?

En segundo lugar, el/la AAWID tiene el derecho a estar informado. Este es un derecho humano fundamental. Pero, ¿esto significa que siempre le tenemos que contar todo, incluso si la persona no va a entender la información o no está preparada para recibirla? Todas las personas tienen el derecho a aquella información que puede tener impacto en su futuro. Sin embargo, las personas también tienen el derecho a la denegación. No hablar o pensar sobre temáticas sensibles puede ser un mecanismo válido de afrontamiento. Así pues, parece que no se debe forzar dar información a una persona si no está preparada para recibirla.

En tercer lugar, si se percibe que el/la AAWID está preparado para ello, se debe considerar prioritarios los 3 principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) cuando se selecciona y realiza un ejercicio:

1. Buscar ejercicios que estimulen la motivación y un entusiasmo sostenido por el aprendizaje.
2. Presentar la información en pedazos pequeños de conocimiento para apoyar el acceso a la información y su comprensión.
3. Buscar oportunidades para que los AAWID puedan aprender y compartir lo adquirido con otras personas.

¿Cómo los participantes han experimentado el uso de los ejercicios MNAM?

A pesar de las preliminares preocupaciones de los socios del TRIADE 2.0 sobre el nivel de dificultad de los ejercicios, muchos de ellos (78%) necesitaron muy pocas



adaptaciones o ninguna para ser implementados; y fueron realizados sin dificultad por la mitad de los AAWID (50%). Adicionalmente, el 70% de los AAWID disfrutaron haciendo los ejercicios. Para aquellos ejercicios que necesitaron una mayor adaptación específica para el usuario o para los que fueron difíciles de realizar, la información cuantitativa y cualitativa recogida y analizada revela que estas circunstancias podrían estar relacionadas con el nivel de apoyos específicos que el/la AAWID necesitaba.

Los resultados sugieren, además, que muchos de los educadores mostraron satisfacción sobre la usabilidad de los ejercicios MNAM (p. ej. muchos de los ejercicios (60/100%) fueron considerados como "no complejos" en un 81% de los casos, "no complicados" (74%) o "no inconsistentes entre ellos" (84%).

De hecho, aproximadamente el 79% de los educadores encontraron los ejercicios fáciles de usar y expresaron que otros profesionales podrían aprender a utilizarlos sin mayor dificultad (91%). Además, el 84% de los educadores informaron que tienen previsto utilizar el 60/100% de los ejercicios en el futuro.

Además de los datos positivos mencionados en el párrafo anterior, la investigación ha relevado otra información que se considera relevante. En primer lugar, sobre el 35% de los educadores no se sintieron cómodos realizando los ejercicios con los AAWID, aunque el 5% informaron de la necesidad de aprender cómo implementar los ejercicios que habían seleccionado. En segundo lugar, el 47% de los educadores estaban poco o nada convencidos de que las historias de la vida real incluidas en los ejercicios estaban siendo reconocidas por las personas usuarias. Por el contrario, muchos de los participantes (73%) expresaron que los ejercicios eran atractivos para los AAWID y un 67% de los educadores afirmaron que los ejercicios promovían la auto-reflexión en las personas usuarias.

Por último, se han detectado discrepancias en algunos resultados y contradicciones en algunas respuestas de los educadores. A tal efecto, sería conveniente investigar sobre ello recogiendo información cualitativa que profundizará sobre qué aspectos de la implementación de los ejercicios los educadores no se sienten cómodos y qué



se necesita para superar ese inconveniente. También ayudaría descubrir el motivo por el cual las historias reales no consiguen ser identificadas por los AAWID. ¿Es la historia irreconocible debido a los diferentes contextos nacionales culturales? ¿La historia no se ajusta al nivel cognitivo y de comunicación de la persona usuaria? ¿Tuvieron tiempo suficiente para comprender la historia?

¿La formación a través de los ejercicios de MNAM afecta al proceso de aprendizaje de los AAWID?

Basado en las diferencias entre las puntuaciones medias pre y post-test ofrecidas por los educadores a través del cuestionario, se podría determinar que los ejercicios **sí estimularon** el proceso de aprendizaje en los AAWID. Para cada unidad MNAM, se han encontrado incrementos en los conocimientos y las habilidades de las personas usuarias. Adicionalmente, para las unidades que fueron seleccionadas por más de 5 participantes, los incrementos han resultado estadísticamente significativos. Adicionalmente, muchos de los educadores expresaron que los ejercicios habían mejorado la calidad de vida (77%) y promovido la inclusión social de los AAWID (65%). El 68% de los educadores también expresaron que, con el necesario apoyo, los AAWID podrían transferir el conocimiento a las situaciones de su vida real.

Pero a pesar de estos resultados positivos, se debe también reconocer que un importante porcentaje de participantes (del 18% al 26%) mostraron ambigüedad sobre los resultados anteriores y otro grupo de educadores (del 4% al 26%) creían que incluso solo un pequeño número de ejercicios respaldaban el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, se ha hallado evidencia que apoya la idea que los educadores con menos de un año de experiencia son menos optimistas que los que poseen entre 2 y



5 años de experiencia sobre el potencial de los ejercicios para promover la inclusión social y estimular la transferencia de conocimiento. Los educadores más jóvenes puede que sean más críticos y que consideren que sea necesaria alguna acción más para desencadenar el proceso de aprendizaje en los AAWID. O podría también ser que esos educadores tengan insuficientes conocimientos sobre las competencias y habilidades de los AAWID.

Otra posible razón que explique porque algunos participantes sentían que los ejercicios no estimulaban el proceso de aprendizaje de los AAWID podría tener relación con el tipo de ejercicio o actividad seleccionado.

Los ejercicios de las unidades se han desarrollado siguiendo un conjunto de estándares, por ejemplo:

- Todos los ejercicios deben vincularse con objetivos generales derivados del manual para formadores TRIADE 2.0 (IO1) vinculados con la mejora o mantenimiento de la calidad de vida de los AAWID.
- Debe intentarse que los ejercicios promuevan un cambio conductual. Esto significa que algunos ejercicios pueden estar orientados hacia la obtención de conocimientos (saber); mientras que otros pueden tener un carácter mucho más práctico (habilidades).
- Por lo menos un ejercicio debe ayudar a los AAWID a transferir lo que se ha adquirido a las actividades de su vida diaria.

La razón de las diferencias en las puntuaciones de algunos criterios pudiera deberse a que los educadores no han seleccionado precisamente aquellos ejercicios orientados hacia la mejora de la inclusión social y calidad de vida, o hacia las transferencias del conocimiento.



Por otro lado, no se puede descartar que algunos ejercicios que han sido creados por el proyecto necesitarán ser revisados para poder alcanzar los resultados de aprendizaje establecidos para ellos por los socios. Por lo tanto, se recomienda un acceso abierto a la plataforma, permitiendo continuos cambios y actualizaciones de los recursos pedagógicos, nuevas ideas y enriquecedoras herramientas.

Por último, de toda la información analizada, se concluye:

TRIADE 2.0 ha desarrollado e implementado **CON ÉXITO** una plataforma de formación interactiva (MNAM). La plataforma es un **RECURSO PEDAGÓGICO EFICIENTE** para que los educadores enseñen a las personas adultas con discapacidad intelectual en proceso de envejecimiento (AAWID) conocimientos y habilidades beneficiosas para su calidad de vida. Los ejercicios de la plataforma han demostrado ser **accesibles y poseer una alta usabilidad** para los educadores de todas las edades y categorías profesionales. La plataforma se considera también una herramienta valiosa para enseñar a los AAWID nuevos conocimientos y habilidades con potencial de ser usados funcionalmente.



SÍNTESIS DE CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. Creando las condiciones, el contenido y el concepto de la plataforma de formación interactiva MNAM.

Analiza el contexto y las condiciones

Antes del inicio de la producción de la plataforma, defina los objetivos y evalúe si el contexto necesita este recurso.



Determine quienes son los principales usuarios de la plataforma.



Pregúntese si la plataforma digital ayudará a alcanzar los objetivos.



V. g. en el caso de TRIADE 2.0, una vez iniciado el proyecto se decidió que serían los profesionales los que usarían la plataforma.



La orientación de la MNAM cambió, de enseñar competencias digitales a mejorar la calidad de vida de los AAWID, abordando aquellos resultados de aprendizaje que más se ajustaban a las necesidades de apoyo de los AAWID.

Asegúrese que los objetivos son compartidos por todos los miembros. La cooperación y la actitud crítica de los miembros es clave para el éxito.



Determine the contenido de la plataforma MNAM

Defina el contenido y principales resultados de aprendizaje basándose en la literatura científica existente o en marcos teóricos validados.

V. g. El contenido de la plataforma MNAM se deriva de literatura científica sobre AAWID y el marco de trabajo del modelo de CdV.



Comprometa a los grupos de interés para determinar el contenido de la MNAM.

V.g. Entrevistas o grupos de discusión con AAWID y sus redes formales e informales pueden revelar nuevos contenidos formativos.



2. Creando los contenidos pedagógicos de la plataforma MNAM mientras se tiene en cuenta los resultados de aprendizaje.

Definiendo las unidades y factores de la MNAM

Un paso importante es concretar claramente el contenido de la plataforma y trabajar hacia una comprensión compartida de las unidades y consecuentes resultados de aprendizaje (conocimientos y habilidades)



Asegúrese que todos los miembros participan en este debate.

V. g. En el proyecto TRIADE 2.0, los socios desarrollaron los ejercicios de forma individual. Como los socios poseen diferentes interpretaciones, algunos ejercicios y resultados de aprendizaje se solapan.

Definición de los estándares mínimos y desarrollo de los prototipos.

Se debe intentar desarrollar ejercicios que sean accesibles para los clientes y que puedan ser modificados para ajustarse a las necesidades de los clientes.

Perseguir la excelencia desarrollando estándares mínimos de calidad.




Desarrollar los prototipos usando iteraciones de diseño. V. g. sucesivos test a pequeña escala de un prototipo con un grupo de clientes para permitir continuas mejoras del diseño.

V. g. El tiempo del TRIADE 2.0 estaba limitado. Los prototipos fueron creados basados en la literatura. El diseño de un proceso iterativo hubiera permitido la construcción de prototipos que se ajustaran tanto a las necesidades de los usuarios como a las de los educadores. De todas formas, MNAM permite que se mejoren los ejercicios en un futuro.



3. Desarrollo de calidad: revisión y ajuste del contenido de la MANM.

Evaluación de los ejercicios



Para mejorar la optimización de los ejercicios, pida a los grupos de interés (internos y externos) que evalúen los ejercicios utilizando las 29 cuestiones Likert de la escala MERS (Anexo 1). Este instrumento evalúa la calidad de los ejercicios (atractivo, funcionalidad, estética, información...)

Las puntuaciones le darán una orientación de la calidad de los ejercicios.

V. g. en el curso de TRIADE 2.0, los socios evaluaron los ejercicios. Para conseguir una evaluación más objetiva, se sugiere comprometer a los grupos de interés que no han producido directamente los ejercicios.

Ajuste de los ejercicios de la plataforma MNAM



Use los comentarios y sugerencias de la fase 5 para mejorar los ejercicios.

V.g. En el proyecto TRIADE 2.0, el sumario de los resultados de la herramienta MERS indicó que sólo pequeños ajustes eran necesarios en los ejercicios. Los socios indicaron que las instrucciones y descripciones de algunas unidades necesitaba mejorarse. Algunos ejercicios necesitan ser adaptados a la contexto local (pictogramas, fotos, tecnologías, servicios públicos...), mientras que otros necesitaban preguntas adicionales para provocar la reflexión en los clientes. Otros tenían que orientarse más hacia aspectos positivos del envejecimiento y clarificar de forma precisa el nivel de dificultad de sus actividades.



4. Prueba piloto: evaluación, conclusiones y recomendaciones.

Prueba piloto - evaluación de los ejercicios MNAM

Organiza una prueba piloto y evalúa si la plataforma digital ha alcanzado sus objetivos.

Combina metodologías de recogida de información tanto cuantitativa como cualitativa.

V.g. Para el proyecto TRIADE 2.0, se desarrollaron 4 herramientas:

1. Cuestionario CdV-AAWID– entrevista con AAWID sobre CdV (no obligatorio, pero recomendado). (Anexo 2)
2. Cuestionario evaluación previa y posterior de los conocimientos y habilidades de los AAWID. (Anexo 3)
3. Cuestionario para el proceso de implementación de los ejercicios/actividades de la plataforma MNAM. (Anexo 4)
4. Cuestionario para la satisfacción de los formadores sobre los ejercicios/actividades de la plataforma MNAM. (Anexo 5)



1. CdV-AAWID recogió información cualitativa y cuantitativa, pero no era un cuestionario obligatorio.

Sin embargo, este cuestionario ofrece información en profundidad de las necesidades de apoyo de los clientes y contribuye a una selección más eficaz de los ejercicios.

Para mejorar la evaluación de las transferencias del conocimiento, sugerimos una investigación longitudinal (trayectoria de los clientes durante un tiempo)



Conclusiones y recomendaciones.

Sea consciente de los motivos para seleccionar -o no- un particular ejercicio de la MNAM. V.g. los resultados de la prueba piloto TRIADE 2.0 indicaron que las personas seleccionan ejercicios que les son más familiares y evitan aquellos sobre temáticas sensibles o que les parecen difíciles de realizar. Supera esta barrera escuchando las motivaciones y los deseos de aprendizaje de las personas usuarias. Empieza asumiendo que todas las personas tienen derecho a la información.



Presta atención y evalúa los motivos por los que una persona expresa que su experiencia con los ejercicios ha sido neutra o negativa. V.g. muchos de los participantes en la prueba piloto se mostraron positivos hacia su experiencia con los ejercicios, pero para aquellos que expresaron opiniones negativas, no se ha podido averiguar porque. Información procedente de fuentes cualitativas sería necesaria para obtener mejores conclusiones.

Las puntuaciones también sugieren que es necesario continuas actualizaciones y revisiones de los ejercicios para optimizar la plataforma.

Se podría concluir que TRIADE 2.0 ha desarrollado e implementado CON ÉXITO la plataforma digital MNAM.

La plataforma MNAM ha demostrado ser un recurso eficaz para que los formadores enseñen conocimientos y habilidades a las personas adultas con discapacidad



intelectual en proceso de envejecimiento con el objetivo de que puedan mejorar su calidad de vida.

Por último, los ejercicios de la plataforma han demostrado ser accesibles y útiles para los educadores de todas las edades y categorías profesionales.



SECCIÓN 4. Cómo desarrollar nuevo contenido accesible para la plataforma MNAM

Instrucciones, recomendaciones y sugerencias para el diseño y elaboración de contenido accesible



4. 1. Introducción

Todo ciudadano tiene derecho a producir y compartir información, siempre que no genere una infracción a la ley. Esta información, dependiendo del usuario objetivo, deberá contar con características particulares para que sea accesible y comprensible. La accesibilidad se define como el grado en que todas las personas pueden utilizar un objeto, visitar un lugar físico o acceder a un servicio independientemente de las capacidades cognitivas, físicas y técnicas.

La nueva agenda de Naciones Unidas sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible refuerza la idea de igualdad para un desarrollo sostenible en el Objetivo n.º 4. «Educación de calidad».

Además, en la Declaración de Nueva Delhi esta declaración es más evidente:

«El acceso universal a la información y el conocimiento, a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y tecnologías auxiliares, en igualdad de condiciones con los demás, es para las personas con discapacidad un derecho inalienable a la vida humana y una condición previa para vivir de forma independiente y participar plenamente y en forma igualdad de condiciones en la sociedad.»



El desarrollo de contenidos accesibles en el contexto educativo se elabora a través de tres principios:

- **Representación** (qué): Se refiere a la forma en que se muestra la información al usuario, como textos, sonidos, imágenes, esquemas, etc.
- **Expresión** (cómo): Permite a los usuarios interactuar con la información y mostrar lo aprendido de acuerdo a sus capacidades.
- **Participación** (por qué): La razón de la construcción del conocimiento y el aprendizaje activo y participativo.

Estos principios buscan maximizar las oportunidades de aprendizaje de acuerdo a las características perceptivas de los usuarios, para que el educador pueda enfocarse en sus fortalezas, sus necesidades de aprendizaje y sus posibilidades de participación. El educador debe combinar los tres principios y utilizar los recursos disponibles de forma dinámica y flexible.



Desarrollo de textos accesibles

La elaboración de textos accesibles para todo el alumnado debe seguir un conjunto de recomendaciones:

- Utilice fuente Arial o Verdana (sin serif). Tamaño de fuente 14 o mayor, dependiendo de las capacidades visuales de los usuarios.
- La fuente debe ser normal (evite usar negrita, cursiva o subrayado).
- Los textos deben presentarse con orientación horizontal y sin justificación.
- El interlineado del texto debe ser de 1,15 o 1,5 puntos.
- Se recomiendan letras mayúsculas para el comienzo de una oración o palabras cortas.
- Utilice un fondo amarillo suave con letras negras o azul marino. No se recomienda el fondo blanco, ya que devuelve brillo.
- En el caso de discapacidad visual o dificultades de lectura, se debe utilizar un asistente de grabación/lectura de audio en su lugar.

Utilice imágenes de refuerzo vinculadas al tema del texto para facilitar la comprensión.





Explorando la web

Algunas de las actividades pueden implicar la búsqueda de información en Internet, navegar por portales interesantes o simplemente jugar. Cuando el educador quiere utilizar esto como un recurso para la sesión o incluso para el ocio, es conveniente explorar todos los sitios antes de que lo hagan los usuarios.

- Guíe a los usuarios ofreciéndoles dos o tres sitios web en los que puedan empezar a buscar información.

- Cuando sea posible, el educador debe estar junto con el usuario y tomarse el tiempo suficiente para analizar el sitio web, evaluando si es capaz de:
 - Leer el encabezados/subtítulos del sitio web.
 - Mirar las fotografías e imágenes en el sitio web.
 - Identificar la información requerida.
 - Verificar los materiales multimedia relevantes.

- Los juegos son siempre un recurso atractivo. El educador debe orientar al usuario durante la actividad para enmarcarla en un contexto educativo.

Accesibilidad en la web

La accesibilidad web es el acceso universal a la web, independientemente del tipo de hardware, software, infraestructura de red, idioma, cultura, ubicación geográfica y capacidades del usuario.

La Iniciativa de Accesibilidad Web (WAI) desarrollada por el W3C es una comunidad internacional que desarrolla recomendaciones y estándares web. El objetivo del WAI es facilitar el acceso de personas con discapacidad, mediante el desarrollo de pautas de accesibilidad, mejorando las herramientas para su evaluación y



reparación, mediante una labor educativa y de sensibilización en relación a la importancia del diseño accesible de sitios web.

Las Pautas de accesibilidad al contenido establecen que los sitios web deben responder a cuatro principios:

- **Perceptibilidad:** la información y los componentes de la interfaz se presentan al usuario de manera que pueda percibirlos, independientemente de sus capacidades sensoriales.
- **Comprensibilidad:** Se refiere al hecho de que tanto la información como el manejo de la interfaz de usuario deben ser comprensibles.
- **Operatividad:** la interfaz y los componentes de navegación deben funcionar de tal manera que el usuario pueda navegar por el contenido de manera fluida e independiente, independientemente del dispositivo que use y la velocidad de uso.
- **Robustez:** el contenido y el funcionamiento del sitio web deben ser lo suficientemente robustos para ser interpretados por una amplia variedad de dispositivos, incluidas las tecnologías de asistencia.

Estos principios incluyen una serie de pautas que nos permiten mejorar y eliminar aquellos elementos que bloquean o interfieren en el acceso a la web.



[\(Source\)](#)

4. 2. Objetivos del desarrollo de contenidos accesible.

Las medidas de accesibilidad universal revienten en beneficios globales para toda la sociedad y sus principios representan un paso fundamental para la integración social en igualdad de condiciones para las personas que pudieran sentirse excluidas si no se aplicaran.

Además, existen otras razones importantes para considerar la creación de materiales accesibles:

1. Los materiales accesibles garantizan que las personas con discapacidades puedan acceder a la información y adquirir conocimientos.
2. Los materiales accesibles también ayudan a las personas en una diversas modalidades de aprendizaje. Por ejemplo, los cambios en la estructura del texto pueden ayudar a los estudiantes a comprender mejor los conceptos clave.
3. La simplificación de la navegación puede ayudar a las personas que utilizan tecnologías de la información y la comunicación, como dispositivos móviles o tabletas, así como a las personas ciegas o con deficiencias visuales.
4. Agregar subtítulos ayuda a las personas con pérdida auditiva, así como a las personas que son nuevas en un área de contenido y terminología clave.

En el caso específico de la lectura fácil, son varios los grupos que se benefician, ya que sus capacidades cognitivas e intelectuales presentan limitaciones para un desarrollo completo de la alfabetización.



La Asociación Estadounidense de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo define la discapacidad intelectual como aquella que *«se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en el comportamiento adaptativo, que abarca muchas habilidades sociales y prácticas del día a día. Se origina antes de los 18 años»*. Esta definición establece que el funcionamiento intelectual o inteligencia se refiere a «capacidad mental», como aprendizaje, razonamiento, resolución de problemas, etc.

En este punto es muy importante diferenciar tres tipos de conductas adaptativas: Habilidades conceptuales (lenguaje y alfabetización, concepto de dinero, tiempo y números, y autodirección); habilidades sociales (habilidades interpersonales, responsabilidad social y autoestima) y habilidades prácticas (actividades diarias de cuidado personal, habilidades ocupacionales, cuidado de la salud y transporte, rutinas y horarios, seguridad, uso de dinero y uso del teléfono).

Una persona con discapacidad intelectual tendrá limitaciones cognitivas y lingüísticas, lo que implica dificultades para comprender la información lectora. Sin embargo, el grado de estas limitaciones es muy heterogéneo y las capacidades de cada individuo son particulares. No es posible establecer un patrón estandarizado según el tipo de discapacidad intelectual o síndrome o enfermedad que lo ocasiona.

Se estima que el número de personas mayores con discapacidad intelectual alcanza el 1,5% en los países desarrollados y casi el 3% en los países en desarrollo. La Organización Mundial de la Salud establece cuatro niveles de discapacidad intelectual: Ligero, moderado, severo y profundo. Hay otras dos categorías no especificadas.

El objetivo es elaborar materiales que puedan ser entendidos y procesados por estas personas, independientemente de su nivel de discapacidad intelectual y capacidades sensoriales.



4. 3. Principios y sugerencias de la lectura fácil.

Los expertos identifican dos trabajos fundamentales para desarrollar contenidos de lectura fácil. Por un lado, las «*Directrices para materiales de lectura fáciles*», de la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios, y las directrices tituladas «*El camino fácil*», publicadas por "Inclusion Europe", que se basan en las directrices de la IFLA y añaden algunos más conceptos.

El lector de esta guía debe saber que existen varios manuales y comentarios sobre la metodología propuesta en estas dos referencias, que pueden ser útiles para adaptar, mejorar y actualizar textos para que sean de fácil lectura. El primer concepto propuesto en estos dos libros fundamentales también es aplicable a esta guía, y se refiere al hecho de que estas guías no deben ser vistas dogmáticamente en su aplicación. La flexibilidad es muy recomendable, y la persona que prepara los materiales debe comprender el tipo de texto que está preparando, la audiencia a la que se dirige y la creatividad.

Los siguientes apartados son aspectos básicos que los autores deben considerar a la hora de preparar el texto para que sea de fácil lectura y, por tanto, accesible.

Corrector ortográfico: escribir textos fáciles de leer no es lo opuesto al corrector ortográfico. Solo deben considerarse ciertas pautas para evitar el uso de algunos signos ortográficos que pueden dificultar la comprensión del texto.

Puntuación: Los signos de puntuación ayudan a ordenar y enfatizar las ideas. El punto será el signo ortográfico fundamental para la separación de contenidos. Debe evitarse el punto y coma. El punto será útil para separar párrafos con diferentes ideas. Se prefiere el uso del punto en lugar de la coma para separar y diferenciar mejor las ideas vinculadas. El uso de la coma se puede aplicar a elementos separados en una lista diseñada con viñetas al comienzo de cada apartado. Los dos puntos son útiles para presentar quién está hablando y los catáforas, así como para completar ideas.

Números y fechas: Se recomienda representar siempre los números sin letras (1, 2, 25...). Hay publicaciones que optan por escribir los números en letras hasta una determinada cantidad. Por otro lado, los números de teléfono deben escribirse separándolos de forma estándar. Las fechas deben escribirse completamente, con el nombre del día incluido. No se recomiendan los números romanos.

Complejidad del vocabulario: Utilice palabras sencillas expresadas de forma sencilla. Utilice palabras cortas, con el menor número de sílabas y menos complejas. Utilice palabras de alta frecuencia léxica (uso cotidiano) y cercanas al lenguaje hablado que utiliza el público objetivo del texto. Evite palabras largas o difíciles de pronunciar. Utilice palabras con un significado preciso. Reitere los términos para mantener la legibilidad. Es preferible la repetición, que debe hacerse de forma sistemática. Evite la variación unificando diferentes nombres y formas de referirse a algo, manteniendo la coherencia en el uso de los términos. Explique las palabras menos comunes o complejas a través de la contextualización, soporte de imágenes y explicación de significado.

Para estos últimos, es conveniente resaltarlos en negrita o subrayados la primera vez que aparecen y explicar al margen o en un glosario final su significado. Cabe señalar que no todo puede contar con un léxico básico: habrá objetos, situaciones, hechos, características de los personajes y entornos, lugares desconocidos para que el lector se introduzca, pero su uso favorecerá la expansión del vocabulario.

Reglas generales: Escriba de forma concreta, sencilla y directa, cercana al estilo de conversación. Evite la simplificación excesiva. Limite el número de ideas y mensajes, seleccionando de forma precisa las ideas principales que se tienen que transmitir y reflejándolas con claridad. Sea conciso, exprese una idea por oración y evite introducir varias ideas o acciones en una oración simple. Cada línea debe contener una o dos frases con una o dos ideas. Es importante concentrar la información relacionada, pero si no es posible por ser extensa, se optará por cortarla y ofrecerla



por separado, utilizando guías como encabezados y pies de página para facilitar la continuidad y seguimiento de la información entre páginas, de ser necesario.

Diríjase a los lectores de forma respetuosa, directa y personal. Personifica al máximo el texto y resalta los aspectos que puedan ser más cercanos o interesantes para él/ella.

Tipografía: Utilice un máximo de dos fuentes: para texto y para títulos. El tamaño de la fuente debe ser lo suficientemente grande, entre 12 y 16 puntos, siendo una opción común los 14 puntos, aunque puede variar según la tipografía. Utilice fuentes sin serif, porque son más claras. Entre otras, se pueden usar Arial, Calibri, Candara, Corbel, Gill Sans, Helvetica, Myriad, Segoe, Tahoma, Tiresias y Verdana. Evite los personajes ornamentados o que simulen caligrafía. No utilice caracteres muy finos, ni cursiva ni mayúscula (en este último caso, salvo excepciones muy puntuales en las que solo hay una o dos palabras). Utilice negrita y subrayado para resaltar las palabras, aunque siempre de forma moderada para evitar distracciones. El uso de subrayado puede ser muy útil para resaltar los nombres y lugares de las personas y facilitar la memorización. Evite los efectos tipográficos, como adornos, colores y sombras.

Entre los aspectos que se pueden destacar de los contenidos aquí presentados, cabe señalar que, en primer lugar, es necesario profundizar en el conocimiento del proceso de lectura y cómo afecta en las personas con discapacidad, para que estos déficits sean considerados a la hora de escribir para adaptarse mejor a los objetivos. Es cierto que volvemos, en este sentido, a un punto de partida: la heterogeneidad de la discapacidad intelectual. Sin embargo, a partir de este conocimiento se podría determinar con criterios más objetivos por qué existen pautas de fácil lectura que funcionan con unas personas y no con otras, de manera que se pueda establecer una segmentación de soluciones.



Se debe destacar cómo la normativa ha llegado en los últimos años para descender a niveles excesivo de precisión para una norma que promueva la introducción de la lectura fácil en algunas áreas, como la administrativa. Las leyes internacionales deben promover determinadas prácticas y soluciones sin descender a ese nivel de detalle. Sería más conveniente plantear un proyecto de diseño de contenidos adaptado a la lectura fácil que luego sirva como referente global y sea mencionado en la normativa como «Adaptar los textos a las herramientas establecidas por el organismo XXX». De esta forma, se permitiría una evolución técnica más rápida y menos dependiente de las tasas de aprobación de las reglas.

Por otro lado, si necesita preparar una presentación y está utilizando Microsoft Office PowerPoint o similar, siga las recomendaciones de la página siguiente.

Contenido de las diapositivas

- Limite la cantidad de información en cada diapositiva y evite las oraciones largas.
- Utilice un lenguaje sencillo y evite el uso de abreviaturas.
- Proporcione descripciones de texto para elementos pictóricos o gráficos. Para hacer esto, haga clic derecho en «*Imagen*», seleccione «formatear imagen», haga clic en el tercer icono y seleccione «*texto alternativo*» y luego agregue el título y la descripción y haga clic en «*Aceptar*»).

Estilo de diapositivas

- Utilice diseños de diapositivas estándar y verifique el orden de la información en la vista de esquema para garantizar la accesibilidad para aquellos que leen diapositivas con lectores de pantalla.
- Asegúrese de que la escritura esté en una fuente oscura y que el fondo sea lo suficientemente claro para proporcionar un contraste claro. Un fondo color crema suele ser más accesible que en blanco puro. Evite los fondos que sean demasiado «recargados».



- Utilice un tipo de letra Sans (Arial es mejor) de tamaño de fuente 24 o superior (45 negrita para títulos).
- Las viñetas ayudan a que las diapositivas sean más fáciles de seguir.
- Evite agregar cuadros de texto.
- No utilice el color como único indicador de significado, como los elementos prioritarios que se muestran en rojo.
- Evite las animaciones y los sonidos si no son cruciales para el contenido de la presentación. Las animaciones pueden hacer que los lectores de pantalla lean la diapositiva dos veces.
- Al agregar información de Word, Excel, etc., **incruste** el nombre del archivo en la diapositiva en lugar de cortar y pegar.

Para hacer esto:

1. Abra la presentación de PowerPoint y el archivo de Word/Excel que desea incrustar en las diapositivas.
2. Seleccione y copie la sección del archivo de Word/Excel que desea incrustar.
3. Haga clic en la sección de la diapositiva de PowerPoint donde desea incrustar el archivo.
4. Desde la barra de menú superior, seleccione «*Editar*» y luego «*Pegado especial*».
5. Seleccione el formato que desee: Excel/Word, etc.
6. Esto debería incrustar el artículo en la presentación. Si hace doble clic en el elemento, podrá editarlo en Word/Excel mientras permanece en PowerPoint.



4.4. Directrices para materiales accesibles.

Crear materiales que sean fáciles de percibir requiere una serie de consideraciones. Las siguientes prácticas se pueden aplicar en varios tipos de medios y plataformas, variando ligeramente dependiendo de si los materiales primarios son texto, audio, visual o vídeo.

Utilice un lenguaje sencillo y tenga en cuenta el nivel de lectura. Existen numerosas herramientas y marcos disponibles para ayudarlo a analizar los materiales de su curso en un lenguaje simple. Al incorporar esta práctica, puede asegurarse de que sus materiales sean equitativos para las personas con diferentes niveles de acceso, antecedentes y capacidad. Si sus materiales basados en texto están en una forma que no se puede alterar, proporcione recursos adicionales para ayudar a las personas a leer estratégicamente y comprender un lenguaje con el que tal vez no estén familiarizados.

Utilice títulos para organizar documentos. La mayoría de los procesadores de texto tienen la capacidad de diferenciar entre los elementos estructurales del texto (por ejemplo, el cuerpo del texto y los encabezados). Utilice estas funciones integradas para aumentar la accesibilidad de los lectores de pantalla y permitir una lectura cuidadosa para todas las personas.

Utilice números de página y tablas de contenido. Esto puede ayudar a navegar directamente hacia la información que necesitan, o al referir a los estudiantes a ubicaciones específicas dentro de un texto dado.

Proporcione descripciones alternativas para las imágenes como subtítulos y «textos alternativos». Es la información principal que utilizará una persona que utilice un lector de pantalla para acceder a la información visual. Este mismo



contenido también se puede incluir en los subtítulos de las ratios. Para los elementos visuales que incluyen texto, reproduzca la información textual en un formato legible (solo texto) cercano. Si una imagen es decorativa, deje la etiqueta "alt" en blanco.

Compruebe el contraste de su paleta de colores. Si está usando colores para enfatizar, asegúrese de que los colores contrasten bien entre sí. Esto ayudará a las personas con diferente visión a percibir la información visual.

Utilice enlaces descriptivos en lugar de «Haga clic aquí». Los vínculos dentro de un documento o recurso web deben estar vinculados descriptivamente para indicar o explicar el recurso al que se está vinculando. Esto ayuda tanto a las personas que usan lectores de pantalla como a las audiencias curiosas que pueden querer explorar los recursos que comparte, pero quieren saber cuál es el recurso antes de hacer clic en él.

Utilice solo tablas para los datos que lo requieran. Considere si una tabla es la mejor manera de presentar su información. Si es así, asegúrese de incluir encabezados de columna y leyendas que describan el contenido de la tabla.

Presentar información en múltiples formas y formatos. Por ejemplo, si sus materiales se basan en información textual, considere agregar elementos visuales como una forma alternativa de representar la información. O, si tiene un artículo de noticias, considere incluir grabaciones de audio sobre el mismo tema o un vídeo incrustado del material.

4.5. Accesibilidad en plataformas específicas y herramientas de edición.



Microsoft Office tiene varios recursos de ayuda para mejorar la accesibilidad con el "comprobador de accesibilidad" integrado para cada una de las herramientas de Office 365. Además, existen numerosos recursos de Microsoft sobre el tema de la accesibilidad, como las funciones de facilidad de acceso integradas para Windows 10, lectura en voz alta, dictado y transcripciones en tiempo real para video-llamadas.



Google Docs and Slides tienen funciones integradas que promueven la accesibilidad, pero carecen de un verificador de documentos global. Para promover la accesibilidad en Documentos y Presentaciones, use títulos integrados, tablas de contenido, números de página y descripciones alternativas para las imágenes (agregue con la imagen del botón derecho del ratón > etiqueta Alt). Google Slides también agregó recientemente la transcripción en tiempo real para los presentadores.



Apple ofrece una colección de recursos sobre accesibilidad en su software y plataformas. La Universidad de Montana ofrece un recurso adicional sobre accesibilidad en archivos de Keynote específicamente.



Canva tiene funciones integradas y complementarias para la accesibilidad. Al crear contenido en Canvas, utilice el Comprobador de accesibilidad integrado en el Editor de contenido enriquecido (el icono de glifo humano en el Editor de contenido enriquecido). Utilice UDOIT (en la barra de navegación de la izquierda en Canvas) para verificar un conjunto completo de materiales en busca de errores, sugerencias y correcciones de accesibilidad. Las personas con diferencias de visión también pueden habilitar la IU de alto contraste y los enlaces subrayados en la configuración personal para una experiencia de Canvas más legible.



4.6. Diseño web accesible.

Esta sección contiene dos poderosos recursos que se pueden utilizar para diseñar una página web o plataforma y, además, establecer algunas pautas para los socios con los que, conjuntamente, tienes que desarrollar contenido. Estos recursos establecen pautas de diseño y características de los recursos multimedia a utilizar.

ARASAAC

Ofrece recursos gráficos y materiales adaptados con licencia Creative Commons (BY-NC-SA) para facilitar la comunicación y la accesibilidad cognitiva a todas las personas que, por diversos factores (autismo, discapacidad intelectual, falta de lenguaje, ancianos, etc.), presentan serias dificultades en estos ámbitos y dificulta su inclusión en cualquier ámbito de la vida diaria. Este proyecto está financiado por el Departamento de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Aragón y coordinado por la Dirección General de Innovación y Formación Profesional de dicho departamento.

<http://www.arasaac.org/>

Asociación lectura fácil (ALF)

Un conjunto completo de principios, pautas y recomendaciones para elaborar un texto de fácil lectura, cubriendo aspectos de formato y contenido (gramática, léxico, etc.)

<http://www.lecturafacil.net/>



Norma de Lectura Fácil que especifica las pautas y recomendaciones para la adaptación, creación y validación de documentos de Lectura Fácil, y busca facilitar la comprensión de la información escrita para garantizar la igualdad de oportunidades.

<https://www.une.org/encuentra-tu-norma/busca-tu-norma/norma/?c=N0060036>



4.7. Recursos.

- Web Content Accessibility Guidelines. <https://www.w3.org/WAI/standards-guidelines/wcag/>
- Guidelines for the elaboration of accessible digital materials. Ministry of Education. Government of Argentina.
- Introduction to Web Accessibility. The Chang School. <https://pressbooks.library.ryerson.ca/iwacc/>
- Web Accessibility Guide. Andersen, K., Hoss, H., Bridge, C. (ISBN 978-0-7334-3949-0) <https://www.homemods.info/resources/hminfo-research-publications/occasional/web-accessibility-guide>
- The WebAIM organisation has a guide to creating accessible PowerPoint presentations. <https://webaim.org/techniques/powerpoint/>
- <https://material.io/design/usability/accessibility.html#understanding-accessibility>
- <https://dcal.dartmouth.edu/resources/teaching-methods/creating-accessible-materials>
- <https://www.ed.ac.uk/information-services/help-consultancy/accessibility/creating-materials>



SECTION 5. Implementación, generalización y transferencia -del aprendizaje al desempeño en la vida real-

5.1. Introducción.

Esta sección trata sobre las condiciones y técnicas que utilizará el educador para promover la implementación de las competencias aprendidas por los AAWID en el mundo real después de su formación a través de la plataforma MNAM. Solo cuando los AAWID sean capaces y reciban apoyo para aplicar espontáneamente lo que han aprendido durante la formación se logrará su mejora de la calidad de vida y su inclusión social. Este es un tema muy desafiante, especialmente para los AAWID, ya que las habilidades cognitivas transversales son necesarias para realizar la transferencia. Muy a menudo, después del proceso de formación, los AAWID no han adquirido (todavía) estas habilidades, por lo que este documento trata sobre las condiciones para promover estas competencias transversales. La plataforma «My New Aging Me» incluye muchos ejercicios que se centran en conocimientos y habilidades específicos que son relevantes en el contexto del envejecimiento y la calidad de vida, pero que no incluyen la formación en habilidades transversales y de transferencia. Para adquirir estas habilidades transversales es necesaria una formación específica y una metodología de carácter cognitivo adecuada. Si bien esto requiere una formación extensa para el educador y para el AAWID, se pueden crear condiciones, relacionadas con una calidad específica de la formación y las creencias del educador, para invitar al AAWID a hacer esfuerzos para usar lo aprendido en la vida real. De esta forma, estas condiciones, que son el contenido de este documento, también se pueden establecer durante la formación de MNAM de TRIADE 2.0.

Este documento incluye información, sugerencias y algunas ilustraciones de cómo se pueden establecer o en qué se pueden traducir estas condiciones.



Somos conscientes de que estas sugerencias son más bien generales, pero se relacionan con la naturaleza de las estrategias que brindan los programas de formación cognitiva o transversal, siendo *reflexiones* entre el educador y los AAWID, y enfocándose en procesos *metacognitivos*, como se explicará en las siguientes páginas. Así pues, esta sección abordará: la definición de transferencia; creencias básicas por parte del educador; la calidad del contenido y proceso de la situación de aprendizaje; adaptaciones de los ejercicios para adecuarlos a las características y nivel de funcionamiento de los AAWID; el estilo de enseñanza del educador; y la técnica para establecer puentes. En los apéndices que se encuentran al final de este documento se agregan algunos materiales de formación para el educador e información adicional.

5.2. Transferencia.

5.2.1. Implementación - generalización - transferencia.

Los esfuerzos de enseñanza y aprendizaje en una situación de aula formal tienen menos valor, si lo hay, cuando las habilidades, actitudes, estrategias y conocimientos enseñados no se llegan a aprovechar en situaciones de la vida real de las personas con discapacidad intelectual en proceso de envejecimiento (AAWID). La formación en una situación «controlada» es una herramienta importante, pero no garantiza la implementación de lo enseñado y adquirido cada vez que es relevante o necesario: por lo tanto, es necesario apoyar el desempeño en la *vida real* de lo adquirido durante la formación y especialmente los objetivos de *transferencia* deben incluirse en la estrategia educativa.

Definición de transferencia

«Ese vínculo casi mágico entre el desempeño en el aula y algo que se supone que sucede en el mundo real» (Swinney, 1993).

«La aplicación de habilidades, conocimientos y/o actitudes que se aprendieron en una situación a otra situación de aprendizaje» (Perkins & Salomon, 1992)

«La transferencia real ocurre cuando las personas trasladan algo que aprendieron en un contexto a otro contexto “significativamente diferente”» (Fogerty, Perkins & Barrell, 1992)



Aunque las definiciones propuestas pueden parecer muy claras, con mucha frecuencia el concepto de transferencia se utiliza para referirse a objetivos y procesos diferentes y distintivos, con la necesidad de estrategias educativas y de apoyo diferentes (a menudo complementarias). La distinción propuesta a continuación es arbitraria y puede revelar cierta superposición, pero se propone por razones didácticas. La lógica es que lo aprendido se puede aplicar en un entorno seguro exactamente como se enseñó (implementación); en una segunda etapa se requiere la aplicación en un conjunto de problemas o tareas similares (generalización); y en una tercera etapa lo aprendido se convierte en un principio más abstracto que se puede aplicar en diferentes problemas o tareas (transferencia).

1.1.1 Implementación: desempeño de una habilidad aprendida.

Considere²: durante una sesión de formación, en la que un educador ofrece información y crea oportunidades para practicar en un entorno seguro, el AAWID ha aprendido y practicado a seguir una ruta bien definida y a utilizar un medio de transporte específico para llegar a su lugar de trabajo.



² En la plataforma MNAM no hay ejercicios específicos para entrenar «tomar un autobús», pero se aborda el tema de la movilidad. Cuando está en juego el tema de Derechos (Unidad 12), y la movilidad se refiere a una movilidad personal, puede ser importante ampliar los conocimientos adquiridos a la formación concreta de habilidades de movilidad personal. No es suficiente saber que tienes derecho a ser móvil y que la sociedad debe crear las condiciones para apoyar la movilidad, siendo fundamental para la inclusión, sino que también es importante poder moverte y ser móvil. Esto se refiere a una responsabilidad importante del educador que tiene que seleccionar, adaptar o ampliar los ejercicios del MNAM para que sean significativos para el AAWID.



Implementación: sin la asistencia del educador, el AAWID sigue la misma ruta y utiliza el mismo medio de transporte. El educador (u otra persona) puede ayudar al AAWID a implementar lo aprendido, incluida la reducción sistemática de la asistencia y el apoyo hasta que el AAWID pueda hacer esto por sí mismo. Las estrategias pueden incluir práctica en vivo, ensayo, automatización, evaluación, etc.)

En esta etapa de transferencia, hay que tener en cuenta que hay condiciones específicas en juego para hacer la transición de la adquisición pura a la ejecución (por ejemplo, A. Bandura, Teoría cognitiva social, 2005). Estas condiciones pueden situarse en el nivel del AAWID (por ejemplo, auto-eficacia, motivación intrínseca...) y/o en el nivel del entorno (¿el entorno es «expectante» por el desempeño, es «sugerente», «estimulante»?). Estas condiciones pueden ayudarnos a ver este nivel de implementación como «transferencia», ya que se refieren a cuestiones adicionales importantes que van más allá de la mera ejecución de una habilidad o estrategia aprendidas.

Además, hay que añadir una cuestión muy importante durante esta etapa. Si bien un entrenamiento de habilidades prácticas es un paso necesario, no es una condición suficiente para realizar de manera independiente y autónoma las habilidades, estrategias o conceptos adquiridos. Saber afrontar situaciones imprevistas, problemas, etc. es otra condición necesaria que se debe cumplir. Esto significa que el esfuerzo docente deberá incluir estrategias para aprender a resolver problemas y tomar la iniciativa en su tratamiento (ambos ejemplos de habilidades transversales cognitivas críticas). También este, y tal vez «especialmente este» tema adicional, ayuda a transferir la mera adquisición de habilidades.



Generalización: amplia aplicación de una habilidad aprendida.

Considerare: además de la mera implementación de las habilidades para usar el autobús y seguir la ruta específica para llegar al lugar de trabajo, se puede estimular al AAWID para que use el autobús para llegar a otro destino y visitar a su familia o amigos o para que otro medio de transporte para llegar al lugar de trabajo.

La generalización puede ser limitada o más extensa y puede incluir gradaciones de dificultad o complejidad, como viajar más lejos o más tiempo, usar el transporte público por diferentes motivos, cambiar de tren o autobús varias veces o combinar autobús y tren, pero la habilidad de utilizar el transporte público para llegar a un destino - y por lo tanto el «contenido» - es siempre la misma. La generalización está presente dentro de un área de contenido específico.

Transferencia: ir más allá de una habilidad y un contenido aprendidos.

Una vez que cambie el contenido o se espere la implementación de habilidades en diferentes dominios, se cambia de la generalización a la transferencia. En la literatura se hacen distinciones entre transferencia vertical, horizontal, cercana y lejana. En estos contextos, nos referimos a la transferencia de forma general, es decir, una vez que *dejamos* el contenido específico que estuvo en juego durante las etapas anteriores, independientemente del nivel de novedad, complejidad, dificultad, etc. Esto significa que ya no podemos contar con la mera habilidad práctica o el conocimiento que fue, en su momento, el contenido de la formación. Tomar un autobús solo es relevante cuando está en juego la «movilidad». Sin embargo, hay algo presente que es muy relevante y que es la base del traslado real: tomar un autobús no es solo realizar un conjunto de acciones



prácticas, sino que este conjunto de acciones se sustenta en un proceso, concretado en las respuestas a las preguntas «¿Cómo estás realizando estas acciones?», «¿Qué tienes en cuenta?», «¿Qué puede ser para ti un desafío?».

Para tomar el autobús hay que estar preparado, informado sobre los horarios, hay que planificar, comprobar, querer controlar. Estas acciones se refieren a acciones cognitivas, transversales, útiles en muchas más situaciones -y áreas de contenido- que simplemente haciendo uso del transporte público. La transferencia, por lo tanto, siempre se referirá a hacer transiciones de estas habilidades transversales a cualquier otra área de contenido o situación, con una gran variación en el grado en que las situaciones son similares o diferentes. Puede ser útil estar preparado antes de ir de compras, del mismo modo que es útil estar preparado antes de tomar el autobús. O puede ser útil saber cómo abordar una situación imprevista en el momento en que desea pagar lo que se compró (olvidó su billetera), así como es útil saber cómo lidiar con la situación de un autobús que llega muy tarde o no viene.

Los tres niveles están estrechamente relacionados entre sí y representan una y la misma realidad, es decir, van más allá del contexto real de aprendizaje/enseñanza.



5.2.2. Desafíos.

Apoyar la transferencia no es fácil, hay muchos desafíos en el camino. El educador debe comprender que la adquisición de una habilidad o estrategia no es suficiente para esperar un desempeño (y definitivamente no una transferencia). Un educador también debe tener en cuenta que la formación en habilidades prácticas es solo el punto de partida, pero un punto de partida necesario. Será necesario realizar esfuerzos adicionales desde el principio - incluso antes de que comience la formación- para realizar la implementación, la generalización o la transferencia. La enseñanza y el aprendizaje para la transferencia no es una actividad distinta, sino más bien una parte integral del proceso completo de enseñanza y aprendizaje.

La capacidad de generalizar y hacer transferencias, a menudo, no se presume en el AAWID. Al igual que ocurre en el nivel de implementación, también en el nivel de generalización y transferencia, muchas condiciones de diversos tipos son factores fundamentales de éxito: la motivación intrínseca, la mentalidad y la auto-eficacia del AAWID, la calidad del entorno *acogedor*, etc. Especialmente - ¡pero no solo! - las condiciones (meta-) cognitivas y transversales juegan un papel importante (ver 5.3.1.2.b.). Deben verse como requisitos previos para la trascendencia. Puede estar claro que habilidades como la planificación, la resolución de problemas, la comparación o la flexibilidad juegan un papel importante en esto. Por lo tanto, capacitar estas habilidades debe ser parte del esfuerzo de los educadores y debe agregarse al curso de formación en cuestión. No es suficiente presumir estas habilidades: especialmente porque estas habilidades (muy) intelectuales son el principal desafío para los AAWID. Se tendrá que implementar un enfoque específico -herramientas y metodología-. El verdadero desafío aquí es que se espera que el educador comprenda y sea competente para abordar el amplio número de condiciones que tienen un impacto en la implementación, la generalización y el resultado de la transferencia. Esto implica, si aún no está presente, formación adicional del AAWID que excede el contenido el



manual de formación para educadores TRIADE 2.0 (todos los productos intelectuales del proyecto están disponibles en su página web- <https://www.ivass.gva.es/Triade2.html>- y en la plataforma MNAM - <https://triade.webs.upv.es/t20/->)

Las siguientes secciones explican los factores fundamentales de éxito para el aprendizaje y la transferencia de los AAWID, y proporcionan ejemplos de estrategias para cerrar la brecha entre la formación y la vida real, y así contribuir a la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual. Cabe destacar que el aprendizaje para la transferencia tiene su punto de partida al comienzo del proceso de aprendizaje, e incluso antes de que este proceso de aprendizaje haya comenzado. *La transferencia ocurre después de una sesión de formación; aprender a transferir ocurre durante (e incluso antes) la sesión de entrenamiento.*



5.3. ¿Cómo apoyar la implementación, generalización y transferencia?

Esta sección trata sobre las habilidades básicas que necesita un educador y proporciona estrategias para adaptar situaciones de aprendizaje o ejercicios para que se puedan adaptar a los AAWID. La calidad de la formación y la enseñanza tendrá un impacto en el desempeño futuro del AAWID. Como la transferencia se refiere a habilidades que son cognitivas, es importante que el educador realmente crea que el AAWID es capaz de generalizar y hacer transferencias a situaciones nuevas. Pero, con frecuencia, este no es el caso. Además, el educador deberá adaptar todos los ejercicios del MNAM de tal manera que las tareas vayan cubriendo las necesidades, el estilo de aprendizaje y el nivel de funcionamiento del AAWID. Las estrategias educativas generales, definidas en particular para ser utilizadas con personas que tienen menos potencial de aprendizaje, características de los AAWID, mostrarán cómo las tareas se pueden preparar, ofrecer y discutir (reflexión) con el AAWID. Así que, además de lo que creen los educadores (explicado con anterioridad), los esfuerzos para personalizar el contenido de la capacitación para que encaje con los AAWID ZDP (zona de desarrollo próximo) como la calidad de la interacción con las AAWID (véase 5.3.1.2.a.), son condiciones básicas para cualquier proceso de aprendizaje exitoso, siempre incluyendo la transición del contexto de formación a la vida real.

5.3.1. CONCEPTOS BÁSICOS.

Creencias - Formación personalizada - Calidad de la formación.

5.3.1.1. Creencias.

Los profesionales que trabajan en el campo de la discapacidad varían en sus *creencias sobre las competencias, la adaptabilidad y el potencial de aprendizaje de los AAWID y sobre su inteligencia en general*. Entre otros, Biklen & Burke (2006), Dweck (2015) y Feuerstein et al. (2010) proporcionan modelos inspiradores para describir creencias facilitadoras u obstructoras: adaptabilidad activa versus aceptación pasiva; crecimiento versus mentalidad fija; o *competencia*³ presupuesta son conceptos a los que se hace referencia a menudo en este contexto.

Promover creencias se refiere a una actitud positiva y optimista hacia el potencial de aprendizaje y las habilidades de los AAWID, mientras que las creencias obstaculizantes se refieren a la carencia de atención hacia esas competencias presupuestas o potencial de aprendizaje. Ambas orientaciones tienen un impacto diferente significativo en el resultado de la formación. Además, lo mismo ocurre con las creencias sobre el envejecimiento: creer o no que las personas que envejecen pueden o no pueden contribuir a la sociedad de manera activa y exitosa. En este contexto, encontramos conceptos como discriminación por edad y discriminación por capacidad, que se refieren a creencias y prejuicios basados en filosofías (a menudo) implícitas. La combinación de discriminación por capacidad (ableismo)⁴ y discriminación por edad (edadismo)⁵ puede tener un impacto dramático en los resultados de aprendizaje.

³ Traducción libre del concepto inglés "Presuming competences".

⁴ Ableismo. Discriminación por capacidad y prejuicio social contra personas con discapacidad y/o personas que se perciben como discapacitadas. La discapacidad caracteriza a las personas que se definen por su discapacidad como inferiores a las personas sin discapacidad. Sobre esta base, a las personas se les asignan o se les niegan ciertas habilidades, destrezas u orientaciones de carácter percibidas.

⁵ Edadismo. La discriminación por edad consiste en estereotipos y/o discriminación de personas o grupos en función de su edad. La discriminación por edad se considera una combinación de tres elementos conectados: actitudes prejuiciosas hacia las

Para implementar con éxito estrategias educativas o de formación para adultos mayores con una discapacidad intelectual, los educadores deben mostrar evidencia de un sistema de creencias apropiado, ya que esto determina la naturaleza de los objetivos y la didáctica de la formación y, por lo tanto, los resultados a corto y largo plazo de la formación. Son relevantes para TRIADE 2.0, las creencias de los educadores sobre el cambio, la modificabilidad y la plasticidad de los adultos con discapacidad intelectual, sus creencias sobre la calidad de vida y sus creencias sobre el envejecimiento, especialmente para los AAWID que envejecen. Es importante que el educador reflexione sobre estas creencias y descubra qué problemas pueden generar restricciones.

Una herramienta desarrollada por la asociación del proyecto Erasmus+ *Cognición e inclusión*, puede ser útil para que los educadores reflexionen sobre sus creencias⁶.

La mentalidad de los AAWID y el impacto en el esfuerzo de aprendizaje de los AAWID.



personas mayores, la vejez y el proceso de envejecimiento; prácticas discriminatorias contra las personas mayores; y prácticas y políticas institucionales que perpetúan los estereotipos sobre las personas mayores.

6 Erasmus+ "Cognition&inclusion" <http://www.ensa-network.eu/cognitionandinclusion/ci-projectsresults.html>



El concepto de **mentalidad** se refiere a las teorías implícitas que las personas, incluyendo los AAWID, sostienen con respecto a la naturaleza del comportamiento inteligente y de aprendizaje. Es decir, en la medida en que los individuos atribuyen inteligencia y aprendizaje (potencial) a rasgos fijos, mantienen una *mentalidad fija*; y en la medida en que atribuyen inteligencia al aprendizaje, el esfuerzo, la formación y la práctica, tienen una *mentalidad de crecimiento*. Las personas con una mentalidad fija creen que sus cualidades (como la inteligencia u otros rasgos de personalidad) están «grabadas en piedra»: la forma en que Dios te hizo es básicamente lo que eres; los rasgos de alguien son fijos, no algo que se pueda practicar o desarrollar. Las personas con una mentalidad de crecimiento, por otro lado, creen que el esfuerzo o el entrenamiento pueden cambiar las cualidades y los rasgos de alguien.

La orientación de la mentalidad del AAWID tendrá un impacto en el resultado de la formación y la implementación de lo aprendido en situaciones futuras. Muestra la motivación (o falta de motivación) para persistir y seguir tratando de implementar lo aprendido en contextos que son más desafiantes o brindan menos seguridad para probar. La motivación para probar y tomar riesgos será mayor cuando el AAWID muestre evidencia de una mentalidad orientada al «crecimiento», y será menor o incluso inexistente cuando la mentalidad sea una mentalidad «fija».

La mentalidad de una persona no es innata, sino que se forma a lo largo del desarrollo de uno, especialmente en función de los mensajes que se recibe. En concreto, cuando está en juego una discapacidad intelectual o de aprendizaje, el impacto de las creencias del educador en el aprendizaje puede ser significativo. Se puede reforzar una mentalidad fija, al igual que el conjunto de actitudes relacionadas con el fenómeno de la indefensión aprendida. Cuando el educador atribuye continuamente el éxito a habilidades innatas, sin competencias presupuestas, las personas



desarrollarán una mentalidad fija. Es muy probable que el elogio del desempeño de alguien produzca una mentalidad fija cuando atribuye el éxito a la inteligencia (lo que implica aptitud o rasgos fijos). Sin embargo, si el éxito se atribuye al esfuerzo y la práctica, será más probable que las personas desarrollen una mentalidad de crecimiento. El elogio de los esfuerzos por practicar o las atribuciones de éxito a la práctica anterior en la que participó la persona pueden contribuir al desarrollo de una mentalidad de crecimiento.

Más específicamente, la retroalimentación y la intervención relacionada con el proceso de aprendizaje y pensamiento y el apoyo al AAWID para contribuir a las estrategias para resolver los problemas o realizar las actividades del programa respaldarán la motivación intrínseca y las firmes creencias de potencial. Esto se describirá con más detalle en la sección 5.3.1.3. (Calidad de la interacción).

5.3.1.2. Formación personalizada sobre contenidos y procesos.

La mayoría de los ejercicios y actividades incluidos en la plataforma de formación TRIADE 2.0 MNAM deben considerarse como un marco, ilustraciones y ejemplos que invitan al educador a adaptarse a las experiencias personales y situación de la vida concreta cada AAWID, para que entienda la relevancia de la meta y el esfuerzo de aprendizaje que se espera. Esto significa que el educador debe conocer muy bien al AAWID y sus condiciones de vida.

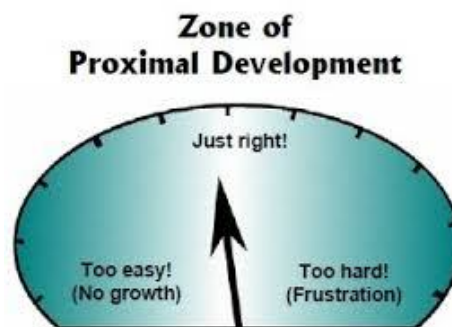
Además de la personalización del contenido, los ejercicios y actividades deben adaptarse de acuerdo con:

- a. El nivel real de competencia del AAWID y lo que el AAWID está *listo* para desarrollar (zona de desarrollo próximo);
- b. Las características personales relacionadas con el aprendizaje personal como habilidades cognitivas, estilo de aprendizaje y preferencias (veáse b. Mapa cognitivo como herramienta para emparejar la actividad con algunas de estas características).

Sin duda, la mentalidad de los AAWID (una mentalidad de crecimiento o fija y su orientación motivacional: intrínseca o centrada en recompensas extrínsecas) tendrá un impacto en el resultado del aprendizaje (véase p. 110: transferencias)

a. Zona de desarrollo próximo (ZDP).

El concepto de *zona de desarrollo próximo* es útil para desarrollar actividades de aprendizaje que no sean ni demasiado fáciles ni demasiado difíciles.



Según Vygotsky (1987), la ZDP se ha definido como la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por el desempeño autónomo o la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado a través del desempeño o la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces. La ZDP se refiere a la diferencia entre lo que un AAWID puede hacer sin ayuda y lo que puede lograr con la orientación y el aliento de otra persona más competente. El término «próximo» se refiere a aquellas habilidades que el AAWID está «listo» para desarrollar o está «cerca» de dominar. El aprendizaje solo ocurre en esta zona de desarrollo próximo: las actividades en la zona de desarrollo real son demasiado fáciles y ya no necesitan esfuerzos de aprendizaje; las actividades fuera de la ZPD son demasiado difíciles para el AAWID: incluso con mucho apoyo del educador, el AAWID no logrará adquirir y/o realizar las metas y habilidades de la actividad de aprendizaje en cuestión. Vygotsky creía que cuando un/a AAWID se encuentra en la zona de desarrollo próximo para una tarea en particular, si se proporciona el apoyo adecuado le dará al AAWID un «impulso» para lograr la tarea. Para ayudar a un/a AAWID a moverse a través de la zona de desarrollo próximo, los/as educadores/as deben centrarse en los componentes



fundamentales que promueven el proceso de aprendizaje: la presencia de alguien con conocimientos y habilidades más allá de los del AAWID (el llamado «otro más competente» como, por ejemplo, el educador, otro miembro del grupo formador, un igual...), interacciones entre el AAWID y el otro más competente que invitan a enfocarse, observar, reflexionar, evaluar, etc. el esfuerzo de aprendizaje realizado. Estos componentes son la base del concepto de mediación desarrollado por Feuerstein (véase 5.3.1.3).

La principal sugerencia para el educador de TRIADE 2.0 es evitar actividades que sean demasiado difíciles y, de ser así, se puede volver a diseñar las actividades para que el AAWID casi pueda realizar la actividad de forma independiente o con alguna ayuda. Cuando el educador observa que el/la AAWID no puede realizar la actividad con éxito, incluso si se le ofrece amplio apoyo, el AAWID puede decepcionarse o perder la motivación. La actividad no está en su ZDP. Cuando se observa esta circunstancia, el educador tiene que buscar la razón por la que no realiza la actividad con éxito. Varios factores pueden ser responsables de esto. Muy a menudo, estas razones se buscan y encuentran en las debilidades del AAWID, mientras que la razón para no tener éxito se puede encontrar en las características de la actividad en sí: la tarea puede no encajar con las características del AAWID a nivel de preferencias y estilo de aprendizaje. La siguiente sección b. ofrece una herramienta para averiguar qué características de la tarea pueden contribuir al fracaso y ayudar a encontrar formas de adaptar la tarea para que el AAWID pueda abordar la actividad de una manera más exitosa.⁷

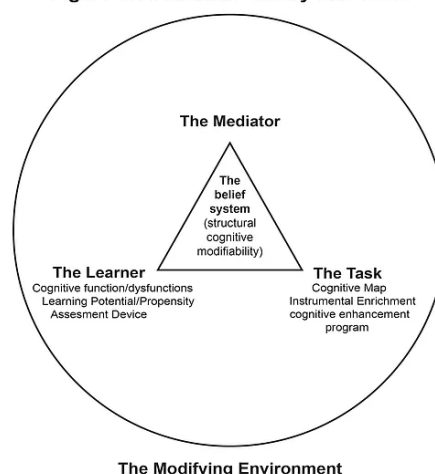
⁷ Además de estas condiciones relacionadas con la tarea y más cognitivas a nivel del alumnado, la motivación y otras condiciones afectivas dinámicas tendrán un impacto en el resultado de la sesión de entrenamiento.

b. El mapa cognitivo.

El mapa cognitivo es una herramienta desarrollada por Feuerstein (2010) para conceptualizar la relación entre las características de una tarea y su desempeño por un AAWID. Es una herramienta para analizar un ejercicio, problema, tarea o actividad según varios parámetros. Es útil descubrir cuál puede ser una posible fuente de un desempeño o proceso de aprendizaje desafiante y permite al educador modificar o manipular las características de la tarea. Esto se puede hacer para verificar ideas o hipótesis que el educador pueda tener con respecto a las dificultades que tiene el AAWID, o para proporcionar opciones para manipular el proceso de aprendizaje mediante el cambio de las características de la tarea: posibles adaptaciones centradas en la tarea (por ejemplo, cambiar la modalidad de la actividad, una presentación pictórica en lugar de instrucciones verbales), así como cambios centrados en el educador (por ejemplo, para centrarse en elementos específicos de la actividad, repetir estímulos, ocultar algunas partes de la estímulos...) y cambios centrados en el AAWID (por ejemplo, adaptación del contenido).

El mapa cognitivo se presenta en este apartado, ya que ayuda al educador a adaptar, si es relevante, la actividad, para tener la mejor coincidencia entre el AAWID y las características de la tarea. No se trata de manipular un parámetro, pero puede ser cuestión de cambiar varios parámetros al mismo tiempo. Las ilustraciones que se dan a continuación mostrarán que las adaptaciones para adecuar la tarea, no

Figure 1. Feuerstein Theory and Tools



siempre son difíciles o complejas, pero deben tener en cuenta características específicas del AAWID, especialmente en sus preferencias de aprendizaje o estilo de aprendizaje.

Los parámetros del mapa cognitivo.

1-. Contenido: ¿De qué se trata la actividad? Este parámetro es de fácil comprensión para los educadores: en la formación TRIADE 2.0 encontramos contenidos como los derechos, mi red social, la amistad, la alimentación sana, un nuevo plan de vida, etc. El problema principal aquí es averiguar si el contenido es relevante para el AAWID y si comprende la razón para abordar esto. En el contexto de la plataforma TRIADE 2.0, el contenido está bien definido y se refiere a un objetivo principal del programa: aprender sobre temas que son relevantes para el bienestar cuando alguien envejece. Probablemente este no sea el parámetro que necesite ser adaptado. El contenido ha sido seleccionado en base a varias fuentes científicas académicas que revelan lo que es fundamental para la calidad de vida de las personas mayores con discapacidad intelectual. El problema puede ser que la complejidad de la actividad o la forma en que se presenta la información sea demasiado alta o no coincida con el estilo de aprendizaje. Esto se refiere a otros parámetros del mapa cognitivo.



Ilustración: dado que el contenido de las actividades está relacionado con el contenido específico de esta unidad, no es deseable cambiar el contenido general, siendo la pirámide alimenticia. Lo que se puede hacer es comprobar si el AAWID conoce la comida (o en la

segunda actividad las actividades físicas) que se le presentan. Es probable que se utilicen imágenes de Shopska o ingredientes típicos de shopska o baklava en Bulgaria, y fotos de pizza y «fico d'India» o paella y nisperero en Italia o España.



Para un buen procesamiento de la información, se deben presentar los tipos de alimentos que conoce (y que puede nombrar).

2-. Modalidad: Este parámetro se refiere a cómo la información, la actividad o la tarea se presenta o comunica al AAWID. Las modalidades incluyen pictógramas, verbales, simbólicas, numéricas, geométricas, etc. Algunos AAWID prefieren una instrucción escrita, otros las instrucciones verbales, las herramientas mediante imagen pueden ser útiles para que el AAWID comprenda algunos conceptos utilizados, para algunos un símbolo abstracto de «empleo» está bien para comprender de qué se trata la actividad, otros pueden necesitar una foto de una persona que esté trabajando, pero para otros puede ser necesario presentar una foto del mismo AAWID mientras está activo en un taller. Al cambiar la modalidad, puede ser que la actividad se pueda realizar con éxito sin cambiar la llamada dificultad de una tarea, pero como coincide con el estilo de aprendizaje del AAWID, puede manejarlo de manera efectiva. A menudo, se utilizan varias modalidades en una actividad y pueden causar cierta confusión o distraer al AAWID de la tarea real que debe completar.



Ilustración: la forma en que se presentan los estímulos puede ser visual (mostrando frutas o imágenes concretas),

auditiva/verbal (nombrando los tipos de comida o fruta) o cinestésica (menos utilizada, pero a veces alguien puede optimizar la entrada manipulando o sintiendo el objeto). Elegir la modalidad acorde con las preferencias del AAWD garantizará un mejor aporte de estímulos para los procesos de información.

3-. Complejidad: Este parámetro se refiere a una característica cuantitativa y cualitativa de la tarea. El número de variables, estímulos, unidades de información, etc. con las que trabajará el AAWID o el número de pasos en el proceso de resolución de una tarea determinada. La complejidad de una tarea basada en una

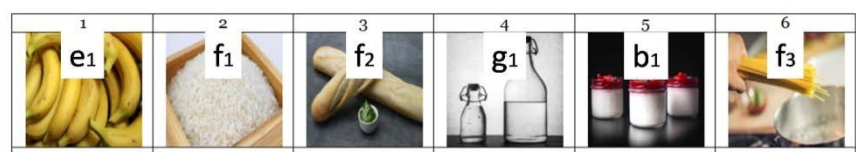
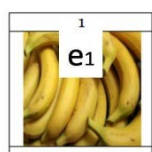
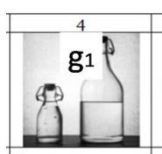
historia con familiares de María, tiene un mayor nivel de complejidad cuando solo los compañeros y los padres están involucrados en comparación con una historia que incluye también a los sobrinos, abuelos, etc. La dimensión cualitativa de la complejidad se refiere al grado en que uno está familiarizado con el contenido. Estar familiarizado con la información o la tarea ayudará a procesar la información con mayor fluidez (y más fácilmente). Para aprender a usar el transporte público, por ejemplo, tomar un tren a Bruselas, será más fácil para un AAWID cuando ya esté familiarizado con tomar un autobús a un destino específico, ya que, por ejemplo, tendrá que hacer menos esfuerzo para (aprender a) comprar un billete o prepararse usando un horario.

La complejidad a menudo se categoriza en términos de nivel de complejidad intermedio, simple y complejo.



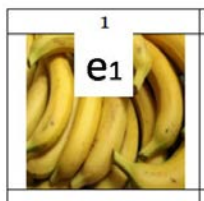
Ilustración: para el AAWID, dependiendo del nivel de funcionamiento y de la familiaridad, la descripción general presentada aquí puede ser un desafío debido a la cantidad de imágenes presentadas.

Teniendo en cuenta la ZDP (ver información previa) o una memoria de trabajo débil, el educador puede optar por usar solo la mitad o algunas imágenes. No significa que no puedas presentar todas las figuras, pero tómate tu tiempo y presentas varios conjuntos de fotos.



4-. Abstracción: La abstracción se refiere a la distancia entre la información a la que tiene acceso el AAWID y la realidad que puede representar. Un símbolo es más abstracto que una palabra, una palabra es más abstracta que una imagen y una imagen es más abstracta que un objeto que puede manipularse físicamente. El contenido de la tarea puede involucrar objetos que pueden ser percibidos sensorialmente o manejados completamente por manipulación motora. En el nivel abstracto, el educador espera que el AAWID haga una representación mental de algo que en realidad no está presente. Escuchar una historia es un nivel de abstracción más alto que mirar una película de YouTube.

Los niveles de abstracción pueden categorizarse en términos de concreto, intermedio (verbal) o abstracto (simbólico).



PLÁTANO

Ilustración: se puede presentar un plátano usando la palabra escrita PLATANO, mostrando una imagen o un dibujo o teniendo un plátano fresco en el escritorio. Además, aquí

el educador puede tener en cuenta presentar en vivo un plátano fresco, entregarlo en la mano del AAWID, mostrar la palabra o simplemente nombrar la palabra, o utilizar categorías (= abstracción) de alimentos, como (frutas, cítricos, frutas amarillas... todas las categorías de un nivel de abstracción diferente).

5-. Operaciones: Una actividad o tarea puede pedirle al AAWID que «manipule» la información o los estímulos que se presentan. Las operaciones mentales son *acciones* con los estímulos y la información que recibimos en la tarea. Estas operaciones pueden ser muy simples (reconocimiento, identificación, etiquetado) o más complejas (conservación, seriación, clasificación, comparar, analizar, hacer una síntesis, sumar, pensamiento inductivo o deductivo, silogismo).

Estas operaciones pueden aplicarse a información existente o pueden generar nueva información. Cuando clasifica un conjunto de elementos, llega a un punto en el que ha creado «clases».

Este parámetro está relacionado con el nivel de desarrollo del AAWID. Las operaciones tienen una secuencia lógica en su adquisición: puede parecer claro que el reconocimiento o el etiquetado deben adquirirse antes de que (por ejemplo) sea posible la clasificación. Estas operaciones se pueden encontrar en los escritos de Jean Piaget, vinculados a las etapas del desarrollo cognitivo.⁸

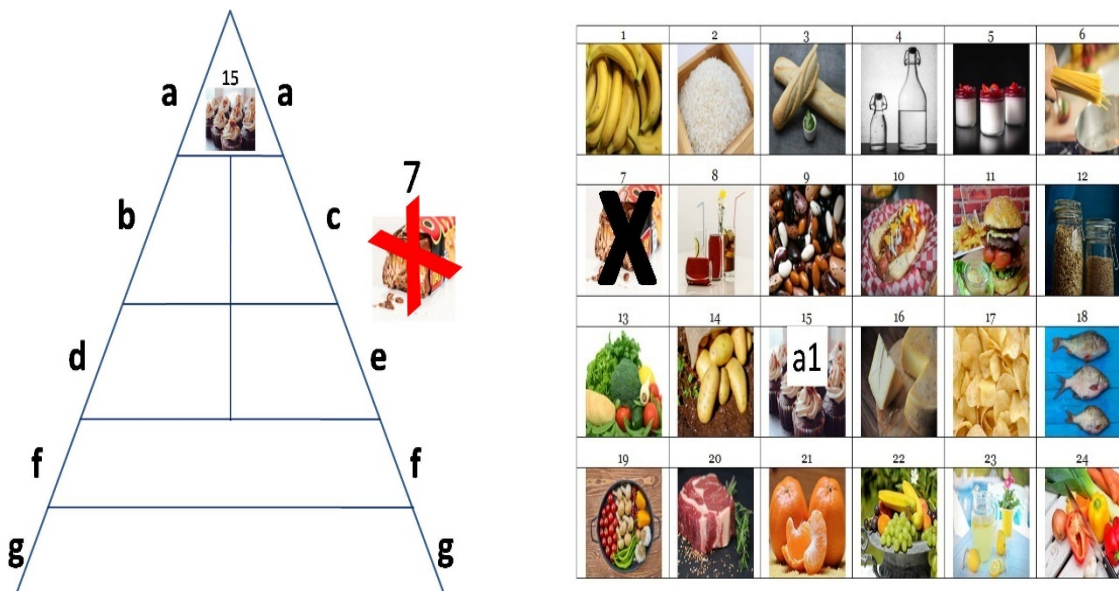


Ilustración: En este ejercicio 2 de la Unidad 4, el AAWID tiene que ejecutar varias operaciones para poder resolver el problema. Por ejemplo, tiene que nombrar los tipos de alimentos (etiquetado), identificar las clases de alimentos, comparar y categorizar.

⁸ Puede encontrar una buena introducción a estas etapas en Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=IhcgYgx7aAA>



El desafío para el educador es comprender muy bien qué operaciones se necesitan para realizar la tarea con éxito y evaluar si el AAWID puede realizar estas operaciones. Esto depende del desarrollo cognitivo del AAWID. Por ejemplo, el AAWID no podrá categorizar si no puede preparar o comprender clases de alimentos. El educador necesita conocer las etapas de desarrollo descritas por Piaget, por lo que puede decidir facilitar el ejercicio pidiendo clasificar de forma independiente, por ejemplo, pedir hacer un grupo de alimentos que tenga las mismas características - fruta, pescado...

6-. Funciones cognitivas/bloques de construcción del pensamiento⁹:

Una actividad de pensamiento se puede dividir en tres fases, todas estrechamente relacionadas entre sí: a. entrada (recopilación de información mirando, escuchando, sintiendo...), b. elaboración (trabajando con la información recopilada) y c. salida (producir respuestas o dar respuestas). En cada fase, algunas funciones cognitivas son fundamentales para una fase exitosa. Estas funciones cognitivas son diferentes de las operaciones mentales, ya que no «manipulan» ni procesan los estímulos, sino que apoyan el acto mental hacia un acto de pensamiento cualitativo. En la fase de entrada, la recopilación de datos se puede realizar de forma sistemática o no sistemática, o el AAWID puede buscar datos bien definidos o sentirse bien cuando se encuentran cosas similares (precisión). Durante la fase de elaboración, es posible que el AAWID no se refiera espontáneamente a experiencias pasadas para averiguar cómo se puede resolver un problema o puede que no defina correctamente la tarea y las demandas de la tarea. Durante la fase de salida, el AAWID puede ser impulsivo o puede comunicar una respuesta a una pregunta de una manera clara para él, pero no para la persona a la que se dirige. El Apéndice 1 presenta algunos modelos de funciones cognitivas. A menudo se encuentra que las funciones cognitivas deficientes son muy típicas de la calidad del procesamiento de información del AAWID. Es importante saber que especialmente las funciones cognitivas en el nivel de entrada y salida son un desafío para el AAWID, y que estas funciones cognitivas no son innatas, sino que deben adquirirse. El Apéndice 2

⁹ Información más detallada sobre las funciones cognitivas se puede consultar en: Erasmus+ "Cognition&Inclusion": <http://www.ensa-network.eu/cognitionandinclusion/c-i-projectsresults.html>



presenta varios modelos de funciones cognitivas que representan la actividad mental de apoyo del procesamiento de información. Aunque todas las funciones cognitivas son importantes para procesar una tarea o problema, algunas funciones cognitivas están marcadas (en gris) para resaltar aquellas funciones que contribuyen significativamente a la generalización y transferencia exitosa. Las funciones principales son la comparación espontánea y la búsqueda de conexiones y relaciones entre objetos, eventos y situaciones como los principales.

Ilustración: se espera que el educador sepa muy bien qué funciones cognitivas son útiles para un buen desempeño de la tarea. Considerar este parámetro significa, por ejemplo, que una tarea, con un alto nivel de complejidad, puede requerir una orientación mental extendida (véase 5.3.2.1.) para evitar rastros y errores o ejecución impulsiva. Sabiendo esto, las intervenciones mediadoras o las instrucciones dadas por el educador deben enfocarse en la inhibición de la impulsividad o en la exploración sistemática de la información/imágenes presentadas. Es importante considerar que una impulsividad o conducta no sistemática observada, puede no ser consecuencia de una inhibición de la impulsividad o autorregulación o exploración sistemática no bien desarrollada, mientras que la impulsividad puede ser causada por la presentación de una tarea que tiene un nivel de complejidad demasiado alto para el AAWID. Esta observación es muy importante ya que atribuir «no tener éxito» a «deficiencias cognitivas del AAWID» tiene un impacto mucho más negativo en cómo percibimos al AAWID, su potencial de aprendizaje o su inteligencia, que una atribución vinculada a la tarea.

7-. Nivel de eficiencia: Este parámetro es menos relevante para TRIADE 2.0, pero se agrega para presentar completamente el mapa cognitivo. Feuerstein (2010) define esto en términos de precisión, tiempo y esfuerzo que necesita el AAWID para llegar a la solución del problema. Este criterio depende de los otros parámetros del mapa cognitivo y es un parámetro muy relacionado con la persona. Puede ser interesante observar esta eficiencia, ya que puede ayudar al educador a ver cuándo un AAWID está cerca de darse por vencido o desanimarse.



El mapa cognitivo, especialmente, debe ayudar al educador a ver que los desafíos, o los fracasos no necesariamente están relacionados con «no poder», pero pueden estar relacionados con características de la actividad o tarea. A veces, simplemente cambiando un parámetro y, por lo tanto, cambiando la naturaleza de la tarea, no el contenido, el AAWID puede tener éxito.



5.3.1.3. Calidad de la interacción: creación de una experiencia de aprendizaje mediada (MLE, por sus siglas en inglés)

Para cerrar la brecha entre el contexto de formación y la vida real, el educador no solo necesita incluir estrategias específicas para conectar el contenido de aprendizaje real a situaciones futuras (y pasadas), sino que también debe crear una situación de aprendizaje muy enfocada y significativa. Una actividad personalizada en la ZDP del AAWID es una condición necesaria pero no suficiente para una situación de aprendizaje cualitativo: la situación de aprendizaje debe estar respaldada por una calidad específica de aprendizaje y enseñanza, caracterizada por el uso de estrategias universales, no dependiendo de modalidad o contenido del lenguaje. Feuerstein, profundizando en las teorías de Piaget y Vygotsky, nombra esta *mediación* de calidad, incluyendo 3 estrategias de mediación básicas¹⁰:

- a) Mediación de intencionalidad y reciprocidad.
- b) Mediación de significado
- c) Mediación de trascendencia.

a. La mediación de intencionalidad y reciprocidad se refiere a un esfuerzo deliberado de los educadores para compartir las metas (de aprendizaje) que tiene en mente con el AAWID. Se enfocará, proporcionará estímulos o contenidos significativos, alertará la atención, alterará la frecuencia de los estímulos, (re) ordenará los eventos, vinculará información nueva a contextos familiares, etc.

Sin embargo, estas evidencias de *intencionalidad* son inadecuadas si no existen signos de la *reciprocidad* del AAWID al mostrar evidencia de

¹⁰ Actualizado de Warnez, J. (2002)



comprensión de la meta, voluntad de contribuir a la meta, responder y/o hacer esfuerzos de aprendizaje, etc.

Para que un educador evalúe la calidad de intencionalidad/reciprocidad de la situación de aprendizaje que ha creado, el siguiente conjunto (no exhaustivo) de preguntas reflexivas puede ser útil. Cada pregunta puede ser respondida con un simple «sí» o «no», pero invita especialmente al educador a explicar «cómo».

¿Cuál es el enfoque específico y/o el objetivo de aprendizaje de los educadores?

¿Este objetivo se encuentra¹¹ dentro de la ZDP del AAWID?

¿El objetivo se hace explícito y se comparte con el AAWID?

¿El entrenamiento comienza con algún momento de orientación mental?

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

¿Utiliza el educador los errores como una oportunidad para aprender?

¿El educador hace explícitas las expectativas?

¿El contenido está relacionado con el mundo y las necesidades del AAWID?

¿Se repiten los estímulos para llamar la atención de los AAWID?

¿Los estímulos están secuenciados, simplificados o reforzados?

¿El AAWID responde a los estímulos o preguntas ofrecidos y espera una respuesta?

¹¹ El apéndice 2 incluye una descripción general de los principales supuestos y conceptos de la teoría MLE.



b. La mediación de trascendencia se caracteriza por interacciones en las que el educador va más allá de la situación concreta de formación aquí y ahora o de las necesidades inmediatas del AAWID: lo aprendido se generaliza o se vincula a nuevas situaciones futuras (e incluso pasadas). Cada situación de aprendizaje es una oportunidad para que el AAWID aprenda algo que puede usar en otros momentos y lugares. Esta estrategia es la que a menudo se olvida ya que a menudo se cree que los AAWID no son capaces de representar situaciones futuras o de encontrar similitudes entre la situación aquí y ahora y la situación futura (o pasada).

La mediación de la trascendencia está estrechamente relacionada con el tema de la intencionalidad, ya que ahora la naturaleza de los objetivos de aprendizaje se vuelve más específica: la generalización o transferencia solo se puede realizar cuando el educador se va, y así, va más allá del contenido concreto de una lección y se enfoca en el proceso de aprendizaje, pensamiento o resolución de problemas que respalda la forma en que se debe procesar la situación del aquí y ahora y el contenido concreto. Entonces, la intencionalidad, además de lo escrito en la sección anterior, incluye la intención de trabajar en un objetivo generalizable, a menudo cognitivo.

Hacer referencia a situaciones o experiencias del pasado y/o del futuro es muy ilustrativo para la mediación de la trascendencia. ¿Esto es nuevo para ti? ¿Cómo abordaste esto la semana pasada? ¿Cuándo puedes usar lo que estás aprendiendo ahora? Cualquier referencia a situaciones pasadas (¿cómo resolviste el problema en ese momento?) y cualquier vínculo que se haga más adelante (¿puedes pensar en un momento en el que puedas usar lo que estás aprendiendo ahora?) ayuda al AAWID a desconectarse de la situación actual. El nivel intelectual y verbal general, sin duda, tendrá un impacto: para un AAWID, será el educador quien tendrá que verbalizar el vínculo con el pasado o el futuro, en lugar del AAWID; para otro AAWID,



puede ser que el educador pueda esperar que el AAWID pueda dar ejemplos de situaciones o contextos donde lo aprendido pueda aplicarse. También el nivel de abstracción (cuanto más o menos sea generalizable o transferible el principio o la habilidad cognitiva) o la complejidad puede tener un impacto en lo que es posible. Es claramente diferente preguntar al AAWID: «Juan, ¿cuándo es importante parar?» en comparación con «¿Cuándo es importante adaptar tu comportamiento?». O al preguntar por una situación en el pasado que el AAWID ya ha experimentado siempre será más fácil de recordar y (re) imaginar en comparación con una situación hipotética futura que el AAWID aún no ha experimentado. De todos modos, esta estrategia universal de Mediación de Trascendencia se refiere al esfuerzo del educador por salir de la situación actual. Un evento puede ser visto como un evento aislado, pero un educador mediador le dará a tal evento un significado trascendente (generalizado) al intentar relacionar el evento con eventos anteriores e incluso futuros de naturaleza similar, y así extraer una generalidad.

Para que un educador evalúe la Calidad de Trascendencia de la situación de aprendizaje, el siguiente conjunto (no exhaustivo) de preguntas reflexivas puede ser útil. Cada pregunta puede ser respondida con un simple «sí» o «no», pero invita al educador a dejar explícito cómo se hizo.

¿Hay referencias a situaciones pasadas, desafíos, éxitos?

¿Hay referencias a situaciones futuras?

¿Se encuentran evidencias de esfuerzos para salir de la situación del aquí y ahora?

¿Se hace explícito un principio (cognitivo)¹²?

*# ¿El educador implementa la técnica de «tender puentes»? ver
5.3.2.2*

¹² Los principios también pueden relacionarse con el criterio de significado de las intervenciones de mediación, cómo se explica en la siguiente sección c.



¿Las actividades de generalización forman parte de la sesión de formación?

¿El educador invita al AAWID a (re) imaginar situaciones?

¿Hay estrategias involucradas? (por ejemplo, estrategias para resolver problemas o recordar la información enseñada, ¿o la formación se centra en la información?)

¿El entorno social conoce los objetivos de la formación?

c. La mediación de significado se caracteriza por un educador que transmite el significado afectivo y orientado a valores de un objeto, un evento y especialmente el objetivo de aprendizaje. Estos esfuerzos deben generar energía, motivación intrínseca para realizar los esfuerzos necesarios para aprender y contribuir al objetivo de aprendizaje y aplicar la habilidad o el conocimiento en el futuro.

La importancia orientada a los valores del contenido o las habilidades que se incluyen en el objetivo de aprendizaje o la actividad de aprendizaje, puede referirse a cómo el contenido o la habilidad contribuye a la competencia de los AAWID y/o a la contribución de su autonomía, siendo o convirtiéndose en un ciudadano pleno, su desarrollo personal o su calidad de vida. Un ejercicio puede abordar, además del contenido concreto, habilidades para la resolución de problemas, por ejemplo, para resolver un problema mientras se usa el transporte público, y puede usarse para generalizar las habilidades para la resolución de problemas. Además, el tema del transporte público o la movilidad puede ser muy útil para el AAWID, ya que el transporte público puede crear oportunidades para llegar al lugar donde alguien quiere ser voluntario. El educador puede transmitir ambos significados: «José, aprender a resolver problemas es importante cuando tienes que abordar problemas imprevistos mientras compras, mientras cocinas, etc. De esta forma te harás más independiente». ¿Por



qué crees que es importante para nosotros hacer esto? ¡Sí, entonces tendremos un plan y sabremos qué hacer a medida que avanzamos!». Pero también, «Isa, el esfuerzo por aprender a familiarizarse con el transporte público, creará oportunidades para viajar, para visitar más a menudo a tu familia, para ir al club de costura, etc.». De esta manera, la actividad adquiere significado para el AAWID, siendo una condición para hacer esfuerzos por aprender y utilizar en el futuro lo aprendido.

Además de estos significados más objetivos, la mediación de significado también puede incluir significados subjetivos, como intereses, estética, tradiciones, etc. Además, el significado se puede transmitir de manera no verbal mediante expresiones de evidencia de valor, importancia, interés, belleza, emoción, etc.

Para que un educador evalúe la calidad del significado de la situación de aprendizaje, el siguiente conjunto (no exhaustivo) de preguntas reflexivas puede ser útil.

¿Se hace explícito el valor objetivo de lo aprendido?

¿Se hace explícito el valor subjetivo?

¿Y el significado funcional?

¿Cómo motiva el educador al AAWID?

¿El resultado tiene un significado personal?

Según Feuerstein, las tres estrategias universales mencionadas son condiciones *necesarias* para alcanzar un proceso de aprendizaje exitoso. El autor nombra otras estrategias de apoyo para ser vistas como



intervenciones *específicas de la situación*, refiriéndose a situaciones específicas o relacionadas con condiciones o desafíos específicos como, por ejemplo, las características de los AAWID. *La mediación de los sentimientos de competencia, la mediación de la regulación y el control de la conducta y la mediación de la conducta compartida* son las principales estrategias de apoyo. Hacen referencia al esfuerzo del educador por desarrollar una estimación positiva de la autoeficacia, inhibición de la impulsividad o estrategias de cooperación y modelado.



5.3.2. Estrategias de experiencia práctica de aprendizaje mediado¹³.

Estilo de enseñanza - tendiendo puentes - generalización - implementación.

Dos estrategias importantes para crear una experiencia de aprendizaje mediado, como se describe en el capítulo anterior, son la implementación de un estilo de enseñanza reflexivo metacognitivo y la técnica de tender puentes. Ambos se detallan a continuación y ofrecen sugerencias para la enseñanza cualitativa. Esta cualidad es visible en la forma en que el educador invita al AAWID a reflexionar sobre la forma en que abordará o ha abordado la tarea que se le ha presentado. Particularmente, las reflexiones son sobre los esfuerzos que realiza el AAWID para adquirir los conceptos o habilidades y así, se enfocan en el proceso de pensamiento que elabora el contenido de la tarea. Las sugerencias presentadas son a menudo abstractas y, como no se centran principalmente en el contenido, no son iguales para cualquier situación. De todos modos, el contenido de las reflexiones - los procesos de pensamiento - son los mismos que las habilidades que son necesarias para que el AAWID transfiera lo que ha aprendido. Esto implica que estas estrategias educativas mejoran tanto la calidad del proceso de aprendizaje como el potencial del AAWID para realizar una transferencia real en la vida diaria.

¹³ A lo largo de este capítulo se proporcionan algunos ejemplos fáciles de comprender: se refieren principalmente a los muchos temas que invitan al alumno a tomar decisiones bien meditadas en materia de nutrición, finanzas, actividades de ocio, etc. Hacer elecciones consideradas está presente en muchos ejercicios en la plataforma TRIADE 2.0 MNAM.



5.3.2.1 Estilo de enseñanza mediacional.

Hay varios factores, que no son completamente independientes entre sí, que marcan una diferencia significativa en la efectividad de cualquier programa de formación: (1) el *contenido* que se enseña, (2) las *diferencias individuales* entre los AAWID, (3) las diferencias individuales entre los *educadores*, (4) los *métodos y materiales*, y (5) el *estilo de enseñanza/formación*. No se sabe exactamente qué parte de la efectividad de un programa de formación se puede atribuir al plan de estudios en sí y a sus materiales (*lo que se enseña*) versus cuánto se puede atribuir a las características del educador (por ejemplo, ver más arriba: creencias) o al estilo de enseñanza (*cómo se enseña*). Sin embargo, existe un acuerdo general en que el estilo de enseñanza tiene un efecto significativo en los resultados de la formación.

Un estilo de enseñanza determinado se refiere no solo a lo qué se enseña, sino principalmente a cómo se enseña. Toda interacción entre un educador y un AAWID tiene cierto potencial para ser una interacción mediada, es decir, para generalizarse más allá del contenido de la situación inmediata. Si una determinada interacción será útil o no para promover el proceso de aprendizaje de los AAWID dependerá de la calidad de esa interacción (consulte 5.3.1.3. para conocer las condiciones necesarias). Basado en las tres estrategias universales (5.3.1.3.), es posible describir un *estilo* de enseñanza o formación que ilustra la forma general de interacción con el AAWID durante la formación, independientemente del contenido. Las principales diferencias entre las interacciones mediadas y no mediadas son visibles en la confianza del educador sobre la capacidad de los AAWID para aprender y en la orientación del proceso. Esto significa que el diálogo entre el educador y el AAWID no se centra en el contenido, es decir, «no solo...» ya que el AAWID también tiene que adquirir algunos conocimientos, pero se centra principalmente en procesos generalizables de pensamiento y aprendizaje. Esto es especialmente claro cuando se invita al AAWID a usar lo que ha aprendido para afrontar una situación futura o cuando quiere aprender de una experiencia anterior. Será importante poder comparar y encontrar relaciones entre el pasado, la situación



actual o la futura; esto significa que trabajar con el piloto automático no es eficiente y requiere identificación de problemas, planificación, seguimiento, etc., que son habilidades importantes para la generalización y transferencia.

Un estilo de enseñanza mediacional se puede resumir en 6 sugerencias¹⁴:

1. Las intervenciones de los educadores no solo están orientadas al contenido, sino también y, en particular, al **proceso**.
2. El educador **plantea preguntas**.
3. Se requiere **justificación**.
4. **Modelado** cognitivo.
5. Motivación **intrínseca** a la tarea.
6. Apoyo a la **transeferencia** y la **generalización**.

¹⁴ Basado en una actualización de Warnez, J. (2020)

1. Las intervenciones de los educadores no solo están orientadas al contenido, sino también y, en particular, al **proceso**.

El contenido de aprendizaje y el proceso de aprendizaje son dos caras de la misma moneda. El contenido se refiere a la tarea concreta, ejercicio, conocimiento de la sesión de formación. El proceso se refiere a lo que se ha hecho para abordar el contenido (¿cómo aborda la tarea?) y, de esta forma, se refiere a funciones cognitivas, acciones metacognitivas y operaciones mentales (comparar, deducir, hacer una representación, hacer un plan, verificar el resultado, buscando las razones del fracaso, etc.). Este proceso es el foco principal de una intervención de mediación y es necesario para la generalización y la transferencia. Siendo claros, las intervenciones de mediación no ignoran otras condiciones para el procesamiento exitoso de una tarea, como la motivación, la autoeficacia, la mentalidad, etc. Por supuesto, el contenido también debe enseñarse, siendo importante y necesario, pero si nos centramos únicamente en el contenido no se etiquetará como una intervención mediadora. La razón para hacer hincapié en este proceso y en el problema cognitivo está relacionada con las creencias de los educadores (y otros) de que el AAWID puede no ser capaz de (aprender a) pensar, resolver problemas o realizar transferencias.

La forma en que el educador incluye esta orientación de proceso es visible en sus preguntas y reflexiones de **cómo** o **por qué**, no en qué, cuánto o cómo de rápido se hacen las preguntas. Un ejemplo simple puede mostrar la diferencia entre una intervención mediadora y una no mediadora para un mismo contenido/contexto¹⁵:

¹⁵ El Apéndice 3 incluye un ejercicio sencillo para que los educadores vean (o experimenten) la diferencia entre intervenciones de mediación y de no mediación.



«Elsa, ¿cuántas personas están presentes en esta aula?»

«Elsa, ¿cómo puedes averiguar cuántas personas hay aquí en esta aula?»

El educador puede expresar su **agradecimiento** por lo que está haciendo el AAWID, pero este agradecimiento se centrará en el proceso. No diciendo «Juan, ¡qué rapidez!» o «¡Bien, José, el resultado es correcto! ¡Buen trabajo!», sino más bien diciendo: «Victoria, qué bien ver que hiciste un buen plan para resolver este problema» o «Elsa, buen trabajo, he visto que has prado a pensar cuando la tarea se ha vuelto más difícil». La apreciación es la forma en que alguien afrontó la tarea o la situación desafiante. La apreciación no es un simple «Buen trabajo, Lola», sino que también incluye **información** sobre lo que el educador observó con respecto a los esfuerzos relacionados con el proceso. Esto ayuda al AAWID a desarrollar un vocabulario cognitivo que es fundamental para que éste reflexione sobre sus esfuerzos.

Una estrategia principal que ilustra esta orientación al proceso es invitar al AAWID a desarrollar el hábito de tomarse el tiempo para pensar antes de realizar una tarea (**orientación mental**). Esta orientación mental la introduce el educador cuando invita al AAWID a pensar en el contenido y el proceso de lo que está en juego. «¿Qué se espera que hagas? ¿Qué necesitas para esto? ¿Esto es nuevo para ti? ¿Es fácil o lo ves como un reto? ¿Hiciste dicha tarea en el pasado? ¿Cómo puedes solucionar este problema? ¿Qué tienes que hacer primero y qué sigue? ¿Qué puede ser difícil y en qué momento crees que puedes cometer errores? ¿Cómo sabrás que tiene éxito?» El educador es quien hace este tipo de preguntas al AAWID, pero se espera que el AAWID copie este tipo de declaraciones y después de un tiempo se las haga a sí mismo automáticamente. Este mecanismo es extremadamente importante como herramienta metacognitiva, es decir, ayuda a enfocar la atención del AAWID en sus propios procesos de



pensamiento y lo anima a participar en *pequeñas conversaciones* similares consigo mismo.

Este diálogo interno de orientación mental contribuye a la eficiencia de la resolución de problemas y en general a la autonomía, ya que el AAWID ya no depende de las instrucciones y ayuda de otro. Ha interiorizado esta orientación mental.

En la misma medida, la **reflexión** después de un esfuerzo de aprendizaje, la resolución de un problema, etc. está contribuyendo significativamente al proceso de aprendizaje. La reflexión es sobre cómo el AAWID hizo la tarea, ¿qué lo hizo exitoso? ¿Qué lo obstaculizó o causó dificultad: «*María, ¿cómo resolviste el problema? ¿Fue fácil? ¿Desafiante? ¿Está bien el resultado? ¿Te sentiste bien mientras hacías las tareas? ¿Cómo abordaste el error? ¿Qué puedes hacer la próxima vez para hacerlo con éxito?*» Es evidente que esta reflexión es sobre el proceso de aprendizaje o pensamiento, sobre las estrategias utilizadas: estas estrategias son principios o reglas generales (es decir, generalizables), siendo el contenido real de la transferencia. Esta regla ayuda a saber qué hacer en futuras situaciones similares.

Una estrategia muy potente es usar siempre esta **estructura cognitiva**: cualquier intervención del lado del educador se puede organizar de tal manera que haya un momento de orientación mental antes y un momento de reflexión al final. Además, cada lección o sesión de formación se puede dividir en tres partes: al principio es importante un *tiempo de planificación* para llamar la atención sobre «*Petra, ¿qué vamos a hacer hoy? ¿Qué vamos a aprender hoy? ¿Qué hicimos ayer?*», «*Tina, lo que aprendimos ayer, ¿cómo puede ayudarnos en lo que vamos a hacer hoy?*».



Al final de la sesión, la *reflexión* incluye mirar el resultado del aprendizaje (metas alcanzadas, resultados aceptables, dificultades experimentadas y éxitos encontrados, sentimientos sobre todo esto, qué tipo de esfuerzo se ha realizado). La parte principal de la sesión de formación - en términos de tiempo dedicado - serán las actividades que se han preparado, pero van precedidas de un tiempo de planificación y seguidas de una reflexión. Pero durante las actividades, de vez en cuando, se puede organizar una evaluación intermedia: «*Lola, ¿lo estamos haciendo bien? ¿Estamos avanzando? ¿Qué es difícil? ¿Crees que alcanzarás tu meta (personal)?*». Estas acciones se refieren al *seguimiento*. Planificar el tiempo, el seguimiento y la reflexión, etc. son los fundamentos de todas las estrategias de resolución de problemas. Incluir estas tres partes y crear el hábito de *pensar siempre antes, verificar durante y reflexionar después* de la actividad contribuye a la resolución eficiente de problemas.



2. El educador **plantea preguntas.**

Esta sugerencia es parte de la anterior. Aquí se hace explícito enfatizar la importancia de hacer preguntas. Las preguntas invitan a pensar, reflexionar... Proporcionar información no es suficiente para fomentar un comportamiento cognitivo: empodera mucho más hacer preguntas que contar o dar información. Contar está bien para la mera transición de información, pero no es suficiente para invitar a las personas a abordar su propio potencial. Además, hacer preguntas y cuestionar es una invitación a la participación activa (ver 5.3.1.3.a).

En muchos de nuestros AAWID se observan habilidades verbales y/o comunicativas limitadas. Por lo tanto, interrogar es para muchos de nuestros AAWID un verdadero desafío. Y, sin embargo, tiene sentido hacerle preguntas a los AAWID, incluso cuando no esperamos una reacción (verbal). Siempre fomenta, en mayor o menor medida, al AAWID a usar su imaginación y a desarrollar un conjunto (interno) de palabras y conceptos que pueden ayudarlo a pensar en formas de procesar información o resolver problemas. Y de ninguna manera es incorrecto que el educador proporcione las respuestas a las preguntas él mismo o que invite al AAWID a dar una respuesta no verbal (asintiendo con la cabeza o señalando o por cualquier modalidad). Depende del educador *ampliar* la respuesta sencilla o incompleta y verificar si ha entendido lo que el AAWID quería comunicar. Julia, ¿es esto lo que quieres decir? Es muy significativo reflexionar, con el AAWID, sobre cómo abordó una tarea. El educador puede preguntar «Eva, ¿cómo abordaste la tarea?». Pero también puede nombrar lo que observó, por ejemplo, vio a el AAWID trabajando sistemáticamente, haciendo uso de un plan o vio al AAWID comparándose para buscar cualquier imperfección, seguido de preguntas reflexivas como: «Evelina, ¿era un buen plan?» o «¿Trabajaste sistemáticamente?»



3. Se requiere *justificación*

Para invitar a los AAWID a pensar, aprender o resolver problemas con total atención y contribuir a una comprensión total de lo que está marcando la diferencia para un aprendizaje o pensamiento eficiente, es importante preguntar (casi) continuamente al AAWID el *por qué*, la *razón* de una respuesta. «*Micaela, ¿por qué crees que esta es la respuesta correcta?*» Los buenos educadores mediadores establecen el hábito de desafiar tanto las respuestas correctas como las incorrectas. En esto, la impugnación debe ir acompañada de la regla de aceptar la mayor cantidad posible de respuestas del AAWID (el mecanismo «Sí, pero...»). El educador podría decir, por ejemplo: «*Sí, Julia, tienes razón, podría ser así. También puedes verlo de otra manera y tal vez encontrar una respuesta aún mejor.*»

Con demasiada frecuencia, los interrogatorios ocurren solo cuando algo va mal o no está bien. Sin embargo, es importante hacer preguntas también cuando algo está bien o es correcto. La formación de hábitos en esto es importante. Desafiar las respuestas correctas condiciona a los AAWID contra la expectativa de que un desafío por parte del educador significa que sus respuestas son incorrectas. Una respuesta seguida de una pregunta no necesariamente se refiere a un error o fallo. Un desafío «correcto» podría ser: «*Manuel, sí, es cierto. ¿Cómo supiste que esa debería ser la respuesta? ¿Por qué es mejor que este? ¿Qué estaría mal en este? ¿Podrías, Manuel, mostrarme/decirme cómo pensaste en eso y encontraste el adecuado?*»

Así como es el caso de que un AAWID puede aprender de los errores (ver la sugerencia 4), el AAWID puede aprender de las *razones* del éxito. Para reflexionar sobre la respuesta a la pregunta «*Julián, ¿cómo encontraste la respuesta correcta?*» contribuye a la comprensión y la asimilación. El AAWID aprende que su respuesta no se basa en la coincidencia, sino el resultado de esfuerzos activos, adecuados y eficientes para aplicar buenas habilidades y



actitudes (cognitivas). El AAWID muy a menudo muestra evidencias de desamparo (aprendido) y - con demasiada frecuencia - atribuye los éxitos a condiciones externas (la tarea a realizar era fácil o el educador me ayudó) y se atribuyen el fracaso a sí mismos (no soy bueno en esto). La sugerencia de exigir la justificación de buenas respuestas es un antídoto contra la impotencia (aprendida) al vincular los éxitos con los esfuerzos activos y contribuye a un sentimiento positivo de competencia y motivación intrínseca.

Cuando se lleva a cabo una formación en un entorno grupal, las respuestas positivas, las respuestas correctas y los enfoques eficientes contribuyen a crear una atmósfera positiva. Los demás participantes observan buenos hábitos, comportamientos eficientes y adecuados; puede ocurrir el aprendizaje por observación.



4. **Modelado** cognitivo

Un estilo de mediación es apoyado por un educador que muestra (es decir, modela) explícitamente cómo él o ella - con entusiasmo - resuelve problemas, aborda tareas, gestiona el fracaso, inhibe la impulsividad, habla consigo mismo, reflexiona sobre lo que está haciendo o hizo, mentalmente se orienta, etc. El AAWID no solo muestra, de forma no verbal, su modo de pensar o de resolver problemas, sino que también hace explícito el diálogo interno, es decir, lo que se pregunta o se dice a sí mismo durante estas acciones. Al hacerlo, el AAWID ve y escucha cómo el AAWID está abordando problemas, errores, éxitos, autorrefuerzo, etc.

Además de ser un modelo para los propios AAWID, siempre que sea posible, el AAWID le pide a un compañero, por ejemplo, otro AAWID en caso de que haya una sesión de grupo, que muestre (y verbalice) cómo está abordando las tareas. Ésta es una estrategia importante, ya que todo el mundo, a menudo inconscientemente, está más dispuesto a aprender de alguien con quien pueda identificarse.

Asimismo, la voluntad de aprender de lo que se ve y se escucha, no estará muy presente cuando el modelo sea un modelo de *dominio*, es decir, alguien que siempre realiza las tareas a la perfección; estará más presente cuando el modelo sea un modelo de superación. Un modelo de dominio muestra un comportamiento que, según el AAWID, puede ser demasiado difícil de adquirir, mientras que un modelo de superación muestra alguna imperfección y, por lo tanto, un comportamiento alcanzable.

5. Motivación *intrínseca* a la tarea

Cuando la mediación se centra en el proceso que conduce a un resultado, y no en el resultado en sí mismo, no puede utilizar formas de refuerzo derivadas de modelos conductistas (aprendizaje operante, castigo, ignorancia). Después de todo, el propósito del condicionamiento operante es vincular el refuerzo (por ejemplo, la recompensa) al comportamiento deseado, lo que significa el resultado. Para los conductistas (clásicos), todo lo que ocurre entre un estímulo (E) y una respuesta (R) es inobservable y, por lo tanto, no se puede influir. Recompensas, sistemas de puntos, sistemas de costes de respuesta, etc. (refuerzo extrínseco, ya que vienen del exterior) están, vinculados a los resultados del pensamiento o la resolución de problemas. Es bien sabido cuáles son las limitaciones de estos procedimientos operativos clásicos: tan pronto como desaparecen las recompensas, desaparece la motivación para realizar este comportamiento deseado y, por lo tanto, también desaparece el comportamiento. Esto se debe a que la fuente de la motivación se encuentra fuera del individuo. La generalización y la transferencia también son puntos desafiantes en este enfoque operante.

Aunque en gran parte está sujeto a discusiones puramente teóricas, un enfoque cognitivo propone promover la motivación intrínseca a la tarea. La fuente de esta motivación se encuentra en la tarea y/o en la persona, como la naturaleza desafiante de la tarea, la apertura de la persona al desafío o el sentimiento de competencia. Los ejemplos de recompensas intrínsecas (de tareas) a continuación muestran que el refuerzo extrínseco e intrínseco no se pueden separar puramente.



- Evaluación y alabanza *intraindividual*

La evaluación interindividual es la evaluación del progreso o el desempeño en comparación con el desempeño de otros. La evaluación intraindividual ocurre cuando los logros de un AAWID se comparan con sus propios logros anteriores. Al optar por la evaluación intraindividual se refuerza la sensación de variabilidad y poder aprender más o hacer las cosas de forma más autónoma. En este estilo de mediación, seguro que lo hará, en la medida de lo posible, la dimensión del proceso que será evaluada intraindividualmente.

«Elena, lograste tener en cuenta más elementos al mismo tiempo que la última vez que practicamos esto.»

- Recompensas *sociales*

Dado que, por ejemplo, las recompensas materialistas o relacionadas con la actividad llaman la atención sobre la recompensa que sigue al resultado - y no sobre el proceso de aprendizaje, pensamiento o resolución de problemas que precede al resultado - las recompensas sociales como una palmada en el hombro, un guiño, etc. son elegidas más a menudo para elogiar el esfuerzo continuo. También aquí, para ser mediador, el AAWID es consecuentemente informado sobre lo que se le recompensa, prestando especial atención al esfuerzo y al proceso que está conduciendo o ha llevado a un resultado.

- *Autorrefuerzo*

Las investigaciones (aunque desde una perspectiva cognitivo-conductual) indican que el autorrefuerzo (como recompensarse a sí mismo diciéndose a sí mismo que hizo un buen trabajo «¡Sí! ¡Lo hice!») es mucho más poderoso que cualquier



refuerzo externo. Sin duda, el autorrefuerzo debe basarse en una autoevaluación adecuada, y esto debe enseñarse.

- Recompensa intrínseca

Hay pocos ejemplos conocidos de recompensas puramente intrínsecas. El que se menciona con más frecuencia es la recompensa donde el desempeño exitoso de una tarea o asignación se recompensa con una tarea más difícil o compleja. Aquí se nutre y se aborda la apertura a los desafíos. La motivación intrínseca se manifiesta al asumir riesgos, aceptar desafíos, encontrar placer en la resolución de problemas, etc. *«Victoria, conseguiste viajar en autobús hasta la casa de tu hermana; tuviste que tomar un autobús para llegar a tu destino. Estoy bastante seguro de que también tendrás éxito cuando viajes con tu novio José, aunque tendrás que cambiar de autobús una vez.»*



6. Apoyar la **transferencia** y la **generalización**

Se refiere a una de las principales estrategias que define una intervención de mediación, es decir, la trascendencia. Las nuevas experiencias, habilidades están vinculadas a contextos diferentes al contexto de aprendizaje (otro entorno, diferente nivel de novedad, etc.). Es importante apoyar al AAWID durante sus intentos de aplicar sus habilidades en diferentes situaciones, especialmente creando un entorno seguro («*Probemos, Eva, ambos sabemos que puedes hacerlo, y no hay problema si las cosas no van bien, estamos aquí para saber cómo abordarlo*»), para crear pruebas dentro de la zona de desarrollo próximo y dando la mayor cantidad de retroalimentación posible e invitando a la reflexión. Siempre que sea necesario, el educador (o el profesional que apoya al AAWID en el contexto laboral o de vida cotidiano) guía al AAWID a través de los pasos de la orientación mental (Véase sugerencia 1) haciendo preguntas relacionadas con el proceso (y el contenido). «*Evelina, has aprendido a prepararte para las compras durante la formación y ahora quieres ir a la panadería y la farmacia. Pensemos juntos cómo, etc.* »

Muchos psicólogos cognitivos sugieren prepararse para la transferencia en el momento de la formación, invitando al AAWID a situaciones o momentos imaginarios en los que se puede aplicar lo aprendido. El educador crea puentes imaginarios. Esto no es fácil y puede llevar un tiempo, pero se ve que también el AAWID puede desarrollar esta forma de pensar e imaginar contextos futuros. Con demasiada frecuencia, los profesionales asumen que los AAWID no pueden hacer esto, aunque sí que creen que estas personas pueden soñar y fantasear. La sección 5.3.2.2. elabora la técnica del puente.



Para resumir, se podría decir que en el *estilo de formación de mediacional*:

Hay muchas formas específicas de mediar y estas formas están relacionadas con la propia personalidad del educador y con la retroalimentación que alguien recibe de los AAWID para regular el comportamiento y seleccionar estrategias de mediación. A modo de ilustración, y no como una lista de declaraciones que hay que memorizar, y así, con algunas dudas, la siguiente lista es una muestra de declaraciones que se escuchan a menudo mientras un educador se está formando de manera mediadora:

Elsa, ¿qué tienes que hacer a continuación?

Julia, dime cómo hiciste eso.

Juan, ¿qué crees que pasaría si ____?

Evelina, ¿cuándo has hecho algo como esto antes?

Eva, ¿cómo te sientes si _____?

Sigrid, sí, es cierto, pero ¿cómo supiste que estaba bien?

María, ¿cuándo es otro momento en el que necesitas para ____?

Petra, detente y observa atentamente lo que estás haciendo.

José, ¿cuál crees que es el problema?

Tina, ¿puedes pensar en otra forma en que podríamos hacer esto?

Manuel, ¿por qué este es mejor que aquél?

Julio, ¿dónde lo has hecho antes para ayudarte a resolver este problema?

Tina, hagamos un plan para no perdernos nada.

Elena, ¿cómo puedes averiguarlo?

Julián, ¿cómo es ____ diferente (como) ____?



5.3.2.2. Tendiendo puentes.

Tender puentes es el proceso mediante el cual los educadores alientan a los AAWID a pensar en diferentes aplicaciones de los procesos de pensamiento y las estrategias que han estado usando y discutiendo. El contenido también puede ser un puente, pero para apoyar la transferencia de lo aprendido, la forma en que se ha abordado algo (¿cómo? ¿estrategia?) es más importante ya que contribuye a aprender a transferir. Siempre que desee (o tenga que) usar algo que se había adquirido anteriormente, el AAWID no llegará al punto de usarlo en la nueva situación, cuando los procesos de pensamiento no estén activados: «¿Qué tengo que hacer aquí? ¿Qué sé que puede ser útil/necesario en esta situación? ¿Esta situación es igual a la que viví antes?» La transferencia se basa en procesos de pensamiento relacionados con comparar, buscar todo tipo de relaciones, recordar estrategias, predecir el resultado, tomar decisiones, etc.

Tender puentes es un concepto que utiliza Feuerstein (b.o 2010) como parte del estilo de enseñanza mediacional. En el uso de Feuerstein, la noción es que es importante establecer la comprensión y aplicación de funciones y estrategias cognitivas en contextos diversos. Es posible hacer algo de eso simbólicamente: imaginando y hablando sobre diferentes aplicaciones de reglas, principios y estrategias cognitivas en lugar de tener que hacer la aplicación. Como los seres humanos son capaces de pensar en representaciones, no es completamente necesario poner a prueba los principios del pensamiento en situaciones reales variadas; podemos probar aplicaciones simbólicamente, imaginándolas y discutiéndolas. Esto es *tender puentes*. En términos de Feuerstein, la actividad de tender un puente es principalmente una discusión, con nominaciones de situaciones y contextos en los que se aplican los principios cognitivos, que se obtienen del AAWID siempre que sea posible en lugar de ser sugeridas por el educador. Son muy capaces de aprender a tender puentes, pero la práctica guiada en situaciones reales también es importante, ya que el educador o el profesional que apoya al AAWID, puede crear el entorno seguro necesario para experimentar y aprender de los errores.



¿Cómo aplicar la técnica de tender puentes?

La vinculación se lleva a cabo después de que el AAWID haya completado una tarea e implica hacer dos preguntas importantes. La primera pregunta «*¿cómo hiciste eso?*» es enfocar la atención del AAWID en el proceso, las habilidades y los principios generales usados durante la tarea. El segundo, «*¿cuándo o dónde podría utilizar esos principios?*» se utiliza para alentar al AAWID a ver la aplicación más amplia posible de los principios.

a. *¿Cómo lo hiciste?*

Se anima al AAWID a que cuente cómo abordó las tareas, qué tuvo en cuenta, etc. El educador ayuda al AAWID a expresar esto de la manera más general posible o formula la idea general. Se pide a los AAWID que expliquen por qué estos principios, procesos o estrategias funcionan y por qué son importantes. El educador puede nombrar esto para el AAWID, pero en la medida de lo posible, el educador alentará al AAWID a nombrar estos procesos, los pasos de la estrategia él mismo. Es importante que el AAWID utilice sus propias palabras, ya que son las que reflejan el nivel de abstracción o complejidad que el AAWID puede afrontar.

Para obtener las respuestas del AAWID, el educador utilizará la técnica de cuestionamiento socrático para «descubrir» los procesos, habilidades y estrategias; de hecho, se trata de una reflexión metacognitiva. Esto puede llevar mucho tiempo, pero si es necesario que el AAWID aprenda a transferir, será necesario que se tome ese tiempo. El objetivo es construir el aprendizaje sobre la experiencia del AAWID y construir sobre las habilidades actuales del AAWID que a menudo son procesos inconscientes. La analogía de un ordenador o software es útil aquí: no queremos instalar una nueva aplicación, queremos actualizar el anterior. Si una aplicación nueva y una vieja coexisten en la misma máquina, entonces la máquina puede usar la anterior por defecto, aunque la nueva sea



mejor. Debido a que las habilidades son a menudo inconscientes, los AAWID a menudo adoptan su antigua forma de hacer las cosas, especialmente cuando están distraídos por el estrés, la emoción u otros factores.

b. «¿Cuándo o dónde podría utilizar esos principios/procesos/estrategias/enfoques?»

El educador alienta a los AAWID a pensar en las aplicaciones de la manera más amplia y general posible. Cuando se les hace esta pregunta por primera vez, los AAWID generalmente responden «la próxima vez que tenga que hacer esta tarea, lo haré tal como lo describimos», pero el educador puede volver a utilizar el cuestionamiento socrático para ayudar al AAWID a ver aplicaciones mucho más amplias.

Los siguientes principios deben regir el uso de puentes como mecanismo de mediación:

- Los «puentes» deben obtenerse de los AAWID, no decírseles (aunque a menudo es necesario proporcionar algunas «indicaciones»).
- Los «puentes» deben ir dirigidos a eventos y circunstancias que sean familiares para los AAWID.
- Los «ejemplos de puente» deben ser simples y directos, no complejos y lógicamente torturados.
- Los «ejemplos de puente» deben obtenerse en varios dominios de la experiencia, especialmente en otros contextos de vida, situaciones del hogar, empleo o interacciones de grupos de pares.



5.3.2.3. Reflexiones sobre cómo se pueden utilizar estas sugerencias en la Unidad 4 de la Plataforma TRIADE 2.0 MNAM.

Los ejercicios de la pirámide nutricional (unidad 4) pueden ser un buen punto de partida para ampliar el proceso de toma de decisiones, ya que este proceso no solo está en juego durante muchos ejercicios de la plataforma



(finanzas, plan de jubilación, actividades físicas, etc.), pero se aborda con mucha frecuencia y casi continuamente en diferentes contextos y dominios de la vida. Equipar a un AAWID con esta competencia de tomar decisiones de forma autónoma tendrá un impacto en su calidad de vida, ya que le dará al AAWID una herramienta para ser menos dependiente de (las preferencias e influencias de) otra persona. Es una habilidad compleja, con diferentes etapas, pero - como se explicó en el capítulo sobre el mapa cognitivo - no debe ser difícil. El contenido o el nivel de novedad y complejidad de la tarea, pueden facilitar o dificultar la toma de decisiones autónoma. Los niños ya muy pequeños muestran evidencia de que toman decisiones con éxito: deles la oportunidad de elegir un trozo de pastel, ofreciéndoles varios trozos, pequeños y grandes. ¿Cuál puede ser el resultado? Sí... ¡cierto! Es posible que los niños muy pequeños aún no sean capaces de describir los pasos de la estrategia o lo que han tenido en cuenta para tomar la decisión, pero aplican la estrategia.

Al realizar el ejercicio sobre alimentación saludable (unidad 4), es necesario aplicar exactamente la misma estrategia. La definición del problema no será la misma, pero su definición, incluido un objetivo personal, será el mismo y debe definirse. Un niño pequeño incluirá menos contenido que una persona mayor. Coger el trozo más grande y comérselo es el objetivo personal, sin necesidad de tener en cuenta los problemas de salud, mientras que para una persona que envejece, puede



haber problemas de salud en juego, por lo que el objetivo personal puede ser diferente. Está claro que el contenido y el conocimiento son importantes: el conocimiento de las necesidades y los desafíos de la salud personal, y el conocimiento sobre la alimentación saludable, por ahora y para el futuro, deben estar presentes. Y está el tema de la motivación. Esto hace que las cosas sean más complejas, ya que están en juego muchos criterios determinantes para tomar las decisiones correctas.

Después de establecer un objetivo, las diferentes alternativas deben contrastarse entre sí. El resultado llevará a la persona a tomar una decisión. Hacer una elección entre dos alternativas puede ser, pero no necesariamente, más fácil, dependiendo de la novedad o los riesgos que se permitan tomar. Se aplicará la alternativa elegida: para algunas personas por representación, para otras aplicando de manera concreta. Posteriormente, se evaluará el resultado.

De hecho, esta estrategia es una aplicación de una estrategia general de resolución de problemas: definición de problemas, alternativas, planificación, seguimiento mientras se hace, evaluación. Esta es una heurística y, por lo tanto, tal vez... no tenga el resultado deseado. Si tiene en mente viajar a la casa de sus amigos, puede elegir entre un autobús, un taxi, que su madre tenga automóvil y esté dispuesta a conducir, etc., pero no está claro si las alternativas están disponibles. Puede ser que elijas tomar el autobús, pero el domingo no hay autobús que vaya a la ciudad de tus amigos. Debe hacerse una nueva elección, de nuevo con incertidumbre. Flexibilidad, perseverancia, seguimiento, etc. son parte de la estrategia.

El contexto del ejercicio de nutrición tiene potencial para la reflexión metacognitiva, guiada por el educador. Puede ser evidente que el ejercicio está tomando en cuenta las necesidades cognitivas del AAWID (ver parámetros del mapa cognitivo y el concepto de zona de desarrollo próximo). Además, esta parte de la formación debe ser relevante y significativa para el AAWID, para tener potencial de



«significado» y «reciprocidad» (Veáse 5.3.1.3.). El educador mediador invitará a reflexionar sobre cómo se realizan las elecciones, no solo para clasificar los diferentes alimentos como es el caso del ejercicio 4.2., sino también para contrastar las necesidades, preferencias y desafíos personales. Aunque no se describe en la plantilla, para mediar el significado e invitar al AAWID a hacer un esfuerzo, este significado personal debe establecerse. Este significado personal es el vehículo para encontrar situaciones que tienen el potencial de que el AAWID aplique representacionalmente lo aprendido. Para hacerlo lo más concreto posible, puede invitar al AAWID a pensar en el desayuno (y las opciones saludables), invitar a amigos a almorzar, ir al supermercado o hacer una lista de compras. Esta actividad de representación no es lo mismo que la generalización (Veáse 5.3.2.4.) ya que esto ocurre concretamente. Saliendo del contexto de la nutrición, puede haber situaciones en las que se tenga que tomar decisiones y contribuir a la salud, como es el caso de las actividades físicas. E incluso se pueden ilustrar puentes «adicionales» para tomar decisiones en contextos completamente no relacionados con la alimentación o la salud: actividades de limpieza, actividades profesionales o voluntarias, amistad, etc. Un enlace a otros ejercicios de la plataforma TRIADE 2.0 MNAM puede hacer las cosas más fáciles, como de alguna manera más concreta para el AAWID. Temas importantes como un plan de jubilación y temas más pequeños como las finanzas y el dinero para gastos tienen el potencial de vincularse y tender puentes. Lo más importante es invitar (o presentar) situaciones que son incondicionalmente significativas para el AAWID.



5.3.2.4. Generalización.

Desde nuestro punto de vista, el puente debe verse como la técnica principal para fomentar la transferencia. Por razones obvias, puede que no sea posible (¡todavía!) abordar el nivel de representación del AAWID. El punto aquí es: cuanto mayor es el nivel de abstracción, más aplicable y útil es el principio.

Aunque un/a *mediador/a* siempre preferirá esta estrategia, es importante trabajar en la zona de desarrollo próximo y encontrar pasos intermedios para trabajar hacia la transferencia en el nivel del puente de representación.

Una simple adaptación de la técnica de puenteo real, no es mirar «hacia el futuro» (representando situaciones que aún no sucedieron), sino mirar hacia atrás «al pasado», preguntando y explicando situaciones en las que el AAWID ya probó los principios, procesos o enfoques, o donde pudo haber usado estos principios, o donde observó a alguien aplicar el principio. Aunque con esto también se está haciendo un puente a nivel representativo; el AAWID puede confiar en experiencias que sucedieron en la vida real. Preguntando por «*Elsa, ¿recuerdas cuándo tuviste que tomar decisiones la semana pasada? ¿A principios de esta semana? ¿Esta mañana?*» o menos general «*Julia, esta mañana durante el desayuno, juntos hablamos sobre cómo pasar este día libre, y tuvimos que tomar decisiones. ¿Recuerdas cómo lo solucionamos?*»

Para ambas direcciones, futura o pasada, puede ser difícil para el AAWID nombrar o explicar situaciones puente. El educador puede hacer uso de lo que sabe sobre la vida o el trabajo del AAWID, para nombrar situaciones pasadas o futuras y para explicarse la aplicación de los principios, siempre que sean relevantes y significativos para el AAWID. Puede presentar una situación y esperar que el AAWID complete el puente y explique cómo se pueden aplicar las cosas. O el educador puede presentar una situación y también describir cómo se puede aplicar



lo que está en juego. La situación presentada puede referirse a experiencias pasadas o puede ser una situación hipotética que puede suceder en el futuro.

Todo esto se refiere a la transferencia (real, lejana). Muy a menudo, será necesario respaldar la generalización (a menudo denominada transferencia «cercana»). Algunos autores ven esto como un requisito previo y un paso necesario (por ejemplo Perkins & Solomon, 1992). Como se explicó anteriormente, la generalización es la aplicación de un principio o un enfoque a tareas o contextos (muy) similares, pero siempre dentro del mismo dominio de contenido. Esta generalización siempre está respaldada por la práctica y el ensayo, es decir, la automatización de habilidades. El educador utilizará sus conocimientos sobre la zona de desarrollo próximo del AAWID, para planificar ejercicios que progresivamente se vuelvan más difíciles: los diferentes parámetros del mapa cognitivo pueden ser útiles en esto (Veáse 5.3.1.2.b.). Los ejercicios extensos y variados dentro de un mismo dominio de contenido son muy importantes para las personas con problemas de aprendizaje. El desafío en este caso es que las habilidades puedan ejecutarse a ciegas, sin una orientación mental (Veáse 5.3.1.2.a.) o sin notar o buscar diferencias en la tarea, que puedan requerir flexibilidad cognitiva y, por lo tanto, adaptación del enfoque o estrategia. Por lo tanto, es fundamental establecer una adecuada actitud de orientación y reflexión mental. Y un educador mediador duda en desafiar a los AAWID, cambiando las cosas sin previo aviso o cometiendo errores conscientemente. El juego de roles dentro de un contexto de formación seguro puede ser útil para tender un puente hacia el contexto de la vida real (menos seguro).

5.3.2.5. Aplicación de lo aprendido.

Entonces el AAWID puede estar listo para el siguiente paso: aplicar lo aprendido en la vida real. Muchas condiciones, tanto del AAWID como del entorno (social), tendrán un impacto en el éxito de la aplicación.

El AAWID debe estar ilusionado, sentirse a gusto en un ambiente seguro, no experimentar altos niveles de estrés, tener confianza en sí mismo, aceptar errores, etc.

Los profesionales que apoyan al AAWID diariamente tienen que saber lo que el AAWID ha aprendido, lo que ya domina (y en lo que necesita más ayuda). La comunicación entre el educador y el profesional es importante. También es importante: el profesional -asumiendo competencias- puede mostrar una actitud atractiva y hacer explícitas sus expectativas al comunicar lo que espera del AAWID (creando un estrés positivo al desafiar al AAWID sin competencia) y lo que el AAWID puede esperar de él (el AAWID puede contar con el profesional). Y porque no hacer uso de un diario, para recopilar éxitos...

El profesional evita las motivaciones extrínsecas, como recompensas, sistemas de contingencia, etc. pero se centra en las motivaciones intrínsecas (see 5.3.2.1.5. Motivación intrínseca a la tarea). Muy excepcionalmente, es decir, para encontrar un punto de partida o para crear una primera iniciativa del lado del AAWID para probar lo que ha aprendido, se pueden considerar recompensas extrínsecas, pero deben eliminarse lo antes posible, para evitar que el AAWID esté haciendo lo que ha aprendido solo por la recompensa. La motivación intrínseca de la tarea garantizará un mejor desempeño futuro e independiente, es decir, la transferencia.

Como las habilidades (cognitivas y prácticas) pueden ser complejas, las herramientas para apoyar la memoria (de trabajo) o la aplicación de una estrategia



de varios pasos pueden ser útiles. Todos usamos, muy a menudo, este tipo de herramientas: una agenda para recordar nuestras citas, un libro con recetas y visualizaciones, etc. Las herramientas visuales pueden ser tanto de contenido (un conjunto de imágenes de actividades de ocio disponibles en el barrio), de estrategias específicas (para preparar un pastel) como de estrategias generales (estrategia de resolución de problemas). Ejemplos de estas estrategias generales se encuentran en herramientas con pictogramas, dibujos o «semáforos», siempre destinados a ayudar al AAWID a «detenerse y pensar», planificar, hacer y evaluar.

A modo de conclusion.

Este documento está escrito a partir de una creencia de competencias presupuestas... intentemos hacer las cosas correctas y veremos a dónde llegamos... no decimos «el cielo es el límite». Reconocemos que la transferencia completa no es para todos, pero creemos que todos pueden volverse más competentes en la transferencia de lo aprendido.

La formación para la transferencia es un desafío para el educador y para el AAWID. Requiere mucha información sobre el procesamiento de la información, la resolución de problemas, la elección de iniciativas, etc. Se observa que estas habilidades a menudo no se esperan en el AAWID, aunque existen disponibles metodologías de entrenamiento cognitivo. Es cierto que estas metodologías no son fáciles de aplicar en AAWID debido a las deficiencias cognitivas en personas con AAWID. Para implementar con éxito la plataforma MNAM TRIADE 2.0 y contribuir al uso de las habilidades aprendidas en situaciones futuras, los educadores deben estar formados en estas metodologías. Mientras tanto, podría ser muy útil, en un futuro, agregar al curso TRIADE 2.0 MOOC una sección con estudios de casos, pruebas, informes y grabaciones de cómo se utilizan las sugerencias para promover la transferencia. Desde este documento, se hace un llamamiento para que estas ilustraciones se recopilen y se agreguen gradualmente a la plataforma MNAM.



Bibliografía.

- Bandura A. (2005). The evolution of social cognitive theory. In K. G. Smith & M. A. Hitt (Eds.) *Great Minds in Management*. (pp. 9-35) Oxford: Oxford University Press.
- Biklen, D., & Burke, J. (2006). Presuming Competence. *Equity & Excellence in Education*, 39:2. 166-175.
- Dweck, C. S. (2015). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House.
- Feuerstein, R, Feuerstein R & Falik, L. (2010) *Beyond Smarter*. Teachers College Press, NY.
- Fogarty, R., Perkins, D., & Barrell, J. (1992). *How to teach for transfer*. Cheltenham, 337 Victoria: Hawker Brownlow Education.
- Greenberg, K. (2000) *Cognitive Enrichment Advantage: Family-school partnership handbook*. Knoxville, TN: KCD Harris & Associates.
- Haywood, H.C (1986) A transactional approach to intellectual and cognitive development. Paper presented at Conference on Psychological Influences on Cognitive Development, University of Provence, Aix-en-Provence, France, December 1986
- Haywood, H.C. (2020) - *Cognitive Early Education*, Oxford University Press. Published online 30/7/2020
- Perkins,D. (1995) *Smart Schools*. Free Press.
- Perkins, D. & Solomon G. (1992) *Transfer of Learning*. In: *International Encyclopedia of Education*, Second edition. Oxford, England: Pergamon Press
- Swinney, J. M. (1989). Who's gonna turn the crank OR Implementing training or performance improvement projects. *Performance & Instruction*, 28(1), 33-37. Cited in : Foxon, M. (1993). A process approach to the transfer of training. Part 1: The impact of motivation and supervisor support on transfer maintenance. *Australian Journal of Educational Technology*, 9(2), 130-143.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 1. Problems of general psychology*. (R. W. Rieber & A. S. Carton, Eds.). Plenum Press.
- Warnez, J. (2002) *Medierend Agogisch Handelen*. Leuven, Acco



SECCIÓN 6. Herramientas de validación.



ANEXO 1

MERS (Escala de puntuación de los ejercicios)

MERS: Escala de puntuación de los ejercicios

Name of partner who is evaluating the exercise:

NUMBER OF UNIT:

Please select the answer by **changing the colour**.

PART I: THE TEMPLATE

UNIT TEMPLATE	1	2	3	4	5
Introduction					
Clear link with the QoL factor and subdomains	Missing	Poorly	Moderate	Good	Very good
Linked with Learning outcomes	Missing	Poorly	Moderate	Good	Very good
Formulation	Missing	Poorly	Moderate	Good	Very good
Comments for amelioration					
Learning outcomes					
Relation to QoL factor and domains	Missing	Poorly	Moderate	Good	Very good
Formulation	Missing	Poorly	Moderate	Good	Very good
Logical sequence (know, insight, doing)	Missing	Poorly	Moderate	Good	Very good
Comments for amelioration					



Instructions for trainers					
Explaining link with QoL factor and domains	Missing	Poorly	Moderate	Good	Very good
Learning outcomes	Missing	Poorly	Moderate	Good	Very good
Clear instructions on how to perform and support the exercises	Missing	Poorly	Moderate	Good	Very good
Comments for amelioration					

PART II: THE EXERCISES

EXERCISE NUMBER: _____	1	2	3	4	5
Exercise starts with an explanation or a case (story, film, ...)	No	Yes			
The case is appealing and recognisable for ageing adults (AAWID might identify with the case)	Missing	Poorly	Moderately	Good	Very good
If needed, exercises are broken down into smaller activities	No	Yes			
Film materials can be subtitled in partner's own languages	No	Yes			
Instructions for trainers are clear and easy to use	Missing	Poorly	Moderately	Good	Very good
Comments for amelioration					



A. Engagement					
Interesting for AAWID	Not interesting	Mostly uninteresting	Neither interesting or uninteresting	Moderately interesting	Very interesting
Customization/adaptation to AAWID support needs	Does not allow customization	Allows little customization	Basic customization to function	Allows numerous customization	Allows complete tailoring
Demands interactivity of AAWID	No interactive features	Insufficient number of interactive features	Basic interactive features	Offers a variety of interactive features	High level of responsiveness
Appropriate for AAWID	Completely inappropriate	Somewhat inappropriate	Acceptable; may be inappropriate	Minor issues	Specific, no issues
Comments and suggestions for amelioration					



B. Functionality worksheets AAWID				
Contains only essential information	Never ok	Sometimes ok	Ok	
Text is short and straight forward	Never ok	Sometimes ok	Ok	
Text is spaced not cluttered	Never ok	Sometimes ok	Ok	
Use of pictures or pictograms	Never ok	Sometimes ok	ok	
If never or sometimes ok, write the page number + give feedback on how to ameliorate, give good examples.				



C. Aesthetics					
Layout	Very bad design	Bad design, random	Satisfactory	Mostly clear	Professional
Graphics	Amateur	Low quality, resolution	Moderate quality	High quality	Very high quality
Visual appeal	Ugly, unpleasant	Bad, boring	Okay, average	Pleasant	Beautiful
Comments and suggestions for amelioration					



D. Information					
Quality of information	Irrelevant, inappropriate, incorrect	Poor	Moderately relevant, appears correct	Relevant	Highly relevant, correct
Quantity of information	Minimal	Insufficient	Okay, not comprehensive	Broad range, some gaps	Appropriate, correct
Visual information (visualisations)	Completely unclear, confusing	Mostly unclear	Okay, but often unclear	Mostly clear	Perfectly clear
Comments and suggestions for amelioration					

Overall evaluation					
The exercise and/or sub-activities enable AAWID to reach the learning outcomes	Minimal	Insufficient	Moderately	Broad range, some gaps	completely



Co-funded by the Erasmus+
Programme of the European Union



ANEXO 2

Cuestionario CdV-AAWID– entrevista con AAWID sobre CdV.

Cuestionario CdV-AAWID

Este cuestionario ha sido desarrollado para poder realizar una entrevista abierta sobre la «**Calidad de Vida en personas con discapacidad intelectual en proceso de envejecimiento**» (QOL - **AAWID por sus siglas en inglés**). El cuestionario incluye las ocho dimensiones del Modelo de Calidad de Vida de Schalock y Verdugo¹ y una dimensión adicional sobre existencialismo/espiritualidad.

Cada dimensión de Calidad de Vida incluye temas y ejemplos de preguntas que son específicos para personas mayores en proceso de envejecimiento. La información obtenida de esta entrevista debe anotarse en los recuadros. Especialmente, es importante registrar la información obtenida de las preguntas que están dentro de las casillas. Esta información ayuda al participante a responder las dos últimas preguntas de cada dimensión.

Esta entrevista te brindará una idea de lo que es importante para tu cliente en proceso de envejecimiento. También te dará información sobre qué aspectos le falta conocimiento u/o habilidades al cliente. Esto te ayudará a decidir qué ejercicios de la plataforma de aprendizaje digital TRIADE 2.0 - MNAM pueden ser los más adecuados a la hora de trabajar con tu cliente en este momento.

Al realizar la entrevista, ten en cuenta las siguientes pautas

1. Asegúrate de que la conversación se desarrolle en una habitación cómoda y que garantice la privacidad y la confidencialidad. La conversación sobre las dimensiones de la vida se debe iniciar después de haber dedicado un poco de tiempo para conocerse el uno al otro. Este tiempo previo a la conversación se puede emplear para hablar sobre diferentes temas (por ejemplo, los pasatiempos de la persona o la vida familiar) que sean de su interés. Cuéntale algo sobre ti mismo. Esto creará una atmósfera abierta que conducirá a una mayor confidencialidad.

2. Un miembro de la familia u otra persona que conozca bien a la AAWID puede estar presente durante las conversaciones para ayudar a aclarar determinados asuntos. Si es este el caso, la aportación de esta persona debe centrarse en dar ejemplos y ayudar a aclarar la pregunta, y NO en que la AAWID dé una respuesta. Además, debes tener una línea de visión directa con la persona para poder concentrarte en ella durante la conversación.

3. Asegúrate de comunicar claramente el objetivo o el propósito de la conversación y asegúrale que la conversación no es una prueba. En esencia, la fase de aclaración es mejorar la Calidad de Vida de la persona, teniendo en cuenta sus propias prioridades. Sin embargo, es mejor explicar todo desde el principio, también el proceso de planificación y evaluación.

→ En términos sencillos, la conversación debe orientarse a hablar sobre el proceso de envejecimiento, en el que la persona explica cuáles son sus deseos para el futuro. Se propondrán ejercicios concretos para trabajar en base a esos deseos futuros.

4. Si un elemento es difícil o el entrevistado no da una respuesta, lo mejor es volver a la pregunta de nuevo más tarde.

5. No dudes en confirmar las respuestas con sondeos adicionales, especialmente cuando no estés seguro de que se haya dado una respuesta precisa.

6. Existe una escala de 3 puntos (1 = nunca; 2 = a veces; 3 = siempre) formada por dos preguntas en el último recuadro de cada dimensión. Para asegurarte de que esta escala se entienda bien, puedes usar el siguiente ejemplo o utilizar emoticonos u otras herramientas que uses habitualmente para ayudar al cliente a tomar una decisión.

NUNCA



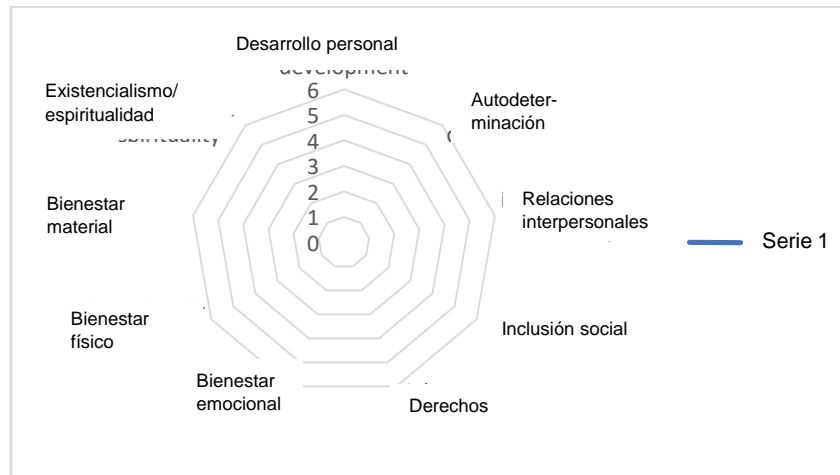
ALGUNAS VECES



SIEMPRE



Una vez que el entrevistado haya respondido las escalas, se procederá a realizar la suma de cada una de ellas para cada dimensión y tener una representación de las puntuaciones de los resultados por dimensión utilizando el diagrama de araña, incluido en la página 20.



7. Si la AAWID encuentra la conversación estresante o pide irse, el mejor procedimiento es darle un período de descanso y/o retomarla más tarde.
8. Haz todo lo posible por mantener un lenguaje claro y sencillo, y verifica con frecuencia si la persona entiende lo que estás diciendo. Sé paciente.

Consejos

- ✓ *Utiliza términos que tu cliente comprenda. Qué hacer si la persona tiene diferentes interpretaciones sobre ciertos conceptos. Por ejemplo, el concepto de dinero. Una persona puede tener una experiencia positiva sobre sus finanzas, pero en realidad está endeudado. Es importante tener en cuenta que no existen respuestas correctas o incorrectas al evaluar la Calidad de Vida de una persona.*
- ✓ *Si una persona no está dispuesta a hablar sobre un tema específico, incluso en presencia de un familiar o representante legal, respeta su deseo de privacidad.*
- ✓ *Toma nota de toda la información importante y deja que la persona vea lo que estás escribiendo. Si es posible, y solo con la aprobación de la persona, graba la conversación (grabadora de audio o de vídeo).*

1. Desarrollo personal

«La oportunidad de participar libremente en actividades intrínsecamente significativas de la propia elección del individuo»



Pasatiempos/actividades de ocio

- ¿Qué haces durante tu tiempo libre? ¿Con qué frecuencia lo haces? ¿Te gusta hacer estas actividades? ¿Tienes otros pasatiempos?

¿Te gustan las cosas que haces durante tu tiempo libre? ¿Sientes que realizas estas actividades con demasiada frecuencia o con poca frecuencia? ¿Te gustaría hacer o aprender otras actividades? ¿Cuáles son tus sueños y esperanzas? ¿Sueñas a veces con hacer una actividad que nunca antes habías probado?

Escribe aquí las respuestas del AAWID:

Trabajo/actividades diarias:

- ¿Sigues trabajando o realizando otras actividades durante el día? ¿Con qué frecuencia? ¿Te gusta?
- ¿Está satisfecho con el nivel y la intensidad del trabajo/actividades? ¿Sientes que no tienes tiempo para relajarte o por el contrario que tienes demasiado tiempo para relajarte?

¿Te gustaría detener o reducir tus actividades laborales actuales o tus actividades diarias? ¿Tienes una idea sobre otras actividades laborales o actividades diarias que te gustaría hacer? ¿Cuáles son tus sueños y esperanzas?

Respuestas:

¿Sabes qué es la jubilación? ¿Puedes dar un ejemplo? ¿Estás jubilado o estás pensando en jubilarte? ¿Te gustaría hablar un poco más sobre este tema?

Respuestas:

Durante el último año...

Tuve la oportunidad de hacer las actividades que me gustaban (trabajo, aficiones, etc.) y lograr cosas nuevas cuando quería.

Nunca (1) A veces (2) Siempre (3)

Estoy feliz (satisfecho/a) con el nivel y la intensidad de mi trabajo/actividades y con las (nuevas) cosas que logro en la vida.

Nunca (1) A veces (2) Siempre (3)



2. Autodeterminación

«Control personal, planificación y metas. Toma de decisiones diarias y elecciones»

Elecciones de la vida diaria

- ¿Eres libre de elegir sobre
 - cómo decoras tu casa/habitación?
 - qué, dónde y cuándo comer?
 - cuándo despertar o ir a la cama?
 - a quién invitas?

¿Te gustaría cambiar las cosas? ¿Poder tomar más decisiones por tu cuenta? Explícalo.

Opciones sobre el futuro:

- ¿Tomas tus propias decisiones sobre
 - dónde quieres vivir (envejecer en el lugar o mudarte a otro lugar)?
 - qué actividades quieres o no quieres hacer?

¿Cuáles son tus deseos para el futuro?

Respeto por las propias elecciones:

¿Sientes que las personas que te rodean (familiares, cuidadores, amigos) respetan todas tus elecciones?



Durante el último año...

Sentí que controlaba mi propia vida, pude decidir cómo quiero vivir mi vida.

Nunca (1) A veces (2) Siempre (3)

Estoy feliz (satisfecho/a) con el nivel de control que tengo sobre mi vida.

Nunca (1) A veces (2) Siempre (3)

3. Relaciones interpersonales

«Las relaciones personales con familiares, amigos, personas de la red social y el apoyo que brindan»



Familia

- ¿Puedes contarme algo sobre tu familia?
- ¿Dónde vive tu familia en relación contigo?
- ¿Con qué frecuencia tienes contacto con miembros de tu familia (visitas, llamadas, charlas, etc.)?
- ¿Has perdido contacto con algunos miembros de tu familia a lo largo de los años?

¿Estás contento/a con la frecuencia con la que ves a tu familia o te gustaría tener más contacto (o volver a conectarte) con miembros de la familia que son importantes para ti?

Amigos

- ¿Cuántos buenos amigos tienes? (pide que te explique qué considera un buen amigo)
- ¿Con qué frecuencia tienes contacto con tus amigos (visitas, llamadas, charlas, etc.)?
- ¿Has perdido el contacto con algunos amigos a lo largo de los años?

¿Estás contento/a con la frecuencia con la que ves a tus amigos o te gustaría tener más contacto (o reconectarte) con amigos (o un amigo/a) que son importantes para ti?

Red de apoyo profesional

- ¿Quiénes son tus trabajadores de apoyo?
- ¿Tienes buen contacto con tu trabajador social?
- ¿Hay algún trabajador social que realmente te guste, pero con el que has perdido el contacto con los años?

¿Estás contento/a con la frecuencia con la que ves a estos trabajadores sociales? ¿Te gustaría tener más contacto con uno o más de los trabajadores sociales de los que hablamos?



Durante el último año...

He sentido que tenía un buen contacto con familiares, amigos o asistentes sociales, quienes me han apoyado cuando lo he necesitado.

Nunca (1) A veces (2) Siempre (3)

Estoy feliz (satisfecho/a) por la intensidad de mi relación con mi familia, amigos o asistentes sociales.

Nunca (1) A veces (2) Siempre (3)

4. Inclusión social

«El nivel de integración y participación en la comunidad, el rol que desempeñas en esta comunidad y el apoyo que recibes»



Contactos sociales

- ¿Tienes contacto con personas de tu vecindario o con otros miembros de la comunidad (no residenciales)?

¿Te gustaría tener más contacto?

Participar en actividades sociales

- ¿Participas en actividades de ocio en organizaciones comunitarias convencionales, es decir, clubes de jubilados, clubes deportivos, etc.?
- ¿Con qué frecuencia vas a un bar, restaurante, cine, tiendas, eventos musicales, etc. en la ciudad?
- ¿Cuántas veces realizas actividades (recreativas) junto con otros (no residentes) de tu comunidad?

¿Te gustaría hacer más actividades dentro de la comunidad?

Roles sociales:

¿Ayudas a otras personas (es decir, vecinos (no residenciales), amigos, etc.) cuando necesitan tu ayuda?

¿Estás trabajando como voluntario/a en algún sitio?

¿Te gustaría ayudar a la gente de tu vecindario haciendo pequeñas cosas por ellos?
¿Te gustaría ser voluntario/a?



Durante el último año...

He vivido una vida socialmente inclusiva (he tenido contacto con la gente, he realizado actividades regulares en la comunidad, etc.).

Nunca (1)

A veces (2)

Siempre (3)

Estoy feliz (satisfecho/a) con mi actual vida social.

Nunca (1)

A veces (2)

Siempre (3)

5. Derechos

«Derechos humanos (respeto, dignidad e igualdad) y derechos concretos (ciudadanía, accesibilidad, igualdad de trato, etc.)»



Derechos humanos

- ¿Tienes la sensación de que la gente siempre te trata con respeto y dignidad?
- ¿Sientes que en ocasiones se vulneran tus derechos?
- ¿Sientes que tienes derecho a la privacidad? (física y espacial)

¿Sabes cuáles son tus derechos?

Otros derechos importantes:

- ¿Las personas te brindan toda la información sobre ti o tu vida (por ejemplo, resultados de un examen médico, qué hacer cuando envejecas, etc.)
- ¿Estás involucrado/a o informado/a sobre las opciones de jubilación y sobre las opciones al final de la vida?

¿Te gustaría obtener más información sobre estas cosas?

Durante el último año...

He sentido que los demás me trataban con respeto y dignidad.

Nunca (1) A veces (2) Siempre (3)

Estoy feliz (satisfecho/a) por la forma en que los demás me tratan (de forma respetuosa y proporcionándome información)

Nunca (1) A veces (2) Siempre (3)



6. Bienestar emocional

«Satisfacción, autoestima, relajación, salud mental»



Satisfacción

- ¿Eres una persona feliz (no triste ni deprimida)?
- Cuando te despiertas por la mañana, ¿te sientes feliz (a pesar de los posibles problemas de salud)?
- ¿Estás contento/a contigo mismo/a y con lo que has hecho en tu vida hasta ahora?

¿Qué te haría (incluso) más feliz en este momento?

Seguridad

- ¿Tu entorno te hace sentir seguro/a? (es decir, sin ruidos irritantes, personas que acceden a la habitación sin permiso, con violencia, etc.)
- ¿Quiénes son las personas en las que puedes confiar y en las que puedes apoyarte cuando las cosas se ponen difíciles? ¿Con quién hablas?
- ¿Te preocupa el pasado o el futuro? (experiencias pasadas negativas, qué haré después de la jubilación, dónde debería vivir cuando sea mayor, qué pasará conmigo cuando mis padres mueran, etc.)

Soledad:

¿Te sientes solo/a a veces?



Durante el último año...

Me he sentido seguro/a, relajado/a y feliz conmigo mismo/a y con mi vida.

Nunca (1) A veces (2) Siempre (3)

En general, estoy feliz (satisfecho/a) conmigo mismo/a y con cómo va mi vida.

Nunca (1) A veces (2) Siempre (3)



7. Bienestar físico

«Problemas de salud y atención médica, movilidad, capacidad para cuidarse a uno mismo».



Salud en general

- ¿Cómo describirías tu salud en general? ¿Estás lo suficientemente sano/a para salir de casa?
- ¿Tu salud te impide cuidar de ti mismo/a? (movilidad, auditiva, visual, gustativa, etc.)
- ¿Con qué frecuencia sientes dolor o con qué frecuencia enfermas?
- ¿Tomas medicamentos?

¿Qué te gustaría cambiar sobre tu salud si fuera posible?

Salud física

- ¿Tienes suficiente tiempo para descansar o relajarte?
- ¿Puedes cuidar ti mismo/a (bañarse, vestirse, comer, etc.)?
- ¿Qué ejercicio físico realizas?

¿Sabes cómo llevar un estilo de vida saludable cuando seas mayor?

Comida sana:

¿Comes alimentos saludables? (¿qué son los alimentos saludables?)

¿Tienes que seguir una dieta?

¿Sabes cómo hacer un menú diario con comida saludable?



Durante el último año...

Me he sentido enérgico/a y saludable, he adoptado un estilo de vida saludable (he hecho algo de ejercicio, deporte o entrenamiento, comí alimentos saludables, etc.).

Nunca (1) A veces (2) Siempre (3)

Estoy feliz (satisfecho/a) por mi salud y bienestar físico.

Nunca (1) A veces (2) Siempre (3)



8. Bienestar material

«Recursos económicos, alojamiento, pertenencias, etc.»



Medios financieros

- ¿Tienes una idea del dinero que tienes?
- ¿Gestionas tú mismo/a tu dinero?
- ¿Puedes comprar todas las cosas esenciales de la vida? (por ejemplo, comida, bebidas, ropa, etc.)
- ¿Puedes hacer cosas recreativas con tu dinero (ir al cine, una excursión, un restaurante, etc.)

¿Te preocupas por tu economía? ¿Tienes suficiente dinero para jubilarte? ¿Sabes cuántos ingresos tienes y cuántos gastos tienes?

Alojamiento

- ¿Tus finanzas te permiten vivir donde quieres vivir?
- ¿Tienes suficientes recursos económicos para pagar la atención y el apoyo que necesitas?

Si tuvieras el dinero, ¿te gustaría vivir en otro lugar? ¿Soñarías con tener otros servicios de atención o apoyo?

Pertenencias

- ¿Puedes permitirte el lujo de comprar cosas que te gustan? (por ejemplo, teléfono inteligente, TV, libros, etc.)

¿Tienes todas las pertenencias que quieres tener?



Durante el último año...

He podido comprar y pagar todas las cosas que necesitaba.

Nunca (1) A veces (2) Siempre (3)

Estoy feliz (satisfecho/a) con las cosas que tengo, el dinero que tengo y las cosas que tengo.

Nunca (1) A veces (2) Siempre (3)

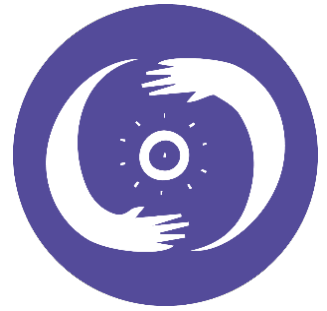


9. Bienestar espiritual/existencial

«Religión, espiritualidad, cuestiones existenciales»

Religión/espiritualidad

- ¿Eres una persona religiosa o espiritual?
- ¿Cómo celebras tu religión/espiritualidad? (vacaciones, ir a la iglesia, etc.)
- ¿Sientes que tu religión da sentido a tu vida?



¿Sientes la necesidad de hablar más sobre tu religión/espiritualidad con otras personas? ¿Quieres hacer más actividades o experimentar más cosas relacionadas con tu religión/espiritualidad?

Preguntas existenciales

- ¿Piensas en el envejecimiento? ¿Cómo te gustaría ser cuando seas mayor?
- ¿Piensas en lo que sucede cuando la gente muere (o cuando enfermas de verdad)?
- ¿Tienes miedo de morir? ¿Piensas a veces en eso?

¿Has pensado en otras cuestiones existenciales?

Durante el último año...

Me he sentido apoyado al experimentar mi religión/espiritualidad y pude hablar con alguien sobre diferentes cuestiones existenciales.

Nunca (1) A veces (2) Siempre (3)

Estoy feliz (satisfecho/a) con la forma en que experimento mi bienestar religioso/espiritual y existencial.

Nunca (1) A veces (2) Siempre (3)

Puntuaciones de resultado por dimensión de Calidad de Vida en un DIAGRAMA DE ARAÑA

Haz la suma de las dos escalas por dimensión para tener una indicación sobre la Calidad de Vida de la persona entrevistada.





ANEXO 3

Cuestionario evaluación previa y posterior de los conocimientos y habilidades de los AAWID.

Cuestionario de validación 2

Evaluación pre - post de los conocimientos y habilidades de las personas con discapacidad intelectual en proceso de envejecimiento (AAWID por sus siglas en inglés)

El objetivo de este cuestionario es evaluar en qué medida los ejercicios, de la plataforma digital TRIADE 2.0 - MNAM, apoyan el proceso de formación y aprendizaje social de las AAWID. Más concretamente, si estos ejercicios mejoran sus conocimientos y habilidades en aspectos específicamente relacionados con las dimensiones de Calidad de Vida de los AAWID.

INSTRUCCIONES

El educador debe cumplimentar este cuestionario por cada cliente. Te pedimos que:

1. Selecciones los ejercicios (de la plataforma TRIADE 2.0 - MNAM) que más se centren en las necesidades formativas de tu cliente.
2. Realices una evaluación pre-post de los conocimientos y habilidades del cliente (solo para los ejercicios que has seleccionado previamente).

Para registrar cambios en conocimientos y habilidades, te pedimos que completes este segundo cuestionario antes y después de realizar los ejercicios.

1. Información general sobre el cliente

- Iniciales o código del cliente:
- Edad:
- Género: hombre/mujer

2. Información general del educador

- Iniciales o nombre del educador:
- Edad:
- Género: hombre/mujer
- Profesión:
- Número de años de trabajo con las AAWID:
- País:



Aquí tienes un listado de las 14 unidades con sus respectivos ejercicios, publicados en la plataforma TRIADE 2.0 - MNAM. Selecciona los ejercicios que vas a utilizar para formar a tu cliente durante la prueba piloto del proyecto TRIADE 2.0.

Unidad	Seleccione	Ejercicios
1.		Preparándote para adaptar/cambiar tu hogar. Mudarse a otro lugar.
		1.1. Mudarse a otro lugar.
		1.2. ¿Qué debemos tener en cuenta a la hora de decidir dónde viviremos cuando seamos mayores?.
		1.3. ¿Cuáles son las ventajas de cada una de las diferentes opciones residenciales?.
		1.4. ¿Qué opción residencial se adapta mejor a mis intereses y necesidades? (Mi futura residencia).
		1.5. Adaptación del hogar. ¿Cuál es la mejor opción?.
2.		Adaptación de equipos y tecnología de asistencia.
		2.1. Dificultades en las actividades de la vida diaria.
		2.2. Entornos adaptados.
		2.3. Mis productos de apoyo.
		2.4. Ayudar a María a elegir sus productos de apoyo.
		2.5. Emparejar la tecnología de asistencia con su utilidad.
		2.6. Preguntas de verdadero/falso sobre adaptación, productos de apoyo y tecnología de asistencia.
3.		Gestión del dinero: Menos ingresos, nuevas prioridades.
		3.1. ¿Qué nuevas necesidades tienen las personas mayores?.
		3.2. ¿Qué me preocupa sobre el dinero?.
		3.3. Identificando mis ingresos.
		3.4. Identificando mis gastos.
		3.5. Identificando mi saldo.
		3.6. Identificando mis deudas.
		3.7. Reducción de mis gastos.
		3.8. Organizando mis documentos.
4.		Optimización de la salud: Ejercicios, estilo de vida saludable.
		4.1. Mejorando la salud de María.
		4.2. Juego con la pirámide de alimentos.
		4.3. Ejercicio físico y sus beneficios.
		4.4. Verdadero o falso sobre envejecimiento saludable.
5.		Siendo consciente de los cambios relacionados con el envejecimiento.
		5.1. ¿Qué significa para ti envejecer?.
		5.2. ¿Qué sucede cuando envejecemos?.
		5.3. Relación de conceptos de envejecimiento.
		5.4. Campeonato sobre envejecimiento.
		5.5. Debate abierto sobre cambios psicosociales.
6.		Seguridad: prevención del abuso.
		6.1. Concepto de "abuso" y tipos.

	6.2. Abuso físico.
	6.3. Abuso psicológico.
	6.4. Abuso económico.
	6.5. Abuso sexual.
	6.6. Abuso de derechos.
	6.7. Cómo responder a una situación abusiva.
7.	Conectividad social: manteniendo el contacto con familia y amigos.
	7.1. ¿Quién es importante en mi vida?.
	7.2. Formas de reconectarse o mantenerse en contacto.
	7.3. Mi plan para reconectar o mantener el contacto.
8.	Envejecimiento activo: actividades después de la jubilación y actividades de ocio y tiempo libre en la comunidad.
	8.1. La jubilación.
	8.2. Trabajo y ocio.
	8.3. Mi plan de jubilación soñado.
9.	Compromiso social: ayudando a otros y contribuyendo con la sociedad.
	9.1. El concepto de tener un rol social que desempeñar.
	9.2. El pequeño ayudante.
	9.3. Roles sociales importantes para mí.
10.	Redes sociales.
	10.1. Utilizando Internet y redes sociales.
	10.2. Búsqueda de información en Internet.
	10.3. Uso seguro de Internet.
11.	Aprendiendo sobre tus derechos.
	11.1. ¿Cuáles son mis derechos?
	11.2. ¿Qué hacer cuando mis derechos son vulnerados?
	11.3. Acciones para la protección de mis derechos.
	11.4. ¿Para qué me sirven mis derechos?
12.	¿Quiénes son las personas importantes para mí?
	12.1. Mi familia.
	12.2. Mis amistades.
	12.3. Mis compañeros de trabajo.
	12.4. Los círculos de confianza.
13.	Eligiendo objetivos de vida apropiados y actividades importantes para mí.
	13.1. ¿Qué significa el concepto "objetivo de vida"?
	13.2. Está empezando a suceder.
	13.3. El plan está listo.
	13.4. Mi hoja de trabajo de "objetivos de vida".
14.	Eligiendo los cuidados paliativos y los cuidados al final de la vida.
	14.1. Los conceptos de cuidados paliativos y cuidados al final de la vida.
	14.2. El paciente tiene un papel activo en los cuidados paliativos.
	14.3. Eligiendo los cuidados paliativos y los cuidados al final de la vida.
	14.4. Primeros pasos para elegir los cuidados paliativos.
	14.5. La secuencia en la toma de decisiones para los cuidados paliativos.

En las próximas páginas, encontrarás los resultados de aprendizaje más relevantes de cada ejercicio (conocimientos y habilidades a alcanzar a través de los ejercicios).

Para cada uno de los resultados del aprendizaje, primero evalúa el nivel actual de habilidades y conocimientos de tu cliente. Después de la formación, evalúales de nuevo. El nivel de control se evalúa en una escala de 5 puntos que comprende desde «nada» a «totalmente».

Solo necesitas hacer esto en los ejercicios (de las unidades) que seleccionaste anteriormente (consulta la tabla de las páginas anteriores).

UNIDAD 1	Antes de la formación					Después de la formación				
	nada	muy poco	algo	mucho	totalmente	nada	muy poco	algo	mucho	totalmente
Mi cliente...										
conoce y comprende el concepto de mudarse a otro lugar.										
conoce e identifica diferentes opciones residenciales que están disponibles para él/ella cuando envejezca.										
reflexiona sobre el concepto y la relevancia de mudarse a otro lugar.										
identifica factores relevantes a tener en cuenta al mudarse a otro lugar (por ejemplo, nivel de independencia, proximidad a familiares y amigos, apoyo necesario, etc.).										
está familiarizado con las (des)ventajas más importantes de cada opción residencial.										
identifica las características de cada opción residencial que mejor se adapte a sus propios intereses y necesidades.										
identifica algunas características de cómo adaptar una vivienda/habitación: accesibilidad, seguridad, equipamiento.										



UNIDAD 2	Antes de la formación					Después de la formación				
	nada	muy poco	algo	mucho	totalmente	nada	muy poco	algo	mucho	totalmente
Mi cliente...										
identifica las dificultades que pueden presentarse en su vida diaria debido al proceso de envejecimiento.										
reconoce los recursos más importantes que están disponibles en su entorno.										
sabe cómo pedir ayuda para afrontar mejor las dificultades de su vida diaria.										
identifica las características más importantes de un entorno adaptado.										
aporta ideas sobre las modificaciones más importantes que se pueden hacer en su entorno familiar para mejorar su autonomía.										
conoce algunos de los productos de apoyo (por ejemplo, gafas, audífonos, silla de ruedas, etc.) que pueden ser relevantes durante el proceso de envejecimiento.										
reflexiona sobre los productos de apoyo y la tecnología de apoyo que podrían ser relevantes para él/ella en el futuro.										
está familiarizado con cómo conservar adecuadamente los productos de apoyo.										

UNIDAD 3	Antes de la formación					Después de la formación				
	nada	muy poco	algo	mucho	totalmente	nada	muy poco	algo	mucho	totalmente
Mi cliente...										
identifica las dificultades que pueden presentarse en su vida diaria debido al proceso de envejecimiento.										
identifica las necesidades y prioridades relacionadas con la gestión del dinero que pueden aparecer como consecuencia del proceso de envejecimiento.										
identifica los ingresos fijos que puede tener disponibles semanal/mensualmente.										
identifica los ingresos ocasionales que puede tener en determinadas épocas del año (cumpleaños, año nuevo, etc.).										



clasifica los ingresos según sean fijos o variables.																				
identifica los gastos fijos semanales/mensuales.																				
identifica los gastos ocasionales semanales/mensuales.																				
clasifica los gastos según sean fijos o variables.																				
identifica su salario.																				
sabe cómo reducir sus gastos.																				
es capaz de identificar deudas.																				
sabe cómo ahorrar dinero.																				
identifica diferentes documentos relacionados con sus ingresos y gastos.																				
conoce su derecho a gastar/ahorrar dinero.																				
identifica diferentes tipos de apoyos que pueden ayudar a organizar sus documentos financieros.																				

UNIDAD 4	Antes de la formación					Después de la formación				
	nada	muy poco	algo	mucho	totalmente	nada	muy poco	algo	mucho	totalmente
Mi cliente...										
conoce diferentes actividades que favorecen la consecución de un envejecimiento saludable.										
diferencia los alimentos saludables de los no saludables.										
sabe cómo crear un menú saludable.										
diferencia diferentes tipos de alimentos y la proporción en la que deben incluirse en un menú saludable.										
conoce cuales son las actividades físicas apropiadas para las personas mayores.										
es capaz de diferenciar las actividades físicas apropiadas de las menos apropiadas.										
identifica los beneficios asociados con las actividades físicas.										
conoce diferentes actividades que conducen a un envejecimiento saludable.										



UNIDAD 5	Antes de la formación					Después de la formación				
	nada	muy poco	algo	mucho	totalmente	nada	muy poco	algo	mucho	totalmente
Mi cliente...										
comprende el significado del concepto de envejecimiento.										
conoce las características más importantes del envejecimiento.										
conoce las consecuencias más importantes del envejecimiento.										
identifica cambios relacionados con el envejecimiento.										
identifica las diferencias físicas entre los jóvenes y las personas mayores.										
identifica qué actividades pueden ralentizar el proceso de envejecimiento.										
sabe cómo prevenir o cambiar los problemas psicosociales relacionados con el envejecimiento.										

UNIDAD 6	Antes de la formación					Después de la formación				
	nada	muy poco	algo	mucho	totalmente	nada	muy poco	algo	mucho	totalmente
Mi cliente...										
conoce el significado del concepto «abuso».										
identifica diferentes tipos de maltrato (físico, sexual, psicológico, económico...).										
reconoce cómo se manifiestan los diferentes tipos de abuso.										
sabe cómo responder a una conducta abusiva.										



UNIDAD 7	Antes de la formación					Después de la formación				
	nada	muy poco	algo	mucho	totalmente	nada	muy poco	algo	mucho	totalmente
Mi cliente...										
conoce e identifica a familiares y amigos importantes.										
sabe con qué frecuencia se reúne con estos familiares y amigos.										
selecciona la frecuencia con la que le gustaría escuchar o conocer a las personas importantes para él.										
identifica posibles formas de mantenerse en contacto o reunirse con familiares y amigos.										
conoce las posibles formas de retomar el contacto con familiares y amigos.										
es capaz de elegir herramientas que le permitan ponerse en contacto con familiares o amigos.										
desarrolla un plan para mantenerse en contacto o retomar el contacto con familiares o amigos.										

UNIDAD 8	Antes de la formación					Después de la formación				
	nada	muy poco	algo	mucho	totalmente	nada	muy poco	algo	mucho	totalmente
Mi cliente...										
conoce y comprende el concepto de jubilación.										
conoce y reflexiona sobre las razones por las que la gente se jubila.										
reflexiona sobre lo que hace la gente cuando se jubila.										
identifica y reflexiona sobre los posibles pros y contras de la jubilación.										
reflexiona sobre su plan de jubilación personal.										
determina su ritmo del plan de jubilación.										
es capaz de discriminar las actividades laborales de las actividades de ocio.										
conoce y comprende qué son las actividades laborales y las actividades de ocio.										
reflexiona sobre su propio trabajo y actividades de ocio.										
entiende la diferencia entre actividades laborales y actividades de trabajo voluntario.										



identifica y reflexiona sobre las actividades laborales o de ocio posteriores a la jubilación (voluntarias).										
determina el ritmo al que desea participar en estas actividades.										
reflexiona sobre las habilidades necesarias para realizar las actividades posteriores a la jubilación en la comunidad.										
reflexiona sobre el apoyo necesario para realizar las actividades posteriores a la jubilación en la comunidad.										
desarrolló su propio plan de jubilación.										

UNIDAD 9	Antes de la formación					Después de la formación				
	nada	muy poco	algo	mucho	totalmente	nada	muy poco	algo	mucho	totalmente
Mi cliente...										
reflexiona sobre la noción de asumir nuevos roles sociales después de la jubilación.										
es capaz de definir algunos roles sociales.										
reconoce los roles sociales.										
identifica sus roles sociales actuales.										
identifica actividades que le gustaría hacer en el futuro.										
conoce sus propios talentos.										
reflexiona sobre cómo puede contribuir a la sociedad.										
sabe cómo puede ayudar a los demás (vecinos, conocidos).										



UNIDAD 10	Antes de la formación					Después de la formación				
	nada	muy poco	algo	mucho	totalmente	nada	muy poco	algo	mucho	totalmente
Mi cliente...										
sabe qué es Internet.										
sabe qué son las redes sociales.										
reflexiona sobre las razones para utilizar Internet.										
sabe que para utilizar las redes sociales se necesita una conexión a Internet.										
sabe cuándo no hay conexión a Internet.										
sabe dónde ir para conectarse a Internet.										
es capaz de buscar información específica en Internet.										
identifica las amenazas de seguridad al usar Internet.										
conoce algunas reglas de oro sobre cómo utilizar Internet de forma segura.										

UNIDAD 11	Antes de la formación					Después de la formación				
	nada	muy poco	algo	mucho	totalmente	nada	muy poco	algo	mucho	totalmente
Mi cliente...										
identifica a los profesionales importantes que puedan contribuir a lograr una mayor independencia en sus actividades de la vida diaria.										
distingue los derechos de los deseos.										
sabe cómo vincular los derechos de las personas con discapacidad con los proveedores concretos de servicios sociales.										
es capaz de distinguir las áreas de actividad de diferentes proveedores de servicios sociales.										
sabe cómo pedir y buscar ayuda a nivel administrativo.										
es capaz de reconocer los nombres y logotipos de diferentes instituciones (a nivel nacional) que trabajan en el ámbito de la protección de los derechos y la prestación de servicios sociales.										



UNIDAD 12	Antes de la formación					Después de la formación				
	nada	muy poco	algo	mucho	totalmente	nada	muy poco	algo	mucho	totalmente
Mi cliente...										
identifica personas importantes que pueden contribuir a conseguir su independencia en las actividades diarias y laborales.										
es capaz de distinguir personas que pertenecen a diferentes círculos sociales.										
aplica de forma autónoma las reglas de las interacciones formales e informales.										
es capaz de ajustar sus expectativas sobre una persona de acuerdo con el rol social que asume en su vida.										
es capaz de distinguir las amistades de los conocidos.										
sabe que es importante cooperar con los demás para lograr sus objetivos profesionales.										

UNIDAD 13	Antes de la formación					Después de la formación				
	nada	muy poco	algo	mucho	totalmente	nada	muy poco	algo	mucho	totalmente
Mi cliente...										
sabe distinguir los sueños de las metas de la vida.										
reflexiona sobre los objetivos de la vida.										
demuestra habilidades de autorreflexión y autoevaluación.										
es capaz de formular su propia meta en la vida.										
es capaz de tomar decisiones independientes en el contexto de las metas de vida.										
es capaz de crear un plan inicial para la consecución de la meta.										



UNIDAD 14	Antes de la formación					Después de la formación				
	nada	muy poco	algo	mucho	totalmente	nada	muy poco	algo	mucho	totalmente
Mi cliente...										
conoce conceptos como cuidados paliativos y cuidados al final de la vida.										
reflexiona sobre los temas de cuidados al final de la vida.										
sabe distinguir a los profesionales que trabajan en el ámbito de la prestación de cuidados paliativos.										
puede distinguir los diferentes tipos de servicios que ofrecen cuidados paliativos y cuidados al final de la vida.										
es capaz de describir el proceso de elección de servicios de cuidados paliativos.										
es capaz de tomar decisiones sobre su derecho a elegir servicios de cuidados paliativos y al final de la vida.										
identifica a que personas de su red de apoyos involucraría si tuviera que elegir cuidados al final de la vida.										

En nombre de todos los socios del proyecto TRIADE 2.0, agradecemos tu participación.



ANEXO 4.

Cuestionario para el proceso de implementación de los ejercicios/actividades de la plataforma MNAM.



Cuestionario de validación 3

Proceso de implementación de los ejercicios/actividades de la Plataforma TRIADE 2.0 - MNAM para personas con discapacidad intelectual en proceso de envejecimiento (AAWID por sus siglas en inglés)

INSTRUCCIONES

Con este cuestionario pretendemos evaluar el proceso de implementación de los ejercicios y actividades que utilizaste para formar a tu cliente.
Completa este cuestionario (uno por cliente).

Pero primero te pedimos que completes algunas preguntas de información general:

1. Datos demográficos del cliente

- Iniciales o código del AAWID:
- Edad:
- Género: hombre/mujer

2. Datos demográficos del educador

- Iniciales o nombre del educador:
- Edad:
- Género: hombre/mujer
- Profesión:
- Número de años de trabajo con este cliente:



PREGUNTAS

1. *¿Has necesitado adaptar los ejercicios para que coincidieran con las necesidades de apoyo cognitivo y/o de comunicación del cliente?*

0 = sin adaptaciones

1 = pequeñas adaptaciones (por ejemplo: cambio de una foto o el nombre de una persona; cambios menores en las historias, cambio en el orden de las actividades, división de algunos de los ejercicios/actividades en fragmentos de conocimiento, cambio del nombre de una organización como por ejemplo la oficina nacional de empleo de un determinado país).

2 = adaptaciones medias (por ejemplo: cambio de soportes de materiales que no son accesibles o significativos en un país; división de la mayoría de los materiales en unidades más pequeñas...)

3 = adaptaciones significativas (por ejemplo: eliminar partes importantes de un ejercicio o actividades completas...)

4 = adaptaciones muy significativas (por ejemplo: se ha cambiado todo el ejercicio, inspirando un nuevo ejercicio basado en el original)

Unidad	Número de ejercicio	Número de actividad	0 Sin adaptaciones	1 Pequeñas adaptaciones	2 Adaptaciones medias	3 Adaptaciones significativas	4 Adaptaciones muy significativas

**Añade filas si es necesario*

2. *¿Cuánto tiempo necesitó tu cliente para hacer los ejercicios?*

Número de unidad	Número de ejercicio	Número de actividad	Minutos

**Agrega filas adicionales si es necesario*



3. **¿Tu cliente disfrutó completando los ejercicios/actividades (adaptados)?** (Pregunta a tu cliente después de cada ejercicio o actividad)

Número de unidad	Número de ejercicio	Número de actividad	0 = No	1 = Un poco	2 = Sí	No sé

**Agrega filas adicionales si es necesario*

4. **¿Tu cliente encontró los ejercicios/actividades (adaptados) demasiado difíciles de realizar?** (Pregunta a tu cliente después de cada ejercicio o actividad)

Número de unidad	Número de ejercicio	Número de actividad	0 = No	1 = Un poco	2 = Sí	No sé

**Agrega filas adicionales si es necesario*

¿Podrías describir una situación que muestre que los ejercicios/actividades fueron demasiado difíciles de realizar para tu(s) cliente(s) a pesar de ofrecerle el apoyo y las adaptaciones necesarias?
(Si es posible en inglés)



5. Por favor, indica para cada ejercicio/actividad en qué medida está de acuerdo con la afirmación:

«Con el apoyo necesario, el cliente podrá transferir lo aprendido a situaciones de la vida real»

- 0 = completamente en desacuerdo
- 1 = en desacuerdo
- 2 = no estoy de acuerdo ni en desacuerdo
- 3 = de acuerdo
- 4 = completamente de acuerdo

Unidad	Número de ejercicio	Número de actividad	0 Completamente en desacuerdo	1	2	3	4 Completamente de acuerdo

**Agrega filas adicionales si es necesario*

¿Podrías describir un ejemplo de cómo notaste que, con el apoyo y las adaptaciones necesarias, tu(s) cliente(s) adquirió(eron) nuevos conocimientos y habilidades mediante el uso de ejercicios/actividades? (Si es posible en inglés)



6. ¿En qué medida estás de acuerdo en que los ejercicios/actividades ayudan a mantener o aumentar la Calidad de Vida de las AAWID?

- 0 = completamente en desacuerdo
- 1 = en desacuerdo
- 2 = no estoy de acuerdo ni en desacuerdo
- 3 = de acuerdo
- 4 = completamente de acuerdo

Unidad	Número de ejercicio	Número de actividad	0 Completamente En desacuerdo	1	2	3	4 Completamente de acuerdo

7. ¿En qué medida estás de acuerdo en que los ejercicios/actividades promueven la inclusión social de las AAWID?

- 0 = completamente en desacuerdo
- 1 = en desacuerdo
- 2 = no estoy de acuerdo ni en desacuerdo
- 3 = de acuerdo
- 4 = completamente de acuerdo

Unidad	Número de ejercicio	Número de actividad	0 Completamente En desacuerdo	1	2	3	4 Completamente de acuerdo



8. ¿En qué medida estás de acuerdo en que los ejercicios/actividades resultaron ser interesantes para las AAWID?

- 0 = completamente en desacuerdo
- 1 = en desacuerdo
- 2 = no estoy de acuerdo ni en desacuerdo
- 3 = de acuerdo
- 4 = completamente de acuerdo

Unidad	Número de ejercicio	Número de actividad	0 Completamente En desacuerdo	1	2	3	4 Completamente de acuerdo

9. ¿En qué medida estás de acuerdo en que las AAWID han reconocido las historias utilizadas en los ejercicios/actividades, de modo que han podido identificarse con las historias?

- 0 = completamente en desacuerdo
- 1 = en desacuerdo
- 2 = no estoy de acuerdo ni en desacuerdo
- 3 = de acuerdo
- 4 = completamente de acuerdo

Unidad	Número de ejercicio	Número de actividad	0 Completamente En desacuerdo	1	2	3	4 Completamente de acuerdo



10. ¿En qué medida estás de acuerdo en que la introducción de conceptos difíciles a través de una historia/caso permitió la reflexión de las AAWID?

- 0 = completamente en desacuerdo
- 1 = en desacuerdo
- 2 = no estoy de acuerdo ni en desacuerdo
- 3 = de acuerdo
- 4 = completamente de acuerdo

Unidad	Número de ejercicio	Número de actividad	0 Completamente En desacuerdo	1	2	3	4 Completamente de acuerdo

Si has realizado modificaciones en los ejercicios que crees que pueden ser útiles para otros clientes y para el proyecto TRIADE 2.0, te agradeceríamos si pudieras compartirlos con nosotros para que podamos subirlos a la plataforma TRIADE 2.0 - MNAM como ejemplo de buenas prácticas. Puedes enviarlos por correo electrónico a sorzano_marcas@gva.es

¡En nombre de todos los socios del proyecto TRIADE 2.0, nos gustaría agradecer tu participación!



ANEXO 5.
Cuestionario para la satisfacción de los formadores sobre los
ejercicios/actividades de la plataforma MNAM.



Cuestionario de validación 4

Satisfacción de los educadores/as sobre los ejercicios/actividades de la Plataforma TRIADE2.0 - MNAM

Instrucciones

A continuación, se presentan 10 preguntas relacionadas sobre el uso que el/la educador/a ha hecho de los ejercicios/actividades de la Plataforma TRIADE 2.0 - MNAM.

Basándonos en las actividades que has realizado con tu cliente, nos gustaría saber cómo de satisfecho estás con ellas.

Las 10 preguntas se responderán con una escala de 5 puntos, desde «Muy de acuerdo» hasta «Muy en desacuerdo».

Observa que algunas de las preguntas están formuladas de forma negativa.

- Selecciona **«muy de acuerdo»** cuando creas que la afirmación sería correcta para el **80 % - 100 %** de los ejercicios.
- Selecciona **«de acuerdo»** cuando creas que la afirmación sería correcta para el **60 % - 80 %** de los ejercicios.
- Selecciona **«no estoy de acuerdo ni en desacuerdo»** cuando creas que la afirmación sería correcta para el **40 % - 60 %** de los ejercicios.
- Selecciona **«en desacuerdo»** cuando creas que la afirmación sería correcta para el **20 % - 40 %** de los ejercicios.
- Selecciona **«totalmente en desacuerdo»** cuando creas que la afirmación sería correcta para el **0 % - 25 %** de los ejercicios.

Antes de responder las 10 preguntas, por favor, cumplimenta también los siguientes apartados

Datos demográficos del educador/a:

- Edad:
- Género: hombre/mujer
- Profesión:
- País:
- Meses o años de experiencia trabajando con personas con discapacidad intelectual en proceso de envejecimiento:



PREGUNTAS

1. Creo que los ejercicios/actividades son fáciles de usar.

totalmente de acuerdo	de acuerdo	ni de acuerdo ni en desacuerdo	en desacuerdo	muy en desacuerdo
-----------------------	------------	--------------------------------	---------------	-------------------

2. Creo que las instrucciones para los educadores/as sobre cómo utilizar los ejercicios/actividades no son claras.

totalmente de acuerdo	de acuerdo	ni de acuerdo ni en desacuerdo	en desacuerdo	muy en desacuerdo
-----------------------	------------	--------------------------------	---------------	-------------------

3. Creo que los ejercicios/actividades de cada unidad han sido elaborados de forma muy precisa. La unidad contiene ejercicios de conocimiento específico, mientras que otros ejercicios están más orientados a procesos de comprensión o reflexión por parte de los participantes. Y al menos un ejercicio/actividad está más orientado a la práctica.

totalmente de acuerdo	de acuerdo	ni de acuerdo ni en desacuerdo	en desacuerdo	muy en desacuerdo
-----------------------	------------	--------------------------------	---------------	-------------------

4. Encuentro los ejercicios/actividades innecesariamente complejos.

totalmente de acuerdo	de acuerdo	ni de acuerdo ni en desacuerdo	en desacuerdo	muy en desacuerdo
-----------------------	------------	--------------------------------	---------------	-------------------

5. Creo que hay demasiada inconsistencia entre los ejercicios/actividades.

totalmente de acuerdo	de acuerdo	ni de acuerdo ni en desacuerdo	en desacuerdo	muy en desacuerdo
-----------------------	------------	--------------------------------	---------------	-------------------

6. Creo que la mayoría de los educadores/as pueden aprender a utilizar, rápidamente, los ejercicios/actividades.

totalmente de acuerdo	de acuerdo	ni de acuerdo ni en desacuerdo	en desacuerdo	muy en desacuerdo
-----------------------	------------	--------------------------------	---------------	-------------------

7. Me he sentido muy seguro al hacer los ejercicios/actividades con los clientes.

totalmente de acuerdo	de acuerdo	ni de acuerdo ni en desacuerdo	en desacuerdo	muy en desacuerdo
-----------------------	------------	--------------------------------	---------------	-------------------

8. He necesitado aprender muchas cosas antes de poder comenzar a utilizar estos ejercicios.

totalmente de acuerdo	de acuerdo	ni de acuerdo ni en desacuerdo	en desacuerdo	muy en desacuerdo
-----------------------	------------	--------------------------------	---------------	-------------------

9. Creo que los ejercicios/actividades han sido complicados.

totalmente de acuerdo	de acuerdo	ni de acuerdo ni en desacuerdo	en desacuerdo	muy en desacuerdo
-----------------------	------------	--------------------------------	---------------	-------------------



10. Creo que utilizaré los ejercicios/actividades con frecuencia.

totalmente de acuerdo	de acuerdo	ni de acuerdo ni en desacuerdo	en desacuerdo	muy en desacuerdo
--------------------------	---------------	-----------------------------------	------------------	-------------------

¡En nombre de todos los socios del proyecto TRIADE 2.0, nos gustaría agradecer
tu participación!



APÉNDICE 1

FUNCIONES COGNITIVAS



Modelo 1: Funciones cognitivas deficientes (Feuerstein, 2010)

Nivel de entrada:

- 1 Percepción borrosa y dispersa.
- 2 Comportamiento exploratorio no planificado, impulsivo y no sistemático.
- 3 Falta o deterioro de herramientas verbales receptivas que afecten a la discriminación.
- 4 Falta o alteración de la orientación espacial.
- 5 Falta o deterioro de conceptos temporales.
- 6 Falta o deterioro de la conservación de las constantes.
- 7 Falta o deficiente necesidad de precisión y exactitud en la recopilación de datos.
- 8 Falta de capacidad para considerar dos o más fuentes de información a la vez; esto se refleja en el tratamiento de datos de manera fragmentada, en lugar de como una unidad de hechos organizados.

Nivel de elaboración:

- 1 Inadecuación en la percepción de la existencia y definición de un problema real.
- 2 Incapacidad para seleccionar claves relevantes versus no relevantes al definir un problema.
- 3 Falta de comportamiento comparativo espontáneo o limitación de su aplicación por un sistema de necesidades restringidas.
- 4 Estrechez del campo mental.
- 5 Captación episódica de la realidad.
- 6 Falta o impedimento de la necesidad de buscar evidencia lógica.
- 7 Falta o deterioro de la interiorización.
- 8 Falta o deterioro del pensamiento hipotético-inferencial.



- 9 Falta o deterioro de estrategias para la prueba de hipótesis.
- 10 Falta o deterioro de la capacidad para definir el marco necesario para la resolución de problemas.
- 11 Falta o deterioro de la planificación del comportamiento.
- 12 No elaboración de determinadas categorías cognitivas, porque los conceptos verbales no forman parte del repertorio verbal del individuo a nivel receptivo.

Nivel de salida:

- 1 Modalidades de comunicación egocéntricas.
- 2 Dificultad para proyectar relaciones virtuales.
- 3 Bloqueo.
- 4 Respuestas de prueba y error.
- 5 Falta o deterioro de herramientas para comunicar respuestas adecuadamente elaboradas.
- 6 Falta o deterioro de la necesidad de precisión y exactitud en la comunicación de las propias respuestas.
- 7 Deficiencia de transporte visual.
- 8 Comportamiento impulsivo y agresivo.



Modelo 2: funciones cognitivas (Feuerstein et al., 2010)

Recopilación de toda la información que necesitamos (Entrada)

- 1 Utilizar nuestros sentidos (escuchar, ver, oler, saborear, tocar, sentir) para recopilar información clara y completa (percepción clara).
- 2 Utilizar un sistema o plan para que no nos saltemos o nos perdamos algo importante o nos repitamos.
- 3 Dar un nombre a lo que recopilamos a través de nuestros sentidos y nuestra experiencia para que podamos recordarlo con mayor claridad y hablar de ello (etiquetado).
- 4 Describir cosas y eventos en términos de dónde y cuándo ocurren (referentes temporales y espaciales).
- 5 Decidir sobre las características de una cosa o evento que permanecen siempre iguales, incluso cuando se producen cambios (conservación, constancia y permanencia del objeto).
- 6 Organizar la información que recopilamos considerando más de una cosa a la vez (dos fuentes de información).
- 7 Ser preciso y exacto cuando importa (necesidad de precisión).

Uso de la información que hemos recopilado (Elaboración)

- 1 Definir cuál es el problema, qué se nos pide que hagamos y qué debemos resolver (analizar el desequilibrio).
- 2 Usar solo la parte de la información que hemos recopilado que es relevante, es decir, que se aplica al problema, e ignorando el resto (relevancia).
- 3 Tener una buena imagen en nuestra mente de lo que estamos buscando o de lo que debemos hacer (interiorización).
- 4 Hacer un plan que incluya los pasos que debemos seguir para alcanzar nuestra meta (comportamiento de planificación).



- 5 Recordar y tener en cuenta los datos que vayamos a necesitar (ampliando nuestro campo mental).
- 6 Buscar la relación por la cual objetos, eventos y experiencias separados pueden usarse juntos (proyectar relaciones).
- 7 Comparar objetos y experiencias con otros para ver qué es similar y qué es diferente (comportamiento comparativo).
- 8 Encontrar la clase o conjunto al que pertenece el nuevo objeto o experiencia (categorización).
- 9 Pensar en diferentes posibilidades y averiguar qué pasaría si eligieras una u otra (pensamiento hipotético).
- 10 Usar la lógica para probar cosas y defender tu opinión (evidencia lógica).

Expresión de la solución a un problema (Salida)

- 1 Sé claro y preciso en el lenguaje de la persona para asegurarte de que no haya dudas sobre cuál es su respuesta. Ponte en el lugar del oyente para estar seguro de que tu respuesta será entendida (superando la comunicación egocéntrica).
- 2 Piensa bien las cosas antes de responder en lugar de intentar responder inmediatamente y cometer un error, y luego intentarlo de nuevo (superando el ensayo y error).
- 3 Cuenta hasta 10 (al menos) para no decir ni hacer algo de lo que te arrepientas más adelante (restringir el comportamiento impulsivo).
- 4 Si no puedes responder una pregunta por alguna razón a pesar de que sabes la respuesta, no te preocupes ni entres en pánico. Deja la pregunta un momento y luego, cuando vuelvas a ella, usa una estrategia que te ayude a encontrar la respuesta (superando el bloqueo).
- 5 Lleva una imagen exacta de un objeto en tu mente a otro lugar para comparar, sin perder o cambiar algunos detalles (transporte visual).



Modelo 3: Construyendo bloques de pensamiento (Greenberg, 2000)

Construyendo bloques para aproximar la experiencia de aprendizaje

- 1 Exploración: la capacidad de buscar sistemáticamente la información necesaria en la experiencia de aprendizaje (pienso en lo que necesito saber antes de comenzar a trabajar, escucho atentamente antes de responder preguntas, recopilo toda la información o suministros que necesito antes de comenzar a trabajar, busco información de manera organizada, pienso detenidamente en lo que dicen los demás antes de compartir mis pensamientos).
- 2 Planificación: la capacidad de preparar y utilizar un enfoque organizado en la experiencia de aprendizaje (pienso en mi objetivo, decido qué pasos voy a dar para alcanzar mi objetivo, decido el orden en el que voy a dar los pasos que planeo, utilizo mi plan mientras estoy trabajando, cambio mi plan cuando no me están ayudando a alcanzar mi meta).
- 3 Expresión: la capacidad de comunicar pensamientos y acciones cuidadosamente en la experiencia de aprendizaje (comunico claramente lo que quiero expresar en ciertas actividades, uso mi plan cuando comunico mis pensamientos y acciones, expreso todo lo necesario para que mi respuesta sea efectiva, expreso mis pensamientos y acciones en el orden en que pretendía expresarlos, expreso mis pensamientos y acciones sin aprovechar la oportunidad de que otros aprendan).

Construyendo bloques para dar significado

- 1 Memoria de trabajo: la capacidad de usar los procesos de la memoria de manera efectiva (puedo usar la información almacenada en mi cerebro para ayudarme a pensar, puedo borrar pensamientos y sentimientos que me impiden aprender, puedo concentrar la energía en los pensamientos



- que necesito en mi memoria de trabajo, trato de usar todo el espacio que puedo, concentro la energía en mi memoria de para almacenar información importante en mi cerebro).
- 2 Hacer comparaciones: la capacidad de descubrir similitudes y diferencias automáticamente entre algunas partes de la experiencia de aprendizaje (sé que es necesario hacer comparaciones todo el tiempo, automáticamente hago comparaciones mientras trabajo, creo que dos o más conceptos son iguales o diferentes de alguna manera, comparo mis pensamientos y acciones con lo que espero que sean y descubro errores por descuido, puedo dar más significado al hacer comparaciones).
 - 3 Obtener la idea principal: la capacidad de identificar el pensamiento básico que mantiene unidas las ideas relacionadas (automáticamente pienso en obtener la idea principal mientras trabajo, pienso en lo que comparten varias ideas relacionadas, soy consciente de la necesidad de pensar sobre cómo obtener la idea principal para aprender de manera efectiva, trato de ver cómo los objetos, ideas y acciones se relacionan entre sí, hablo con otros para ver si estamos de acuerdo con la idea principal).
 - 4 Integración de pensamientos: la capacidad de combinar piezas de información en pensamientos completos y retenerlos mientras sea necesario (pienso en la necesidad de combinar bits de información mientras trabajo, utilizo la Integración de pensamientos automáticamente cuando es necesario, me aferro a todos los bits de información que necesito combinar en la experiencia de aprendizaje, desarrollo estrategias para usar la Integración del Pensamiento en la experiencia de aprendizaje, cambio mis estrategias para usar la Integración del Pensamiento cuando lo necesito).
 - 5 Conectando acontecimientos: la capacidad de encontrar relaciones entre experiencias de aprendizaje pasadas, presentes y futuras automáticamente (pienso en la necesidad de acontecimientos de conexión mientras trabajo, pienso en cómo ciertas actividades se relacionan con eventos que sucedieron en el pasado, pienso en cómo



ciertas actividades se relacionan con eventos que podrían suceder en el futuro, pienso en cómo usar lo que sé sobre otros eventos para ayudarme a aprender en ciertas actividades, comparto mis conexiones con otros).

Construyendo bloques para confirmar

- 1 **Precisión + exactitud:** la capacidad de saber que existe la necesidad de comprender palabras y conceptos y usarlos correctamente y de buscar información automáticamente cuando surge la necesidad (pienso en la necesidad de precisión y exactitud mientras trabajo, encuentro formas adecuadas de buscar una comprensión precisa de palabras y conceptos, puedo obtener una comprensión precisa cuando necesito comprender mejor las palabras y los conceptos, puedo usar palabras y conceptos con precisión al expresar mis ideas, desarrollo estrategias para usar la precisión y la exactitud cuando es necesario).
- 2 **Conceptos de espacio + tiempo:** la capacidad de comprender y utilizar información sobre el espacio y el tiempo que es importante en casi todo el aprendizaje (pienso en el tamaño de las cosas según se relacionan entre sí, pienso en la forma de las cosas según se relacionan la una con la otra, pienso en la distancia que están las cosas unas de otras y la ubicación de las cosas relacionadas, pienso en el orden de los eventos y la importancia de eso para mi proceso de trabajo, pienso en cuánto duran los eventos y el cantidad de tiempo entre eventos particulares).
- 3 **Atención selectiva:** la capacidad de elegir entre información relevante e irrelevante y de centrarme en la información necesaria en la experiencia de aprendizaje (decido qué es importante pensar mientras trabajo, desarrollo estrategias de aprendizaje para usar la atención selectiva mientras trabajo, enfoco la atención en la información relevante, ignoro la información irrelevante, ayudo a otros a usar la atención selectiva).



- 4 Identificación de problemas: la capacidad de experimentar una sensación de desequilibrio automáticamente y definir la causa cuando algo interfiere con el aprendizaje exitoso (pienso en la necesidad de utilizar la identificación de problemas, cuando ocurre un problema, lo siento, defino los problemas que experimento, siento y defino problemas automáticamente, desarrollo estrategias para usar la identificación de problemas de manera efectiva.



APÉNDICE 2

M.L.E. - EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE MEDIADO



Conceptos básicos de aprendizaje mediado (Haywood, 1986; y Haywood, 2020)

Es posible resumir los puntos importantes sobre las experiencias de aprendizaje mediado (MLE) a partir de una combinación de la Teoría de la modificabilidad cognitiva estructural de Feuerstein y las visiones sistemáticas de Haywood sobre la naturaleza y el desarrollo de la inteligencia. La siguiente lista contiene los puntos esenciales:

- 1 La inteligencia en sí es relativamente constante, y los esfuerzos para cambiarla mediante la educación solo producen aumentos modestos como resultado de una inversión sustancial.
- 2 La inteligencia por sí sola (definida como «habilidad nativa») no es una condición suficiente para proporcionar una percepción, pensamiento, aprendizaje y resolución de problemas efectivos.
- 3 Existe un número finito de procesos fundamentales de pensamiento que, combinados con ciertos factores afectivos, motivacionales y actitudinales y hábitos particulares de trabajo intelectual, constituyen «funciones cognitivas básicas» y son necesarias para la percepción, el pensamiento, el aprendizaje y la resolución de problemas sistemáticos y efectivos.
- 4 Las funciones cognitivas básicas deben adquirirse (es decir, no vienen dadas genéticamente) y se adquieren a través del aprendizaje.
- 5 El aprendizaje cognitivo es de dos tipos: exposición directa a estímulos ambientales y experiencia de aprendizaje mediado (MLE).



- 6 Algunos MLE son necesarios para todas las personas, pero la cantidad, calidad, intensidad, frecuencia y duración de lo que se necesita para el desarrollo cognitivo y un aprendizaje adecuado variará en función de las diferencias individuales (por ejemplo, niveles de inteligencia genética, integridad sensorial, estabilidad y apoyo ambiental).
- 7 Cuando la MLE es inadecuada para las necesidades de desarrollo individuales de la persona, el resultado es un desarrollo cognitivo inadecuado, el «síndrome de privación cultural» y un aprendizaje académico y social relativamente ineficaz.
- 8 Cuando la MLE es adecuada para las necesidades de desarrollo individuales de la persona, los efectos retardadores en el aprendizaje académico y social de condiciones tales como pobreza, retraso mental, alteraciones emocionales y bajos niveles educativos de los padres pueden compensarse significativamente. El resultado es un mayor nivel de desarrollo cognitivo y un aprendizaje académico y social relativamente más eficaz.
- 9 Proporcionar MLE es un papel esencial de los padres, abuelos, tutores, educadores y hermanos mayores en un proceso de transferencia cultural intergeneracional. Este proceso se repite en todas las culturas y todas las culturas tienen dentro de sí los elementos esenciales para un adecuado desarrollo cognitivo. Los fallos en la transmisión de modos de pensamiento característicos de la cultura constituyen el síndrome de la privación cultural.
- 10 Cuando algunos aspectos del desarrollo cognitivo no se han estimulado adecuadamente a través de MLE, es posible mediar en esos aspectos en edades posteriores a través de una enseñanza cuidadosamente construida. En otras palabras, otros educadores pueden aprovechar las oportunidades que los padres o los educadores podrían haber perdido.



- 11 Los procesos de mediación se pueden describir y replicar y estos procesos constituyen un estilo de enseñanza identificable e importante: el estilo de enseñanza de mediación.



APÉNDICE 3

AFIRMACIONES MEDIACIONALES VS. NO MEDIACIONALES.



Adaptación y traducción de:
Warnez, J. (2002) Mediërend Agogisch Handelen. Leuven, Acco. p.73, app. 1

Instrucciones.

De cada conjunto de declaraciones/intervenciones que se presentan a continuación, ¿cuál es más estimulante cognitivamente? ¿Por qué? Ten en cuenta las diferentes sugerencias realizadas en el capítulo sobre Estilo de enseñanza de mediación.

- 1.a. ¿Qué preparaste esta mañana? ¿Cuál fue el menú?
- 1.b. Cuéntame, ¿cómo hiciste esto?

- 2.a. ¿Puedes pensar en otras formas de abordar esto?
- 2.b. Esta tarea se puede resolver así. Hazlo de esta forma.

- 3.a. No resolverás este problema haciéndolo de esta manera.
- 3.b. ¿Qué piensas, qué pasará si...?

- 4.a. ¿Cómo te sentirías si...?
- 4.b. No te gustará esto. Es mejor hacerlo así.

- 5.a. Sí, este árbol es un roble.
- 5.b. Claro que sí. ¿Cómo sabes que está bien?

- 6.a. Ahora vamos a hacer otro rompecabezas.
- 6.b. ¿En qué se parece este rompecabezas al que hicimos ayer? ¿En qué difiere?

- 7.a. ¿Qué hicimos ayer?
- 7.b. Dime, ¿qué aprendimos ayer?

- 8.a. ¿Puedes pensar en un momento en el que fue importante reducir la velocidad y no trabajar demasiado rápido?
- 8.b. ¿Cuándo es importante adaptar tu comportamiento al objetivo?

- 9.a. Sí, esta es la mejor solución.
- 9.b. ¿Por qué crees que esta puede ser una mejor solución?

- 10.a. ¿Cuál es el siguiente paso?
- 10.b. Ahora tenemos que tomar el tren.

- 11.a. Hagamos juntos una lista de la compra.



- 11.b. Trabajemos en un plan, para asegurarnos de no olvidar algo.
- 12.a. Lleva un registro del tiempo.
12.b. Hagamos un plan, para no olvidarnos de las cosas.
- 13.a. ¿Cómo puede saber si esto está bien?
13.b. Comprueba el trabajo que has realizado.
- 14.a. ¡Esa respuesta es perfecta!
14.b. ¡Respondiste correctamente! ¿Puedes encontrar otra forma de resolver esta tarea?
- 15.a. Hazlo así y verás lo que pasa.
15.b. ¿Cuál es el siguiente paso?
- 16.a. ¿Cuándo hiciste algo similar?
16.b. ¡Has hecho esto antes!
- 17.a. Así es.
17.b. Lo hiciste de la manera correcta. Trabajaste de forma sistemática y, al hacerlo, alcanzaste tu objetivo.
- 18.a. No, hay más chinchetas.
18.b. ¿Estás seguro de que no quedan más chinchetas? Mira una vez más.
- 19.a. ¡Buen intento! ...pero está mal.
19.b. Mmm, en parte tu respuesta es correcta, has hecho un buen trabajo, pero...
- 20.a. ¿Por qué crees que cometiste un error?
20.b. Esto está mal.
- 21.a. ¿Has visto esto antes?
21.b. No lo sabes todavía, ¿no?
- 22.a. Esto es estearina.
22.b. ¿Habías visto algo como esto antes?
- 23.a. ¿Recuerda cómo resolviste este tipo de problema ayer?
23.b. Deberías poder abordar eso.
- 24.a. ¡Puedes hacerlo!
24.b. ¡Inténtalo otra vez! Has hecho un gran esfuerzo para aprenderlo, ¡así que tendrás éxito!



- 25.a. Busca en Internet.
25.b. ¿Recuerdas lo que hicimos para averiguar el número de teléfono de Rita? ¿Cómo podemos abordar esto ahora?
- 26.a. Aprovecha el tiempo.
26.b. Hagamos un plan para resolver el problema a tiempo.
- 27.a. Esta es la mejor respuesta que has dado hasta ahora.
27.b. ¿Por qué esta respuesta es mejor que tus respuestas anteriores?
- 28.a. ¿Cómo podemos encontrar la respuesta?
28.b. Escucha atentamente las instrucciones y síguelas al pie de la letra.
- 29.a. ¡Piensa! ¡Sabes la respuesta!
29.b. ¿Cuál crees que es el problema?
- 30.a. Bien, observa atentamente lo que estás haciendo ahora.
30.b. ¿Ya has revisado tu trabajo?

¿Respuestas correctas? (no es demasiado importante ya que depende de la situación concreta, AAWID, el momento...)

1b, 2a, 3b, 4a, 5b, 6b, 7b, 8b, 9b, 10a, 11b, 12b, 13a, 14b, 15b, 16a, 17b, 18b, 19b, 20a, 21a, 22b, 23a, 24b, 25b, 26b, 27b, 28a, 29b, 30a

Leading Organisation:



Partners:

