



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

GÉNERO Y DISCAPACIDAD INTELECTUAL. UNA PROPUESTA DE ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA LA EQUIDAD

Trabajo Fin de Grado de Educación Social de:

Patricia Maroto Merino

Tutora:

Tomasa Luengo Rodríguez

Valladolid, enero de 2017

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradecer a mi tutora Tomasa Luengo Rodríguez por su dedicación en este Trabajo de Fin de Grado, así como su gran apoyo y confianza.

A mi madre, a mi padre y a mis hermanos por estar ahí cuando les necesito.

A David por su apoyo incondicional, por subirme el ánimo cuando más me hace falta y por darme fuerzas.

Y, a los profesionales y educadores/as que han creído en mí todos estos años, que me han enriquecido tanto personal como profesionalmente, y me han devuelto la ilusión de seguir adelante.

RESUMEN

La relación entre las diferentes formas de discriminación por condición de género y de discapacidad, constituyen el objeto de estudio para este Trabajo de Fin de Grado.

La estrategia de trabajo utilizada ha sido de naturaleza cualitativa cuyos instrumentos básicos consisten en el análisis de contenido de artículos en relación a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, cuyas bases de datos fundamentales han sido: Dialnet, RUBIUN, SCIELO, Scholar Google, etc. Dicha investigación nos ha permitido comprobar que las mujeres con discapacidad intelectual sufren una múltiple discriminación; por ser mujer, por tener una discapacidad y por ser ésta de índole intelectual.

A partir de dichos resultados, se propone una Acción Socioeducativa para la equidad de género en personas con discapacidad intelectual de centros de atención institucional de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, creando una red de aprendizaje. Con esta formación en red, se pretende que las mujeres con discapacidad intelectual desarrollen y construyan su capacidad de empoderamiento para acceder a su propio control social, económico y psicológico.

Finalmente se pretende abrir paso a una serie de propuestas futuras.

PALABRAS CLAVE: Equidad de género, discapacidad intelectual, formación en redes y empoderamiento.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DEL TEMA ELEGIDO Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO	4
2. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DE ASPECTOS CIENTÍFICO-TEÓRICOS	9
2.1. Equidad de género	9
2.2. Discapacidad intelectual	10
2.2.1. La discapacidad intelectual desde un modelo social	12
2.3. Género y discapacidad	13
2.4. Formación en redes	15
2.5. Empoderamiento	16
3. CONTEXTO DE ANÁLISIS	18
3.1. Contexto demográfico	18
3.2. Contexto normativo. Marco Legal y axiológico	22
4. PROPUESTA DE UNA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA	25
4.1. Metodología	25
4.2. Enfoque dialógico como estrategia de trabajo	26
4.3. Población Destinataria	27
4.4. Objetivos	28
4.4.1. Objetivo general	28
4.4.2. Objetivos específicos	28
4.5. Contenidos	29
4.5.1. Unidad didáctica 1: Los medios de comunicación	31
4.5.2. Unidad didáctica 2: Sociedad sexista	32
4.5.3. Unidad didáctica 3: Los mitos del amor romántico	34
4.5.4. Unidad didáctica 4: Coeducación en igualdad	36
4.6. Temporalización	39
4.7. Evaluación	39
5. CONCLUSIÓN Y ALCANCE DEL TRABAJO	42

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44
Anexos.....	47

INTRODUCCIÓN

Existe una gran desigualdad entre hombres y mujeres en la sociedad. El machismo está presente en nuestra cultura, en los medios de la comunicación e información y en las relaciones laborales, familiares y sociales; los cuales son condicionantes y actúan como agentes educadores sin que seamos conscientes de ello. Muchas de las veces, se tratan de maneras sutiles en las que apenas nos damos cuenta de lo que esto implica. Existiendo aún, una gran mayoría de personas que no saben identificar las conductas machistas o sexistas que se producen a su alrededor, incluso habiendo sido educados por igual hombres y mujeres, con políticas de igualdad de oportunidades y en género, ya que estas prácticas se encuentran normalizadas e interiorizadas dentro de la sociedad en general.

Este machismo sigue firmemente apoyado en los estereotipos sexistas, en la división sexual del trabajo o en el mito del amor romántico, ya que existe un sistema que lo avala llamado *patriarcado*. Lerner (1986) citado por Fontenla (2008, p.2) lo definía como “la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y niños/as de la familia y la ampliación de ese dominio sobre las mujeres en la sociedad en general”. La misma autora, crea una propia definición de patriarcado:

Sistema de relaciones sociales sexo-políticas basadas en diferentes instituciones públicas y privadas y en la solidaridad interclases e intragénero instaurado por los varones, quienes como grupo social y en forma individual y colectiva, oprimen a las mujeres también en forma individual y colectiva y se apropian de su fuerza productiva y reproductiva, de sus cuerpos y sus productos, ya sea con medios pacíficos o mediante el uso de la violencia. (Fontenla, 2008, p. 4)

Basándonos en estas dos definiciones anteriores, podemos decir que esta estructura social es la que sustenta una sociedad sexista; a la vez que fomenta la utilización cotidiana del lenguaje no inclusivo; determina las capacidades, los comportamientos y las elecciones de las personas según su género; y crea trabas para la consecución de una sociedad donde predomine la equidad entre mujeres y hombres. Es decir, todas estas acciones son una construcción cultural que nos moldea como sujetos en un proceso básicamente inconsciente desde nuestros primeros años de nuestra vida, y por lo tanto, nuestra personalidad formada en este marco cultural, ya que ambos sexos han desempeñado papeles sociales diferentes. Quedando así, las mujeres reducidas, fundamentalmente, al espacio doméstico de la familia (Flores; Jenaro; Martinelli y Vega, 2014). A pesar de que cualquier persona, mujer u hombre, puede tener las mismas habilidades y capacidades para realizar cualquier tipo de actividad o profesión, aún se le sigue atribuyendo a cada uno diferentes características o estereotipos en función del género. Ya sean los medios de comunicación, la publicidad, las propias familias, etc., tenemos la concepción e imagen –a veces

incluso fomentando e imponiendo – de que los niños no lloran, son fuertes, juegan al fútbol, juegan a las construcciones o a los superhéroes; igualmente vemos a las niñas como débiles, sensibles, que juegan con muñecas o les gusta vestirse de princesas. Todo esto les condiciona de mayores y hace menos posible la igualdad por ejemplo, en los salarios, el empleo, las labores del hogar o del cuidado, las profesiones, etc. lo que conlleva, muchas veces, a la discriminación.

Estas situaciones se acentúan más cuando las personas tienen discapacidad, sobre todo cuando ésta es intelectual, ya que se tiende a paternalizar y sobreprotegerlas por parte de las familias. En el caso de las mujeres con discapacidad, siguiendo a Arenas (2015), la capacidad económica es escasa o nula, lo que las mantiene en una situación de pobreza, estando excluidas del mercado laboral, trabajar en empleos precarios, o por desarrollar labores en el seno familiar sin remuneración. Mays (2006) y CERMI (2012) mencionan que las mujeres de este colectivo “se encuentran con muchas barreras para acceder a un mejor nivel educativo, incluida la falta de educación en derechos y sobre su propia sexualidad” (citado en Arenas 2015, p. 375). Por lo tanto, la independencia económica y el empoderamiento son dos factores clave para evitar que estas mujeres sean vulnerables a situaciones de violencia.

Este marco teórico ha motivado el Trabajo de Fin de Grado, y ha generado el diseño de una acción educativa que desarrolle relaciones de respeto y de equidad de género con las personas con discapacidad intelectual.

El Trabajo Fin de Grado se ha estructurado de la siguiente manera:

En el capítulo uno, *Justificación y objetivos del tema elegido y relación con las competencias del título*: en primer lugar, se presentan los interrogantes que surgieron en el marco de la asignatura del Prácticum I del de la titulación; y, se contextualiza el marco teórico desde el que se pretenden encontrar respuestas. A continuación se presentan los objetivos que se pretenden alcanzar durante el proceso del trabajo, así como las relaciones existentes entre las competencias del grado en Educación Social y el presente trabajo.

En el capítulo dos, *Antecedentes y estado actual de los aspectos científico-teóricos* se plantean una serie de conceptos fundamentales de la intervención social: Equidad de género, como concepto principal el cual se basa nuestro objeto de estudio; discapacidad intelectual, y la evolución del concepto en el tiempo desde el modelo tradicional/médico hacia un modelo social; la relación entre género y discapacidad, centrándonos en la multidiscriminación o triple discriminación que sufren las mujeres con discapacidad intelectual; la formación en red desde la teoría ecológica del desarrollo humano, como estrategia de trabajo; así como el concepto de empoderamiento como capacidad necesaria para el cambio.

En el capítulo tres, se presenta el *contexto de análisis demográfico y normativo*. Contexto demográfico a nivel estatal y regional; así como el contexto normativo y axiológico a nivel regional.

En el capítulo cuatro, planteamos la *propuesta de acción socioeducativa*. En la que se describen la metodología y el enfoque de la misma; la población a la que va dirigida; así como los objetivos, los contenidos, la temporalización y la evaluación a desarrollar.

Por último, en el capítulo cinco, se plantea la *conclusión y alcance del trabajo* y se perfilan estrategias de trabajo futuras.

1. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DEL TEMA ELEGIDO Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

El trabajo que se presenta es el resultado de una doble reflexión, una primera basada en la experiencia de la asignatura del Practicum II realizado en el Centro San Juan de Dios de Valladolid; y, como complemento a esa experiencia, el estudio de los proyectos que en materia de género y Educación se desarrollaron en la Facultad de Educación y Trabajo Social de nuestra Universidad entre los años 2007 a 2013.

La experiencia académica del Practicum II en el Centro San Juan de Dios de Valladolid, institución especializada en la atención integral de personas con discapacidad intelectual, permitió un acercamiento a tres programas: *Formación para Personas Adultas*; *Programas de Tecnologías de la Información y Comunicación*; y, *el Servicio residencial de viviendas*. De la experiencia vivida surgieron varios interrogantes:

- a) ¿La inclusión de una educación en equidad de género e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres mejoraría la situación de las mujeres con discapacidad intelectual?
- b) ¿La utilización de un lenguaje no inclusivo oculta la identidad de género?
- c) ¿Cómo se debe integrar de forma transversal la detección y prevención de violencia y discriminación por cuestión de género?
- d) ¿Cómo debemos formar a profesionales y usuarios/as en corresponsabilidad?
- e) ¿Cómo mejoraría la calidad de vida de las mujeres con discapacidad mediante procesos de *empoderamiento*?

Estos interrogantes nos llevaron a una revisión de los cuatro programas que en materia de género e igualdad de oportunidades se desarrollaron en la Facultad de Educación y Trabajo Social entre los años 2007-2014. La experiencia, iniciada en el curso 2007-2008 en el marco del *Programa de Sensibilización y Formación en Igualdad de Oportunidades*, se consolidó durante el curso 2008-2009 con un proyecto de investigación y formación en la materia que incluyó la formación de alumnado, profesorado y PAS en auditoria de género. Ambos proyectos, financiados por el Instituto de la Mujer, cristalizaron durante el curso 2009-2010 en la propuesta de algunos indicadores a incluir en un protocolo de buenas prácticas que facilitase de forma rigurosa y evaluable la incorporación de la perspectiva de género en los programas de las asignaturas; experiencia que se internacionalizó bajo el título *Seminario Internacional de Formación e Investigación en Igualdad de Oportunidades (SIFIIO)*. Por último, en los años 2012-2013 bajo el título *Seminario Iberoamericano de Formación en Corresponsabilidad: Una*

estrategia de prevención de la violencia de género, las sinergias de esos años se centraron en la investigación de los procesos docentes en el ámbito universitario y se diseñaron programas educativos que basados en la metodología en Red incluyeron la participación de varias universidades españolas e Iberoamericanas.

En dichas experiencias se encontraron las claves para dar cuerpo teórico y metodológico a la propuesta de acción formativa que aquí se presenta. Desde un punto de vista teórico, la experiencia trata de relacionar aspectos cognitivos y afectivos como una forma de buscar una explicación integradora de la construcción de la identidad personal. Al mismo tiempo, desde el punto de vista del género, autoras como Barberá (1998); Burin (1998); Ferrer y Bosch (2005) y otras, inspiran este trabajo aportando perspectivas que ayudan a superar visiones androcéntricas del desarrollo humano. Así, se trata de analizar, desde la perspectiva de la complejidad, la dicotomía de lo masculino y lo femenino, la división de la persona en dos compartimentos, el que corresponde a los aspectos relacionales y el que se refiere a los sentimientos, acorde con la ideología de la eficacia y la competencia. Intentar superar estas falsas dicotomías abre caminos más dinámicos a los procesos de formación (Luengo, Rodríguez y Fernández, 2010).

A través de la cultura de equidad se pretende eliminar la discriminación por cuestión de género, la cual sigue muy presente en nuestra sociedad a través de los roles tradicionales persistentes por una organización social patriarcal, estando esta mucho más arraigada si nos centramos en las mujeres con discapacidad y sobretodo siendo esta intelectual. Cómo menciona Díaz (2013):

“Aunque la situación ha variado, persisten actitudes patriarcales hacia ellas de familias y de profesionales que tienen como consecuencia obstáculos para la participación en el mercado laboral y en tareas ocupacionales y en otros espacios de la vida social, como el ocio.” (p.55).

Scotch (1988) citado por Arenas (2015, p. 376), señala que las personas con diversidad funcional, en contraste con otros grupos oprimidos, “comprenden una comunidad muy heterogénea, que vive en entornos desempoderadores en los que las experiencias individualizadas de la discapacidad y los procesos de medicalización refuerzan su aislamiento político y social”. Siendo mayor aún en mujeres con discapacidad intelectual, sufriendo una discriminación múltiple (Moya 2009; Villaró y Galindo 2012; Díaz 2013; Flores *et al.* 2014). Estas mujeres presentan mayores riesgos de padecer una situación de violencia, ya que no son conscientes de ello, pudiendo convertirse en víctimas de familiares, compañeros, personal de los centros y otras personas desconocidas. Los factores a los que nos referimos son: mayor dependencia económica y de cuidados que el resto, miedo a la pérdida de recursos (económicos, personales y materiales), menos capacidades de autodefensa y de comunicación, mayor

aislamiento social, inexistencia de accesibilidad ni adaptación de los servicios para necesidades especiales, etc. (Ramón 2016, p. 129)

La motivación del presente Trabajo Fin de Grado es implementar la cultura de la equidad de género, orientado hacia personas con discapacidad intelectual, así como al entorno próximo del colectivo, es decir, los profesionales que trabajan junto a ellas y las propias familias para crear una mejor adherencia de los valores que promueven esta cultura a través de la realización de actividades y dinámicas, con las cuales se pueda conseguir paso a paso avanzar otro poco más hacia la equidad de género.

Los *objetivos* de este Trabajo Fin de Grado, presentado para la obtención del título de Grado en Educación Social son:

1. Promover la cultura de equidad de género en personas con discapacidad intelectual, así como proporcionar recursos y orientaciones a sus familiares y profesionales de apoyo para su desarrollo.
2. Identificar diferentes formas de discriminación por condición de género en la sociedad actual y conocer la situación de las mujeres con discapacidad.
3. Desarrollar y fortalecer la capacidad de empoderamiento de las mujeres con discapacidad intelectual.
4. Sensibilizar sobre el uso del lenguaje igualitario e inclusivo para la prevención de la desigualdad de género.

De acuerdo a las competencias establecidas en el Libro Blanco del Título de Grado en Educación Social (ANECA, 2005), he podido adquirir y poner en práctica una serie de competencias propias del perfil profesional del educador o educadora social durante la realización del Trabajo de Fin de Grado.

Respecto a las **competencias transversales (generales)**:

Competencias instrumentales:

- a) *Capacidad de análisis y síntesis*: a partir de diferentes estudios, programas de igualdad de oportunidades y equidad de género, tesis, libros, revistas científicas, etc. he obtenido gran cantidad de información teórica-práctica, la cual he tenido que analizar y adquirir las ideas principales.
- b) *Comunicación oral y escrita en la lengua materna*.

- c) *Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional*: esta herramienta la considero básica en los tiempos actuales para el aprendizaje y la búsqueda de información, a través de la utilización y el manejo de bases de datos documentales y buscadores (Portal Dialnet, SCIELO, REBIUN, Google Académico, etc.) y páginas web desde las que obtener diferentes conocimientos.
- d) *Gestión de la información*: para la búsqueda de la información bibliográfica de diferentes fuentes.
- e) *Resolución de problemas y toma de decisiones*: para analizar la situación actual e identificar las necesidades para la realización de este trabajo.

Competencias interpersonales

- f) *Capacidad crítica y autocrítica*,
- g) *Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad*.

Competencias sistémicas

- h) *Autonomía en el aprendizaje*: desarrollando la capacidad de autonomía, tanto de manera profesional y académica, como personal.
- i) *Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida*: en relación con la anterior competencia, desarrollándolas de forma continua

Respecto a las competencias específicas:

- a) *Conocer los supuestos y fundamentos teóricos de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación*.
- b) *Conocer las políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de intervención socioeducativa*.
- c) *Conocer los factores biológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos*.
- d) *Conocer la teoría y la metodología para la evaluación en intervención socioeducativa*.
- e) *Diseñar, utilizar y evaluar los medios didácticos en la intervención socioeducativa*.
- f) *Saber utilizar los procedimientos y técnicas sociopedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social*.

- g) *Diseñar, aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo.*
- h) *Incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbito de acción.*

2. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DE LOS ASPECTOS CIENTÍFICO- TEÓRICOS

En las páginas siguientes se presenta una síntesis de la literatura científica revisada en relación a los conceptos, equidad de género, discapacidad intelectual, la relación entre ambos conceptos, formación en redes, y empoderamiento.

2.1. Equidad de género

González (2003) define el concepto de género como: “la construcción social de los sentidos que para las sociedades tiene el ser hombre o mujer, significados que condicionan la actuación, valoración y distribución del poder (real y simbólico) inequitativo para las mujeres como grupo” (citado en Castillo y Gamboa 2013, p. 1).

El género es una construcción social y cultural. Para Harding (1987) es construcción social “porque está presente en todas las sociedades e impregna todas las dimensiones de la vida pública y privada, ya que el género no está determinado por la biología como sería el caso del sexo” (citado en García, 2007, p. 45); Para Stoller (1968) citado por Lamas (1996):

“Lo que determina la identidad y el comportamiento masculino o femenino no es el sexo biológico, sino el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidos a los hombres o las mujeres; además, la asignación y adquisición de una identidad es más importante que la carga genética, hormonal y biológica”.

Equidad e Igualdad son dos principios estrechamente vinculados, pero diferentes. La Equidad, según Amelia Valcárcel (1993), introduce un principio ético o de justicia en la Igualdad. Para avanzar a una sociedad más justa, es necesario plantear los objetivos que se pretenden conseguir, teniendo en cuenta las diferencias existentes entre personas y grupos. Aplicando la igualdad de manera absoluta sería injusto, así como una sociedad donde las personas no se reconocen como iguales, también sería injusto (Aguar y Farray, 2007, p.188). Y, al hablar de Igualdad de género, nos referimos a un principio jurídico universal, recogido por los Derechos Humanos, además de un principio fundamental del Derecho Comunitario en la Unión Europea y un principio constitucional.

Teniendo en cuenta las diferencias entre estos dos términos, el presente trabajo se decanta por el primer concepto presentado anteriormente (Equidad). Destacando qué, para Jiménez (2011, p. 53), “la Equidad es algo más que igualdad de oportunidades. Es igualdad real, justicia y respeto ante las decisiones, opciones, trayectorias, intereses y realizaciones de cada grupo sexual”. Por consiguiente, el espíritu de la Equidad de género es ofrecer a todas las personas las mismas oportunidades y métodos para garantizar el acceso a sus derechos, y el uso de los bienes y servicios de la comunidad.

Sastre (2010), en relación a la Convención Internacional sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, mencionó que la inclusión en la comunidad de todos los miembros es la culminación del principio de igualdad y no discriminación, el derecho a ser incluido en la comunidad en igualdad de oportunidades, requiere que la comunidad de la que formen parte las personas con discapacidad garantice su pertenencia a la misma, respetando su diversidad, protegiendo sus derechos y adoptando aquellas medidas que aseguren y fomenten su ejercicio en igualdad de condiciones al resto de miembros de la misma comunidad (en Inza, Bergantinos y Rivera, 2014).

2.2. Discapacidad intelectual

A lo largo del tiempo se ha producido una evolución dentro del concepto de discapacidad intelectual, tanto en el propio término como en su definición. Existe un debate constante entre los conceptos *retraso mental* y *discapacidad intelectual* que como bien describe Verdugo (2002) al primero se le atribuye unas facultades peyorativas, reduciendo “la comprensión de las personas con limitaciones intelectuales a una categoría diagnóstica nacida desde una perspectiva psicopatológica”. Por lo que, a partir del DSM-V (APA, 2013) se sustituye el término de “retraso mental” que aparece en el DSM-IV (APA, 1995) y DSM-IV-TR (APA, 2000), por el de Trastorno del Desarrollo Intelectual (TDI).

En el CIE-10 se define Retraso mental como “la presencia de un desarrollo mental incompleto o detenido, caracterizado por el deterioro de las funciones concretas de cada época de desarrollo y que contribuyen al nivel global de la inteligencia: funciones cognitivas, lenguaje, motricidad, socialización.”

En el DSM - III, DSM - III - R y DSM - IV (DSM-IV-TR), se proponen características similares: a) Capacidad intelectual por debajo de la media (CI por debajo de 70); b) déficits o deterioros concurrentes de la conducta adaptativa, c) inicio antes de los 18 años; d) se amplían y especifican más las áreas de funcionamiento social (habilidades sociales y responsabilidad, comunicación, habilidades del cuidado personal diario, independencia y autosuficiencia); y e) es una psicopatología duradera y que exige apoyo social.

En el DSM-V se define Discapacidad Intelectual (DI) (Trastorno del Desarrollo Intelectual) como un trastorno que comienza durante el periodo de desarrollo (antes, durante y después del nacimiento) y que incluye: a) déficits en el *funcionamiento intelectual general*, y b) déficits en el *funcionamiento adaptativo* (conceptual, social y práctico). Una síntesis se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 1: Clasificación del DSM-V de los déficits de la Discapacidad Intelectual.

Déficits en el <i>funcionamiento intelectual general</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Razonamiento - Resolución de problemas - Planificación - Pensamiento abstracto - Juicio - Aprendizaje académico. - Aprendizaje desde la experiencia 	
Déficits en el <i>funcionamiento adaptativo</i>	Área Conceptual (académica)	<ul style="list-style-type: none"> - Memoria - Lenguaje (expresivo y comprensivo) - Lectura - Escritura - Razonamiento matemático - Adquisición de conocimientos prácticos - Resolución de problemas - Juicio en situaciones nuevas
	Área Social	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia de los pensamientos y experiencias de los demás (ToM) - Empatía - Habilidades de comunicación interpersonal - Habilidades personales de amistad - Juicio social.
	Área Práctica	<ul style="list-style-type: none"> - Cuidado personal - Responsabilidades en el trabajo - Administración del dinero - Ocio y tiempo libre - Organización de tareas en la escuela y el trabajo.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del DSM-V

Los grados de severidad se determinan en función de la Conducta Adaptativa (áreas social, práctica y conductual), mediante la administración de pruebas estandarizadas e individuales. Con el DSM-V permanecen las mismas subcategorías, pero modificando la manera de nombrarlas: a) TDI Leve, b) TDI Moderado, c) TDI Severo, d) TDI Profundo y e) Retraso Global del Desarrollo (por “retraso mental de gravedad no especificada”).

Según la Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD): “La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como por la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en

habilidades adaptativas conceptuales, sociales, y prácticas”. Esta definición se basa en el *modelo teórico multidimensional* (ver figura 1), en el que se relacionan el funcionamiento individual, los apoyos y las cinco dimensiones que comprenden todos los aspectos del individuo y del mundo en el que vive.

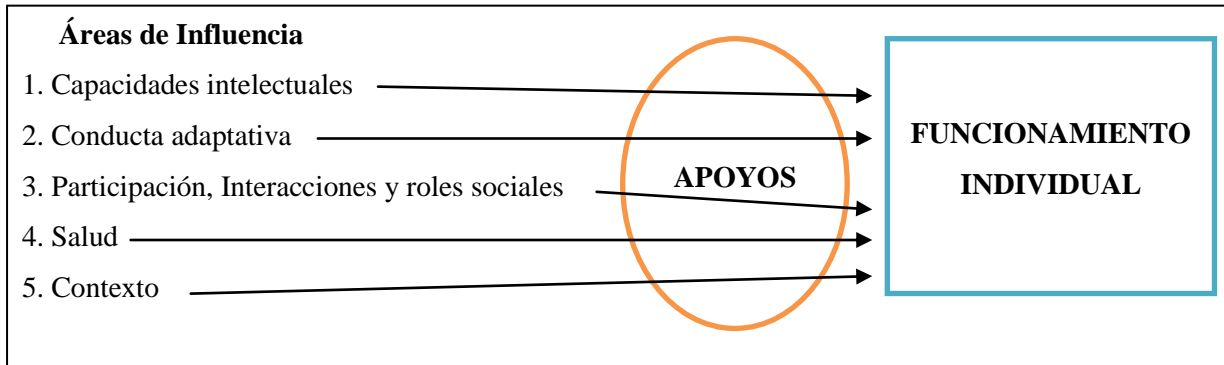


Figura 1: Modelo teórico multidimensional de la D.I. Fuente: Elaboración propia a partir del modelo teórico de Luckasson y cols. (2002)

2.2.1. La discapacidad intelectual desde un modelo social

“En las últimas décadas ha tenido lugar un importante cambio en la forma de entender la discapacidad y de plantear la acción en este campo” (López, 2007, p.140).

Según Vega (2010), el modelo médico tradicional se centra en las deficiencias de las personas con discapacidad y las utiliza para explicar las dificultades que ellas experimentan en sus vidas. Según este modelo, la discapacidad limita la capacidad de estas personas para participar en la vida general de la sociedad, y considera responsabilidad de las propias personas con discapacidad tratar de insertarse en el mundo (citado en Inza *et al.*, 2014, p.220).

Sin embargo, Soriano y Pons (2013) comentan que la discapacidad intelectual no es una enfermedad en sí, sino un proceso evolutivo diferente al habitual causado por algún tipo de patología. Afecta al desarrollo cognitivo de las personas que lo padecen, no alcanzándose el desarrollo esperado, teniendo dificultades de funcionamiento de la vida cotidiana, y en muchos casos también a nivel motor (citado en Quemada de la Torre, 2015, p. 12).

El modelo social de discapacidad sitúa los orígenes de la discapacidad en la propia sociedad, organizada por y para gente sin discapacidad. El concepto de discapacidad está socialmente construido. El centro de análisis no está en la persona individual con una deficiencia de salud, sino en lo social, en el entorno que discapacita, generando o consolidando una exclusión (Díaz, 2010; 2013). Nixon (2009) citado por Arenas (2015, p. 374) expresa que la discapacidad se considera un problema colectivo de marginalización que requiere de acción política a un doble

nivel: sobre las condiciones estructurales (socioeconómicas) que generan la opresión y sobre los imaginarios culturales que sustentan esas relaciones sociales de desigualdad.

La discapacidad no viene determinada tanto por las insuficiencias o limitaciones individuales como por la forma de interpretar las diferencias corporales o funcionales por parte de otras personas, lo que condiciona las interacciones sociales dominadas con frecuencia por el prejuicio y la discriminación, así como por las restricciones que impone un tipo de organización social basada en la economía de mercado, que da primacía a la productividad y la competitividad, junto con la existencia de un medio material y social construido sin tener en cuenta las diferencias.

2.3. Género y discapacidad

En el artículo 6º “*Mujeres con discapacidad*”, de La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), se señala:

1. Los Estados Partes reconocen que las mujeres y niñas con discapacidad están sujetas a múltiples formas de discriminación y, a ese respecto, adoptarán medidas para asegurar que puedan disfrutar plenamente y en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.
2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas pertinentes para asegurar el pleno desarrollo, adelanto y potenciación de la mujer, con el propósito de garantizarle el ejercicio y goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales establecidos en la presente Convención” (Ramón Méndez, 2016, p. 124).

Al hablar sobre género y discapacidad, gran cantidad de autores coinciden en que las mujeres con discapacidad presentan una doble discriminación:

“Las mujeres con discapacidad se enfrentan a un reto aún mayor dado que no se encuentran en la misma situación que el resto de mujeres, ni tampoco están en las mismas condiciones que los hombres con discapacidad, por lo que se suele hablar de una doble discriminación -por género y discapacidad-” (Shum, Conde y Portillo, 2003).

Esta doble discriminación se manifiesta en realidades tan objetivas y evidentes como el empleo, salarios inferiores, menor acceso a los servicios de salud, mayores carencias educativas, mayor riesgo de sufrir violencia de género, etc. (Moya, 2009).

Chicano (2002) menciona:

Los roles tradicionales que han primado en nuestra sociedad han relegado a la mujer hasta hace pocos años a los papeles de madre y esposa, obligándola a construir su subjetividad femenina sobre la base de estos patrones. El hecho de que esta construcción

social acerca de la identidad de las mujeres descansa sobre bases tan limitadoras y estereotipadas ha supuesto una restricción aún más patente, si cabe, para las mujeres con discapacidad (citado en García, 2007 p.49).

Pero al referirnos a mujeres con discapacidad intelectual, nos centramos en una nueva discriminación que se suma a las anteriores: lo que daría una multidiscriminación o triple discriminación. Morcillo-Martínez (2012) habla de multidiscriminación de las mujeres con discapacidad intelectual al referir el trato desigual que reciben por el hecho de haber nacido mujeres y poseer otra identidad considerada minoritaria, en este caso la discapacidad intelectual (citado en Díaz, 2013, p.51).

Por otro lado, al analizar la discapacidad desde la perspectiva de género se observa cómo las mujeres con discapacidad intelectual sufren una *triple discriminación*: por ser mujer, por tener discapacidad y por ser ésta intelectual (Villaró y Galindo, 2012).

La multidiscriminación se ve reflejada en la exclusión social, política y económica de estas mujeres, que se encuentran en el umbral de la pobreza y que ejemplifican, junto a otros colectivos, el rostro del fenómeno de la feminización de la pobreza en nuestro país.

De tal manera, existe el planteamiento de que la causa de esta discriminación se centra en ciertos valores masculinos dominantes de las sociedades capitalistas: Nos encontramos en un sistema de valores andróginos que promueven que los hombres con discapacidad intenten aspirar a los roles tradicionales de masculinidad. La mujer con discapacidad no posee esa opción y se la considera económicamente improductiva en sus roles tradicionales de domesticidad (reproducción y tareas del hogar), por lo que experimenta su discapacitación con relación a sus grupos minoritarios de referencia: los hombres discapacitados y las mujeres no discapacitadas (Moya, 2009).

Para Page (1996) y Carrasquer (2005), la estructura social actual presenta una división sexual del trabajo basada en la especialización, donde el hombre es generalmente el responsable máximo del trabajo productivo y la mujer se ocupa del trabajo reproductivo. Abberley (1998) señala que en caso de que las personas tengan discapacidad, los estereotipos y los prejuicios ayudan a enfatizar limitaciones para el empleo. Éstos, unidos a una visión restrictiva del trabajo, provocan exclusión a muchas personas que podrían contribuir a la sociedad y participar de una manera activa en ella. Incrementándose cuando las personas con discapacidad son mujeres (citados en López, 2007, p. 148).

En el *Plan de Acción para las Mujeres con Discapacidad* se indica que “alrededor de medio millón de mujeres con discapacidad en nuestro país viven recluidas en sus domicilios: sin apenas poder de decisión en el ámbito familiar, sin participación en los ámbitos laborales o públicos, sin posibilidad de llevar una vida autónoma, con carencias de carácter asistencial,

agravadas por la edad avanzada y por asumir casi en exclusiva la función de cuidadoras de sus progenitores” (Moya, 2009 p. 135).

Por otro lado, apoyando a López (2007) resulta paradójico la escasez de investigaciones y publicaciones sobre la realidad de las mujeres con discapacidad, a pesar de la incorporación de la perspectiva feminista en los estudios de la discapacidad.

2.4. Formación en redes

La Teoría Ecológica de Urie Bronfenbrenner (1979) destaca la importancia crucial que tiene el estudio de los ambientes en los que nos desenvolvemos y defiende el desarrollo como un cambio perdurable en el modo en el que la persona percibe el ambiente que le rodea (su ambiente ecológico) y en el modo en que se relaciona con él. La representación gráfica de este modelo socioecológico del desarrollo humano, es la siguiente:

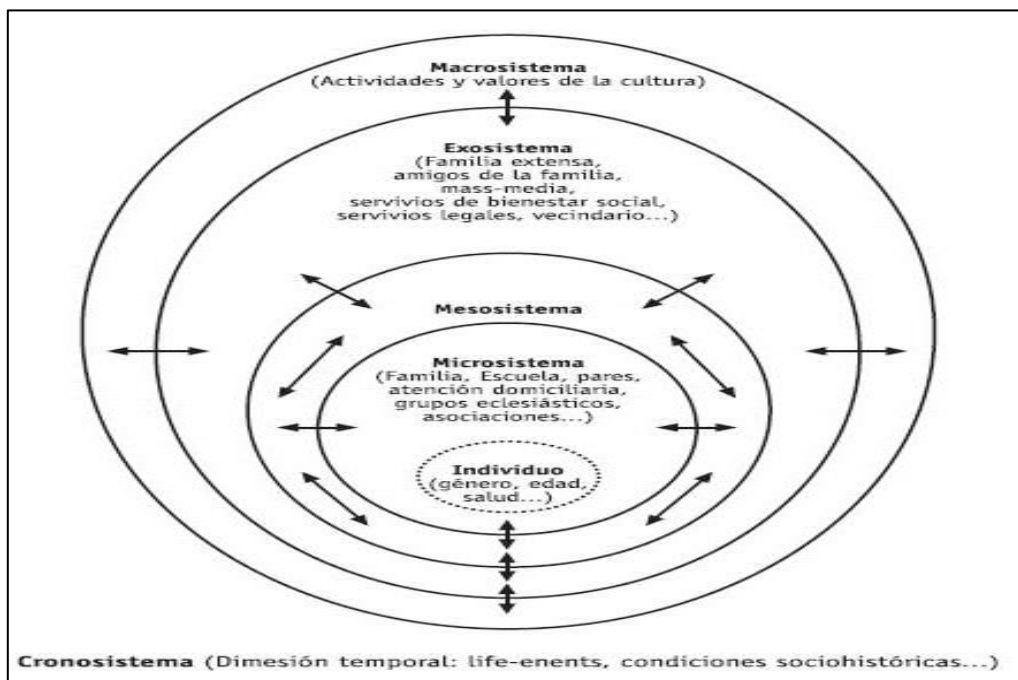


Figura 2: Representación gráfica del modelo socioecológico del desarrollo humano.
Fuente: Bronfenbrenner (1979)

Arias-Orduña (2012) sostiene que la familia no existe como unidad independiente; sino que la relación del sistema familiar con el entorno es de influencia recíproca, es un proceso continuo de adaptación mutua; donde la persona crece y se adapta mediante intercambios con su ecosistema inmediato (la familia) y ambientes más distantes, como la comunidad, constituyendo un grupo de estructuras interrelacionadas entre sí a modo de estructuras anidadas, en función de su proximidad respecto a la persona en desarrollo (citada en Quemada de la Torre, 2015 p. 26).

En un trabajo reciente de Luengo y Rodríguez (2013), las autoras definen la formación en red:

“Los modelos ecosistémicos son los marcos teóricos integradores del concepto de redes y su función de apoyo social. Estas redes promueven intercambios de recursos entre sus miembros a partir de interacciones y comunicaciones, pueden llegar a cristalizar en complejas estructuras sociales. La comunidad de intereses entre sus miembros promueven el establecimiento de relaciones de confianza y reciprocidad entre los diferentes actores, siendo la participación, la implicación y la cooperación algunos de sus principios básicos de la acción. Las redes de aprendizaje son redes sociales orientadas a promover el conocimiento a partir de la puesta en común de información y experiencia y de la colaboración entre los actores implicados (Sloep y Berlanga, 2011)”.

2.5. Empoderamiento

Se define *Empoderamiento* como el proceso mediante el cual las personas fortalecen sus capacidades, confianza, visión y protagonismo en cuanto que forman parte de un grupo social, para impulsar cambios positivos en las situaciones en las que viven.

El empoderamiento está relacionado con el acceso y control de tres tipos de poderes (Friedman, 1992): a) el social, entendido como el acceso a la base de riqueza productiva; b) el político, o acceso de los individuos al proceso de toma de decisiones, sobre todo aquellas que afectan a su propio futuro; y c) el psicológico, entendido en el sentido de potencialidad y capacidad individual.

Por lo tanto, el empoderamiento es la capacidad que tenemos las personas de adquirir múltiples habilidades para afrontar la adversidad en el contexto social, político y psicológico. Por lo que, el desarrollo de esta capacidad debe ser necesaria entre las personas con discapacidad intelectual para mejorar su calidad de vida.

Diversos autores (Albrecht, Seelman y Bury, 2001; Barnes, Mercer y Shakespeare, 1997; Davis, 1997; Imrie, 1997; Moore, Beazley y Maelzer, 1998; Oliver, 1998;), han planteado un enfoque de carácter psicosocial en el que se defiende el derecho de personas con discapacidad y su lucha por la igualdad de oportunidades. Este enfoque plantea que el “problema” no es la persona con discapacidad, sino la sociedad en la que vive por no facilitar las condiciones (eliminación de barreras arquitectónicas, accesibilidad, etc.) discapacitando de esta forma a la persona, al obstaculizar su integración; por lo que pretende visibilizar las capacidades de las personas con discapacidad, con el propósito de potenciar sus capacidades para desempeñar un papel activo en las actividades cotidianas y sociales, a su vez en la planificación de los servicios y programas en los que están involucrados. Otros autores (Gladstone, Boydell y McKeever, 2006; Hage,

Charlier y Leybaert, 2006; Hintermair, 2007) plantean que existen ocasiones en las cuales la discapacidad intelectual pasa desapercibida por la sociedad o incluso, si esta se observa, las personas no muestran aparentemente barreras o limitaciones derivadas de su discapacidad, por lo que no refleja la necesidad de apoyo y por tanto, condiciona que el resto de personas no se involucren, desprotegiendo en mayor medida a la persona con esta problemática. Por otro lado, teniendo en cuenta el grado de discapacidad y partiendo de la definición de empoderamiento, las limitaciones a las que se enfrentan las personas de este colectivo desarrollan y potencian esta capacidad según se van encontrando los obstáculos y los superan. Por lo que, un grado mayor de discapacidad puede suponer una mayor capacidad de superación. Y es evidente que la situación de discapacidad es una experiencia de gran intensidad emocional, en la que se debe hacer frente a esos obstáculos en los que en ocasiones quebrantan su personalidad e incluso sus condiciones de vida, por lo que es aquí donde el empoderamiento surge como un elemento de superación. Esto quiere decir que, es importante que en cualquier programa de intervención con personas con discapacidad, se fomente la construcción y el desarrollo de esta capacidad (citado en Suriá, 2013).

3. CONTEXTO DE ANÁLISIS

En este capítulo se presenta un análisis del contexto de intervención en sus niveles, demográfico, normativo, y axiológico. Se presenta una síntesis de la situación de la discapacidad en España y en Castilla y León y se hace una revisión de los aspectos normativos de protección a nivel estatal y regional.

3.1. Contexto demográfico

3.1.1. Discapacidad en España

Según la Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia 2008 elaborada por el Instituto Nacional de Estadística (INE), 3,85 millones de personas declara tener alguna discapacidad, de las cuales el 59,8% son mujeres. Éstas presentan una tasa de discapacidad por mil habitantes (106,3) significativamente más alta que los hombres (72,6). Por *grupo de discapacidad*, las tasas más altas en mujeres corresponden a: movilidad (77,5), vida doméstica (68,8) y autocuidado (55,1). En comparación a las de los hombres, las tasas más altas corresponden a los mismos grupos, pero notablemente más bajas: movilidad (42,3), autocuidado (31) y vida doméstica (29,1). (Ver Tabla 2).

Tabla 2: Tasa de población según grupo de discapacidad y género en España.
Número de personas en miles y tasas por 1,000 habitantes.

	Ambos sexos		Varones		Mujeres	
	Nº de personas	Tasa por 1,000	Nº de personas	Tasa por 1,000	Nº de personas	Tasa por 1,000
TOTAL	3.787,4	89,70	1.510,9	72,58	2.276,5	106,35
Visión	979,0	23,19	371,3	17,84	607,7	28,39
Audición	1.064,1	25,20	455,7	21,88	608,5	28,43
Comunicación	734,2	17,39	336,6	16,17	397,5	18,57
Aprendizaje realización tareas	630,0	14,92	264,5	12,70	365,5	17,07
Movilidad	2.535,4	60,05	881,5	42,34	1.653,9	77,27
Autocuidado	1.824,5	43,21	645,0	30,98	1.179,5	55,10
Vida doméstica	2.079,2	49,24	605,8	29,10	1.473,4	68,83
Relaciones personales	621,2	14,71	291,7	14,01	329,5	15,39

Fuente: Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia 2008.

Los datos de la misma encuesta para las variables *sexo* y *edad* reflejan tasas de discapacidad ligeramente superiores en los hombres hasta los 44 años y a partir de los 45 se invierte la situación, creciendo esta diferencia a medida que aumenta la edad (Ver Figura 2 y Figura 3).

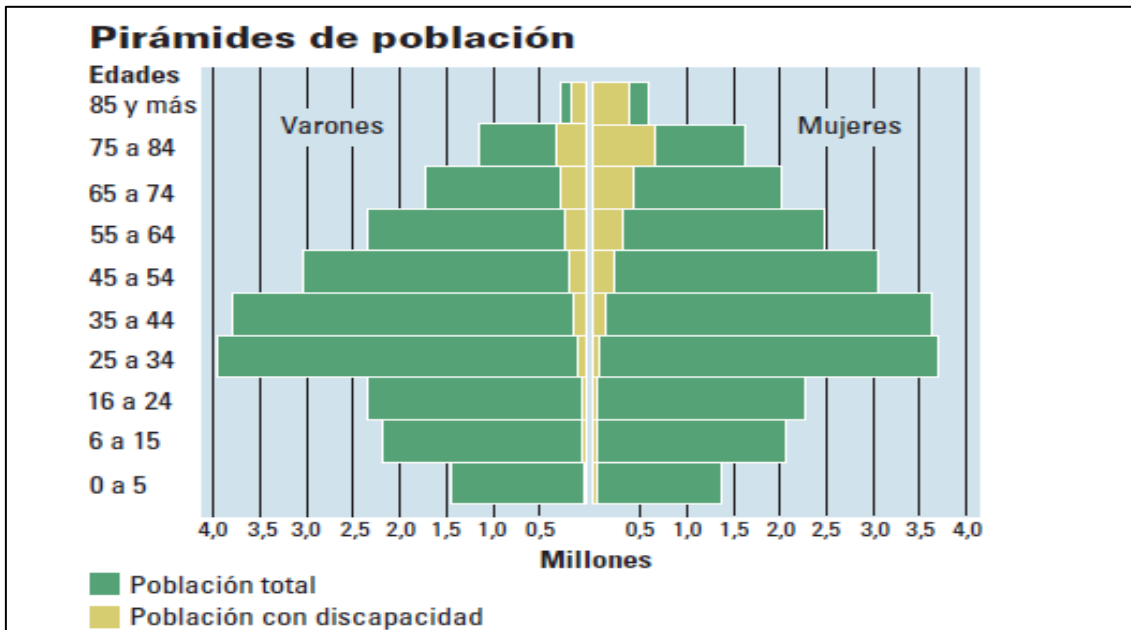


Figura 3: Pirámide de población total y población con discapacidad. Fuente: Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia 2008.

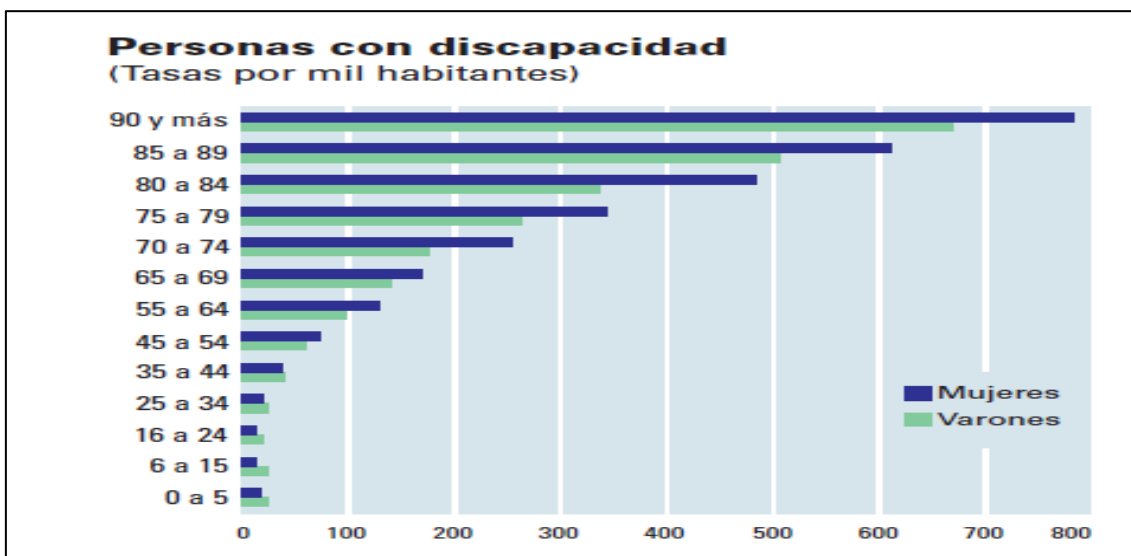


Figura 3: Personas con discapacidad según la variable género. Fuente: Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (2008).

3.1.2. Discapacidad en Castilla y León

Los datos para la Comunidad de Castilla y León aportados por la Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia 2008 (INE), informan de la existencia de alrededor de 255.900 personas que poseen algún tipo de discapacidad. Las mujeres presentan una tasa de discapacidad por mil habitantes (128,2) significativamente más alta que los hombres (88,6). Por grupo de discapacidad, las tasas más altas en mujeres corresponden a: movilidad

(86,1), vida doméstica (71,6) y autocuidado (66,9). En los hombres las tasas más altas corresponden a: movilidad (48,5), autocuidado (38,2) y vida doméstica (30,7). Todo ello lo observamos en la siguiente tabla:

Tabla 3: Tasa de población según grupo de discapacidad y género en Castilla y León.
Número de personas en miles y tasas por 1,000 habitantes.

	Ambos sexos		Varones		Mujeres	
	Nº de personas	Tasa por 1,000	Nº de personas	Tasa por 1,000	Nº de personas	Tasa por 1,000
TOTAL	255,9	108,63	103,3	88,64	152,6	128,23
Visión	69,1	29,33	27,1	23,23	42,0	35,32
Audición	98,4	41,77	42,1	36,14	56,3	47,28
Comunicación	46,7	19,82	21,6	18,50	25,1	21,11
Aprendizaje realización tareas	37,6	15,96	14,8	12,72	22,8	19,15
Movilidad	158,9	67,45	56,5	48,45	102,4	86,07
Autocuidado	124,1	52,69	44,5	38,19	79,6	66,90
Vida doméstica	121,0	51,36	35,8	30,71	85,2	71,60
Relaciones personales	37,6	15,95	16,6	14,23	21,0	17,65

Fuente: Elaboración propia a partir de fichero de la Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia 2008.

En los datos presentado en el *Informe de Situación Económica y Social 2015* pertenecientes a la Gerencia de Servicios Sociales de Castilla y León, podemos observar otro punto de vista diferente al recogido en los datos pertenecientes al INE: se refleja una población de 169.637 personas con un grado de discapacidad igual o superior al 33%; de ellos, el 48,2 % eran mujeres y el 51,8 % hombres. La prevalencia de la discapacidad sobre el total de su población es del 6,86%, afectando especialmente a las personas entre 50 y 89 años (siendo el 69 % de las personas con discapacidad de Castilla y León).

La relación existente entre población con un grado de discapacidad reconocido igual o superior al 33% en relación con la población total en las provincias de Castilla y León, la podemos observar en la tabla 4.

Tabla 4: Tasa de población total y con discapacidad (>33%) por provincias en Castilla y León.

	Población total		Población con discapacidad		Porcentaje sobre la población total
	Datos absolutos	Datos relativos	Datos absolutos	Datos relativos	
TOTAL	2.472.052	100,00%	169.637	100,00%	6,86%
Ávila	164.925	6,67%	13.007	7,67%	7,89%
Burgos	364.002	14,72%	24.170	14,25%	6,64%
León	479.395	19,39%	38.490	22,69%	8,03%
Palencia	166.035	6,72%	14.786	38,42%	8,91%
Salamanca	339.395	13,73%	19.481	11,48%	5,74%
Segovia	157.570	6,37%	8.952	5,28%	5,68%
Soria	91.006	3,68%	6.363	3,75%	6,99%
Valladolid	526.288	21,29%	32.037	18,89%	6,09%
Zamora	183.436	7,42%	12.351	7,28%	6,73%

Fuente: Elaboración propia a partir de fichero de datos Gerencia Servicios Sociales (2015).

A partir de la misma fuente documental del *Informe de Situación Económica y Social 2015* de la Gerencia de Servicios Sociales de Castilla y León, según la distribución de población por tipo de discapacidad igual o superior al 33% en Castilla y León, podemos percibir que la discapacidad física (57,2%) supone más de la mitad de la población total con discapacidad, seguida de enfermedad mental (15,91%) y de discapacidad intelectual (11,54%); siendo menor en discapacidades sensoriales: visual (8,17%) y auditiva (7,18%). Estos datos los recogemos del modo siguiente (Tabla 5):

Tabla 5: Tasa de población según tipo de discapacidad (>33%) en Castilla y León.

	Población con discapacidad	
	Datos absolutos	Datos relativos
TOTAL	169.637	100,00%
Discapacidad auditiva	12.182	7,18%
Discapacidad física	97.035	57,20%
Discapacidad intelectual	19.570	11,54%
Discapacidad visual	13.858	8,17%
Enfermedad mental	26.992	15,91%

Fuente: Elaboración propia a partir de fichero de datos Gerencia Servicios Sociales (2015).

3.2. Contexto normativo. Marco Legal y axiológico

El marco legal y axiológico en el que se va a desarrollar el proyecto de intervención socioeducativa, objeto de este Trabajo de Fin de Grado, en el cual nos centramos a nivel regional, se presenta a continuación.

Ley 39/2006, de 14 de Diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y atención a las personas en situación de dependencia.

“Los centros, servicios y entidades privadas, concertadas o no, que atiendan a personas en situación de dependencia han de contar con la acreditación de la Comunidad Autónoma correspondiente. En el artículo 16.1 de la citada Ley dispone la integración en la red de centros del sistema para la autonomía y atención a la dependencia de los centros privados concertados debidamente acreditados” (BOCYL 2015).

El artículo 70.1.10 del *Estatuto de Autonomía de Castilla y León*, aprobado por la *Ley Orgánica 14/2007*, de 30 de noviembre, atribuye a la Comunidad de Castilla y León la competencia exclusiva en materia de asistencia social, servicios sociales y desarrollo comunitario; promoción y atención a las familias, la infancia, la juventud y los mayores; prevención, atención e inserción social de los colectivos afectados por la discapacidad, la dependencia o la exclusión social, y protección y tutela de menores, de conformidad con lo previsto en el citado artículo 148.1.20 de la Constitución Española.

Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad* y el *Real Decreto 1266/2011*, de 16 de septiembre: “Se entenderá por igualdad de oportunidades la ausencia de toda discriminación, directa o indirecta, por motivo de o sobre la base de discapacidad, incluida cualquier distinción, exclusión o restricción que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio en igualdad de condiciones por las personas con discapacidad, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Asimismo, se entiende por igualdad de oportunidades la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, económica, cultural y social”.

Ley 2/2013, de 15 de mayo, de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.

El propósito de esta *LEY 2/2013* “es proteger, garantizar y promover la efectividad y pleno goce, en condiciones de igualdad, de todos sus derechos y libertades, promover el respeto de su dignidad inherente y avanzar hacia la consecución de su efectiva igualdad de oportunidades”.

“La Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, aprobada el 13 de diciembre de 2006 por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU), en su artículo 4º, apartado primero, obliga a todos los Estados Partes a asegurar y promover el pleno ejercicio de todos sus derechos humanos y libertades fundamentales, sin discriminación alguna por motivos de discapacidad. Habrán de garantizarles, además, protección legal igual y efectiva contra la discriminación por cualquier motivo. Asimismo, según prevé su artículo 5º, los Estados Partes, con el fin de promover la igualdad y eliminar la discriminación, adoptarán todas las medidas pertinentes para asegurar la realización de ajustes razonables.

Con la misma orientación destacan por su relevancia la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad” (BOCYL 2013).

La *Ley 2/2013* encomienda a la Junta de Castilla y León la aprobación de un *Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad (2016-2020)* en el ámbito de la Comunidad Autónoma. Dicho Plan se basa “en el compromiso con las personas con discapacidad en Castilla y León en clave de derechos, de empoderamiento para el desarrollo de proyectos de vida, de apoyos orientados a la calidad de vida y a la participación comunitaria; todo ello, en el marco de un sistema de responsabilidad pública que garantiza la atención, el apoyo y la igualdad de oportunidades a todas las personas”. En él, se establecen una serie de Ejes Estratégicos y Actuaciones, de los cuales, podemos concretar que la naturaleza del presente trabajo va a ir en concordancia con tres de ellos:

Eje estratégico nº 4: itinerario para la autonomía en el hogar:

- Nº 9: “Poner en marcha programas de corresponsabilidad entre hombres y mujeres con discapacidad, entre sus familiares y profesionales de atención directa, con el fin de evitar que las mujeres con discapacidad se vean limitadas al ámbito doméstico” (p. 46).

Eje Estratégico nº5: Itinerario hacia la participación comunitaria:

- Nº 12: “Continuar con el desarrollo de programas de concienciación e información sobre sus derechos entre las mujeres con discapacidad, para mejorar su autoestima y prevenir la desigualdad y la violencia de género” (p. 48).

Eje estratégico nº 7: Medidas de sensibilización e información:

- Nº 1: “Actividades de sensibilización e información dirigidas a la transformación cultural del conjunto de la sociedad castellana y leonesa, en clave de igualdad de oportunidades y no discriminación, de las personas con discapacidad” (p. 51).
- Nº 6: “Lucha contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas discriminatorias” (p.51).
- Nº 15: “Formación y sensibilización sobre la violencia de género entre mujeres con discapacidad, familias y profesionales” (p. 52).

4. PROPUESTA DE UNA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA

A partir de la fundamentación que hemos realizado sobre discapacidad y género proponemos una actuación socioeducativa cuyas pautas y recomendaciones contribuyan a desarrollar una cultura de la equidad.

4.1. Metodología

Es importante tener en cuenta los diferentes contextos con los que los usuarios se encuentran relacionados. Para esta interrelación de contextos, nos basamos en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), el cual propone una perspectiva ecológica del desarrollo de la conducta humana. La principal fuente de influencia sobre la conducta humana son los ambientes naturales en los que nos desenvolvemos. Este enfoque concibe al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, en donde cada uno de esos niveles contiene al siguiente. Debemos percibir a la persona en continuo desarrollo y dinámica, que va involucrándose progresivamente en el ambiente e influyendo y reestructurando el entorno en el que vive.

Existen cuatro niveles o sistemas que operarían en concierto para afectar directa e indirectamente sobre el desarrollo:

- a) *Microsistema*: corresponde al patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado en el que participa.
- b) *Mesosistema*: comprende las interrelaciones de dos o más entornos (microsistemas) en los que la persona en desarrollo participa activamente.
- c) *Exosistema*: se refiere a los propios entornos (uno o más) en los que la persona en desarrollo no está incluida directamente, pero que a la vez le afectan las decisiones o movimientos realizados en este sistema.
- d) *Macrosistema*: se refiere a los marcos culturales o ideológicos que afectan o pueden afectar transversalmente a los sistemas anteriores, estos pueden ser la cultura, los valores, y las actividades que realiza el individuo o los que se realizan dentro de la sociedad y que pueden influenciar en la persona ya sea de manera positiva o negativa.

A partir de este marco conceptual, se puede decir que la intervención de este proyecto se encuentra enfocado dentro del nivel “exosistema” del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), y focalizado en tres colectivos principales: los usuarios, las familias y los profesionales.

Desde este modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1987), podemos llegar a la *vinculación comunitaria*, la cual para Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (2011, p.9), define como:

“el proceso de trabajar colaborativamente con y a través de grupos de personas afiliadas por su proximidad geográfica, intereses especiales o situaciones similares para hacer frente a circunstancias que afectan su bienestar. Es una herramienta poderosa para producir cambios ambientales y de comportamiento que mejorarán la salud de la comunidad y de sus miembros”.

Los principios de esta vinculación comunitaria son enumerados por Alinsky, 1962; Chávez *et al.*, 2007; Freire, 1970; Wallerstein *et al.*, 2006, citado en Musitu y Buelga (2004): “la equidad, el empoderamiento, la justicia, la participación y la autodeterminación”.

Para Musitu y Buelga (2004), el empoderamiento pretende promover y movilizar los recursos y potencialidades desde una acción preventiva, facilitando a las personas, los grupos o las comunidades adquieran un dominio y control sobre sus vidas. Caracterizándose por ser proactivo, positivo y preventivo, intenta buscar y movilizar los aspectos positivos, los cuales, potenciados por el propio grupo o sistema social, permiten mejorar su calidad de vida y bienestar.

4.2. Enfoque dialógico como estrategia de trabajo

La metodología se realizará desde un enfoque participativo y activo, así como dialógico y reflexivo, en el que los participantes interactúen y sean partícipes y colaboradores del mismo. Es decir, a través de una serie de actividades y contenidos, se pretende que los y las participantes adquieran una serie de conocimientos y los interioricen, utilizando como estrategia la comunicación intersubjetiva e igualitaria entre educandos y educadores (Freire, 2000), en el que aprendan a cuestionar, reflexionar y dar sus opiniones a través de la participación. Para este tipo de intervención socioeducativa, el educador debe crear las condiciones para promover un aprendizaje libre y crítico desde el diálogo: crear un ambiente igualitario, potenciar la participación y la curiosidad epistemológica de los educandos y, fomentar la reflexión crítica a diferentes aspectos presentes en la vida cotidiana de la sociedad.

En el *aprendizaje dialógico*, el diálogo, además de ser un medio efectivo para el aprendizaje, resulta ineludible para desarrollar una acción educativa crítica y transformadora. Luego el enfoque dialógico facilita y mejora el objeto de nuestra intervención: provocar un cambio de la realidad a partir de la reflexión de conductas y actitudes, así como de mentalidad en las personas con discapacidad intelectual, en sus familiares y, en los y las profesionales de los centros.

Tratando que, familiares y profesionales sean ellos mismos educandos y a la vez, educadores de usuarios y usuarias.

Según Freire (2000), el objetivo de esta acción dialógica es siempre revelar la verdad, interactuando con los otros y con el mundo. En su teoría de acción dialógica, distingue entre *acciones dialógicas* (promueven entendimiento, la creación cultural y la liberación) y *acciones no dialógicas* (niegan del diálogo, distorsionan la comunicación y reproducen poder).

4.3.Población Destinataria

Este Trabajo de Fin de Grado irá dirigido a los miembros pertenecientes, tanto hombres como mujeres, de diferentes centros de atención institucional de personas con discapacidad intelectual de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Sus unidades de análisis y de intervención quedará definidas en los siguientes términos:

Unidad 1. Usuarios/as institucionalizados.

Unidad 2: Profesionales que atienden diariamente y forman el equipo de apoyo a los usuarios/as: Educadores/as, cuidadores/as, psicólogos/as, trabajadores/as sociales, terapeutas, etc.

Unidad 3. Familiares de los usuarios.

Los principales destinatarios son las y los usuarios de estos centros, haciendo partícipes tanto a sus familiares, como a los propios profesionales de dichos centros para potenciar dentro de la misma comunidad, una cultura en equidad de género y a la vez, crear una red de aprendizajes a través de la evaluación de las acciones educativas. Este sistema de comunicación en red permitirá integrar, de manera transversal, la formación en la cultura de equidad en los tres niveles de intervención (ver gráfico 1):

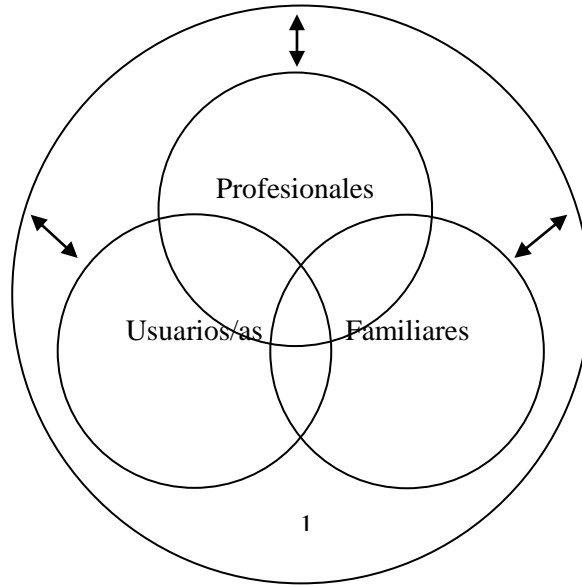


Gráfico 1: Representación ecosistémica de niveles de intervención
1. Centro de atención institucional de personas con discapacidad intelectual.

4.4. Objetivos

4.4.1. Objetivo general

Educar en la equidad de género a personas con discapacidad intelectual usuarias de centros institucionalizados de Castilla y León, así como aportar recursos a los profesionales y orientar a las familias para una plena educación, a través de una formación en red hacia estos colectivos para proporcionar una mejor autonomía personal y social.

4.4.2. Objetivos específicos

Objetivos para usuarios/as

- a) Detectar violencia en la pareja y desmitificar el amor romántico.
- b) Reconocer situaciones que puedan implicar abuso o acoso.
- c) Analizar y reflexionar sobre los roles de género tradicionales y sus comportamientos, y eliminación de los estereotipos de género.
- d) Promover un cambio de mentalidad, así como de actitudes y de conductas desde la identificación de comportamientos sexistas.
- e) Aprender a utilizar un lenguaje inclusivo no sexista.

Objetivos para profesionales

- f) Aportar herramientas a los y las profesionales para tratar los aspectos cotidianos desde una perspectiva de género y fomentar la equidad entre los trabajadores y entre los usuarios.
- g) Impulsar programas para la coeducación.

Objetivos para familiares

- h) Ofrecer pautas y sensibilizar a los familiares en materia de equidad. Trabajar la corresponsabilidad y fomentar la igualdad de trato y de oportunidades entre hombres y mujeres.

4.5. Contenidos

Existe una necesidad de empoderamiento de la mujer con discapacidad intelectual, así como de una concienciación por parte de los hombres de este colectivo. Por lo que, creemos necesario que los contenidos a tener en cuenta para la realización de las diferentes Unidades Didácticas del Proyecto de Intervención Socioeducativa en Equidad de Género para Personas con Discapacidad Intelectual, deben ser los siguientes:

- Los roles y estereotipos de género.
- El lenguaje inclusivo.
- La sociedad desde una perspectiva de género.
- La cultura de equidad.
- La corresponsabilidad.
- La igualdad de oportunidades para hombres y mujeres.
- Educar en valores: igualdad, tolerancia, respeto y resolución de conflictos.
- Violencia dentro de la pareja: chantaje emocional, abusos, celos, etc.
- La detección de abusos de poder y chantajes.
- Coeducación en igualdad.

Recursos

- Medios de comunicación: televisión, radio, revistas, películas, cortometrajes, series televisivas, etc.
- Canciones: tradicionales y actuales.

- Cuentos: sexistas e inclusivos.
- Comunidad próxima: vallas publicitarias, escaparates de moda y belleza, carteles de eventos (teatro, cine, espectáculos, conciertos), marquesinas de autobuses, etc.
- Tarjetas con dibujos o imágenes.

La estructura de las Unidades Didácticas, mediante los contenidos expresados con anterioridad junto con el apoyo de los recursos, se van a establecer del siguiente modo:

- *Unidad didáctica 1:* Los medios de comunicación. Consiste en analizar diferentes medios de comunicación desde un enfoque crítico que permita reflexionar los roles de género tradicionales que tenemos presentes aún en la sociedad, así como detectar y discriminar los estereotipos sexistas.
- *Unidad didáctica 2:* Sociedad sexista. Consiste en reconocer situaciones sexistas en la vida diaria y en la comunidad, y aprender la utilización de un lenguaje inclusivo y no sexista.
- *Unidad didáctica 3:* Los mitos del amor romántico. Consiste en dar a conocer estos mitos, reflexionar sobre las relaciones de pareja, realizar una prevención de la violencia dentro de la misma y detectar situaciones de abuso e intento de chantaje.
- *Unidad didáctica 4:* Coeducación en igualdad. (Esta unidad didáctica irá dirigida a hacia los y las profesionales del centro, así como a familiares de los usuarios). Consiste en dar a conocer los diferentes conceptos y contenidos que se van a impartir en el resto de Unidades Didácticas a las personas con discapacidad intelectual, ofrecer una serie de recursos y pautas para trabajar la corresponsabilidad (dentro y fuera de la familia) y concienciar en la igualdad entre hombres y mujeres.

Se establece la programación de las diferentes unidades didácticas, determinando: a) los objetivos, b) la explicación, c) los contenidos, y d) las actividades.

La realización de cada sesión deberá seguir un orden estructurado para mejorar su elaboración:

- a) Inicio: se deberá crear el clima adecuado para el desarrollo de la actividad del día. Presentando el programa previsto y señalando la actividad o actividades a realizar.
- b) Explicación de la/s actividad/s que se va a realizar y el tiempo de duración. Explicar de manera clara y sencilla los conceptos que van a ser tratados.
- c) Realización de la actividad o actividades.

- d) Resolución de dudas y preguntas.
- e) Elaboración de una pequeña evaluación conjunta de la actividad.

4.5.1. Unidad didáctica 1: Los medios de comunicación

Objetivos:

- a) Analizar de una manera crítica y reflexiva los medios de comunicación existentes en nuestra comunidad desde una perspectiva de género.
- b) Reconocer, reflexionar y deconstruir los roles y estereotipos de género tradicionales.
- c) Detectar actitudes y lenguaje sexista para fomentar una sociedad inclusiva.

Explicación:

Los medios de comunicación y la publicidad (anuncios de tv, vallas publicitarias, escaparates, venta de determinados productos, catálogos de juguetes sexistas, etc.) nos bombardean con gran cantidad de imágenes sexistas, imponiéndonos y condicionándonos unos estereotipos de género arraigados a una sociedad patriarcal y a unos roles tradicionalmente machistas. También fomentando la cosificación de la mujer, donde ofrecen una imagen de la misma como objeto sexual.

Contenidos:

- Los roles y estereotipos de género.
- El lenguaje inclusivo.
- La sociedad desde una perspectiva de género.
- La cultura de equidad.

Actividades:

– Actividad 1: Discriminar estereotipos de género – Publicidad

Enseñar diferentes anuncios de publicidad sobre colonias o moda con carga erótica femenina y masculina de revistas para reflexionar sobre lo que observan: ¿Quién aparece, qué es lo que anuncia, si tiene relación lo que vende con lo que observamos y qué intención creen que tiene este tipo de publicidad?

Adaptación: Dividir por parejas y repartir diferentes revistas en las que se fomentan estereotipos de género. Cada pareja analiza la revista: A quién se dirige, quién y qué titulares aparecen, etc. Después se buscan ejemplos de estereotipos sexistas en el interior de la revista (publicidad, artículos, imágenes, etc.). A continuación, cada pareja explica al resto lo que ha encontrado en

su revista, y se hace una puesta en común de los roles que más se repiten y si están de acuerdo. Para finalizar, con la técnica *lluvia de ideas*, deberán reflexionar y expresar (desde un enfoque de género), de qué manera se podrían modificar esos contenidos para eliminar su contenido sexista.

– *Actividad 2: Personajes*

Reflexionar sobre los roles femenino y masculino que aparecen en los cuentos, películas, series, en los programas de televisión, etc. ¿Qué es lo que observan en estos diferentes espacios, si creen que en la vida real las personas se comportan de esta manera y son así o de otra diferente?

Adaptación: Se pueden apoyar visionando, a continuación, diferentes cuentos, películas o cortos en los que no existan roles sexistas.

– *Actividad 3: Salida por la ciudad*

Salir a la comunidad para la visualización de los estereotipos a través de diferentes anuncios en, por ejemplo, vallas publicitarias, marquesinas de autobús o carteles anunciando eventos, a través de escaparates de moda o de belleza, etc.

Que sean capaces de darse cuenta del gran número de estímulos sociales que recibimos sin darnos cuenta y fomentar la perspectiva de género.

4.5.2. Unidad didáctica 2: Sociedad sexista

Objetivos

- Reconocer situaciones sexistas a través de diferentes medios (lenguaje, vida cotidiana, profesiones, etc.).
- Aprender la utilización de un lenguaje inclusivo y reconocer y eliminar el uso del lenguaje sexista.

Explicación

El lenguaje es un reflejo de lo presente en la sociedad. Las palabras que utilizamos al hablar y comunicarnos pueden condicionar al resto de personas. El uso de un lenguaje sexista fomenta una comunidad machista, por lo que al introducir un lenguaje inclusivo, fomenta una comunidad integradora e igualitaria, basada en el respeto.

Contenidos

- El lenguaje inclusivo.
- La sociedad desde una perspectiva de género.

- La cultura de equidad.
- La igualdad de oportunidades para hombres y mujeres.
- Educar en valores: igualdad, tolerancia y respeto.

Actividades:

- *Actividad 1: Canciones*

Se irán escuchando diferentes tipos de canciones, unas con contenido/lenguaje sexista o denigrante para la mujer y otras con contenido inclusivo, contra la violencia de género o el machismo.

Los usuarios deberán decidir en qué grupo va cada canción (en el grupo sexista o en el inclusivo), explicar el por qué (qué es lo que les ha gustado o lo que no) y si creen que las canciones influyen en la sociedad.

- *Actividad 2: Cuentos populares.*

Parte 1. Primero se leerá un cuento con contenido y lenguaje sexista y se comentará entre todos (si les gusta o no y por qué). A continuación se leerá un cuento de contenido y lenguaje inclusivo y se les dejará reflexionar. Para finalizar se abrirá un debate sobre qué cuento es el que más les ha gustado, que diferencias han encontrado entre uno y otro, y cómo se han sentido al escuchar cada cuento.

Parte 2. Entre todos (o por grupos si son muchos), deberán elaborar un cuento con contenidos y lenguaje inclusivos, visibilizando la identidad de género y discriminando los contenidos sexistas.

- *Actividad 3: Las profesiones*

Se irán exponiendo diferentes imágenes y dibujos sobre diversas profesiones y preguntar cómo se llaman los trabajadores de cada profesión. Después de que los usuarios hayan ido comentando sus reflexiones, explicar que las profesiones no tienen género, que tanto mujeres como hombres pueden trabajar en cada tipo de empleo y en las diferentes formas jerárquicas.

Se puede realizar con la ayuda de la pizarra, dibujando tres cuadros; uno para mujeres, otro para hombres y otro para ambos. E ir escribiendo cada profesión en el cuadro que crean convenientes, para que al finalizar acaben todas las profesiones en el cuadro de “ambos”.

– *Actividad 4: La corresponsabilidad familiar en el hogar*

Se irán exponiendo imágenes y dibujos sobre diferentes tareas domésticas y se les preguntará quien es el o la encargada de realizar esas labores. Se analizarán las situaciones y se les explicará la importancia de cooperar en casa y realizar un reparto equitativo de las tareas del hogar, indiferentemente del género.

4.5.3. Unidad didáctica 3: Los mitos del amor romántico

Objetivos

- Prevenir el fomento de violencia dentro de la pareja.
- Detectar diferentes situaciones de abuso o chantaje emocional (dentro y fuera de la pareja).
- Desarrollar la capacidad para decir “no”.

Explicación:

En nuestra sociedad están muy arraigados los mitos del amor romántico, el cual consiste en que la idea de amor supone sacrificio y sufrimiento, fomenta los celos y el control por parte de la pareja y el abuso y poder. Los mitos que se van a trabajar en esta Unidad son: a) Mito de la media naranja, b) Mito del emparejamiento, c) Mito de los celos, d) Mito de la omnipotencia y e) Mito de la pasión eterna.

Es necesario que conozcan estos mitos y que sean capaces de reconocerlos y de no fomentarlos, trabajando desde un punto de vista crítico, así previniendo cualquier tipo de violencia dentro de la pareja.

También es muy importante reconocer situaciones de chantaje emocional e incluso a través de “privilegios” para la realización de diferentes conductas o acciones y que aprendan la capacidad para decir “no” cuando reconozcan estas situaciones (tanto dentro como fuera de la pareja).

Contenidos

- La igualdad de oportunidades para hombres y mujeres.
- Educar en valores: igualdad, tolerancia, respeto y resolución de conflictos.
- La violencia dentro de la pareja: chantaje emocional, abusos, celos, etc.
- La detección de abusos de poder y chantajes.
- La cultura de equidad.

- La sociedad desde una perspectiva de género.
- Los roles y estereotipos de género.

Actividades

– Actividad 1: Mitos del amor romántico

Parte 1.- Se irán describiendo y explicando las diferentes partes e ideas que forman este mito.

Destruir la idea de que el amor o amar a alguien conlleva al sufrimiento y supone un sacrificio. El mito de la “media naranja”, el problema de los celos, el abuso de poder hacia la pareja, o la eliminación de la dominación y el sometimiento, fomentar la importancia del amor libre y la libre elección son algunos de los conceptos a tratar.

Parte 2.- Entender mejor los mitos del amor romántico a través de canciones. Trabajar cada mito uno por uno, utilizando canciones que fomenten y promuevan esos ideales y otras que los persigan.

Comentarios: Se puede ir analizando canción por canción (escuchándolas enteras) o escuchar solo las partes interesadas.

Después deberán hacer una reflexión sobre las canciones escuchadas y la relación que existen con la desigualdad y la violencia de género.

Parte 3.- De igual forma que en el apartado anterior, pero esta vez a través de películas conocidas que fomenten este ideal.

– Actividad 2: Video-fórum.

Se realizará el visionado de diferentes cortometrajes en los que se visibilice la violencia de género.

Se analizará cada cortometraje, identificando los mitos del amor romántico, haciendo hincapié en que estos falsos mitos justifican la violencia dentro de la pareja. Se darán pautas para identificar y detectar situaciones de este tipo de violencia.

– Actividad 3: Los regalos

Detectar situaciones de abuso e intento de chantaje y potenciar la capacidad para decir “no”.

Anteriormente al desarrollo de la actividad, se prepararán dos cajas, una de un color alegre y otra de un color oscuro. La primera será para “regalos buenos” y la segunda para “regalos malos”.

Se repartirá una tarjeta a cada uno de los participantes en la que aparecerá uno o varios dibujos o viñetas, en la que se refleje una situación en la que se especifica la razón para hacer un regalo. Alguno de los motivos están relacionados con conseguir algo a cambio (por ejemplo, tener que tocar determinadas partes del cuerpo a una persona a cambio del regalo) y otros motivos que simplemente los regalos no implican nada a cambio (regalos de cumpleaños, fiestas...).

Uno a uno, los y las participantes explicarán su tarjeta en voz alta, reflexionará (en ese momento se explicarán determinados conceptos relacionados con el tema de los abusos), y luego la meterá en una de los dos cajas, según se haya interpretado esa situación como “regalo bueno” o “regalo malo”.

Comentarios: Se mencionará e incidirá sobre qué personas pueden tocarnos (familia, pareja, médico...), y de cómo y cuándo pueden hacerlo, de esta manera, entiendan que no por ser personas conocidas y de confianza, pueden hacer con nosotros todo lo que quieran.

4.5.4. Unidad didáctica 4: Coeducación en igualdad

Objetivos

- Conocer los conceptos en relación a la equidad de género.
- Fomentar la corresponsabilidad.
- Coeducar en igualdad.
- Fomentar la utilización del lenguaje inclusivo.
- Fomentar actitudes y entornos no sexistas.
- Sensibilizar y concienciar en la equidad de género.

Explicación

Los principales agentes socializadores para cualquier persona, son los que conviven más próximos a ellos, es decir, familiares, amigos, compañeros, etc. en el medio cercano. Por tanto, para que las anteriores Unidades Didácticas resulten efectivas, es necesario que los principales agentes para las personas con discapacidad intelectual – familiares y profesionales – tomen una conciencia hacia una cultura de la equidad y reciban una orientación, así como recursos y pautas para trabajar en conjunto y fomentarla.

Contenidos

- La cultura de equidad.
- La corresponsabilidad.
- La igualdad de oportunidades para hombres y mujeres.
- Educar en valores: igualdad, tolerancia, respeto y resolución de conflictos.

- Coeducación en igualdad.
- El lenguaje inclusivo.
- La sociedad desde una perspectiva de género.
- Los roles y estereotipos de género.

Actividades

– *Actividad 1: Acercamiento a los conceptos relacionados con la cultura de equidad.*

Se realizará una breve explicación de los conceptos relacionados con esta cultura, los cuales se trabajan en las anteriores Unidades Didácticas para los y las usuarias y, que posteriormente se van a desarrollar en las actividades siguientes. También se detallará su importancia en la educación de personas con discapacidad intelectual y la necesidad de sensibilización en materia de género.

Estos conceptos son: a) corresponsabilidad, b) igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, c) el lenguaje inclusivo y el lenguaje sexista, d) roles y estereotipos de género, e) la importancia de los medios de comunicación en la educación y f) la violencia de género y situaciones de abusos.

– *Actividad 2: Estereotipos de género en los medios de comunicación*

Se pretende aprender a seleccionar anuncios televisivos o de prensa que manifiesten estereotipos y roles de género tradicionales.

Se mostrarán anuncios de publicidad con contenidos sexistas y el grado de sutileza en los mensajes, trabajando con los profesionales y con las familias el proceso de descomposición de un anuncio.

Se irá reflexionando uno a uno sobre los contenidos visionados y la influencia que ejercen los medios de comunicación en las personas, así como la perpetuación de los estereotipos.

– *Actividad 3: Transmisión de papeles y valores en relación con igualdad de género y de oportunidades entre hombres y mujeres.*

Entre todos, se reflexionará situaciones de trato diferente hacia hombres y mujeres. En una pizarra se establecerán dos columnas, uno para mujeres y otro para hombres. En cada uno se irán exponiendo los estereotipos y roles por condición de género. Se reflexionará de manera crítica el origen de esas creencias tradicionales y se abrirá un debate activo y participativo en el que expongan sus posturas. Finalmente se propondrán alternativas para la eliminación de los mismos, herramientas para trabajar la igualdad de género, así como las actitudes y la importancia de coeducar en valores de igualdad, tolerancia, respeto y resolución de conflictos.

- *Actividad 4: Habilidades comunicativas para la sensibilización y utilización del lenguaje inclusivo e igualitario.*

Detección del lenguaje sexista y herramientas para la utilización del lenguaje inclusivo en las relaciones interpersonales.

Se definirán algunos términos relacionados con el género: mujer, hombre, femenino, masculino, sexo, sexismo, machismo, etc. contrastando sus definiciones y reflexionando sobre ellas.

A continuación, por grupos, se realizará un listado de expresiones que manifiesten sexismo y se redactarán correctamente desde una perspectiva de género. De manera participativa y activa, cada grupo expondrá sus definiciones y se creará un debate sobre la importancia del lenguaje.

Se ofrecerán guías de lenguaje inclusivo como herramienta para el buen uso del mismo.

- *Actividad 5: Corresponsabilidad familiar e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.*

Analizar documentos referentes a normas, leyes, planes, etc. sobre igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, así como la Declaración de Derechos de las Personas con Discapacidad.

Conocer y reflexionar acerca de las necesidades de las personas con discapacidad intelectual y, la importancia de la corresponsabilidad familiar para mejorar la igualdad entre hombres y mujeres, para fomentar el cambio de mentalidad (tanto para las familias, profesionales y usuarios/as).

A continuación, se creará un debate entre familiares y profesionales y se darán pautas para trabajar y mejorar esa corresponsabilidad.

- *Actividad 6: Prevención de violencia y situaciones de abuso y discriminación.*

Se expondrá el tema de violencia de género y las formas de discriminación por cuestión de género y de discapacidad.

Se trabajarán los tipos de violencia, la detección de situaciones de abuso y discriminación, así como las consecuencias que conllevan; analizando sus factores y el papel que ejercen profesionales y familiares en la prevención.

Se les facilitarán recursos e instrumentos para su detección y prevención, y formas de actuación. También se proporcionará diferentes procedimientos y técnicas para trabajar la resolución de conflictos: mediación, negociación, conciliación, etc.

4.6.Temporalización

La temporización del programa deberá ser establecido de forma consensuada por parte de los usuarios con el apoyo de los profesionales.

Algunas sesiones tendrán una temporalidad superior a otras, como por ejemplo las salidas a la comunidad para el conocimiento de la sociedad más próxima.

4.7.Evaluación

Aguilar y Ander-Egg sostienen que la evaluación es:

"una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener y proporcionar, de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa (tanto en la fase de diagnóstico, programación o ejecución), o de un conjunto de actividades específicas que se realizan, se han realizado o realizarán, con el propósito de producir efectos y resultados concretos; comprobando la extensión y el grado en el que dichos logros se han dado, de forma tal que sirvan de base o guía para una toma de decisiones racional e inteligente entre cursos de acción, o para solucionar problemas y promover el conocimiento y la comprensión de los factores asociados al éxito o al fracaso de sus resultados" (1992, p. 18).

Evaluar un programa se puede definir como estimar el grado de adecuación de los efectos obtenidos y de los procedimientos utilizados para llevar a cabo unas acciones concretas en la relación con las metas que nos hemos propuesto alcanzar a efectuar su planificación.

El modelo de evaluación que mejor va acorde con nuestra intervención socioeducativa, se trata de la evaluación continua. Siguiendo a Ramo y Casanova (1996, p.15), esta evaluación tiene una funcionalidad formativa, puesto que no se realiza solamente al finalizar un período de tiempo determinado, sino que consta de tres partes: a) evaluación inicial (al comienzo), b) evaluación procesual (durante su desarrollo) y c) evaluación final (síntesis final):

- a) *Evaluación inicial:* su finalidad es obtener información sobre la situación y el nivel de conocimientos de los y las usuarias, anterior a la puesta en marcha del proyecto, en relación con los objetivos planteados.
- b) *Evaluación procesual:* consiste en realizar un seguimiento continuo del proceso, así como introducir sobre la marcha las rectificaciones y modificaciones necesarias para su mejora (elementos, metodología empleada, sesiones, etc.). Contrasta la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y sirve de guía de la práctica educativa.

- c) *Evaluación final*: se realiza una vez que ha concluido el proyecto de intervención. Consiste en analizar y reflexionar si se han cumplido los objetivos establecidos, si las intervenciones han resultado ser las apropiadas y, detectar posibles carencias para determinar mejoras.

La encuesta es un método cuantitativo. La cual, en la evaluación de programas, permite recoger las opiniones sobre los mismos a través de una muestra representativa de los individuos pertenecientes. Las *encuestas analíticas* son las utilizadas en estas evaluaciones, puesto que pretenden obtener información sobre los efectos provocados por la implantación de las acciones estipuladas en el programa (Fernández-Ballesteros, 1996, p. 127). Por tanto, esta técnica será la utilizada para la recogida de la información sobre los participantes y sus familiares.

El método que especialmente se va a utilizar para la evaluación de este proyecto va a tratarse del cualitativo. Se realizarán autoinformes (puesto que presentan un mayor grado de especificación que la técnica anterior), a través del procedimiento *análisis de contenido*, por el cual los y las profesionales describirán los resultados que irán observando durante la realización de las sesiones través del discurso dialógico y la retroalimentación con los y las participantes.

1.- Evaluación inicial

Antes de empezar cualquier acción socioeducativa es importante conocer las percepciones de los usuarios y de las usuarias respecto a la equidad de género, por ello, se les realizará de forma conjunta, una evaluación inicial sobre los conceptos a tratar en cada una de las unidades didácticas. Por otro lado, es necesario medir el nivel de empoderamiento que presentan al nivel inicial de la intervención socioeducativa, por lo que utilizaremos la Escala para medir Agencia Personal y Empoderamiento ESAGE (Pick *et al.*, 2007) (ver Anexo 1).

2.- Evaluación procesual

A la finalización de cada sesión, se realizará una evaluación de la misma, siendo el profesional que dirige la sesión, quien guíe esta evaluación. Durante el proceso, se creará una discusión en la cual todos y todas los/as usuarios/as deberán intervenir y dar su opinión sobre las actividades realizadas, lo que el profesional deberá recoger en un *informe* (cuaderno de sesiones). Esto servirá para realizar posteriormente una evaluación final, cómo realizar a la vez la evaluación procesual por si fuera necesario modificar algún aspecto del proyecto (tanto en el modo de realizar las sesiones, aumentar o disminuir diferentes orientaciones o condiciones del contenido, etc.). Durante este espacio también se formulará un cuestionario de satisfacción a los participantes en relación al contenido de la sesión y el desarrollo de las actividades.

Se realizarán reuniones periódicas en las que los y las profesionales pertenecientes al proyecto creando una red de evaluación, en las cuales, deberán poner en común diferentes aspectos relacionados con: la realización de las sesiones de las unidades didácticas y actividades, los

métodos de aprendizaje-enseñanza utilizados acordes a las necesidades de los y las participantes, analizar consecución de los objetivos y su relación con el proceso de intervención, la utilización de nuevos recursos e instrumentos metodológicos, etc. Es decir, analizar y reflexionar todo lo necesario para la mejora del propio proceso socioeducativo. Es importante que realicen un análisis minucioso para la obtención de conclusiones claras y concisas, y realización de propuestas de mejora pertinentes.

Es necesario ir reformulando los objetivos a partir de nuevas necesidades que los/las profesionales observen –incluso demandas por parte de los propios usuarios/as– según se vaya desarrollando la intervención socioeducativa, por lo que esta evaluación procesual es la muy importante en el desarrollo de la misma.

3.- Evaluación final

Una vez finalizado la temporalización del proyecto, los y las profesionales se reunirán para realizar una evaluación final conjunta. Esta evaluación permitirá estimar los resultados del proceso de intervención socioeducativa a través del nivel de consecución de los objetivos planteados, así como la eficacia de las actuaciones del mismo, para establecer las mejoras que se determinen necesarias para la planificación futura. Valorando el grado de implantación del programa, al mismo tiempo que su eficacia y eficiencia.

En esta fase también se evaluarán otros aspectos relevantes, como:

- Participantes: actitudes, participación activa, interés y motivación y grado de consecución de los objetivos planteados.
- Profesionales: implicación, participación y grado de consecución de los objetivos planteados.
- Las actividades: grado de adecuación de las actividades en relación al entorno sociocultural, la temporalización de cada una, capacidad de adaptación a personas con diferentes capacidades.

5. CONCLUSIÓN Y ALCANCE DEL TRABAJO

Es un hecho indiscutible que la sociedad, en sí misma, actúa como agente socializador y como base educadora de las personas que forman una comunidad. A pesar de la gran cantidad de planes, proyectos, campañas, leyes, reivindicaciones, que existen, ya sea por la eliminación de cualquier tipo de discriminación hacia las personas (género, identidad, orientación sexual, raza, edad, discapacidad o cualquier otra condición), por la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (económicas, laborales, legales...), por la eliminación de la violencia por cuestión de género, etc.

Día a día podemos observar en cualquier lugar o en cualquier medio de comunicación, situaciones de violencia hacia la mujer, la utilización de un lenguaje despectivo y sexista (el ejemplo más claro es, que el insulto más usado hacia un hombre es llamarle mujer, situaciones en las que se les llama niña/nena en las cuales se las ridiculiza), barreras (físicas, sociales y de comunicación) que obstaculizan y dificultan a las personas con discapacidad una mejor calidad de vida y un empoderamiento a diferentes niveles (social, político y psicológico), siendo en mayor grado hacia las mujeres del colectivo.

Hace falta, aún, un gran cambio de mentalidad en toda la sociedad en general. Uno de los factores que podrían ayudar consiste en visibilizar a las mujeres con discapacidad y promover una mayor conciencia de los términos aquí presentados. Para ello, es esencial introducir la perspectiva de género en todos los ámbitos educativos (formal, no formal e informal), trabajando con los colectivos más vulnerables de la sociedad, así como en todos los aspectos de la vida cotidiana.

En conclusión, con la realización del presente trabajo se conseguiría la consecución del objetivo principal, *la introducción de la cultura de equidad en los centros institucionalizados para personas con discapacidad*; y con ello, podemos dar respuesta a los interrogantes formulados al principio del trabajo:

- a) *La inclusión de una educación en términos de equidad de género e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres*, facilitaría la situación de las mujeres con discapacidad intelectual, promoviendo su capacidad empoderadora.
- b) Del mismo modo, se pretende que *desde la formación en cultura de equidad*, se aportarán pautas y herramientas para la detección y prevención de violencia y discriminación por cuestión de género, a través del fomento de la educación en valores, como por ejemplo, la tolerancia, el respeto, la igualdad o la solidaridad.
- c) Así mismo, *la promoción de la utilización de un lenguaje igualitario* permitirá visibilizar la identidad de género, que tan oculta se encuentra en la sociedad. Utilizando de una manera correcta nuestro lenguaje, podemos modificar la utilización de ciertas expresiones y hábitos

lingüísticos. Y, rompiendo con los estereotipos y los prejuicios podremos eliminar su contenido sexista contribuyendo a la igualdad y a la visibilización de la mujer.

- d) Por otro lado, *la formación en corresponsabilidad y empoderamiento* debe hacerse de una forma transversal, educando, al mismo tiempo tanto a los usuarios y las usuarias participantes, como a sus familiares y a los/las profesionales. Para ello hemos creado un contexto de cooperación con el que provocar un cambio de actitudes y conductas desde el enfoque de equidad de género, a través de la formulación de una serie de unidades didácticas, en las cuales se presentan diferentes actividades y recursos en las que trabajar desde una perspectiva: participativa, activa, reflexiva, y crítica.

A partir de estas reflexiones, podemos abrir paso a una serie de propuestas futuras:

- a) Creación de comunidades de aprendizaje a partir de redes educativas de intercambio de recursos y herramientas en materia de género,
- b) Creación de programas de evaluación de diferentes proyectos y acciones socioeducativas, como de la formulación de nuevas propuestas para el crecimiento y la construcción de la cultura de la equidad.
- c) Adecuación de seguimientos y evaluaciones de acciones realizadas en diferentes ámbitos sociales, mejorándolas a través de una serie de interacciones y comunicaciones que faciliten el proceso y fomenten la cooperación entre distintos contextos educativos.

Es decir, muchos recursos didácticos, adaptados de manera adecuada, pueden ser utilizados por profesionales para trabajar con diferentes colectivos sociales. A partir de sus aportaciones, evaluaciones y sugerencias, esos recursos se convertirán en fuertes instrumentos y métodos, para la creación de nuevas estrategias educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar Perera, M. V. y Farray Cuevas, J. I. (2007). *Sociedad de la información, educación para la paz y equidad de género: [Combyte 2005-2006]*. La Coruña: Netbiblo.
- ANECA. (2005). Título de grado en Pedagogía y Educación Social (Libro Blanco). Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación.
- Arenas Conejo, Miriam (2015). Una Mirada Interseccional a la Violencia contra las Mujeres con Diversidad Funcional. *Oñati Socio-legal Series*, 5(2), 367-388.
- Bronfenbrenner, Urie. (1987). *La ecológica del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Castillo Sánchez, Mario y Gamboa Araya, Ronny. (2013). La vinculación de la educación y género. *Actualidades Investigativas en Educación* 13(1), 1-16.
- Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades y la Agencia para Sustancias Tóxicas y el Registro de Enfermedades. (2011). *Principios de vinculación comunitaria*. Washington, DC: Consorcio de las Subvenciones para la Ciencia Clínica Traslacional.
- Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades. (2015). *Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. Gerencia de Servicios Sociales de Castilla y León.
- Díaz Jiménez, Rosa (2013). Trabajo Social y discapacidad intelectual: Una perspectiva de género en centros residenciales y de día. *Portularia*, 13(1), 47-58.
- Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia. (2008). Instituto Nacional de Estadística.
- Fernández Ballesteros, Rocío. (Ed.). (1996). *Evaluación de programas: una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Flores, Noelia; Jenaro, Cristina; Martinelli, Paula y Vega, Vanessa. (2014). Desigualdad de género, inclusión laboral y riesgos psicosociales: evidencias en trabajadoras con discapacidad intelectual. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (9), 89-114.
- Fontenla, Marta. (2008). *¿Qué es el patriarcado?*. Mujeres en Red. El Periódico Feminista. Disponible en <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1396>
- Freire, Paulo. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

- García Carenas, Lara (2007). *La perspectiva de género en el proceso de adaptación a la lesión medular*. (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo. Biblioteca Universitaria.
- Inza, Amaia; Bergantinos, Noemí y Rivera, M^a Jesús (2014). Las personas con discapacidad intelectual como protagonistas del proceso inclusivo. *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*, 29, 217-228.
- Jiménez Fernández, Carmen (2011). Educación, género e igualdad de oportunidades. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 51-85.
- Lamas, Marta. (1996). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura* 8,14-20.
- Ley 2/2013, de 15 de mayo, de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.
- Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- Ley 39/2006, de 14 de Diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y atención a las personas en situación de dependencia.
- Ley Orgánica 14/2007, de 30 de noviembre.
- López González, María (2007). Discapacidad y género: estudio etnográfico sobre mujeres discapacitadas. *Educación y diversidad: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 1, 137-172.
- Luengo Rodríguez, T. y Rodríguez Sumaza, C. (2009). Enfoque de género en la docencia universitaria: apuntes para la elaboración de un protocolo de buenas prácticas. En M^a. E. Jaime de Pablos (Ed) *Identidades femeninas en un mundo plural*. Almería: AUDEM.
- Luengo Rodríguez, T. y Rodríguez Sumaza, C. (2012). Una experiencia de trabajo interuniversitario para integrar la perspectiva de género en la docencia universitaria. *Comunicación presentada a las III Jornadas de Cooperación Universitaria al Desarrollo de Castilla y León. Sinergias*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 27 de Enero de 2012.
- Disponible en:
http://campus.usal.es/~cooperacion/index.php?option=com_k2&view=item&id=129:iii-jornadas-de-cooperaci%C3%B3n-universitaria-al-desarrollo-de-castilla-y-le%C3%B3n-2012-sinergias&Itemid=29
- Luengo Rodríguez, T. y Rodríguez Sumaza, C. (2013). Construyendo redes para una cultura de la equidad. Enfoque de género y universidad. Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 16 (2).

- Moya, Asunción (2009). La sexualidad en mujeres con discapacidad: perfil de su doble discriminación. *Feminismo/s*, 13, 133-152.
- Mujeres y hombres en España. (2014). Catálogo de publicaciones de la Administración General del Estado.
- Musitu, G. y Buelga, S. (2004). Desarrollo Comunitario y Potenciación (empowerment). En G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera y M. Montenegro (Eds.), *Introducción a la Psicología Comunitaria*, 167-195. Barcelona: UOC.
- Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U. y Givaudan, M. (2007). Escala para medir agencia personal y empoderamiento. *Revista Interamericana de Psicología*, 41(3), 295-304.
- Quemada de la Torre, Virginia. (2015). *Adherencia terapéutica en un paciente con discapacidad intelectual*. (Trabajo de grado). Facultad de Medicina. lugar
- Ramo, Z. y Casanova, M. A. (1996). *Teoría y Práctica de la evaluación en la Educación Secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- Ramón Méndez, Rubens (2016). La “domesticidad” como elemento de análisis sobre la “intersección” existente entre mujer y discapacidad. *Universitas: Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 23, 119-133.
- Shum, Grace; Conde, Ángeles y Portillo, Inés (2003). Discapacidad y empleo: una perspectiva de género. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (11), 59-85.
- Suriá Martínez, Raquel (2013). Discapacidad y empoderamiento: análisis de esta potencialidad en función de la tipología y etapa en la que se adquiere la discapacidad. *Anuario de Psicología*, 43(3), 297-311.
- Verdugo Alonso, Miguel Ángel (2002). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual* 34(205), 5-19.
- Villaró, Gisela y Galindo, Laura (2012). Discapacidad intelectual y violencia de género: programa integral de intervención. *Acción Psicológica*, 9(1),101-114.

Anexos

Anexo 1. Escala para medir Agencia Personal y Empoderamiento ESAGE (Pick et al., 2007).

Me es difícil expresar mi opinión públicamente.

Me siento inseguro con mis decisiones.

Dejo las cosas a medias.

Tengo iniciativa para hacer las cosas.

Me cuesta trabajo terminar lo que estoy haciendo.

Me es difícil saber qué esperar de la vida.

Exijo mis derechos aunque otros no estén de acuerdo.

Busco la solución a un problema, aunque otros me digan que no hay.

Me da pena equivocarme.

Cumplir con mis planes está fuera de mi control.

Cuando tengo un problema, sé lo que necesito para solucionarlo.

Me da pena hablar en público.

Tapo mis errores para que nadie se dé cuenta.

Encuentro soluciones novedosas a problemas difíciles.

Me desespero ante situaciones difíciles.

Me gusta planear mis actividades.

Siento que tengo poco control sobre lo que me pasa.

Hago menos cosas de las que soy capaz.

Me siento incapaz de cumplir lo que me propongo.

Me es difícil saber con quién cuento.

Siento que tengo poco control sobre lo que me pasa.

Sólo le echo ganas a lo que es fácil.

Le doy demasiada importancia a las opiniones de los demás.

Me da miedo que me elogien.

Me gusta tener responsabilidades.

Me quejo con las autoridades cuando hay un abuso.

Es mejor tomar decisiones que esperar a ver lo que pasa.

Sé por qué me pasan las cosas.

Me gusta ser el primero en hacer cosas nuevas.

Me es fácil tomar decisiones.

Hago lo que creo que es mejor para mí sin importar lo que otros crean.

Me da pena cobrar lo que me deben.

Tengo que aguantarme la vida que me tocó.

Conozco las leyes de mi país.

Pienso que este mundo lo dirigen aquellos que tienen poder...

En mi colonia/comunidad ayudo a resolver los conflictos que se presentan.

En mi colonia/comunidad participo en las asambleas o juntas vecinales.

Opino sobre lo que debe hacerse para mejorar mi colonia/comunidad.

En mi colonia/comunidad conozco a las autoridades que me representan.

Se cuáles son los problemas de mi colonia/comunidad.

Me quedan muy claros los planes que el gobierno tiene para mi colonia/comunidad.

Quiero lograr cambios en mi colonia/comunidad.