

Formación para la autonomía y la vida independiente

Guía general



www.sindromedown.net
www.mihijodown.com
www.centrodocumentaciondown.com

ANDALUCÍA: DOWN ANDALUCÍA · DOWN ALMERÍA-ASALSIDO · ASODOWN · ASPANRI-DOWN · DOWN BARBATE-ASQUIPU · BESANA-ASD CAMPO DE GIBALTAR · DOWN CADIZ-LEJEUNE · CEDOWN · DOWN CORDOBA · DOWN EL EJIDO · DOWN GRANADA · DOWN HUELVA-AONES · DOWN HUELVA VIDA · DOWN JAEN Y PROVINCIA · DOWN JEREZ-ASPANIDO ASOCIACIÓN · DOWN JEREZ-ASPANIDO FUNDACION · DOWN MALAGA · DOWN RONDA Y COMARCA-ASIDOSER · ASD DE SEVILLA Y PROVINCIA **ARAGÓN:** DOWN HUESCA · DOWN ZARAGOZA **ASTURIAS:** DOWN PRINCIPADO DE ASTURIAS **BALEARES:** ASNIMO · FSDIB-FUNDACIÓN SD ISLAS BALEARES · DOWN MENORCA **CANARIAS:** DOWN LAS PALMAS · DOWN TENERIFE-TRISÓMICOS 21 **CANTABRIA:** FUND. SD DE CANTABRIA **CASTILLA Y LEÓN:** DOWN CASTILLA Y LEÓN · DOWN ÁVILA · DOWN BURGOS · DOWN LEÓN-AMIDOWN · ASD DE PALENCIA · DOWN SALAMANCA · DOWN SEGOVIA-ASIDOS · DOWN VALLADOLID · ASD DE ZAMORA · FUNDABEM **CASTILLA LA MANCHA:** DOWN CASTILLA LA MANCHA · gDOWN VALDEPEÑAS · DOWN CIUDAD REAL · DOWN CUENCA · DOWN GUADALAJARA · DOWN TOLEDO **CATALUÑA:** DOWN CATALUNYA · DOWN SABADELL-ANDI · DOWN GIRONA-ASTRID 21 · DOWN LLEIDA · DOWN TARRAGONA · FCSD-FUNDACIÓN CATALANA SD · FUNDACIÓ PROJECTE AURA · FUNDACIÓN TALITA **CEUTA:** DOWN CEUTA **EXTREMADURA:** DOWN EXTREMADURA · DOWN BADAJOZ · DOWN CÁCERES · DOWN DON BENITO-VILLANUEVA DE LA SERENA · DOWN MÉRIDA · DOWN PLASENCIA · DOWN ZAFRA · FUNDHEX · IBERDOWN DE EXTREMADURA **GALICIA:** DOWN GALICIA · DOWN COMPOSTELA FUNDACIÓN · DOWN CORUÑA · DOWN FERROL-TEIMA · DOWN LUGO · DOWN OURENSE · DOWN PONTEVEDRA-XUNTOS · DOWN VIGO **MADRID:** APADEMA · FUNDACIÓN APROCOR · FUNDACIÓN PRODIS · CEE MARIA CORRENTORA **MURCIA:** ÁGUILAS DOWN · ASIDO CARTAGENA · ASSIDO MURCIA · DOWN MURCIA-AYNOR · FUNDOWN **NAVARRA:** DOWN NAVARRA **PAÍS VASCO:** AGUIDOWN · DOWN ARABA-ISABEL ORBE **LA RIOJA:** DOWN LA RIOJA-ARSIDO **COMUNIDAD VALENCIANA:** DOWN ALICANTE · ASOCIACIÓN SD DE CASTELLÓN · FUNDACIÓN SD CASTELLÓN · ASINDOWN ASOCIACIÓN · FUNDACIÓN ASINDOWN

Síguenos en:



Formación para la autonomía y la vida independiente. Guía general 2013



Colección formación para la autonomía y la vida independiente 2013



Formación para la autonomía y la vida independiente

Guía general

Colabora:



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

SECRETARÍA DE ESTADO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y UNIVERSIDADES

FORMACIÓN PARA LA AUTONOMÍA Y LA VIDA INDEPENDIENTE

GUÍA GENERAL

Colabora



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

SECRETARÍA DE ESTADO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y UNIVERSIDADES

Equipo de trabajo y coordinación de la edición:
DOWN ESPAÑA: Mónica Díaz Orgaz,
Adriana González-Simancas, Agustín Matía Amor
DOWN HUESCA: Elías Vived Conte, Eduardo Pérez Villaroya y
Ana Uyá Urrea
DOWN LLEIDA: Eva Betbesé Mullet
DOWN BURGOS: Cristina Arranz Barcenilla

Fotografías:
DOWN ESPAÑA. Todos los derechos reservados.

Edita
DOWN ESPAÑA con la colaboración del Ministerio de
Educación, Cultura y Deporte

Diseño, maquetación e impresión
ZINK soluciones creativas

Depósito Legal: M-23191-2013

Impreso en papel FSC



Respetuoso con
el medio ambiente

Índice

1. Introducción	7
2. Nuevos enfoques sobre discapacidad	13
3. El paradigma emergente en la discapacidad intelectual: el modelo de apoyos	21
4. Ámbitos contextuales	31
5. Referentes curriculares	49
6. Programa formativo para la autonomía y la vida independiente	57
7. Módulo de comunicación y creatividad	89
8. Módulo de autodeterminación e inclusión social	113
9. Módulo de habilidades para la vida independiente	143
10. Itinerario individualizado hacia la autonomía y la vida independiente ...	153
11. Colaboración con las familias	173
12. Colaboración con los centros escolares	175
13. Reflexiones finales	189
Referencias bibliográficas	193

1. INTRODUCCIÓN

La promoción de la autonomía y la independencia sigue siendo uno de los retos más importantes para las personas con síndrome de Down. Resulta fundamental capacitar a estas personas para que puedan llevar una vida más autónoma e independiente y ello debe plantearse a lo largo de toda la vida. Cuando hablamos de vida independiente nos estamos refiriendo a que la persona sea dueña de su propia vida, que decida sobre las cosas que le preocupan y le interesan.

En este sentido, las personas con síndrome de Down y sus familias se expresaron recientemente, en el **XII Encuentro Nacional de Familias y IV Encuentro Nacional de Hermanos de Personas con Síndrome de Down**, indicando sus retos actuales. En efecto, más de 500 personas acudieron a estos encuentros, organizados por DOWN ESPAÑA y por DOWN HUESCA, que se celebró en Huesca entre el 1 y 4 de noviembre de 2012. Se organizaron varias mesas redondas cuyas temáticas iban en esta dirección: servicios de promoción de autonomía personal; autodeterminación, planificación centrada en la persona y papel de la familia; formación para la inclusión social y vida independiente; papel de las familias: mediadores de la vida autónoma, inclusiva e independiente de sus hijos con síndrome de Down.

Las personas con síndrome de Down participaron en diversos talleres durante el encuentro, donde ejercieron como protagonistas de sus vidas. Expresaron que, si quieren alcanzar mayores cotas de autonomía, necesitan tomar

sus propias decisiones en este y otros aspectos vitales. Los jóvenes con síndrome de Down dejaron claro que se preparan con empeño para autorrealizarse como personas autónomas, y que disfrutaban comprobando cómo crecen sus responsabilidades y posibilidades. Destacaron que durante mucho tiempo han tenido que confiar en familia y asociaciones para que se expresaran por ellos, pero que hoy en día poseen la suficiente independencia y autonomía para expresarse en libertad y reclamar sus derechos innegables.

Pidieron que la sociedad reflexione un poco y se pare a escucharles para que comprenda que son ciudadanos de pleno derecho. Precisamente, una de las conclusiones del Encuentro indicaba que, gracias al esfuerzo y reivindicaciones de las personas con discapacidad, estamos dirigiéndonos a una nueva concepción de la persona con síndrome de Down, donde destaca su condición humana, su dignidad, su participación igualitaria en la vida de la comunidad, contando con una red de apoyos personalizados. La persona con síndrome de Down o con otra discapacidad intelectual es una persona con capacidad y derechos para ejercer el control de su vida en todos los ámbitos.

Capacitar para la vida autónoma e independiente supone plantear una orientación educativa que, iniciada en la familia, se extienda a lo largo de los años en los diferentes escenarios de aprendizaje por los que discurre la persona (centros escolares, asociaciones, centros de formación laboral, otros centros educativos, edu-

cación no formal). Dicha orientación educativa debe incidir en el desarrollo de la autonomía y la vida independiente, en la inclusión social y en la autodeterminación.

El proyecto de formación que presentamos constituye una experiencia pionera, que surge de las necesidades del colectivo de personas con discapacidad intelectual, analizadas a la luz de las nuevas formas de conceptualizar la discapacidad, de considerar las opiniones de los propios jóvenes con discapacidad, de sus padres y de los profesionales de las asociaciones.

Con la Formación para la Autonomía y la Vida Independiente-FAVI se pretende impulsar actuaciones dirigidas a las personas con síndrome de Down o con el fin de contribuir a que dichas personas accedan al empleo, participen de forma activa en la sociedad y tengan la oportunidad de emanciparse de sus familias, si así lo desean; todo ello con los apoyos (naturales y/o profesionales) que en cada caso precisen. Estas actuaciones formativas complementan la respuesta educativa que los jóvenes reciben en cada centro escolar y no solo van dirigidas a las personas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales, sino que también se dirigen a sus familias, a los profesionales de las asociaciones y de los centros educativos y a otros colectivos que colaboran con ellos en distintos escenarios (voluntariado, alumnado en prácticas, etc.).

El proyecto formativo que hemos desarrollado se contextualiza dentro de los cambios que se producen en las normativas (particularmente la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad) y en la con-

cepción de la discapacidad en general y de la discapacidad intelectual en particular. Autodeterminación, calidad de vida, modelo de apoyos, modelo social de la discapacidad, accesibilidad universal y diseño para todos, inclusión social, vida independiente, son algunos de los conceptos que han guiado nuestro proyecto. Asimismo, lo hemos vinculado con los itinerarios personalizados hacia la vida independiente.

En este contexto de cambio, se exigen nuevos marcos de comprensión, nuevas actitudes hacia la discapacidad desde el respeto a las diferencias y la igualdad de oportunidades de todos los hombres y mujeres, nuevos enfoques organizacionales, nuevas prácticas profesionales y parentales. El proyecto que hemos elaborado reflexiona sobre todas estas cuestiones.

En definitiva, el proyecto se inscribe dentro de las medidas que garantizan la igualdad de oportunidades y la accesibilidad a entornos inclusivos (en el trabajo, en la vivienda, en la comunidad, en la formación). Y se plantea como una formación complementaria a la realizada en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. Esta formación se lleva a cabo en las asociaciones y en contextos comunitarios y familiares y el proceso desarrollado se analiza a través de la metodología de investigación-acción. Es importante mantener reuniones periódicas con los centros escolares, de modo que el profesorado tiene información puntual del desarrollo del proyecto con la finalidad de ir incorporando, en los diseños curriculares de las últimas etapas educativas, nuevos objetivos y contenidos vinculados con los nuevos conocimientos sobre discapacidad intelectual (que se deriven de esta y de otras investigaciones y prác-

ticas), con nuevos proyectos vitales y con nuevas expectativas y nuevos planteamientos pedagógicos.

Los módulos y talleres que se han diseñado tienen como referente los proyectos de vida independiente (vivienda con apoyo, empleo con apoyo, participación ciudadana, formación permanente). La metodología didáctica que se ha desarrollado en la aplicación de los programas está fundamentada en el modelo didáctico mediacional, en el aprendizaje cooperativo, en el enfoque globalizado, en la generalización de los aprendizajes y en el fortalecimiento del sentimiento de competencia. En este sentido, el proyecto formativo pretende contribuir a educar el deseo de las personas con discapacidad intelectual, a partir de su conocimiento e implicación personal en nuevas oportunidades y experiencias educativas. Pensamos que la definición de nuevas oportunidades y apoyos (esta es responsabilidad de la comunidad), así como mantener expectativas positivas en su desarrollo y una confianza en sus posibilidades (esta es responsabilidad de los mediadores, padres y profesores) pueden contribuir a impulsar desarrollos insospechados hasta ahora.

Este proyecto tiene un marcado carácter innovador, y ha tratado de poner en práctica y “traducir” en actividades cotidianas la nueva conceptualización sobre discapacidad, las nuevas normativas y los nuevos planteamientos sobre los proyectos de vida de las personas con síndrome de Down.

Las personas con discapacidad intelectual constituyen un sector de población heterogéneo, pero todas tienen en común que, en mayor o

menor medida, precisan de garantías suplementarias para vivir con plenitud de derechos o para participar en igualdad de condiciones con el resto de ciudadanos en la vida económica, social y cultural de la comunidad. Sin embargo, si repasamos la situación pasada y la actual de muchas personas con discapacidad intelectual observamos que la mayoría acceden fundamentalmente a entornos y actividades especiales, específicamente diseñadas para personas con discapacidad intelectual. Solamente unos pocos tienen acceso a espacios vitales integrados. Y ello a pesar de que entre los principios que regulan muchas de las últimas normativas vinculadas con la discapacidad se encuentra el concepto de accesibilidad universal a espacios, bienes y servicios.

Por ello creemos que resulta fundamental diseñar nuevos proyectos que faciliten el acceso al empleo, la participación social y la vida autónoma y que contribuyan a que los jóvenes con discapacidad intelectual puedan vivir de una manera más independiente y disfruten de la mayor calidad de vida posible en entornos inclusivos y en atención a su autodeterminación. Precisamente, la inclusión social y la autodeterminación constituyen ejes esenciales en el desarrollo de la formación para la autonomía y la vida independiente.

Las dificultades de una persona con discapacidad tienen su origen en sus limitaciones personales, pero también y sobre todo en los obstáculos y condiciones limitativas que aparecen en la propia sociedad, estructurada en base al patrón de la persona que responde al tipo medio. Dentro de estas limitaciones, la posibilidad de desarrollar una vida independiente es

quizás una de las que mantiene todavía mayores lagunas. Por todo ello, nuestro proyecto formativo se vincula a los proyectos de vida independiente, en consonancia con los planteamientos de un movimiento integrado por algunas organizaciones de personas con discapacidad, organismos internacionales y expertos a favor del modelo de “vida independiente”, que se vincula con el acceso al empleo, la participación ciudadana y la vivienda independiente (con los apoyos que sean precisos). Esta filosofía es compartida por las distintas redes nacionales impulsadas por DOWN ESPAÑA, entre ellas la Red Nacional de Educación, la Red Nacional de Empleo con Apoyo, la Red Nacional de Escuelas de Vida y la Red Nacional de Vida Independiente.

Este proyecto se presentó a una convocatoria del Ministerio de Educación para la realización de actuaciones dirigidas a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y a la compensación de desigualdades en educación y fue aprobado para ser desarrollado durante los cursos 2011-12 y 2012-13. Está coordinado por DOWN ESPAÑA y se lleva a cabo, en esta primera fase piloto, en DOWN HUESCA, DOWN LLEIDA y DOWN BURGOS, con la intención de que pueda ser de utilidad para todas las entidades federadas a DOWN ESPAÑA y a la comunidad educativa, en general.

Esta guía general del programa formativo está dirigida a profesionales que dirigen su actividad hacia personas con discapacidad intelectual (trabajadores de las asociaciones de personas con discapacidad; profesorado y otros agentes educativos de distintas etapas educati-

vas, especialmente de secundaria). También su contenido puede ser útil para madres y padres, de modo que pueda establecerse una cultura común que favorezca mayores niveles de colaboración y coordinación en el desarrollo de las distintas actividades educativas que se proponen en el programa.

Los contenidos de esta guía tienen un carácter práctico, y en ellos se trata de explicar los procedimientos para la aplicación de los distintos módulos, talleres y/o programas que se presentan (aunque determinadas concreciones en torno a las propuestas educativas se detallan en los respectivos documentos en torno a las orientaciones didácticas específicas para cada programa). No obstante, se ha considerado necesario fundamentar conceptualmente el programa, centrándolo en los nuevos enfoques sobre discapacidad (cap. 2), entre los cuales destacamos el paradigma emergente en la discapacidad intelectual: el modelo de apoyos (cap. 3). También hemos creído conveniente plantear la formación para la autonomía y la vida independiente en un contexto de inclusión escolar e inclusión social, así como vincular esta formación dentro de un contexto organizativo, que puede ser un Servicio de Promoción de la Autonomía Personal-SEPAP (cap. 4). Otro ámbito contextual, en este caso temporal, lo constituye la transición a la vida adulta (el programa FAVI se desarrolla en esta etapa) y también lo hemos abordado en este capítulo

El capítulo 5 va destinado a analizar los referentes curriculares (específicamente los proyectos de vida independiente y los marcos colaborativos con familias y centros escolares). A través del capítulo 6 se despliegan los diferen-

tes componentes del programa formativo para la autonomía y la vida independiente: objetivos, contenido, actividades, metodología didáctica, sistemas de evaluación y seguimiento, materiales didácticos de apoyo. Los capítulos siguientes se destinan a detallar los contenidos de los distintos módulos que se definen en el programa formativo: módulo de comunicación y creatividad (cap. 7); módulo de autodeterminación e inclusión social (cap. 8), y módulo de habilidades para la vida independiente (cap. 9).

El desarrollo de los diferentes programas que proponemos debe materializarse en un itinerario individualizado para la autonomía y la vida independiente. De este modo, se personalizan los procesos educativos, tomando en consideración las características personales, los intereses del alumno, las situaciones ambientales, la visión de la familia, etc.; estos contenidos se abordan en el capítulo 10. Como un aspecto esencial del proyecto es la nueva definición de la colaboración de profesionales y familias, en el capítulo 11 se analiza esta temática. Otro ámbito de colaboración esencial es el centro escolar, ya que la formación para la autonomía y la vida independiente debe cons-

tituir un complemento a la respuesta que los alumnos reciben en los diferentes centros escolares; este ámbito colaborativo con estos centros se aborda en el capítulo 12. El último capítulo lo destinamos a ofrecer una serie de conclusiones que se derivan de la práctica acumulada en los dos años que ha durado la experiencia.

La fase piloto sobre diseño y primer desarrollo del programa FAVI se ha previsto para una duración de tres años; por tanto, la guía que aquí presentamos no va a ser definitiva, quedan todavía varios componentes del programa que se están debatiendo, analizando e implementando. Ahora bien, nos ha parecido importante que al finalizar el segundo año de experiencia, dediquemos algún tiempo a componer toda la estructura del proyecto así como sus referentes y expectativas. Durante todo este tiempo hemos ido desarrollando las innumerables partes de que consta este vasto programa, pero es necesario articular documentos que den una panorámica de conjunto. Lógicamente, esta primera versión de la guía se verá ampliada como consecuencia del tercer año de diseño y aplicación del proyecto FAVI, pero sobre todo como consecuencia del debate, crítica y consenso que, sin duda, este documento suscitará.

2. NUEVOS ENFOQUES SOBRE DISCAPACIDAD

Este proyecto quiere ubicarse en los nuevos modelos de concepción de la discapacidad, que pretenden ofrecer una imagen de las personas con discapacidad centrada en sus competencias y en su normalización. Conceptos como modelo de apoyos, autodeterminación, calidad de vida, accesibilidad universal, diseño para todos, vida independiente, etc., constituyen un nuevo modo de entender la discapacidad y lo que es más importante, de ellos se derivan implicaciones importantes en los ámbitos educativos, laborales y sociales y cambios en las organizaciones y en los servicios de atención a las personas con discapacidad. La conceptualización de la discapacidad debe influir en la percepción que tenemos sobre el papel que las personas con discapacidad deben jugar en el trabajo y en la sociedad y tiene implicaciones en el modo de actuar y relacionarnos con ellas, en las prácticas parentales y profesionales y en la promoción de determinados programas educativos, más centrados en la autonomía y vida independiente, en la autodeterminación y en la inclusión social.

Estamos de acuerdo con Verdugo (2006) cuando afirma que la discapacidad no puede identificarse exclusivamente como una característica del individuo, sino que debe entenderse como un estado del funcionamiento de la persona, que depende no solo de las condiciones individuales, sino que está muy influido por las oportunidades que tiene la persona para desarrollarse, así como por los apoyos que se le ofrecen para facilitar tal desarrollo. Ahora bien, ambos aspectos,

oportunidades y apoyos, dependen del contexto, de la conceptualización que se tiene de la discapacidad intelectual y del modelo de intervención que se plantea con ella.

El concepto de discapacidad y los planteamientos de intervención han sufrido un cambio sustancial en los últimos años. Desde hace algunos años nos encontramos ante un cambio muy importante en la forma de abordar la discapacidad, a partir de un marco de intervención basado en la respuesta a las necesidades de las personas desde la oferta de servicios y apoyos que se proporcionan y también desde el punto de vista de los derechos que tienen las personas con discapacidad. En este sentido, en 2006 se aprobó en la ONU la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que constituye el mayor exponente legislativo en términos de igualdad de oportunidades, accesibilidad e inclusión y que supone un referente normativo de nuestro proyecto.

La fundamentación teórica que contextualiza nuestro proyecto se sitúa entre las principales aportaciones en relación a la evolución que ha tenido el concepto de discapacidad intelectual, centrado actualmente en el modelo de apoyos. También hemos considerado otros enfoques que fundamentan conceptualmente nuestro proyecto, nos referimos a calidad de vida, autodeterminación y autonomía personal, accesibilidad de los contextos, vida independiente y modelo social.

2.1. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL. EL MODELO DE APOYOS

El concepto de retraso mental y su tratamiento ha sufrido un cambio sustancial en los últimos años del siglo XX. Actualmente nos encontramos ante un cambio muy importante en la forma de entender la discapacidad intelectual, que ha pasado de visiones deficitarias e individuales a modelos ecológicos.

En 1992, la Asociación Americana para el Retraso Mental (AAMR – hoy denominada AAIDD, Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo) propone una nueva definición sobre retraso mental que trata de poner fin a la discusión sobre la validez del criterio de inteligencia, de conectar la definición con algunos modelos más en desarrollo de la psicología y con otras perspectivas como la sociológica. La nueva propuesta no solo trata de avanzar en una nueva conceptualización sino que además desarrolla un sistema de evaluación para planificar los apoyos y servicios de acuerdo a las necesidades detectadas.

Este nuevo enfoque de la AAIDD se ha profundizado en años posteriores, dando lugar a un nuevo paradigma sobre discapacidad intelectual (modelo de apoyos), que se concreta en la reformulación que establecen Luckasson y cols. (2002) y Schalock y cols. (2011). En esta nueva concepción se plantea que hemos de tomar una perspectiva positiva en la evaluación de las personas con DI y no abundar exclusivamente en las limitaciones, algo que ha sido (y sigue siendo) muy habitual. Si

bien es necesario conocer las limitaciones, será la información existente sobre las capacidades de la persona la que permita establecer las líneas de acción educativas o habilitadoras para construir un programa individual de apoyo.

La mejor comprensión de la discapacidad intelectual ha generado nuevos y mejores enfoques para el diagnóstico, la clasificación y la provisión de apoyos y servicios. Todos estos cambios progresivos han supuesto una transformación importante en la política de servicios que tiene que dar respuesta (apoyos, recursos, ayudas) a cada individuo de su comunidad dentro del respeto a las diferencias individuales, del derecho a la igualdad y a la equiparación de oportunidades, así como al reconocimiento de las capacidades.

Los apoyos se ofrecen, en un primer momento, dentro de la red natural de la persona: padres, familia, amigos, vecinos, colegas y voluntarios. Solo cuando la red natural no puede ofrecer suficientes apoyos se puede contar con la red de apoyos profesionales. En algunos casos será preciso reconstruir o reactivar la red natural de apoyos.

2. 2. CALIDAD DE VIDA

El objetivo de todo proceso educativo y formativo debe estar enfocado a mejorar la calidad de vida de las personas a quienes se dirige. Schalock (1996) plantea que el concepto “calidad de vida” es un concepto multidimensional, formado por varias dimensiones: bienestar emocional, bienestar físico, bienestar material, relaciones interpersonales, desarrollo personal, autodeterminación,

inclusión social y derechos. Entre los predictores para la calidad de vida señala factores personales (específicamente la conducta adaptativa y la autodeterminación) y otras variables del entorno, entre ellas el apoyo recibido. La calidad de vida para personas con discapacidad se compone de los mismos factores que para el resto de las personas. La calidad de vida aumenta cuando se da el poder a las personas de participar en decisiones que afectan a sus vidas y cuando se da una aceptación e integración plena en la comunidad. En definitiva, se experimenta calidad de vida cuando se tienen las mismas oportunidades que el resto de perseguir y lograr metas significativas y se dispone de los apoyos necesarios para que las oportunidades sean reales.

En la década de los 90 se enfatizó la atención hacia la calidad de vida. En esta década, como ya hemos comentado, se produce un cambio en la conceptualización de la discapacidad intelectual y una redefinición del papel de los servicios específicos y de los servicios comunitarios. También se enfatiza el hecho de que las personas con discapacidad intelectual expresen su manera de pensar y sus puntos de vista acerca de aspectos relacionados con sus propias vidas.

Este cambio de actitud consiste en centrarse en la persona, tanto como individuo como en relación con su entorno; parte de este cambio supone pasar de una orientación basada en el déficit a una estrategia de mejora apoyada en el reconocimiento de sus posibilidades; y parte es debido a la consideración del con-

cepto de calidad de vida como agente de cambio para mejorar la vida de las personas.

El estudio de la calidad de vida tiene una perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979; Keith y Schalock, 2000) que plantea que las personas viven en diferentes sistemas (microsistema, mesosistema, macrosistema) y que los diferentes sistemas y factores contextuales inciden en sus vidas, influyendo en sus valores, creencias, conductas y actitudes. Analizando la relevancia que tiene actualmente el concepto de calidad de vida, Schalock (2006) señala que ofrece un marco para fomentar el bienestar en el nivel personal, y un marco de provisión de servicios y comunitario, proporcionando:

- a. Un principio globalizador que ayuda a operacionalizar nuestra visión modificada sobre las personas con discapacidad (nociones de potencial, equidad, inclusión en la comunidad, autodeterminación y defensa de los propios derechos).
- b. Una noción sensibilizadora que nos proporciona una referencia y orientación desde el punto de vista del individuo, centrándose en los factores que contribuyen a una vida de calidad.
- c. Un marco para determinar las dimensiones de la calidad de vida y la medida de sus respectivos indicadores.
- d. Un catalizador para la mejora de los sistemas y las organizaciones, incluido un marco conceptual para evaluar los resultados de calidad y la evaluación del impacto.

- e. Un instrumento para el cambio organizativo y sistémico caracterizado por la provisión de apoyos individualizados, el énfasis en las conductas funcionales, el uso de estrategias que mejoren la calidad y la evaluación de los resultados personales.

La aplicación del concepto de calidad de vida debe abordarse desde tres perspectivas: a) el individuo (microsistema); b) la educación, la atención sanitaria y los programas de servicios sociales (mesosistema); y c) la sociedad en general (macrosistema). Debe servir, por tanto, a las personas con discapacidad y sus familias, desarrollando estrategias para la autodeterminación e incrementando el bienestar personal. Por otra parte, las organizaciones pueden emplear resultados relacionados con la calidad de vida para guiar, controlar y valorar el cambio organizacional. Finalmente, el concepto de calidad de vida también debe emplearse para guiar la provisión de servicios, el desarrollo de políticas y la toma de decisiones que fomente el cambio social, a través de la colaboración entre los responsables políticos, las personas con discapacidad y sus familias y los profesionales.

Schalock (2009) señala la integración conceptual que se está produciendo en el ámbito internacional de un marco de calidad de vida en combinación con un proceso de planificación individualizado, basado en el paradigma de apoyos. De esta manera, se alinea la prestación de apoyos con el marco de calidad de vida, enfatizando el papel que los apoyos individualizados desempeñan en la mejora de los resultados personales relacionados con la calidad de vida (van Loon, 2008).

2.3. AUTODETERMINACIÓN Y AUTONOMÍA PERSONAL

Un elemento o indicador fundamental que define el constructo de calidad de vida es que el individuo alcance la mayor autonomía personal posible. Para que una persona con discapacidad logre esa autonomía es necesario que, desde el principio de su proceso educativo, los educadores tengamos muy claro el objetivo que queremos lograr: cada actividad propuesta debe tener como fin último la autonomía personal adquirida de manera responsable y proporcionando la mayor calidad de vida posible.

La autodeterminación es uno de los elementos centrales del concepto de calidad de vida como ya hemos visto. Se refiere a la capacidad para actuar como el principal agente causal de la propia vida y realizar elecciones y tomar decisiones relativas a uno mismo, libre de influencias o interferencias externas indebidas (Wehmeyer, 1996).

A la hora de plantear qué componentes están relacionados con la autodeterminación, Field, Martin, Miller, Word y Wehmeyer (1998) consideran que la autodeterminación es una combinación de habilidades, conocimientos y creencias que capacitan a una persona para comprometerse en una conducta autónoma, autorregulada y dirigida a meta. Para la autodeterminación es esencial la comprensión de las fuerzas y limitaciones de uno, junto con la creencia de que es capaz y efectivo. Cuando actuamos sobre las bases de estas habilidades y actitudes, las personas tienen más capacidad para tomar el control de sus vidas y asumir el papel de adultos.

El conocimiento de los componentes de la autodeterminación nos permitirá definir objetivos más precisos y específicos en las programaciones de intervención. De la definición de Field y cols. (1998) se pueden señalar, entre otros, los siguientes componentes de la autodeterminación:

- Autonomía
- Autorregulación (autoinstrucciones, autorrefuerzo, etc.)
- Creencias sobre su capacidad de control y eficacia
- Autoconciencia (conocimiento de sus puntos fuertes y de sus limitaciones).

No cabe duda que el desarrollo de todos estos componentes va a resultar complejo y complicado para muchas personas, pero se trata de que cada una vaya avanzando hasta que sus capacidades se lo permitan.

El desarrollo de la autodeterminación requiere de un sistema de apoyo que lo favorezca, que estimule las iniciativas de la persona, que fomente su participación en las acciones relevantes para su vida, que promueva el establecimiento de metas personales, que ayude a la persona a estar segura de sí misma, a confiar y valorar sus logros, que potencie la autonomía y favorezca la autorregulación, etc.

2.4. ACCESIBILIDAD Y ADAPTABILIDAD DE LOS CONTEXTOS

Estamos de acuerdo con Gómez (2003) en considerar la discapacidad como una situación social de objetiva desventaja que tiene su origen

en la limitación personal que sufren los individuos a causa de una deficiencia física, psíquica o sensorial. Esta situación supone, en los casos más graves, un impedimento o un obstáculo a la participación plena y efectiva de las personas con discapacidad en su entorno social. Por no ver, por no oír, por ir en silla de ruedas o por tener una inteligencia limitada, las personas con discapacidad ven cercenadas sus posibilidades de acceder, en igualdad de condiciones que los no discapacitados, al uso y disfrute de los derechos, de los bienes y de los servicios que ofrece la sociedad.

La accesibilidad y la adaptabilidad de los contextos debe ser una condición necesaria para brindar oportunidades de participación a las personas con discapacidad, oportunidades que hay que considerarlas como derechos irrenunciables. Es necesario trabajar no sólo con las personas con discapacidad, sino también en el contexto, lo que supone redefinir y revisar actitudes y percepciones de familiares, profesionales y sociedad en general. En relación a la intervención en los contextos hay que ofrecer apoyos en los distintos contextos, proporcionando oportunidades a las personas con discapacidad y diseñando ámbitos de participación.

El acceso al centro de trabajo, a la escuela, a la estación de ferrocarril, al parque, etc., constituyen una necesidad de primer orden para poder mantener una calidad de vida adecuada. Pero también el acceso a la lectura, a la información, a la formación profesional, etc. supone una prioridad para las personas con discapacidad. El acceso a los entornos, a los servicios,

a los bienes y productos es una cuestión de igualdad de oportunidades que debe plantearse como exigencia para las personas que no han tenido ni tienen fácil su participación en la sociedad.

Se han realizado notables esfuerzos para la eliminación de barreras arquitectónicas en los últimos años. Esta ha sido una reivindicación tradicional del movimiento asociativo representante de las personas con discapacidad. Administraciones locales, autonómicas y nacionales tratan de eliminar todo tipo de barreras. Aun así y a pesar de estos esfuerzos, la situación de la accesibilidad, aunque ha mejorado, queda todavía lejos de ser satisfactoria. Las personas con discapacidad tienen la sensación de que se hacen cosas, de que hay programas y acciones muy meritorias, de que existe buena voluntad, pero también de que no se ha conseguido dar con la solución estructural. Se ponen remedios, se atenúan problemas o situaciones sangrantes, pero la acción sistemática, la acción global y estructural no se percibe (Gómez, 2003).

Los conceptos de eliminación de barreras, adaptación y análogos están quedando trasnochados; se han mostrado claramente insuficientes para resolver de una manera adecuada el problema de acceso, en igualdad de condiciones, a los bienes, productos y servicios que ofrece la sociedad a las personas con discapacidad. Las fórmulas habituales, que seguirán siendo necesarias, no van a resolver el problema. Tras más de 30 años desde la aprobación de la LISMI y a pesar de que todas las Comunidades Autónomas tienen normativas específicas de pro-

moción de la accesibilidad y de eliminación de barreras, la problemática de la accesibilidad no está todavía satisfecha, a pesar de los esfuerzos de los últimos años, como ya se han mencionado.

Se hace necesario, por tanto, un cambio conceptual que ofrezca nuevos planteamientos sobre la accesibilidad, que supere el marco estrecho de la supresión de barreras y contemple aspectos como el acceso universal y el diseño para todos. Estos nuevos conceptos, que no son un capricho de las personas diferentes, deben constituirse en derechos reales y exigibles para que haya una auténtica igualdad de oportunidades y no se establezca una dependencia de las disponibilidades presupuestarias, en el sentido de que el abordaje de tales o cuales barreras dependa de la urgencia de otras cosas o de otros objetivos prioritarios.

Estos nuevos conceptos han de constituirse en auténticos derechos cuyo incumplimiento sea considerado una vulneración de un derecho civil. Que una persona con discapacidad no pueda coger un autobús o que una persona sorda no pueda estar en contacto con un servicio de urgencia, no es una simple molestia, sino que es una discriminación que una sociedad no puede permitir.

En diciembre del 2003 fue aprobada la Ley de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad, que recoge en gran medida los conceptos anteriormente señalados. Pero la aplicación de la normativa discurre con lenti-

tud y con notables dificultades y no podemos decir que los principios, que en la normativa se defienden, se hayan generalizado.

La planificación de los servicios y la respuesta que la comunidad debe proporcionar a las personas con discapacidad tiene que tener como eje al individuo, a partir del cual se organizan las acciones. El objetivo no es crear programas y planes pensados específicamente para personas con discapacidad sino que de lo que se trata es de planificar servicios para el conjunto de los ciudadanos, que cuenten con los soportes necesarios para, en el contexto de la comunidad, responder a las necesidades más específicas, desde el paradigma de la accesibilidad universal y del diseño para todos.

2.5. VIDA INDEPENDIENTE

La consideración de las personas con discapacidad, como ya hemos comentado, ha evolucionado a lo largo de la historia. Uno de los aspectos más importantes del cambio al que nos referimos ha sido el proceso de normalización. Actualmente se pretende que las personas con discapacidad desempeñen el papel más normalizado posible en la sociedad. Para conseguir su total inclusión social se busca, desde diferentes ámbitos, la eliminación de barreras para la participación y el aprendizaje y la propuesta de acciones educativas centradas en las habilidades para una vida más autónoma e independiente.

Es imprescindible que desde la escuela y desde las familias se proporcionen los medios adecuados para que los alumnos con discapaci-

dad adquieran las capacidades sociales y de autonomía personal necesarias para interactuar con sus compañeros de manera adecuada, para aumentar las probabilidades de éxito de su integración, para aceptar y ser aceptado por sus compañeros. Deben impulsarse programas educativos más funcionales, con aprendizajes fundamentales para desarrollar una vida autónoma (un currículo para la vida).

La orientación a la vida independiente constituye un proceso en el que influye la adquisición de competencias por parte de los jóvenes, pero sobre todo la identificación y propuesta de oportunidades y la determinación de los apoyos que harán realidad un itinerario hacia la mayor autonomía personal posible. Todo ello requiere mantener expectativas positivas, confianza en sus posibilidades y respeto a su autodeterminación y a sus derechos.

2.6. MODELO SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD

Frente al modelo basado en el déficit, que conceptualiza la discapacidad como consecuencia de los déficits existentes en la persona, el modelo social define la discapacidad como las desventajas que el individuo experimenta cuando el entorno es incapaz de dar respuesta a las necesidades derivadas de sus características personales (Jiménez, 2007).

Como ha señalado Verdugo (1995), el modelo social es una elaboración teórica que surgió como consecuencia de las luchas por la vida independiente, la ciudadanía y los derechos civiles para las personas con dis-

capacidad. Desde este modelo, las personas con discapacidad se ven como un grupo sujeto a discriminación, cuyas limitaciones son la consecuencia de la falta de adecuación del entorno construido (barreras físicas) y del entorno social (estereotipos, prejuicios, limitaciones a la participación) a las necesidades de todos los ciudadanos. Consecuentemente, las soluciones han de venir desde la acción social, pues la sociedad tiene la responsabilidad colectiva de realizar las modificaciones en el entorno necesarias para facilitar la plena participación en todas las esferas de la vida social de las perso-

nas con discapacidad. En el nivel político, esta responsabilidad se configura como una cuestión de derechos humanos.

La preocupación ha pasado a centrarse en los factores que determinan el entorno en que se desenvuelven las personas con discapacidad (sociales, económicos, institucionales y formativos) y en la importancia de eliminar obstáculos y promover entornos accesibles para que las personas con discapacidad puedan mejorar su participación en la vida social y económica.

3. EL PARADIGMA EMERGENTE EN LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL: EL MODELO DE APOYOS

El modelo de apoyos surge en el contexto de la discapacidad intelectual, pero el alcance y planteamiento de este modelo puede ser perfectamente aplicable a cualquier tipo de discapacidad. El concepto de discapacidad intelectual es un concepto social que se entiende cuando se ubica en el contexto social. El concepto surge de la relación entre el modo en que una sociedad se organiza y articula y su forma de comprender las diferencias, las actitudes que manifiesta y las respuestas sociales que genera ante ello. En consecuencia, este concepto se caracteriza por ser dinámico y cambiante en la medida en que la sociedad va evolucionando (Scherenberger, 1984; Aguado, 1995).

3.1. CAMBIOS EN LA CONCEPCIÓN DE LA DISCAPACIDAD

En 1992 la Asociación Americana para el Retraso Mental (AAMR) propone una nueva definición sobre retraso mental que trae consigo un sistema de evaluación para planificar los apoyos y servicios de acuerdo a las necesidades detectadas. En efecto, Luckasson y colaboradores (1992) plantean una serie de cambios en la concepción de la discapacidad intelectual, considerándola con una naturaleza multidimensional. La evaluación de cada dimensión busca obtener información sobre las necesidades individuales en las diferentes dimensiones para relacionarlas posteriormente con los niveles de apoyos necesarios y apropiados.

Esta definición del retraso mental propuesta por la AAMR supuso un cambio radical del paradigma tradicional, alejándose de una concepción del retraso mental como rasgo del individuo para plantear una concepción basada en la interacción de la persona y el contexto (Verdugo, 1994). La principal aportación de aquella definición consistió en modificar el modo en que las personas (profesionales, familiares, investigadores,...) conciben esa categoría diagnóstica, alejándose de identificarla exclusivamente como una característica del individuo para entenderla como un estado de funcionamiento de la persona (Verdugo, 2003)

Ahora bien, este funcionamiento de la persona no depende sólo de las condiciones individuales, sino que se ve influido de una manera determinante por las oportunidades que tiene la persona para desarrollarse así como de los apoyos que se le ofrecen para facilitar tal desarrollo. Ambos aspectos, oportunidades y apoyos dependen del contexto, de la conceptualización que se tiene de la discapacidad intelectual y del modelo de intervención que se plantea con ella.

Los cambios producidos en los últimos años en la concepción de la discapacidad ha llevado a la AAMR a revisar el sistema de 1992 (Luckasson y cols., 2002; Schalock y cols., 2011). Las dimensiones definidas en el sistema propuesto en el año 2002 abarcan aspectos diferentes de la persona y el ambiente y son las siguientes: habilidades

intelectuales; conducta adaptativa (conceptual, social y práctica); participación, interacciones y roles sociales; salud (física, mental, etiología); contexto (ambientes y cultura). Las últimas definiciones propuestas por la Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) (Luckasson y cols., 1992; Luckasson y cols., 2002; Schalock y cols., 2011) han tenido un gran impacto en los cambios que se han producido en la definición, concepción y prácticas profesionales relacionadas con la discapacidad intelectual en todo el mundo.

Para Verdugo y cols. (2013) los avances desarrollados desde la propuesta hecha en el 1992 han supuesto un cambio radical del paradigma tradicional, que concibe la discapacidad intelectual como un rasgo de la persona, avanzando hacia un modelo ecológico y contextual en el cual la concepción se basa en la interacción de la persona y el contexto.

3.2. DEFINICIÓN DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Verdugo y cols. (2013) señalan que la discapacidad intelectual se explica en base a tres conceptos significativos: a) el modelo socioecológico de la discapacidad; b) un enfoque multifactorial de la etiología; c) la distinción entre una definición operativa y otra constitutiva de la condición.

Por lo que respecta al modelo socioecológico de la discapacidad intelectual (DI), estos autores lo consideran importante para la comprensión de la condición y el enfoque que tenemos sobre las personas con DI, porque explica la misma en

términos de: a) la expresión de limitaciones en el funcionamiento individual dentro de un contexto social; b) la comprensión de las personas con DI con un origen tanto en factores orgánicos como sociales; y c) el entendimiento de que estos factores orgánicos y sociales causan limitaciones funcionales que reflejan una falta de habilidad o restringen tanto en el funcionamiento personal como en el desempeño de roles y tareas esperadas para una persona en un ambiente social.

Otros aspectos que los autores señalados plantean como característicos de un enfoque socioecológico de la discapacidad son los siguientes:

- Ejemplifica la interacción entre la persona y el ambiente.
- Cambia la explicación de discapacidad intelectual alejándola de la defectología centrada en la persona hacia el resultado de un desajuste entre las capacidades de la persona y las demandas de su ambiente.
- Se centra en el rol que los apoyos individualizados pueden desempeñar en la mejora del funcionamiento individual.
- Permite la búsqueda y comprensión de la “identidad de la discapacidad” cuyos principios incluyen: autoestima, bienestar subjetivo, orgullo, causa común, alternativas políticas y compromiso en la acción política.

En cuanto al enfoque multifactorial de la etiología de la discapacidad intelectual, Verdugo y cols. (2013) explican que, con la introducción en 1992 de la nueva conceptualización de la DI, se inició un enfoque compuesto por diversos fac-

tores para explicar la etiología de la DI. A través de dicho enfoque se plantean una serie de factores típicos de riesgos prenatales, perinatales y postnatales que se concretan en dificultades biomédicas, sociales, conductuales o educativas.

Finalmente, con respecto al tercer bloque conceptual, Wehmeyer y cols. (2008) plantean que el enfoque actual para definir y entender la DI se basa en una distinción entre una definición operativa y otra constitutiva, distinción que establecen en los siguientes términos:

- Una definición operativa establece los límites del término y separa lo que está incluido dentro del mismo de lo que está fuera. Una definición operativa de DI incluye tres aspectos claves: a) la definición actual y las premisas subyacentes; b) los límites del constructo, y c) el uso del concepto estadístico de “error típico de medida” para establecer un intervalo de confianza estadística dentro del cual se encuentran las puntuaciones verdaderas de las personas.
- Una definición constitutiva define el constructo en relación con otros constructos y, por tanto, ayuda a comprender mejor los fundamentos teóricos del constructo. Una definición constitutiva de discapacidad intelectual define la condición en términos de limitaciones en el funcionamiento humano, implica una comprensión de la discapacidad consistente con una perspectiva multidimensional y socioecológica, y subraya el rol significativo que los apoyos individualizados desempeñan en la mejora del funcionamiento humano.

La nueva definición (Schalock y cols., 2011) plantea que la discapacidad intelectual es una discapacidad que comienza antes de los 18 años y se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales.

Estos mismos autores consideran que hay cinco premisas que son esenciales para la aplicación operativa de la definición de la discapacidad intelectual:

- Las limitaciones en el funcionamiento presente se deben considerar en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
- Una evaluación válida tiene en cuenta la diversidad cultural y lingüística así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.
- En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades. Es imperante tener una perspectiva positiva en la evaluación de las personas con DI y no centrarse exclusivamente en las limitaciones. Necesitamos conocer las limitaciones y las capacidades, solo así podremos plantear las líneas de acción educativas para construir un programa individual de apoyo.
- Un propósito importante de la descripción de las limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidad de apoyo. La evaluación se ha de vincular con la puesta en marcha de programas de apoyo dirigidos a mejorar el funcionamiento de la persona.

- Si se mantienen apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo, el funcionamiento en la vida de la persona con DI generalmente mejorará. Las claves son definir qué apoyos son apropiados y mantenerlos durante un periodo prolongado.

3.3. MODELO MULTIDIMENSIONAL DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

El modelo multidimensional de la discapacidad intelectual proporciona una conceptualización de la discapacidad no tan centrada en los aspectos individuales, sino en la interacción entre el individuo y el contexto. Así, Luckasson y cols. (2002) consideran la discapacidad intelectual como un estado particular de funcionamiento que comienza en la infancia, es multidimensional y está afectado positivamente por apoyos individualizados. Por su parte, Verdugo (2003) plantea que la discapacidad intelectual no es algo que uno tiene, ni algo que uno es y tampoco es un trastorno médico o mental. Es un estado de funcionamiento que incluye los contextos en los cuales las personas funcionan e interactúan, por lo que se puede decir que la definición propuesta requiere un enfoque multidimensional y ecológico que refleje la interacción de la persona con sus ambientes así como los resultados referidos a la persona en esa interacción, relacionados con la independencia, las relaciones, la participación educativa y comunitaria y el bienestar personal.

El nuevo enfoque multidimensional de la discapacidad intelectual modifica algunas dimensiones de la concepción de 1992. Las dimen-

siones propuestas en 1992 fueron las siguientes:

- Dimensión I: Funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas
- Dimensión II: Consideraciones psicológicas y emocionales
- Dimensión III: Consideraciones físicas, de salud y etiológicas
- Dimensión IV: Consideraciones ambientales

Las dimensiones definidas en el sistema propuesto en el año 2002 abarcan aspectos diferentes de la persona y el ambiente y son las siguientes:

- Dimensión I: Habilidades intelectuales
- Dimensión II: Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica)
- Dimensión III: Participación, interacciones y roles sociales
- Dimensión IV: Salud (física, mental, etiología)
- Dimensión V: Contexto (ambientes y cultura)

La valoración sobre el sistema propuesto en 1992, los debates y reflexiones que se suscitaron, así como las aportaciones que la investigación y el conocimiento han desarrollado en los últimos años permitieron elaborar la nueva formulación de 2002 cuyas modificaciones principales fueron las siguientes (Verdugo, 2003):

- Introducción de una nueva dimensión: “participación, interacciones y roles sociales”.

- Se plantean dimensiones independientes de inteligencia y de conducta adaptativa.
- Se incorpora la salud mental dentro de la dimensión salud y desaparecen las consideraciones psicológicas y emocionales.
- Ampliación en la dimensión contexto, que incorpora el ámbito cultural.

En un reciente trabajo, Verdugo y cols. (2013) concretan las cinco dimensiones, que son determinantes e influyen en el funcionamiento humano, en los siguientes términos:

- Habilidades intelectuales: capacidad mental general que incluye razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia.
- Conducta adaptativa: conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que se han aprendido y se practican por las personas en su vida cotidiana.
- Salud: estado de completo bienestar físico, mental y social.
- Participación: desempeño de la persona en actividades reales en ámbitos de la vida social que se relaciona con su funcionamiento en la sociedad; la participación se refiere a los roles e interacciones en el hogar, trabajo, ocio, vida espiritual, y actividades culturales.
- Contexto: condiciones interrelacionadas en las que viven las persona su vida cotidiana; el contexto incluye factores ambientales (físico, social, actitudinal) y personales (motivación, estilos de afrontamiento, estilos de

aprendizaje, estilos de vida) que representan el ambiente completo de la vida de un individuo.

La definición de la discapacidad intelectual mantiene un enfoque multidimensional, de modo que las dimensiones que se contemplan pueden contribuir a operativizar la naturaleza multidimensional de la discapacidad intelectual. En este sentido, el proceso de evaluación busca obtener información sobre las necesidades individuales en las diferentes dimensiones para relacionarlas posteriormente con los niveles de apoyos necesarios y apropiados. En definitiva, como plantea Verdugo (2003), se trata de unir estrechamente la evaluación con la intervención o apoyo a la persona, y hacerlo teniendo en cuenta aspectos personales y ambientales que puedan variar con el tiempo. El funcionamiento individual va a depender de las características personales en cada una de las dimensiones contempladas, pero también de una forma importante de los apoyos que se brindan a la persona respecto a cada una de las dimensiones.

3.4. APOYO Y NECESIDADES INDIVIDUALES

Además de la influencia de las características personales en cada uno de las dimensiones contempladas, los **apoyos** van a ser aspectos clave en la mejora del funcionamiento de las personas. Un sistema de apoyos es el uso planificado e integrado de las estrategias de apoyo individualizadas y de los recursos necesarios.

Para Luckasson y cols. (2002) los apoyos son “recursos y estrategias cuyo objetivo es promo-

ver el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal de una persona y que mejoren el funcionamiento individual". Las necesidades de apoyo constituyen un constructo psicológico referido al modelo y la intensidad de los apoyos necesarios para que una persona participe en actividades relacionadas con el funcionamiento humano típico (Thompson y cols., 2009). El funcionamiento humano se potencia cuando la discrepancia persona-entorno se reduce y los resultados personales se mejoran. Debido a que el funcionamiento humano es multidimensional, considerar los apoyos como un medio para mejorar el funcionamiento humano proporciona una estructura para pensar sobre funciones más específicas en la provisión de apoyos.

Según Verdugo y cols. (2013) un modelo de apoyos proporciona una estructura para la organización y mejora de elementos de funcionamiento humano que son interdependientes y acumulativos, e incluye la planificación y uso integrado de estrategias de apoyo individualizado y recursos que acompañan los múltiples aspectos de la actuación de la persona en contextos múltiples.

El modelo de apoyos propuesto por la A.A.I.D.D. tiene su origen en las necesidades individuales diferentes en cada persona, las cuales proceden del desajuste entre las competencias individuales y las demandas ambientales (las personas con DI experimentan un desajuste entre su competencia personal y las demandas del entorno). Es la planificación y aplicación sistemática de los apoyos individualizados la que permite avanzar

en la mejora de los resultados personales, como son la independencia personal, las relaciones interpersonales y la participación social.

El perfil de necesidades de apoyo viene determinado por la identificación de los apoyos necesarios para mejorar el funcionamiento individual. Para ello se identifica el tipo de apoyo necesario, la intensidad de apoyo y la persona responsable de proporcionar el apoyo en cada una de las nueve áreas de apoyo: 1) desarrollo humano; 2) enseñanza y educación; 3) vida en el hogar; 4) vida en la comunidad; 5) empleo; 6) salud y seguridad; 7) conductual; 8) social, y 9) protección y defensa. El funcionamiento individual resulta de la interacción de los apoyos con las dimensiones de habilidades intelectuales, conducta adaptativa, participación, interacciones y roles sociales, salud y contexto (Luckasson y cols., 2002).

3.5. EVALUACIÓN Y PLANIFICACIÓN DE APOYOS

El enfoque multidimensional de la DI no solo va a influir en el diagnóstico (basado no solo en las limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual, sino también en las limitaciones en la conducta adaptativa) y en la clasificación (emergiendo un modelo de sistema multidimensional de clasificación), sino que se orienta hacia la planificación de apoyos. De este modo, el sistema de clasificación multidimensional se dirige a la determinación de los servicios y apoyos individualizados basados en la intensidad de las necesidades de apoyo evaluados en las cinco dimensiones del funciona-

miento humano (intelectual, conducta adaptativa, salud, participación y contexto).

3.5.1. Evaluación de los apoyos

Un aspecto importante del modelo de apoyos es la evaluación de los apoyos, que debe ser realizada por la Escala de Intensidad de Apoyos (SIS) (Verdugo, Arias e Ibáñez, 2007). La SIS es una escala multidimensional diseñada para determinar el perfil y la intensidad de las necesidades de los apoyos de un individuo. La Escala SIS fue diseñada para evaluar las necesidades de apoyo, determinar la intensidad de apoyos necesarios, sugerir los progresos y evaluar los resultados en adultos (mayores de 16 años) con DI.

La SIS proporciona una información que puede ayudar a los equipos de planificación, a las organizaciones y entidades públicas a entender las necesidades de apoyo de las personas con DI y trastornos del desarrollo relacionados. La SIS consta de tres secciones. La sección 1, la Escala de Necesidades de Apoyo, incluye 49 actividades de la vida agrupadas en seis subescalas de apoyo: vida en el hogar, vida en la comunidad, aprendizaje a lo largo de la vida, empleo, salud y seguridad, y sociales. La sección 2, una subsección complementaria, consta de ocho ítems relacionados con actividades de protección y defensa. La sección 3, Necesidades de apoyo médicas y conductuales excepcionales, agrupa 15 condiciones médicas y 13 problemas de conducta que habitualmente requieren niveles elevados de apoyo, independientemente de las necesidades de apoyo

que la persona tenga en otras actividades de la vida.

La escala SIS permite realizar una evaluación de las necesidades de apoyo individuales, que sirve para promover la identificación y planificación rigurosa de la provisión de apoyo, así como una supervisión y revisión de los planes de apoyo.

3.5.2. Planificación de los apoyos

En cuanto a la planificación de apoyos, para Verdugo y cols. (2013) constituye un conjunto de recursos y estrategias que mejoran el funcionamiento humano. Ninguna persona necesitará todos los tipos de apoyos que están disponibles; las necesidades de apoyo de una persona difieren tanto cuantitativamente (en número) como cualitativamente (en naturaleza). Se propone un proceso secuencial de cinco componentes con los siguientes objetivos: a) identificar lo que la persona más quiere o necesita hacer, b) evaluar la naturaleza del apoyo que una persona requerirá para lograr lo que él o ella más quiere o necesita hacer, c) desarrollar un plan de acción para recabar y prestar apoyos, d) iniciar y supervisar el plan, e) evaluar los resultados personales (Thompson y cols., 2009; Verdugo y cols., 2007)

Schalocks y cols. (2011) proponen cinco componentes en la planificación de los apoyos: 1) identificar metas y experiencias vitales deseadas; 2) determinar la intensidad de necesidades de apoyo; 3) desarrollar el plan individualizado de apoyo; 4) monitorizar el progreso, y 5) valoración.

Los sistemas de apoyos han de construirse sobre el marco conceptual bien de las dimensiones principales de la calidad de vida, bien de elementos de la tecnología del funcionamiento humano, o de ambos (Verdugo y cols., 2013); por tanto, habrá que considerar estos dos aspectos: a) principales áreas de la calidad de vida (desarrollo personal, autodeterminación, relaciones interpersonales, inclusión social, derechos, desarrollo emocional, bienestar físico y bienestar material) y b) elementos de la tecnología del funcionamiento humano (políticas y prácticas, incentivos, apoyos cognitivos como la tecnología de apoyo o asistida, herramientas o instrumentos como las prótesis, habilidades y conocimientos, habilidades inherentes de la persona, acomodación ambiental).

Los componentes principales de una planificación adecuada de los apoyos son los siguientes (Verdugo y cols., 2007):

1. Identificar las experiencias y metas de vida deseadas: Requiere el uso de procesos de la **planificación centrada en la persona** (PCP). Un distintivo de la PCP es que la atención recae sobre los sueños de la persona, las preferencias de las personas y los intereses. El principal objetivo de un proceso de PCP es descubrir qué es lo importante para una persona, y es esencial que las deliberaciones no estén determinadas por los servicios disponibles o las barreras percibidas tales como la carencia de recursos o limitaciones en las habilidades de la persona. Los procesos de la PCP incluyen tanto a la persona con discapacidad como a las personas importantes para dicha persona. El deseado objetivo de la PCP es lograr la visión global del proceso de la vida de una persona. Esta visión tiene en cuenta aquellos aspectos de la vida actual de una persona que son favorables (aspectos a mantener) e incluyen elementos que mejorarán su vida en el futuro (aspectos a cambiar).
2. Determinar el perfil y la intensidad de las necesidades de apoyo: Consiste en evaluar las necesidades de apoyo de la persona. La información clave a reunir es la naturaleza del apoyo extraordinario que una persona requeriría para dedicarse con éxito en una selección de actividades, especialmente aquellas asociadas con las prioridades vitales identificadas mediante la PCP. Se recomienda utilizar un marco de referencia de calidad de vida para integrar toda la información en el sistema de ocho dimensiones (desarrollo personal, autodeterminación, relaciones interpersonales, inclusión social, derechos, desarrollo emocional, bienestar físico y bienestar material).
3. Desarrollar un plan individualizado: Es importante que sea diseñado e implementado un plan de acción optimista y realista. Es fundamental establecer las prioridades, pues no se puede resolver todo al mismo tiempo. Lo que se busca es un plan individualizado que especifique los contextos y actividades en los que es probable que una persona participe durante una semana normal, así como los tipos de intensidad de apoyo que serán proporcionados, y la persona o personas responsables de dar esos apoyos.

4. Supervisar el progreso: Hay que mantener una rigurosa supervisión de hasta qué punto el plan individual de una persona se está aplicando. La supervisión debe ser continua y sistemática por medio de reuniones programadas periódicamente para considerar la congruencia entre lo que fue planteado y lo que ha sucedido en realidad.
5. Evaluación: en esta última fase se plantea hasta qué punto las experiencias de la vida deseadas, las metas y los resultados personales están siendo cumplidos. Esto incluye examinar las experiencias de vida de una persona a partir de los resultados personales. Es importante reconocer que las preferencias y prioridades personales pueden cambiar con el tiempo y completar este componente del proceso asegurará que los planes sean revisados cuando ya no satisfagan las necesidades de una persona. En la DI existen varios marcos de evaluación que pueden utilizarse en personas, organizaciones y sistemas. El enfoque actual que cuenta con mayor fundamentación y

es aplicado extensamente en diferentes países se basa en la evaluación de las dimensiones e indicadores de calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2003), utilizando tanto autoinformes como métodos de observación directa.

En definitiva, el modelo de apoyos propuesto se basa en un enfoque ecológico para comprender la conducta, y se dirige a evaluar la discrepancia entre las capacidades y habilidades de la persona y los requerimientos y demandas que se necesitan para funcionar en un ambiente concreto. A la hora de pensar en los apoyos, no se deben identificar estos exclusivamente con los servicios; se debe pensar tanto en los apoyos naturales posibles como en los que se basan en servicios educativos, sociales o laborales. La naturaleza de los apoyos es muy variada y se puede partir del propio individuo, pasando por la familia y amigos, después por los apoyos informales, los servicios generales, hasta llegar a los servicios especializados.

4. ÁMBITOS CONTEXTUALES

El programa FAVI se ubica dentro del periodo que denominamos de transición a la vida adulta, ya en la fase final del itinerario escolar. Recordemos que el programa FAVI lo hemos situado en un periodo, en esta primera fase, que va de los 12 a los 20 años (tomando los límites de estas edades con flexibilidad). Por otro lado, el programa FAVI forma parte del Servicio de Apoyo a la etapa escolar, que se incluye dentro del SEPAP. Al análisis de estos dos ámbitos contextuales: contexto temporal (transición a la vida adulta) y contexto organizativo (SEPAP) dedicamos los siguientes epígrafes.

4.1. LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA

4.1.1. Consideraciones previas

La transición a la vida adulta constituye una etapa fundamental en la vida de las personas. En ella se van a sentar las bases del proyecto de vida. Coincide con el final del proceso educativo en los centros escolares e influye en la futura organización de la vida adulta. Para Jordán de Urriés y Verdugo (2013) el resultado de la transición desde la adolescencia es la emergencia de un adulto que va tomando responsabilidades crecientes sobre sus actos y los resultados de los mismos, que se mueve hacia una independencia cada vez mayor de sus padres y su familia en lo que se refiere a la toma de decisiones, y que está destinado a tomar su lugar en la sociedad como miembro activo de varios subgrupos dentro de su ambiente. Estos autores manifiestan que, a pesar de que la tran-

sición de jóvenes con discapacidad a la vida adulta y al mundo del trabajo es objeto de gran interés desde hace décadas, la generalización de programas y prácticas positivas para favorecer ese proceso es muy escasa e inexistente en muchos lugares. Por ello, es relevante promover e incentivar prácticas innovadoras que sean de fácil generalización, y que materialicen modelos centrados en la persona y en su calidad de vida.

Walker y Jesien (2010) señalan que en este proceso se ofrecen oportunidades de formación de diferente tipo, y se van descubriendo las alternativas laborales y de desarrollo de la carrera y proyecto personal. Esta etapa sienta las bases de cómo la persona va a desenvolverse en diferentes ámbitos vitales como el empleo, ocio, formación continua, cuidado personal, interacción social y participación en la comunidad.

Para la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación de Alumnado con Necesidades Educativas (EADSN, European Agency for Development in Special Needs Education, 2006) todo proceso de transición a la vida adulta debe responder a una planificación explícita, pero en el caso de las personas con discapacidad, y tanto más cuanto más severas sean estas, es necesario una planificación detallada, pues solo a través de una programación coordinada y continuada es posible que los estudiantes con limitaciones importantes puedan integrarse en el mercado laboral y en la sociedad. Por ese motivo, plantean la necesidad de un Programa de Transición

Individualizado, llevado a cabo por un equipo interdisciplinar de manera coordinada.

Para la EADSN los principales problemas en la transición de jóvenes con discapacidad se pueden concretar en los siguientes:

- Reducir o prevenir las altas cifras de alumnos que abandonan la educación y de desempleados jóvenes.
- Acceder a la educación de calidad y aumentar la formación de los jóvenes.
- Ofrecer cualificaciones adecuadas que correspondan con las capacidades de los jóvenes y les permita enfrentarse adecuadamente a la vida adulta y laboral.
- Fomentar el contacto y el entendimiento mutuo entre los ambientes educativos y laborales.

La EADSN (2006), a partir de una revisión de documentos y análisis de expertos de diferentes países, destaca como aspectos clave que es necesario considerar en la transición los siguientes:

- a. Entenderla como un proceso que debe ser apoyado por la existencia e implementación de medidas legislativas y políticas.
- b. Debe asegurar la participación del joven y respetar sus opciones personales. El joven, su familia y los profesionales deben trabajar juntos para elaborar un programa individual.
- c. La elaboración de un programa educativo individual (adaptación curricular individual) centrado en el progreso del joven

y en cualquier cambio realizado en su situación escolar debe ser parte obligatoria del proceso de transición.

- d. Ha de basarse en la participación y colaboración directas de todas las partes involucradas.
- e. Requiere una estrecha cooperación entre los centros escolares y el mercado laboral para que los jóvenes experimenten condiciones laborales reales.
- f. Finalmente, la transición es parte de un largo y complejo proceso de preparación y facilitación para que los jóvenes se inicien en la vida económica adulta.

Para Jordán de Urriés y Verdugo (2013), el proceso de transición a la vida adulta, cuando se oriente hacia las personas con discapacidad intelectual, hay que basarlo en los paradigmas actuales de apoyo y de calidad de vida, desde un modelo ecológico-contextual, que enfatiza los aspectos ambientales como variable clave para la mejora de vida. En este sentido, la Planificación Centrada en la Persona resulta una estrategia clave para desarrollar los programas individuales de transición necesarios para planificar e implementar a partir de los últimos años de la educación secundaria.

Para estos autores, el proceso de transición debe culminar en la obtención no solo de un empleo útil y una actividad digna y remunerada, sino también en el máximo nivel de autonomía personal y autodeterminación, y acceso al rango de adulto en sus diversos roles. Debe, por ello, conducir al desarrollo y mantenimiento de relaciones interpersonales y sociales, así como a la

participación en la vida comunitaria y en actividades de tiempo libre, sin olvidar el bienestar emocional de la persona y la definición de su convivencia y el rol familiar futuro. Por la coherencia teórica y por la claridad de su planteamiento en torno al periodo de transición a la vida adulta de las personas con discapacidad, nos ha parecido útil exponer, en este epígrafe, de forma resumida, algunos de los elementos que consideramos más importantes de los que estos autores exponen en su trabajo (Jordán de Urriés y Verdugo, 2013).

4.1.2. Elementos esenciales para la transición

Jordán de Urriés y Verdugo (2013), siguiendo a Wehman (2002), determinan que son tres los elementos esenciales que han de configurar cualquier proceso de transición desde la escuela a la edad adulta: a) un programa educativo con aprendizajes significativos y útiles; b) un plan individualizado que contenga los componentes principales que llevan a la vida adulta; y c) opciones de empleo, vivienda y participación en la comunidad que posibiliten a los estudiantes y sus familias la mejor elección.

Wehman (2002) concreta estos componentes en los siguientes términos (recogidos por Jordán de Urriés y Verdugo, 2013):

1. Programas educativos adecuados

Los programas educativos deben ofrecer la oportunidad de aprender junto a jóvenes sin discapacidad y su planificación comienza en los

niveles más elementales, implicando a todos los profesores a lo largo del proceso educativo. El curriculum profesional debe secuenciarse a lo largo de los diferentes niveles para ir asegurando el adecuado avance de un nivel a otro. Este curriculum debe ser funcional, reflejando habilidades laborales demandadas en el empleo y ha de incluir situaciones variadas, basadas en las ofertas de empleo en la comunidad disponibles para todos.

Los entrenamientos educativos deben realizarse en lugares de trabajo reales e incluir habilidades laborales, ratios de producción y habilidades interpersonales. Los profesores de apoyo, especialistas en educación especial, y especialistas en empleo han de trabajar juntos con este objetivo, siendo necesario la puesta en funcionamiento de servicios específicos de preparación profesional que se desarrollen con tiempo suficiente antes de terminar el proceso escolar. Un aspecto relevante consiste en centrarse en los posibles trabajos a desarrollar y en definir las estrategias de entrenamiento, desarrollando todo ello en el máximo nivel de inclusión posible con iguales sin discapacidad.

En este proceso debemos implicar en lo posible a los padres y hemos de identificar a los profesionales y servicios que puedan proporcionar formación continuada en el empleo. Para todo esto, es necesario disponer de alguien que coordine el programa, los servicios disponibles, los profesionales implicados, y los recursos de la comunidad, y también que se desarrolle y coordine la evaluación de resultados.

2. El Plan de Transición Individualizado dentro del Programa Educativo

Cualquier plan a desarrollar debe contener una serie de componentes básicos. En primer lugar, debe contar con las aportaciones y participación por parte del estudiante y de su familia respecto a opciones de formación, empleo, residencia y participación en la comunidad. El plan ha de informar e implicar a padres y tutores, los cuales son también fuente relevante de información.

En el plan se han de incluir metas anuales con pasos intermedios hacia esas metas y con el listado de habilidades requeridas para funcionar en los trabajos o ambientes de la comunidad especificados. Cada aspecto del programa debe tener responsables específicos señalándose sus responsabilidades y debe incluir referencias a servicios disponibles, opciones de empleo, de formación y de apoyo continuado. Lo ideal es desarrollar un proyecto longitudinal que comience unos cinco años antes de finalizar el proceso educativo; por ello, debe coordinarse el plan educativo de la persona con el plan individualizado que se desarrolle en su entidad u organización proveedora de servicios.

La coordinación debe ir más allá de lo habitual, convocando a todos los ámbitos posibles (educación, servicios sociales, salud, empleo, etc.) que puedan tener algún tipo de implicación al respecto. Finalmente, un aspecto clave es que todo ello se plasme en un formato amigable y sencillo, de fácil utilización para el usuario y su familia, para que lo sientan como propio.

3. Una variedad de opciones formativas, de empleo y de vida en la comunidad

Cualquier plan no podrá desarrollarse adecuadamente si no contamos con una oferta variada de posibilidades de formación, empleo y vida en la comunidad. Las opciones de empleo deben ser preferentemente de empleo normalizado, lo cual implicará procesos de búsqueda de empleos, de entrenamiento y ajuste inicial, de entrenamiento en habilidades sociales, y también, de prestar especial atención a ofertas y retos de empleo que no sean siempre las tradicionales propuestas de empleo para personas con discapacidad intelectual (jardinería, manipulados,...)

Es necesaria la participación de especialistas en empleo que proporcionen apoyos o activen apoyos naturales, desde un enfoque de empleo con apoyo, que tenga en cuenta una ubicación laboral planificada, con entrenamiento en el puesto de trabajo, servicios de apoyo continuado y de seguimiento que aseguren el mantenimiento del empleo. Puede incluirse la opción de enclaves o de brigadas móviles, pero en una concepción abierta de los mismos en la que los grupos estén formados por personas con y sin discapacidad. Para poder acceder a los empleos es necesario disponer e identificar diferentes opciones de transporte (autobús, metro, etc.) que los estudiantes deben saber utilizar. También se ha de disponer de opciones de vivienda como pisos con apoyo, viviendas de grupo, viviendas con acompañantes, etc. Finalmente, el ocio debe estar también contemplado con la participación en actividades deportivas, grupos, asociacio-

nes, etc., que el estudiante debe conocer para poder elegir.

4.1.3. Áreas fundamentales de actuación

Diversos autores (Verdugo y Jenaro, 1995; Wehman, 2002; Wehman, Datlow y Schall, 2009; Jordán de Urriés y Verdugo, 2013) consideran como áreas principales las siguientes: empleo, formación laboral, educación postsecundaria media y superior, suficiencia económica, vida independiente, transporte y movilidad, relaciones sociales, ocio y tiempo libre, salud y seguridad, y autorepresentación o autogestión. Estos autores concretan estos componentes en los siguientes términos.

Empleo

Los jóvenes que están en educación secundaria deberían tener el empleo como una de las metas de su proceso educativo. Existen evidencias de que cuando los jóvenes desarrollan algún tipo de trabajo antes de terminar en los centros escolares, las oportunidades de disfrutar de un empleo permanente al terminar sus estudios se incrementa de manera significativa. Los alumnos con y sin discapacidad necesitan conocer lo que implica trabajar, la relación entre responsabilidad, retribución, reglas y normas, y cómo su trabajo afecta a la comunidad en que lo desarrollan. Para fomentar esta perspectiva, es conveniente que los centros escolares articulen marcos de cooperación con organizaciones cuya labor se centra en la preparación e inclusión laboral, facilitando la conexión con empresas para promover prácticas laborales.

Formación laboral

La formación laboral debe ser parte del plan de transición. El abanico de posibilidades es muy amplio, por lo que será adecuado amoldarlo a los intereses profesionales del estudiante. En algunos casos y para determinados estudiantes, este tipo de formación tendrá un carácter más general, como habilidades sociales, u otras opciones. Pueden incluirse experiencias directas en empleos de la comunidad que no impliquen retribución, lo cual parece ser especialmente útil con jóvenes entre 14 y 16 años.

Para el desarrollo de la formación laboral se ha de conjugar una serie de estrategias y apoyos que se han mostrado eficaces. Estos apoyos varían en naturaleza e intensidad para cada persona y, de manera significativa, pueden incluir la utilización de apoyos naturales que se encuentren disponibles en la comunidad, incluyendo a los compañeros de trabajo. Esto no exime de la figura de un especialista en empleo en la comunidad, o preparador laboral, que normalmente, desde un modelo de empleo con apoyo, es responsable de la planificación, del desarrollo de carrera profesional del trabajador, de búsqueda de empleos, de preparación en el puesto de trabajo y de apoyos continuados.

En ocasiones son necesarias las modificaciones del puesto de trabajo que se habrán de desarrollar para facilitar la accesibilidad física, la utilización de maquinarias, o la ejecución de tareas concretas. Será también necesario

el entrenamiento individualizado de habilidades para realizar adecuadamente las tareas encomendadas. Para facilitar ese aprendizaje de las tareas y para mantener su ejecución, se utilizarán estrategias compensatorias que sirvan de recordatorio, refuerzo, y ayuda para que el trabajador sepa qué debe hacer y cómo. Finalmente, en algunos casos, la utilización de tecnología de ayuda será necesaria, especialmente para determinados tipos de discapacidades que necesitarán de dispositivos de señales visuales, teclados adaptados, sistemas de activación por voz, y otras.

Educación postsecundaria media y superior

Algunos estudiantes con discapacidad podrán plantearse la continuación de sus estudios para recibir formación de grado medio o superior en diferentes opciones o en la universidad¹. Esto debe contemplarse, si surge, dentro del plan de transición. Para ello es necesario conocer las capacidades y necesidades de apoyo del estudiante, y cotejarlas con las características de las instituciones en las cuales se plantea continuar la formación para realizar la mejor elección. En la actualidad se cuenta con servicios específicos de asesoramiento a personas con discapacidad en muchos centros de formación y universi-

dades y también con herramientas de asesoramiento específicas como el ADU (Asesoramiento Discapacidad Universidad) (Campo, Sancho, Verdugo y Díez, 2006).

Algunas características básicas que conviene analizar son las siguientes: a) el ambiente del escenario educativo, si es receptivo a los alumnos con diferencias y los integra en la planificación y desarrollo de actividades; b) la filosofía del programa, si enfatiza las estrategias de aprendizaje, enseñanza de habilidades y otras; c) la concienciación y apoyo por parte de la administración, respecto a las necesidades de las personas con discapacidad y los apoyos necesarios para solventarlas; d) los ajustes académicos, si se permiten y se realizan adaptaciones para el acceso a la información en las clases, las evaluaciones, etc.; e) las exenciones, ya sea de tasas o de determinados procesos; f) la carga del curso y el tiempo medio de graduación, si esta se puede adaptar o reducir para alumnos con discapacidades, si a las personas con discapacidad les lleva más tiempo, y si tienen preferencias para matricularse respecto al resto de alumnos; g) las tutorías de apoyo, si se contemplan, si lo proporcionan profesionales u otros estudiantes con discapacidad, cuál es la ratio de estudiantes por tutor, y otros aspectos.

¹ Con respecto a personas con discapacidad intelectual hay algunas iniciativas, muy pocas, que se desarrollan en algunas facultades. Por ejemplo, el Proyecto Promotor que impulsa la Fundación PRODIS en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid o el Proyecto Comunicación y Creatividad que impulsa la Asociación DOWN HUESCA en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza, en colaboración con el Seminario de Atención a la Diversidad.

Suficiencia económica

La suficiencia económica es una meta común para toda persona que llega a la edad adulta. En el caso de las personas con discapacidad engloba aún más aspectos que en los demás. El primer elemento crucial es el manejo del dinero. Desde edades tempranas se debe comenzar a trabajar esta habilidad dentro del plan de transición, y progresivamente se van desarrollando otras habilidades de economía familiar como la planificación económica, el ahorro, hacer compras más económicas, examinar las ofertas, manejo de un presupuesto, pagos fijos mensuales, uso de tarjetas, etc. Para ello pueden diseñarse, en los centros educativos, mercados para practicar, o realizar experiencias directas en la comunidad.

No debemos olvidar, respecto a las personas con discapacidad, que existen algunos aspectos que afectan directamente a su economía y deben trabajarse. Son aspectos relacionados con los derechos, como la percepción de pensiones y su posible compatibilidad con un sueldo. No debemos perder de vista, sin embargo, la necesidad de reforzar la actitud activa hacia el empleo por encima siempre de una actitud pasiva de receptor de pensión.

Vida independiente

El área de vida independiente es fundamental para las personas con discapacidad, familias y para sus educadores. En este área se trabajan cuestiones como vida autónoma en el hogar, apoyo en la vivienda, habilidades domésticas, etc., todo ello ligado a la estabi-

lidad y satisfacción en el hogar. La vida independiente puede convertirse en la meta más importante para algunos estudiantes. Esto implica que el equipo que trabaja en el plan de transición individualizado ha de investigar sobre las opciones disponibles para vivienda en una determinada comunidad, así como la necesidad de valorar la adecuación y cantidad de apoyo del que puede disponerse por parte de los padres y de la familia. Puede ser adecuado afrontar conjuntamente con ellos la valoración de distintas opciones de vivienda, para ver la que puede ser más viable.

Es importante indagar nuevas oportunidades en torno a la vivienda, como puede ser la vivienda con apoyo así como distintas modalidades de apoyo que pueden plantearse en torno a la vivienda (compartir vivienda con estudiantes universitarios; plantear una red de apoyos naturales en torno a la vivienda; establecer un equilibrio entre apoyo profesional, apoyo natural y apoyo entre iguales; etc.). Resulta importante incluir en el plan de transición metas a desarrollar en torno a la vivienda.

Un problema que hay que considerar es el envejecimiento de los padres o familiares que suelen ser los principales cuidadores, y que obligan a afrontar el problema de la necesidad de asistencia en el futuro (Verdugo, Rodríguez y Sánchez, 2009). También es necesario señalar el problema de la escasez de programas y recursos adecuados para ofrecer suficientes alternativas a muchos estudiantes con discapacidad. Es por ello esencial que el equipo de

transición se planteen intervenciones no solo en el ámbito escolar, sino también en cualquier otro ambiente susceptible de ser utilizado por el estudiante en el futuro. Esta orientación al futuro es especialmente relevante en este área, y para ello deberemos apoyarnos en la mejora de la autoestima, la confianza y la estabilidad.

Transporte y movilidad

Este área del transporte y la movilidad contempla un conjunto de opciones diversas que pueden ir desde la elección de una silla de ruedas adecuada a la elección de un vehículo adaptado. Puede incluir también la utilización del transporte público, el desenvolvimiento autónomo por la ciudad, la ubicación en la comunidad utilizando planos o mapas, o la petición de ayuda en caso necesario.

Hay personas que por sus limitaciones no pueden manejarse en la ciudad de manera autónoma. En este caso es necesario poner en juego otras alternativas como puede ser el asistente personal, que debería poder financiarse (Ley de Autonomía Personal), y que entre sus funciones de asistencia puede contemplarse el transporte. También existe la posibilidad de plantearse el transporte compartido, en el cual acordamos con otra persona o personas compartir vehículos que conducen otros, poniendo en común el gasto de combustible. Finalmente, otra opción es acudir a organizaciones que pueden organizarse para la adquisición y gestión de vehículos que ofrezcan este tipo de servicios.

Relaciones sociales

Normalmente, quién tiene sentimientos positivos hacia sí mismo se siente bien con lo que le rodea y con quien le rodea, esto suele suponer más esfuerzo y mejores resultados en lo que se hace, que a su vez generan en un círculo positivo, buenos sentimientos sobre uno mismo. Pero para quien arrastra una historia de fracasos se acumulan sentimientos de incompetencia y negatividad respecto al mundo que les rodea. Algunas personas con discapacidad tienen baja autoestima, que pueden ser consecuencia (y causa) de fallos continuos; si queremos que estas personas progresen, debemos crear un clima de confianza para que se impliquen con su esfuerzo.

Los profesores desempeñan aquí un papel fundamental marcando metas razonables y positivas que los alumnos puedan alcanzar. Es útil para ello asignarles cuanto antes tareas que sepamos que pueden ejecutar, alabar el esfuerzo, reforzar las aproximaciones, y dar información sobre la ejecución, no como crítica, sino como indicación de que falla y puede mejorarse. Las relaciones sociales deben desarrollarse en este contexto con afán constructivo, no solo focalizadas en gestionar el comportamiento inadecuado. Además, a la familia y a la persona deben dárseles la mayor importancia en todo esto, identificando con ellos las principales metas a trabajar. Y finalmente, se debe enfatizar las relaciones con iguales sin discapacidad, siempre que sea posible.

Ocio y tiempo libre

Para seleccionar objetivos relacionados con el ocio en el plan individualizado de transición, debemos preguntarnos cuáles son los intereses del alumno, si estos son consistentes con sus capacidades físicas e intelectuales, y son las oportunidades en el hogar y la comunidad para desarrollar posibles actividades. Un aspecto clave es la posible necesidad de adaptar programas o materiales a la persona concreta. Los materiales pueden ser una barrera al no estar diseñados para las necesidades de diferentes personas.

Salud y seguridad

La salud y la seguridad pueden englobar un conjunto variado de metas a trabajar dentro del plan individualizado de transición. Las personas con discapacidad que padecen enfermedades crónicas pueden tener importantes limitaciones, con la necesidad de tomar medicaciones diarias o de utilizar aparatos o procedimientos de cuidado o higiene específicos; también pueden ser propensas por su discapacidad a sufrir posibles accidentes o heridas, y determinados tipos de trabajos o esfuerzos pueden ser contraproducentes para su salud, etc.

A nivel básico e inicial, es recomendable que los profesores incluyan en el curriculum contenidos relacionados con técnicas de primeros auxilios que siempre es interesante y útil conocer y que en determinadas situaciones pueden salvar una vida. Es también muy importante que en el ámbito escolar se hayan trabajado también los hábitos

básicos de higiene, cuando sea necesario, hábitos específicos como el manejo de aparatos o la realización de procedimientos concretos que sean relevantes para la salud de un alumno concreto. Será también fundamental el entrenamiento para el consumo adecuado de la medicación, con pautas, procedimientos y ayudas técnicas concretas en función de cada persona.

La formación en pautas y procedimientos de salud en el trabajo y prevención de riesgos es un asunto fundamental en la formación. La utilización de materiales de fácil comprensión (lectura fácil) será clave para ello. La combinación de todos estos elementos debe ser parte del plan de transición.

Autorepresentación o autogestión

No hace tanto tiempo que hemos empezado a pensar en las personas con discapacidad desde un enfoque centrado en los derechos. Recientes desarrollos legislativos como la Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia o la Ley de Igualdad de Oportunidades No Discriminación y Accesibilidad Universal (LIONDAU), son ejemplo de ello. Sin embargo, son muchas las personas con discapacidad, y especialmente aquellas con discapacidades severas, las que no saben o no son capaces de hacer valer sus derechos.

Por ello, este ámbito de la autogestión debe ser parte de los objetivos de un plan de transición. Será importante trabajar la formación respecto a valores y derechos, potenciando también el

desarrollo de la asertividad para ejercitar esos derechos. Por ello, será interesante desarrollar experiencias figuradas o reales en las cuales los alumnos puedan, por ejemplo, cursar una reclamación sobre un producto o servicio insatisfactorio, o experiencias similares.

También puede ser muy útil la formación específica sobre determinadas prácticas de riesgo, prevención de consumo de drogas, de embarazos adolescentes, etc. Otro aspecto clave es el desarrollo de grupos de autonomía o de autogestores (especialmente entre las personas con discapacidad intelectual), en los cuales las propias personas con discapacidad ponen en común sus problemas y posibles soluciones que pueden adoptarse y llevarse a cabo con la colaboración del grupo de profesionales de apoyo, siempre que sea necesario.

4.2. SERVICIO DE PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA PERSONAL

4.2.1. Necesidad del servicio

Los Servicios de Promoción de la Autonomía Personal (SEPAP), previstos en el artículo 15 de la Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia, se integran dentro de la cartera de servicios que se prevén para la promoción de la autonomía de las personas con discapacidad, sea esta física o intelectual. De esta forma, los Servicios de Promoción de la Autonomía Personal (SEPAP) deben estar integrados por un conjunto de medidas y actuaciones que se extiendan desde el nacimiento de las personas

con discapacidad (desde la aparición de la discapacidad, cuando esta no es congénita), y durante toda su vida activa.

La Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) plantea el derecho de las personas con discapacidad a vivir en condiciones de igualdad con el resto de personas que conforman la sociedad y, al mismo tiempo, establece la obligación, por parte de las administraciones públicas, de organizar y planificar los apoyos precisos para hacer efectivo este derecho de participación plena. Para hacerlo efectivo es preciso impulsar la transformación de los modelos tradicionales, asistenciales y especiales que han venido dominando la atención del colectivo de personas con discapacidad intelectual. El Servicio de Promoción de la Autonomía Personal (SEPAP), vinculado al espíritu de la Convención, se constituye en un claro referente a la hora de poder orientar cualquier iniciativa encaminada a promover la autonomía y la independencia entre las personas que forman parte del colectivo de personas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales.

Las personas con discapacidad intelectual tienen el derecho de poder controlar su vida. Hacer efectivo ese derecho pasa necesariamente por crear las condiciones, servicios, etc. que puedan contribuir a que la persona con discapacidad alcance el mayor grado de participación en la sociedad a la que pertenece y desarrolle el máximo nivel de autonomía personal. Los Servicios de Promoción de la

Autonomía Personal (SEPAP) deben contribuir a que este colectivo pueda conseguir el apoyo necesario a lo largo de su vida para poder hacer efectivos los derechos que tienen sobradamente reconocidos.

El SEPAP se vincula a un modelo de intervención basado en los proyectos de vida independiente. Este modelo de intervención está en consonancia con el modelo de apoyos y de calidad de vida y con el movimiento integrado por algunas organizaciones de personas con discapacidad, organismos internacionales y expertos a favor del modelo de “vida independiente” que se vincula con el acceso al empleo, la participación ciudadana y la vivienda independiente (con los apoyos que sean precisos en cada caso).

Las acciones programadas se dirigen a diversos ámbitos de actuación: a) promoción del desarrollo integral de las personas en aspectos tales como la calidad de vida, autodeterminación, estimulación cognitiva, comunicación, habilidades personales y sociales, independencia e interdependencia; b) orientación, asesoramiento y formación familiar; c) información, sensibilización, apoyo y asesoramiento a diferentes contextos sociales, entre ellos la comunidad educativa para el conocimiento, comprensión y atención a las necesidades de las personas con discapacidad intelectual; d) elaboración y aportación de materiales específicos para favorecer la participación del alumnado; e) actividades dirigidas al conocimiento y difusión de los diferentes aspectos desarrollados en el SEPAP.

Algunas de las razones que nos llevan a formular este nuevo servicio de promoción de la autonomía personal son los siguientes:

A . El SEPAP como impulsor de la autonomía personal. El desarrollo de actuaciones encaminadas a promover la autonomía personal y prevenir situaciones de dependencia a lo largo de toda la vida de las personas con discapacidad intelectual. Esta razón se dirige claramente al desarrollo de los SEPAP recogidos en la Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia.

El desarrollo de la autonomía personal, vinculada no solamente a las rutinas de cuidado personal y de la vida diaria, sino considerada también como un conjunto de habilidades de autodirección en ámbitos sociales, recreativos, formativos, vocacionales, etc., a través de los cuales la persona actúa según sus propias preferencias, intereses y/o capacidades, es un aspecto esencial para la vida de los niños, jóvenes y adultos con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales.

Se hace necesario impulsar programas y servicios que focalicen toda su atención y esfuerzo precisamente en el desarrollo de la autonomía personal, que indaguen nuevas fórmulas de intervención para mejorar los planteamientos educativos, y que propongan nuevos esquemas de colaboración entre los distintos agentes educativos. El SEPAP debe ofrecer respuestas en esas direcciones.

B. El SEPAP como compensador y complementario del sistema educativo. Las actividades educativas que se proponen en el SEPAP son complementarias a la respuesta educativa que reciben los alumnos en el centro escolar, tratando de satisfacer aquellas necesidades educativas que no están atendidas o se encuentran parcialmente atendidas (p.e., educación vial con desplazamientos sistemáticos por la ciudad, educación sexual, habilidades sociales, competencias de autorregulación, autodeterminación, etc.) y también reforzando aquellas áreas de desarrollo que requieren de mayores experiencias educativas para un óptimo aprendizaje (logopedia, habilidades cognitivas, lectura y escritura, etc.). En este sentido, se pretende que, junto a la respuesta educativa que los alumnos reciben en sus centros escolares, se promuevan acciones formativas que satisfagan las necesidades educativas de los/as alumnos/as con discapacidad intelectual durante el periodo que discurren por los sistemas educativos.

La colaboración y cooperación de las asociaciones en la labor educativa y en la compensación de las necesidades educativas es un elemento de suma importancia para la consecución de los objetivos que se marca un sistema educativo de calidad en el contexto de una sociedad moderna y plural.

El proceso formativo del alumnado con necesidades de apoyo educativo asociadas a la discapacidad intelectual requiere el empleo de una serie de complementos y apoyos para los que no es suficiente el mismo tiempo lectivo que para el alumnado ordinario por las siguientes razones:

- Necesita la estimulación permanente de sus capacidades básicas y complejas, como estrategia de compensación de las limitaciones que por motivo del déficit dificultan su desarrollo y socialización.
- Por sus dificultades para la asimilación de los aprendizajes, este alumnado requiere una ejercitación continuada para la adquisición de aprendizajes nuevos y la consolidación de los ya adquiridos. La reiteración es una estrategia metodológica que complementa la acción de los centros docentes y que supone un incremento del tiempo de trabajo del alumnado que debe realizarse en horario complementario al escolar, combinando las prácticas en distintos contextos de aprendizaje, que necesariamente tienen que estar coordinados.
- El alumnado al que nos estamos refiriendo tiene limitaciones para la generalización de sus aprendizajes a otros contextos diferentes al escolar, razón que justifica la necesidad de disponer de una actividad complementaria, fuera del horario lectivo, mediante la cual este alumnado puede ejercitar las habilidades adquiridas en ambientes distintos al escolar.

Por lo anterior se considera conveniente atender las necesidades de apoyo extraescolar que se han descrito, y por ello la administración educativa ha de apoyarse en la colaboración de las asociaciones que representan a este alumnado y promover tal tipo de actuaciones. En definitiva, se trata de que el alumnado tenga la oportunidad de ejercitar en un marco extraescolar las habilidades, capaci-

dades y destrezas que, debido a su discapacidad, tiene menos desarrolladas, todo ello desde los principios de solidaridad y cooperación, potenciando la participación de las asociaciones de padres en la organización de actividades educativas complementarias a las desarrolladas por los centros escolares.

C. El SEPAP como lugar de indagación e impulsor de nuevas fórmulas de intervención. La indagación de nuevos esquemas de intervención en personas con discapacidad intelectual debe plantearse como una actualización permanente, a la luz de nuevas experiencias y conocimientos, de nuevos conceptos y visiones sobre la discapacidad, de nuevas normativas y a partir del establecimiento de nuevas expectativas en sus posibilidades, de confiar en sus competencias y favoreciendo el sentimiento de autoeficacia. Los nuevos formatos de intervención a que hemos hecho referencia deberán no solo investigarse desde el SEPAP, sino impulsarse en diferentes escenarios vitales para las personas; de este modo se establecerán canales de comunicación fluida con las familias, con los centros educativos, con los centros sociales y laborales.

4.2.2. Finalidad y objetivos del SEPAP

El SEPAP tiene la finalidad de conseguir la mayor autonomía personal posible, avanzar hacia la independencia de las personas y favorecer la inclusión social del colectivo. Para ello se plantean actuaciones con las personas con discapacidad, con sus familias y también con

los contextos (educativos, sociales, laborales,...) en los que participan, para conseguir en ellos la máxima accesibilidad, adaptabilidad y respeto a la diversidad, en el marco de la promoción de la autonomía personal.

El Servicio de Promoción de la Autonomía Personal (SEPAP) fomentará el desarrollo personal, educativo, social y laboral de las personas con discapacidad intelectual, de cualquier edad. Sus objetivos fundamentales son proporcionar a estas personas los recursos adecuados que permitan su participación de la forma más autónoma e independiente posible en la comunidad, mediante el fortalecimiento de sus recursos personales y el entrenamiento de la autonomía personal, la incorporación efectiva al empleo ordinario y el aprendizaje para una vida autónoma e independiente.

Podemos concretar los objetivos en función de los diferentes servicios que configuran el SEPAP:

a. Objetivos del Servicio de Atención Temprana

- Optimizar, en la medida de lo posible, el curso del desarrollo del niño.
- Apoyar y promover el desarrollo personal y la autonomía cotidiana
- Introducir los mecanismos necesarios de compensación, de eliminación de barreras y adaptación a necesidades específicas.
- Evitar o reducir la aparición de efectos o déficits secundarios o asociados producidos por un trastorno o situación de alto riesgo.

- Atender y cubrir las necesidades y demandas de la familia y del entorno en el que vive el niño.
- Fortalecer las capacidades y competencias de la familia.
- Considerar al niño como sujeto activo de la intervención.
- Fomentar una adecuada coordinación con los diferentes servicios en los que está incluido el niño.

b. Objetivos del Servicio de apoyo a la etapa escolar

Su objetivo fundamental es proporcionar a personas con síndrome de Down en etapa escolar los recursos adecuados que permitan su participación plena en la totalidad de las áreas de la vida en comunidad, de la forma más autónoma e independiente posible, centrándose en la eliminación de cualquier tipo de barrera, para lograr una adecuada equiparación de oportunidades.

Las actuaciones que desde el servicio se ofrecen persiguen los objetivos siguientes:

- Conseguir que los padres desempeñen un rol activo en el proceso educativo de sus hijos.
- Promover la participación de las personas con discapacidad en las actividades escolares, extraescolares, de ocio, cultura y deporte normalizado.
- Desarrollar acciones de formación que posibiliten el aprendizaje y desarrollo de habilidades y conocimientos que faciliten la inclusión escolar.
- Colaborar con los centros escolares en los que estén escolarizados nuestros usuarios,

con el fin de que estos rentabilicen al máximo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Planificar las acciones encaminadas a posibilitar en su mayor grado las opciones de inclusión familiar, educativa y socioambiental de cada niño.

c. Objetivos del Servicio de apoyo a la formación laboral

- Impulsar el aprovechamiento de las ofertas comunitarias de formación ocupacional.
- Colaborar con los recursos comunitarios de formación ocupacional en los que estén integradas las personas con síndrome de Down, con el fin de que estos rentabilicen al máximo su proceso de enseñanza-aprendizaje para alcanzar su inclusión laboral.
- Desarrollar, solo en el caso en que sea necesario, acciones de formación ocupacional y laboral propias que posibiliten el aprendizaje y el desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos que faciliten la inclusión socio-laboral.
- Proporcionar asesoramiento y apoyo a las familias, como uno de los principales agentes activos en el proceso de inclusión de la persona con discapacidad.
- Ofrecer intervenciones de habilitación funcional con el fin de potenciar sus habilidades y bienestar, posibilitando su normalización en el medio socio-laboral.
- Favorecer la difusión de información adecuada y positiva acerca de la inclusión socio-laboral de las personas con discapacidad intelectual.

- Coordinarse con los servicios de empleo para alcanzar con éxito los objetivos de inclusión socio-laboral previstos.

d. Objetivos del Servicio de apoyo a la vida independiente (vivienda independiente, empleo, inclusión social, formación permanente)

El objetivo general es mejorar la calidad de vida de las personas con síndrome de Down, haciendo posible que la persona decida cómo quiere vivir y preparándola para una vida independiente y activa, plenamente incluida en la sociedad. Los objetivos específicos son:

- Ofrecer asesoramiento para favorecer la toma de decisiones, con relación al inicio de procesos de emancipación.
- Promover la implicación activa de los círculos de apoyo de cada uno de los beneficiarios en los procesos individuales de emancipación.
- Apoyar las experiencias vitales de emancipación.
- Asesorar y ofrecer apoyo continuado a las familias y círculos de apoyo.
- Diseñar, planificar y proveer el apoyo que la persona requiera en el hogar y en la comunidad para favorecer la independencia, la autonomía, los procesos de autodeterminación y autogestión.
- Facilitar y promover responsabilidades en la vida de hogar.
- Desarrollar acciones de formación permanente para adultos con discapacidad, que se ubiquen en escenarios inclusivos.
- Contribuir a favorecer la resolución de con-

flictos de vida cotidiana que surjan en el hogar.

- Promover la participación de las personas con discapacidad intelectual en el mercado ordinario de trabajo.

e. Objetivos del Servicio de apoyo al envejecimiento activo

- Promover una “cultura del envejecimiento activo y saludable” para lograr el mayor grado de autonomía posible de las personas mayores con síndrome de Down mediante la interacción de factores de índole sanitario, económico, del entorno físico, personales, conductuales, familiares y sociales.
- Identificar las características sociales, afectivas, intelectuales y físicas del envejecimiento de las personas con síndrome de Down y reconocer las medidas para lograr un envejecimiento activo.
- Fomentar la calidad de vida, la productividad y esperanza de vida de las personas con síndrome de Down de edades avanzadas, mediante la actividad física, mental y social.
- Compensar las pérdidas con las ganancias de las personas, descubriendo que hay posibilidades según sus destrezas mediante la capacitación para el autodesarrollo.
- Orientar en la participación en deberes y derechos sociales y cívicos.
- Desencadenar relaciones intergeneracionales que permitan transmitir su vivencia y evitar el aislamiento social.
- Anticipar los signos de envejecimiento prematuro para dirigir la intervención al foco de interés y al conjunto de recursos sustitutivos

que proporcionen el mayor grado de autonomía personal.

- Propiciar la atención necesaria técnica multidisciplinar dirigida a las personas mayores con síndrome de Down y a sus cuidadores directos.
- Facilitar respiro familiar junto con espacios y tiempo de ocio, cultural y deportivo terapéutico a las personas mayores con síndrome de Down.
- Establecer un Plan de Comunicación para favorecer la cultura del envejecimiento activo.
- Promoción de I+D+I en relación al proceso de envejecimiento de las personas con síndrome de Down para alcanzar las mayores cotas de calidad de vida.

4.2.3. Descripción del SEPAP

El Servicio de Promoción de la Autonomía Personal (SEPAP) debe entenderse como el conjunto de recursos que procuran las habilidades sociales, académico-funcionales y adaptativas precisas para que la persona con síndrome de Down o con otra discapacidad intelectual incremente sus niveles de autonomía.

Las personas con discapacidad son, de esta manera, sujetos de derechos. Los fundamentos del SEPAP sobre autonomía personal y discapacidad intelectual son:

- Garantía de respeto hacia la intimidad, prioridades, opiniones, preferencias y decisiones de las personas con discapacidad respecto a su propia vida. Las personas con

discapacidad intelectual tienen el derecho a participar activamente en todas aquellas decisiones que le afecten a su propia vida.

- Intervención individualizada, proporcionando los apoyos necesarios en cantidad (diversidad de actividades), frecuencia (repetición de series) y extensión (duración en el tiempo).
- Aprovechamiento de manera preferente de los recursos y servicios comunitarios.
- Orientación constante de las intervenciones a la consecución de una vida autónoma e independiente para las personas con discapacidad intelectual.
- Convencimiento en que las personas con discapacidad deben tener la posibilidad de ejercer el control sobre su propia vida, independientemente del nivel al que logren acceder y/o mantener a lo largo de su vida.
- Disposición permanente al cambio y al compromiso constante a la hora de elevar la calidad de sus intervenciones para la autonomía personal.

Los contenidos formativos que se trabajan con las personas con discapacidad intelectual se han estructurado en cuatro etapas que definen un itinerario educativo ininterrumpido para la autonomía personal y la inclusión social. Estas etapas son las siguientes: atención temprana primaria (entre 6 y 12 años), secundaria (entre 13 y 20 años, que es la edad en la que un buen porcentaje de nuestros jóvenes concluyen su etapa escolar, después de haber finalizado u formación profesional en su primera fase) y adultos (a partir de los 21 años).

El Servicio de Promoción de la Autonomía Personal se define como un conjunto especializado e integrado de recursos físicos, humanos y técnicos para que las personas con discapacidad intelectual puedan alcanzar las cuotas de autonomía que les permitan acceder a estadios de vida independiente. Debiera incluir los siguientes Servicios o Programas:

- Servicio de Atención Temprana
- Servicio de apoyo a la etapa escolar (en este servicio se ubicaría el programa FAVI)
- Servicio de apoyo a la formación laboral
- Servicio de apoyo a la vida independiente (en este servicio se incorporan diferentes servicios: servicio de apoyo a la vivienda independiente, servicio de apoyo al empleo, servicio de apoyo a la inclusión social, servicio de apoyo a la formación permanente)
- Servicio de apoyo al envejecimiento activo y saludable
- Servicio de apoyo a familias
- Servicio de formación, innovación y desarrollo

5. REFERENTES CURRICULARES

Los contenidos curriculares que se plantean en el programa de Formación para la Autonomía y la Vida Independiente se fundamentan teóricamente en el modelo de apoyos y en los nuevos enfoques sobre discapacidad que se han abordado anteriormente. Además de estos referentes se consideran dos que han sido guía en todo el proceso de diseño y aplicación en esta fase piloto; nos referimos a los proyectos de vida independiente y a los marcos colaborativos con las familias y los centros escolares. A estos dos elementos dedicaremos los próximos epígrafes.

5.1. LOS PROYECTOS DE VIDA INDEPENDIENTE

En el Artículo 2.º de la Ley 51/2003, de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal se define la vida independiente como la situación en la que la persona con discapacidad ejerce el poder de decisión sobre su propia existencia y participa activamente en la vida de su comunidad, conforme al derecho al libre desarrollo de la personalidad.

Efectivamente, desde hace muchos años, las personas con discapacidad demandan una integración plena y activa en la sociedad, poniendo el énfasis en la participación directa en todos los ámbitos que afectan a sus propias vidas (vivienda, empleo, formación, participación en la comunidad, ocio, cultura, etc.).

Se pretende que las personas con discapacidad desempeñen el papel más normalizado

posible en la sociedad, defendiendo su total integración social. La formación en comportamiento adaptativo y adquisición de habilidades para la vida diaria se deben trabajar de manera sistemática desde la familia, desde la escuela y desde las asociaciones, con el fin de favorecer su inclusión social y sus relaciones interpersonales, así como su autonomía personal y su autodeterminación. También consideramos que es importante crear espacios que les permitan seguir adquiriendo, una vez terminada la escuela, estas habilidades y que estos espacios sean lo más normalizados posibles.

La vida independiente se plantea como una oportunidad para tomar las propias decisiones respecto de dónde, con quién y cómo vivir. Es el control que una persona tiene sobre su propia vida, con los apoyos que precise en cada caso.

En este sentido, consideramos que la finalidad básica de un proyecto de vida independiente es ofrecer oportunidades y apoyos que permitan favorecer el desarrollo de habilidades sociales, de autonomía personal, de autorregulación y de autodeterminación de las personas con capacidades diversas, además de mejorar su autoestima y su calidad de vida, acercándolas cada vez más a la normalización plena en todos los ámbitos personales y en diferentes contextos (laboral, vivienda, social, contextos formativos, etc.).

El proyecto de vida independiente para personas con discapacidad intelectual, promovido a partir de la autodeterminación y de la inclusión

social, se puede concretar en, al menos, los siguientes componentes: participación laboral, vivienda independiente, participación ciudadana y formación permanente. A continuación se explican brevemente estos componentes del proyecto para la independencia y la autonomía.

- a. Participación laboral. Un aspecto fundamental en la vida de toda persona lo constituye el acceso al empleo. Las personas con discapacidad intelectual tienen serias dificultades para acceder al empleo ordinario y se requieren medidas que permitan romper las barreras que dificultan su accesibilidad al mercado laboral.
- b. Vivienda independiente. Se trata de que a las personas con discapacidad intelectual se les ofrezca oportunidades y apoyos necesarios que les permitan acceder a una vivienda independiente si así lo desean, iniciando un proceso de emancipación y mayor desarrollo de su autonomía. Las oportunidades y opciones de vivienda que se pueden ofrecer son diversas y hay distintas experiencias en nuestro país que dan buena cuenta de ello. Algunas de estas experiencias podemos ubicarlas dentro del concepto de vivienda solidaria o compartida; este proyecto consiste en que jóvenes universitarios (u otras personas voluntarias) conviven con los jóvenes con discapacidad a lo largo de un periodo determinado en un piso. Es necesario ofrecer escenarios innovadores que permitan que los jóvenes con discapacidad adquieran una mayor autonomía personal y mayor independencia en

determinadas actividades de la vida diaria, especialmente las relacionadas con el funcionamiento dentro de la vivienda, así como las vinculadas a la participación social y las relaciones interpersonales.

- c. Participación ciudadana. La inclusión y la participación social es una de las dimensiones básicas de la calidad de vida de las personas y uno de los objetivos básicos del proyecto de vida independiente. Sentirse parte de la comunidad y participar regularmente en los acontecimientos sociales, culturales, deportivos, recreativos, etc., que se organizan en la comunidad debe constituir un aspecto fundamental en el desarrollo de las personas.
- d. Formación permanente. Las personas con discapacidad intelectual precisan, como el resto de las personas, de acciones de formación continua, centradas en el desarrollo personal, socio-cultural y laboral. Esta formación conviene desarrollarla en escenarios inclusivos y en la definición de la misma, las personas deben participar de forma activa.

La autodeterminación es una de las ideas fundamentales que debe regir el funcionamiento de todos los ámbitos del proyecto de vida independiente; constituye un concepto clave a la hora de entender la expresión libre de cualquier persona. El concepto de autodeterminación, junto a otros conceptos como la autoestima, la autoconfianza, la percepción de valía o sentimiento de competencia y la calidad de vida, están llamados a ocupar un lugar predo-

minante en la investigación y prácticas educativas y profesionales de los próximos años.

El proceso formativo, que se deriva de los proyectos de vida independiente y que van a seguir las personas que lo toman como referencia, se ha planteado como un medio para que adquieran competencias necesarias para desenvolverse con autonomía y responsabilidad en la comunidad, en el hogar y en el trabajo. Que conozcan y se impliquen en los diferentes ámbitos y oportunidades que ofrece la comunidad (en lo cultural, en lo deportivo, en lo institucional, en lo lúdico, etc.); que compartan momentos agradables en actividades recreativas o de ocio, con personas con y sin discapacidad; que se manejen con destreza en las diferentes tareas del hogar, que desarrollen habilidades de comunicación y convivencia con otras personas, que organicen su tiempo dentro de su vivienda; que desempeñen trabajos en el mundo laboral integrado; etc. Estas son algunas de las condiciones necesarias para desarrollar una adecuada inclusión social de las personas con discapacidad. Las diferentes actividades y programas formativos que se proponen en esta dirección deberán ubicarse con coherencia a lo largo de un itinerario individualizado para la autonomía y la vida independiente.

El proyecto de vida independiente pretende avanzar en estos desarrollos y favorecer la generalización de la autonomía personal de las personas con discapacidad en todos los ámbitos, preparándolas para llevar una vida más autónoma e independiente. El proyecto de vida independiente debe estar vinculado, como ya se ha

indicado, con estos cuatro ámbitos importantes: vivienda, trabajo, comunidad y formación. Y la conquista de un buen nivel de independencia en estos entornos no va a depender solo de las habilidades personales del individuo, sino que la supresión de barreras para la participación, la adaptabilidad del entorno, el respeto y aceptación de la diferencia, la provisión de apoyos, etc. son condiciones imprescindibles para la consecución de la inclusión social.

Todos estos aspectos mencionados están vinculados al contexto y dependen, en buena medida, de las oportunidades y apoyos que se le brinden a la persona y no hay que olvidar que tanto las oportunidades educativas que se ofrezcan así como la determinación de los apoyos (en cualidad, intensidad y frecuencia) son características así mismo del contexto. Y esta es nuestra responsabilidad, de las organizaciones, de las administraciones y de la comunidad.

Este nuevo planteamiento se centra no solo en las personas con discapacidad, sino en los entornos. En este sentido, la labor de los profesionales, familiares y organizaciones debe consistir en aportar una crítica de la situación y proponer y demandar cambios positivos en los diferentes contextos, que favorezcan una mayor aceptación y accesibilidad de las personas con discapacidad y que se superen las barreras que en estos contextos pueda haber para la participación y para el aprendizaje de todas las personas.

Los proyectos de vida independiente, así como los conceptos que fundamentan dichos proyectos, deben tener implicaciones en las familias y

en los centros educativos, tanto en los centros escolares como en los centros formativos de las asociaciones. Para ello habrá que plantear medidas de sensibilización, información y formación tendentes a reflexionar y contrastar las prácticas habituales con respecto a los nuevos conocimientos que tenemos sobre la discapacidad, con respecto a nuevos planteamientos educativos y con respecto a nuevas oportunidades y apoyos. Las prácticas parentales, las prácticas pedagógicas, el diseño de nuevos programas educativos, la organización de servicios, el papel de las asociaciones en el contexto social, etc. Son algunos ámbitos que tendrán que verse afectados por los nuevos planteamientos sobre la discapacidad intelectual.

Con este enfoque de indagación y de innovación queremos promover medidas formativas para la inclusión social y la vida independiente, dirigidas a los alumnos con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales. Pensamos que también serán necesarias medidas centradas en las familias así como en los profesionales y directivos de las asociaciones, en el profesorado de los centros educativos y en las personas voluntarias y estudiantes en prácticas que colaboren con este proyecto. Lógicamente el desarrollo de los proyectos de vida independiente, además de estas medidas formativas y de sensibilización, requiere de una serie de actuaciones dirigidas a la preparación de los contextos inclusivos (vivienda, empleo, comunidad,...). Estas actuaciones son promovidas generalmente por las organizaciones sociales, en colaboración con distintas administraciones y precisan de cambios normativos y apoyos financieros.

Implicaciones educativas de los proyectos de vida independiente

El desarrollo de los proyectos de vida independiente va a depender, en gran medida, de la definición de oportunidades adecuadas a las necesidades de las personas con discapacidad intelectual y, en este sentido, ya hemos comentado que estas oportunidades se pueden concretar en, al menos, los siguientes entornos inclusivos:

- Un entorno de vivienda que podemos definir como piso de vida independiente (o vivienda con apoyo), dónde jóvenes con discapacidad comparten su vida con personas no discapacitadas de edades similares. Este piso de convivencia compartida, de vivienda normalizada (con apoyos naturales) es una alternativa a la vivienda familiar y a los pisos tutelados (apoyos profesionales).
- Un entorno laboral normalizado, donde los jóvenes con discapacidad intelectual puedan acceder al empleo a través de metodologías adecuadas (empleo con apoyo).
- Entornos comunitarios accesibles que permitan la participación de todos los ciudadanos, también de los ciudadanos con discapacidad intelectual.
- Entornos formativos inclusivos, que ofrezcan currículos apropiados a las características y necesidades personales, sociales y laborales de los jóvenes con discapacidad intelectual.

Además del impulso en el desarrollo de estos ámbitos contextuales (vivienda, trabajo, comu-

nidad, formación), que van a permitir el desarrollo de itinerarios individuales de vida independiente, basados en la autodeterminación y en la inclusión social, se requiere también una formación específica para la inclusión social y la vida independiente que se presente con los nuevos planteamiento teóricos que hemos definido y con una metodología didáctica mediacional, basada en el sentimiento de competencia, en los procesos y en la generalización de los aprendizajes. Dicha formación debe ir dirigida tanto a las personas con síndrome de Down o con otra discapacidad intelectual, como a sus familias y a los profesores y técnicos que se relacionan con ellas.

Los nuevos conceptos y principios mencionados deben orientar nuestras acciones y modificar el funcionamiento de los servicios y sistemas de atención a las personas con discapacidad. A los profesionales, a los familiares, y a las instituciones públicas y privadas que apoyan a los alumnos con discapacidad nos corresponde el reto de transformar las prácticas profesionales y parentales, los programas y servicios en función de los nuevos conceptos para poder ofrecer una mayor calidad de vida a las personas con discapacidad intelectual. Y en este sentido, los proyectos de vida independiente deben ser referentes de las propuestas formativas que se dirigen a las personas con discapacidad intelectual a lo largo de su vida (en la atención temprana, en la etapa primaria, en la etapa secundaria y en la etapa adulta). Dicho de otra manera, es necesario incorporar objetivos centrados en la autonomía personal y orientados hacia la vida independiente de modo

transversal, en todas las áreas y dentro de la respuesta educativa que reciben los alumnos en los diferentes contextos formativos. Pero también será preciso, hasta que lo anterior no se cumpla en los términos adecuados de calidad, expectativa positiva y sistematicidad, una línea formativa orientada a la vida independiente. Y esta es la razón del proyecto FAVI que presentamos.

Los proyectos de vida independiente, así como los conceptos que fundamentan dichos proyectos, deben tener implicaciones en las familias y en los centros educativos, tanto en los centros escolares como en los centros de las asociaciones. Para ello habrá que plantear medidas de sensibilización, información y formación tendentes a reflexionar y contrastar las prácticas habituales con respecto a los nuevos conocimientos que tenemos sobre la discapacidad, con respecto a nuevos planteamientos educativos y con respecto a nuevas oportunidades y apoyos. Las prácticas parentales, las prácticas pedagógicas, el diseño de nuevos programas educativos, la organización de servicios, el papel de las asociaciones en el contexto social, etc., son algunos ámbitos que tendrán que verse afectados por los nuevos planteamientos sobre la discapacidad intelectual.

5.2. MARCOS COLABORATIVOS CON FAMILIAS Y CENTROS ESCOLARES

Ya hemos visto que los proyectos de vida independiente constituyen un claro referente curricular del programa de Formación para la Autonomía y la Vida Independiente (FAVI). Lógicamente,

estos proyectos tendrán que personalizarse para cada una de las personas, a través de un itinerario individualizado donde la persona con discapacidad intelectual sea la protagonista de las decisiones, contando para ello con una red de apoyo coherente y comprometida, generalmente vinculada con un proceso de planificación centrada en la persona.

Otro referente curricular importante, que también debe tenerse en consideración a la hora de diseñar y desarrollar la propuesta curricular del programa FAVI, son los marcos colaborativos, especialmente con la familia y con los centros escolares, ya que los alumnos a los que se dirigen los programas incluidos en el proyecto FAVI tienen edades comprendidas entre los 12 y los 20 años, aproximadamente. Es evidente que toda acción educativa, para que la propuesta sea coherente con las distintas respuestas educativas que los alumnos reciben en diferentes contextos, debe tener en cuenta las diferentes situaciones de aprendizaje y desarrollo de los jóvenes. En este sentido las dos estructuras fundamentales son la familia y el centro escolar. Por ello, el desarrollo de las diferentes actuaciones que se proponen en FAVI se hace en estrecha colaboración con las familias y con los centros escolares, tratando de potenciar una cultura de colaboración comprometida con los proyectos de vida de los alumnos.

Es este un proyecto que defiende el aprendizaje cooperativo como una estructura importante para la enseñanza de los contenidos del programa, pero también queremos reivindicar el aprendizaje cooperativo como una filosofía de funciona-

miento y de relación interpersonal. La interdependencia positiva y solidaria debe ser una consideración clave en el desarrollo del proyecto. De tal manera que una línea de reflexión debe estar centrada en nuevos modos de definir la cooperación entre distintos agentes educativos.

Ya hemos comentado que nuevos conceptos, nuevas expectativas, nuevos planteamientos educativos, nuevos proyectos de vida para las personas con discapacidad intelectual requieren de nuevas competencias profesionales y nuevas prácticas parentales, pero también requieren de nuevos modos de definir la cooperación entre los distintos agentes. La cultura de funcionamiento en red colaborativa debe profundizarse, indagando nuevos formatos en la formación y nuevas estrategias que permitan una mejor coordinación entre familias, centros educativos y asociaciones. Los marcos de colaboración que se definen en este proyecto y que deben activarse para el desarrollo de muchas de las actividades planteadas son los siguientes:

- Entre profesionales de distintas entidades de la red Down
- Entre profesionales y familias
- Entre asociaciones y centros escolares (incluyendo en esta vinculación los CPRs)
- Entre asociaciones y universidades
- Con los medios de comunicación
- Entre distintas administraciones (locales, comarcales y provinciales; educativas, sociales y culturales, etc.)

La estrecha colaboración de los padres constituye una seña de identidad del proyecto FAVI.

Su participación supone un elemento esencial para el éxito de la intervención educativa en los niños y jóvenes con discapacidad intelectual. Los padres son los primeros y principales agentes de la educación de su hijo, y juegan un rol primordial desde su edad temprana: son las personas que disponen de más oportunidades para influir en el comportamiento de sus hijos y favorecer así su desarrollo. Que los padres se integren en el proceso de la educación de sus hijos permitirá optimizar la intervención educativa. Son enormes las ventajas de la participación activa de los padres en los programas educativos de los jóvenes con discapacidad intelectual. Cuando los padres están implicados en los programas de intervención, el mantenimiento y la generalización de los aprendizajes hechos por el niño o el joven tienen más posibilidades de producirse y de consolidarse.

En el programa FAVI se plantea la colaboración de los padres en tres ámbitos importantes: en el diseño de los programas educativos (colaborando en la definición de los proyectos de vida independiente y en las repercusiones que tienen sobre las prácticas parentales), en la aplicación

de los programas (colaborando en la consolidación y generalización de los aprendizajes), y en la valoración del desarrollo del hijo y en la valoración del propio programa (no solo serán útiles sus observaciones sobre la evolución de su hijo/a, sino también sus apreciaciones sobre el desarrollo del programa en los diferentes contenidos).

Con respecto a los centros escolares, hay que tener en cuenta que es preciso desarrollar mecanismos de colaboración entre las asociaciones de discapacidad con los centros educativos para ofrecer una respuesta educativa integral y coordinada, centrada en la satisfacción de las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad intelectual y coherente con los nuevos conocimientos y conceptos sobre discapacidad en general y discapacidad intelectual en particular.

Por ello, en cada una de los lugares en los que se ponga en funcionamiento el programa FAVI, la organización encargada de aplicar el programa debe ponerse en contacto con los centros escolares donde están escolarizados los alumnos, con el fin de establecer y definir el marco colaborativo entre ambas entidades.

6. PROGRAMA FORMATIVO PARA LA AUTONOMÍA Y LA VIDA INDEPENDIENTE

Por lo que respecta a la formación para la autonomía y la vida independiente, hay que tener en cuenta que las habilidades sociales, la autonomía personal, el desarrollo de conductas autorreguladas, la participación social y laboral, etc. (vinculando todo ello al desarrollo de la autodeterminación de los alumnos con discapacidad intelectual) constituyen competencias fundamentales en su desarrollo como personas, de gran importancia para su preparación laboral y su posterior integración en el mercado de trabajo, para su participación en la sociedad y para el desarrollo de una vida independiente. Todas estas competencias se trabajan dentro de este programa formativo.

En este sentido, el programa formativo incide en todas las áreas de desarrollo señaladas, indagando metodologías centradas en el autoconcepto, en el sentimiento de competencia, en el enfoque mediacional y en el aprendizaje cooperativo. El resultado de todo ello constituye precisamente un itinerario formativo centrado en el proyecto de vida independiente que se orienta hacia el trabajo, la participación ciudadana y un óptimo desarrollo de la autonomía y la autodeterminación.

6.1. OBJETIVOS

- Diseñar un programa formativo para jóvenes con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales que tenga como referencia los proyectos de vida independiente, nuevos marcos de cooperación entre agentes educativos y los nuevos enfoques sobre discapacidad.
- Aplicar y evaluar el programa de intervención llevado a cabo con alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Indagar nuevos planteamientos didácticos, coherentes con los perfiles de aprendizaje de los alumnos.
- Plantear medidas formativas para las familias de los jóvenes y medidas de colaboración entre padres y profesionales en base a las implicaciones que sobre las prácticas parentales tienen los nuevos conceptos y planteamientos sobre la discapacidad intelectual.
- Establecer mecánicas sensibilizadoras y formativas de todos los agentes educativos que intervienen con este alumnado (directivos y técnicos de las asociaciones, profesorado de centros educativos, voluntarios y estudiantes en prácticas que colaboran en el desarrollo del proyecto).
- Desarrollar mecanismos de colaboración entre las asociaciones de discapacidad con los centros educativos para ofrecer una respuesta educativa integral y coordinada, centrada en la satisfacción de las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad intelectual y coherente con los nuevos conocimientos y conceptos sobre discapacidad en general y discapacidad intelectual en particular.
- Divulgar el proceso seguido y los resultados

obtenidos en el proyecto a las organizaciones de la red educativa de DOWN ESPAÑA, así como a los centros educativos que tienen integrados a los alumnos con discapacidad intelectual.

6.2. CONTENIDO

Los contenidos del programa de formación para la autonomía y la vida independiente (FAVI) tienen un carácter modular y de taller práctico, funcional y participativo. Cada uno de los módulos se articula en diferentes talleres y programas. Muchos de estos programas se organizan en unidades didácticas con los siguientes componentes en cada unidad: objetivos, contenido, desarrollo metodológico de las actividades (presentación de los objetivos y de los organizadores previos; evaluación de los conocimientos previos; lectura de un texto o visionado de un video sobre la temática de la unidad didáctica; responder a las preguntas sobre el contenido del texto o del video y sobre aspectos relacionados; otras actividades relacionadas con la temática; aplicación de los aprendizajes a otras situaciones; trabajo individual con el cuaderno de trabajo personal; consolidación de la organización cognitiva, resumen y valoración de los contenidos abordados), y evaluación.

En la fase piloto del proyecto se ha definido un primer diseño curricular, centrado en la inclusión social y la vida independiente, que contiene los siguientes módulos (con sus respectivos talleres y/o programas):

- a. Comunicación y creatividad: taller de comprensión lectora y creatividad; taller conver-

sacional; taller de periodistas; programa de música /danza; etc.

- b. Autodeterminación e inclusión social: programa de habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación; programa de autodeterminación, participación social y participación laboral; educación afectivo-sexual; etc.
- c. Habilidades para la vida independiente: destrezas en el contexto familiar; destrezas en el contexto social; destrezas en el contexto laboral; propuestas globalizadas.

Esta primera propuesta curricular, organizada en módulos, permite mantener una estructura flexible que facilita la adaptación de los contenidos a las necesidades del grupo y a las necesidades personales de cada alumno. Por ello, los contenidos de cada módulo pueden tener distinto formato metodológico: talleres, programas, bloques de contenido, intervenciones en diferentes contextos, etc. En casi todos los talleres y/o programas se plantean actividades para desarrollar en otros contextos, distintos del contexto del aula, especialmente el contexto familiar y el contexto social; todo ello para favorecer la generalización y consolidación de los aprendizajes. Ahora bien, en el módulo de habilidades para la vida independiente, la mayor parte de las actividades se proponen para trabajar en los diferentes contextos: familiar, social y laboral. Por ello será preciso articular mecanismos de cooperación con estos contextos.

Las actuaciones que se definen en el programa y que se llevarán a cabo con los alumnos participantes se desarrollarán en los centros educativos

de las respectivas asociaciones y en el contexto social.

Lógicamente, muchas de las actividades y programas que se proponen en el proyecto FAVI podrán desarrollarse en marcos escolares, incorporándolas en los currículos de ESO o de PCPI. Para ello, las asociaciones, en las reuniones con los centros educativos, explicarán los programas y actividades y ofrecerán los materiales didácticos de apoyo.

Habrà actividades en pequeño grupo colaborativo y actividades individuales. En un primer momento se plantean las actividades en pequeño grupo, tratando de enfatizar los aspectos relacionales, emocionales y motivacionales vinculados con el aprendizaje. Posteriormente se proponen actividades individuales para consolidar los aprendizajes y para

incentivar la autonomía personal en el desarrollo de las actividades educativas y el sentimiento de competencia.

La determinación y concreción de las actividades planteadas con los participantes en el programa se estructura en niveles, en función de la edad y de las características personales de cada uno. Los niveles que se han considerado son los siguientes: a) grupo de 12-16 años, escolarizados generalmente en ESO o en TVA; b) grupo de 17-20+ años, escolarizados generalmente en PCPI. Lógicamente la ubicación de cada alumno en los diferentes niveles no tendrá en la edad el único criterio y la estructuración establecida tiene un carácter orientativo, pero siempre flexible, en atención a las características específicas de cada alumno y a la demanda y necesidades expresadas por cada familia.

Parrilla curricular

NIVEL I (12-16 años)	NIVEL II (17-20 años)
Módulo: Comunicación y creatividad I: - taller de comprensión lectora y creatividad I; - taller conversacional I; - taller de periodistas I; - programa música/danza; - etc.	Módulo: Comunicación y creatividad II: - taller de comprensión lectora y creatividad II; - taller conversacional II; - taller de periodistas II; - programa de música/danza; - etc.
Módulo: Autodeterminación e inclusión social I: - programa de habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación; - educación afectivo-sexual; - etc.	Módulo: Autodeterminación e inclusión social II: - programa de autodeterminación, participación social y participación laboral; - educación afectivo-sexual; - etc.
Módulo: Habilidades para la vida independiente I: - destrezas en el contexto familiar; - destrezas en el contexto social; - destrezas en el contexto laboral; - propuestas globalizadas	Módulo: Habilidades para la vida independiente II: - destrezas en el contexto familiar; - destrezas en el contexto social; - destrezas en el contexto laboral; - propuestas globalizadas

6.3. ACTIVIDADES

En el programa FAVI se plantean distintos tipos de actuaciones: a) acciones de diseño, elaboración y planificación, b) actuaciones para realizar con los alumnos, c) actuaciones para desarrollar con la familia, d) actuaciones con profesionales de las asociaciones y con los voluntarios y alumnado en prácticas que cola-

boran en el proyecto y e) actuaciones para llevar a cabo con los centros escolares.

Finalmente, también se plantean otro tipo de actuaciones que se consideran importantes para garantizar la eficacia y la calidad del programa; son las siguientes: actuaciones de investigación e innovación, actuaciones de elaboración de material didáctico y actuaciones de divulgación

y multiplicación de efectos. A continuación se describen brevemente estas acciones.

Acciones de diseño, elaboración y planificación

- a. Diseño definitivo del programa, configurando los diferentes módulos con sus respectivos talleres, programas, unidades didácticas, etc. En este sentido, cada organización concretará, de los diferentes contenidos de cada módulo, aquellos que mejor se adecuen a las características del grupo de alumnos y a sus necesidades educativas.
- b. Reflexión y concreción sobre el modelo didáctico. Determinación de la secuencia didáctica, en función del propio modelo didáctico, de las características del grupo de alumnos y de las características del programa educativo que se va a aplicar.
- c. Diseño de las medidas formativas con respecto a las familias (nos centramos básicamente en los padres y los hermanos), a los técnicos de las asociaciones, al profesorado de los centros educativos, a los voluntarios y estudiantes en prácticas.
- d. Planteamientos en la elaboración de materiales didácticos. Especial énfasis en la metodología de lectura fácil. Personalización del material didáctico a utilizar.

Actuaciones con los alumnos

Las actividades que se llevan a cabo con los alumnos son las que se proponen en los diferentes módulos formativos, y se concretan en

las respectivas unidades didácticas. Estas actividades se desarrollan en las asociaciones y en otros contextos (familiar, social, escolar, laboral). Se definen y desarrollan actividades en pequeño grupo colaborativo y actividades individuales.

Actuaciones con las familias

La participación de la familia resulta clave para la buena marcha del programa; por ello su implicación es fundamental. Se plantean una serie de reuniones periódicas en grupo para analizar el desarrollo del programa, las dificultades que surgen, las soluciones que se pueden aportar, etc. Estas reuniones tienen una frecuencia mensual. En la primera reunión se presenta el programa y se explican los diferentes componentes del mismo. En las siguientes reuniones se van explicando diferentes contenidos de los proyectos de vida independiente y las implicaciones educativas que se derivan de ellos y se van abordando distintos temas relacionados con los contenidos de los módulos formativos (autonomía personal, educación vial y movilidad, autodeterminación, sexualidad, habilidades para la vida independiente, etc.). La última reunión grupal del curso se destinará a efectuar una valoración del programa.

Además de las reuniones grupales se establecen mecanismos de relación individual, a través de reuniones individualizadas con cada familia (con frecuencia trimestral, pero también con criterios flexibles, en función de necesidades específicas y de la demanda de la propia familia).

Actuaciones con profesionales de las Asociaciones y con los voluntarios y alumnado en prácticas que colaboren en el proyecto

- a. Curso sobre la fundamentación, contenidos y metodología del programa FAVI.
- b. Reuniones de coordinación y seguimiento.

Actuaciones con los centros escolares

En las reuniones periódicas que se mantienen con cada centro escolar, en el que están escolarizados los alumnos participantes en el programa, se ofrece información de la marcha del programa así como de la evolución de los alumnos, sus avances y dificultades y las perspectivas de apoyo de los diferentes agentes educativos (familias, profesorado del centro escolar, profesionales de la asociación y voluntarios). En estas reuniones se explican los contenidos del programa y se muestran los materiales didácticos de apoyo y se analizan las posibilidades de las actividades del programa FAVI.

Actuaciones de investigación e innovación

En el diseño de los diferentes contenidos del programa FAVI, en la fase piloto, se pusieron en marcha estrategias de investigación-acción, con el fin de incorporar rigor en el desarrollo de los diferentes procesos implicados. Hay que tener presente que se trata de un estudio piloto desarrollado con la intención de extenderlo a otras zonas, en función de la valoración que se haga del programa formativo aplicado.

En el desarrollo del proyecto resulta conveniente plantear, en colaboración con organismos de investigación, algunas actuaciones centradas en promover investigaciones que permitan analizar los procesos desarrollados y la eficacia de las intervenciones. Hay que tener presente que se trata de proyectos innovadores y es preciso plantear las prácticas con la perspectiva de recoger evidencias. De este modo, se pueden ir adquiriendo mayores conocimientos que, sin duda, orientarán con más racionalidad las actuaciones futuras. Dos líneas de actuación futura pueden ser las siguientes: a) promover una línea de investigación, dentro del desarrollo de la autodeterminación, la vida independiente y la inclusión social de jóvenes con discapacidad intelectual en un marco de colaboración entre varias entidades implicadas y algunos grupos universitarios de investigación; b) ofrecer perspectivas de generalización de la experiencia (o de parte de ella) a determinados centros escolares a través de los proyectos de innovación docente impulsados por las Consejerías de Educación.

Actuaciones de elaboración de material didáctico

- a. Elaboración propia de materiales didácticos para el aprendizaje de los contenidos apuntados. Plantear una diversificación adecuada que permita desarrollar con eficacia las propuestas de actividad que se proponen en el programa. Esta diversificación, que incidirá también en la motivación de los alumnos, deberá contar con materiales para trabajar en pequeño grupo, materiales para

el trabajo individualizado, propuestas para desarrollar en el contexto familiar y social, aplicaciones informáticas, textos para leer en lectura fácil, etc.

- b. Adaptaciones individualizadas de los materiales didácticos.

Actuaciones de divulgación y multiplicación de efectos

- a. Presentación del proyecto en jornadas, congresos,... relacionados con la temática planteada.
- b. Elaboración de documentos y artículos para su publicación en revistas educativas.
- c. Conexión con las Administraciones Educativas (nacionales, autonómicas), con las Direcciones Provinciales de Educación, con DOWN ESPAÑA, con otras entidades relacionadas, para definir medidas de divulgación: páginas Web, cursos, etc.
- d. Extender el programa a otras entidades y localidades.

6.4. METODOLOGÍA DIDÁCTICA

Las orientaciones didácticas que van a guiar la aplicación de los distintos programas y/o talleres están basados en el trabajo de Molina y cols. (2008), que presenta un modelo didáctico validado en una muestra de niños con síndrome de Down. Dicho modelo ya se ha utilizado en la aplicación de distintos programas: programa de habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación (Vived, 2011); programa de autodeterminación, participación

social y participación laboral (Vived y cols., 2012). A continuación se presentan los principios didácticos que se derivan del modelo señalado y que han servido tanto para el diseño de las unidades didácticas de los diferentes módulos y programas o talleres, como para el desarrollo de las mismas; también se analiza la mediación en la interacción profesor-alumno. Por el interés que le hemos dado al cómo enseñar nos ha parecido oportuno exponer en detalle algunos de los planteamientos didácticos y por este motivo la extensión de este epígrafe es más amplia.

6.4.1. Principios didácticos

Los principios didácticos que han servido tanto para el diseño de las unidades didácticas como para el desarrollo de las mismas se pueden concretar en los siguientes: principio de globalización, programación basada en la zona de desarrollo próximo, la mediación como estrategia de enseñanza (basada en la Experiencia de Aprendizaje Mediado), el aprendizaje cooperativo y la generalización de los aprendizajes.

A. El principio de globalización: eje vertebrador de la metodología didáctica

En los diferentes programas educativos se pretende agrupar los contenidos según el principio de la concentración, consistente en la ordenación de los ámbitos relacionados con las actividades que se van a trabajar en torno a intereses específicos y operantes en la vida del alumno.

A partir de este principio se integran diversos contenidos en una misma unidad didáctica. Por medio de un centro de interés, las clases se realizan abarcando un grupo de áreas que se van desarrollando a través de las diferentes actividades que se proponen. Por otro lado, también se organizan los contenidos de aprendizaje para que sirvan a la solución de problemas reales, problemas que respondan a los intereses de los alumnos, a sus experiencias, vivencias y necesidades.

B. La Zona de Desarrollo Próximo: base de la programación didáctica

La Zona de Desarrollo Próximo, entendida como la distancia que media entre lo que la persona es capaz de hacer por sí misma (nivel de desarrollo efectivo o actual) y lo que es capaz de hacer con ayuda de algún mediador, bien sea una persona, bien una ayuda material (nivel de desarrollo potencial), fue descrita por primera vez por Vigotsky (1964 y 1979) y hoy en día es un constructo profusamente usado en la literatura psicopedagógica.

Una programación didáctica fundamentada en la Zona de Desarrollo Próximo requiere, por ejemplo, que el nivel de dificultad de las actividades propuestas se corresponda con el nivel de desarrollo potencial del alumno y no con el nivel de desarrollo efectivo o actual, lo cual exige, a su vez, que los objetivos y los contenidos tengan también como referencia dicho nivel de desarrollo potencial.

El profesorado que intente realizar sus programaciones didácticas de acuerdo con las exi-

gencias de la Zona de Desarrollo Próximo tiene que ser muy consciente de que antes de exigir a sus alumnos que resuelvan las tareas de forma independiente, es necesaria una intervención metodológica que respete los parámetros de la Experiencia de Aprendizaje Mediado.

C. La mediación como estrategia de enseñanza

La metodología mediacional se centra en los procesos más que en los productos o resultados, pretende favorecer la transferencia de los principios cognitivos a distintos ámbitos de aplicación (familiar, escolar, grupo de amigos,...), incide en comunicar entusiasmo por el aprendizaje, en relacionar las experiencias nuevas con las familiares y en desarrollar el sentimiento de competencia de los alumnos.

La mediación ha sido utilizada como elemento importante en varias teorías del aprendizaje y del desarrollo cognitivo. Ahora bien, ha sido especialmente analizada en las teorías de Vigotsky, Feuerstein y Haywood. Precisamente, Haywood y cols. (1992) consideran que la mayoría de las interacciones entre niños y adultos son potencialmente experiencias de aprendizaje mediadas. Los profesores mediacionales son sistemáticos, directivos, centrados en objetivos cognitivos y optimistas en lo que se refiere a las expectativas de avance de los niños.

La Experiencia del Aprendizaje Mediado es definida por Feuerstein (1996) como una cualidad de la interacción ser humano-entorno, que resulta de los cambios introducidos en esta interacción por un mediador humano que se inter-

pone entre el organismo receptor y las fuentes de estímulo. El mediador selecciona, organiza y planifica los estímulos, variando su amplitud, frecuencia e intensidad y los transforma en poderosos determinantes del comportamiento. El mediador proporciona al individuo un aprendizaje organizado y estructurado.

D. El aprendizaje cooperativo, base de la Experiencia de Aprendizaje Mediado

La situación de aprendizaje cooperativo es conatural a la Experiencia de Aprendizaje Mediado y a la programación didáctica basada en la Zona de Desarrollo Próximo, pero no es la única situación de aprendizaje que conviene poner en práctica. El modelo didáctico que consideramos más útil para los alumnos requiere estas tres situaciones de aprendizaje: gran grupo (en esta situación el papel preponderante del proceso didáctico corresponde al profesor), pequeño grupo (es la situación propia del aprendizaje cooperativo) y trabajo individual (es el que permite la consolidación de la organización cognitiva). Es decir, el aprendizaje cooperativo es una situación de aprendizaje posible y recomendable, pero no debe ser la única.

Por otro lado, hay que tener presente que uno de los principales fines de la educación de cualquier alumno es la socialización de sus hábitos y comportamientos. Y el medio más adecuado para lograrlo es a través de la escolarización integrada con alumnos diferentes, en situación de aprendizaje cooperativo en pequeños grupos.

E. Generalización de los aprendizajes: papel de los padres en una red coordinada

La generalización de los aprendizajes constituye uno de los objetivos básicos en el proceso de aprendizaje y por tanto cualquier práctica educativa debe contemplar la generalización como un aspecto nuclear. Entre las dificultades más notables de las personas con discapacidad intelectual se encuentran, precisamente, los bajos niveles de consolidación y generalización de los aprendizajes. Para abordar esta cuestión, en el proyecto FAVI se planteó un sistema de intervención basado en la configuración de una red coordinada de agentes educativos (profesorado, padres y profesionales de otras entidades) que, desde una perspectiva de interdependencia solidaria, permitan una mayor eficacia de las actuaciones educativas. El papel de los padres resulta fundamental para facilitar la generalización de los aprendizajes. Por otro lado, una técnica eficaz en el desarrollo de generalización es la definida por Haywood como aplicación o puenteo, a través de la cual se pretende vincular los aprendizajes desarrollados en clase con otros ámbitos o contextos. Al desarrollo de estos dos aspectos se dirigen las líneas siguientes.

La aplicación como técnica de mediación y de generalización

Haywood y cols. (1992) consideran la aplicación como una importante herramienta en la enseñanza mediacional. Como técnica de la enseñanza mediacional, la aplicación ("Punteo") implica hablar sobre cómo y cuándo uti-

lizar nuevos conceptos, relaciones, técnicas o destrezas en una amplia gama de contextos. Se trata, por tanto, de conectar principios y estrategias con aplicaciones. Cada nueva aplicación contribuye a definir los tipos de situaciones en los que un principio determinado puede o no aplicarse y ayudarnos así a distinguir un principio de otro tal vez similar.

Los profesores mediacionales pueden enseñar importantes modos de pensar y estrategias de resolución de problemas por medios orales, mediante demostración, planteando problemas y solicitando soluciones (y explicaciones sobre esas soluciones). Además discuten con los alumnos una variedad de aplicaciones en distintos ámbitos de sus vidas; es decir, "extraen" de ellos aplicaciones que sirvan a modo de "puentes" entre los mismos procesos de pensamiento (en abstracto) y sus aplicaciones concretas a diversas situaciones (otras actividades escolares, vida hogareña y familiar, actividades recreativas o entre el grupo de amigos).

Papel de los padres en los programas educativos

El alumno no aprende sólo en la escuela; las experiencias en el hogar, con sus padres y hermanos y aquellas que tiene con sus amigos van a ejercer una enorme influencia sobre su aprendizaje. El alumno va a beneficiarse de numerosas actividades de desarrollo que se llevan a cabo en casa. Así, el desarrollo de su autonomía personal, de su capacidad comunicativa, de su socialización, etc., va a estar influenciada, de un modo decisivo, por la labor de la familia.

En el desarrollo de la autodeterminación, de la autonomía personal y de las competencias para una vida independiente, la familia va a jugar un papel fundamental porque, a pesar de que las influencias externas son cada vez más numerosas, la familia constituye la institución básica en el desarrollo y la educación de los alumnos. El desarrollo de la autodeterminación, de la autonomía personal y de la competencia social requiere de un sistema de apoyo que favorezca tal desarrollo, que favorezca las iniciativas de la persona y su participación en las acciones relevantes para su vida, que promuevan el establecimiento de metas personales, que ayude a la persona a estar segura de sí misma, a confiar y a valorar sus logros, que potencie la autonomía, etc. Ese sistema debe construirse de modo colaborativo entre padres y profesionales. En este sentido, es necesario articular actividades que traten de coordinar los diferentes escenarios, específicamente el escolar, el familiar y el asociativo.

6.4.2. El profesor como mediador

Por el interés que tiene la mediación como estrategia de enseñanza, nos parece oportuno establecer algunas consideraciones sobre el papel del profesor como mediador. Un aspecto importante de la mediación lo constituye el estilo docente mediacional, que es el modo que tiene el profesor de interactuar con los alumnos para desarrollar procesos de aprendizaje. La mediación capacita a los alumnos para aprender procesos más que contenidos de aprendizaje. Para facilitar el aprendizaje, el profesor ha de manifestar las siguientes con-

ductas consideradas como líneas directrices de su actuación (Haywood y cols., 1992):

- Destacar las interacciones entre los alumnos durante las situaciones de aprendizaje.
- Explicitar la evidencia del pensamiento de los alumnos.
- Plantear cuestiones y preguntas sobre los procesos seguidos por los alumnos, destacando sobre todo el proceso utilizado y no el producto o respuesta.
- Animar al alumno a razonar todas sus respuestas. Exigirle una justificación, incluso para las respuestas correctas.
- Potenciar en el alumno la formulación de reglas y conclusiones de los ejemplos estudiados.
- Crear confianza en el alumno fomentando el sentimiento de su competencia cognitiva.
- Relacionar los procesos de pensamiento de cada unidad didáctica con la aplicación de los mismos. Transferir los principios a los distintos ámbitos de contenido familiar o escolar.
- Relacionar las experiencias nuevas con las ya conocidas.
- Favorecer el establecimiento de razonamientos lógicos y aceptar tantas respuestas de los alumnos como sea posible, corrigiendo las incorrectas o imprecisas.
- Centrarse en los procesos más que en las respuestas o productos.
- Utilizar incentivos intrínsecos a la tarea.
- Comunicar entusiasmo por el aprendizaje.
- Aceptar tantas respuestas de los alumnos como sea posible, pero corrigiendo las incorrectas o imprecisas.

Con estas acciones el profesor ayuda al alumno a organizar sus observaciones sobre los procesos de pensamiento que ha puesto en funcionamiento para resolver la tarea y a analizar la aplicabilidad de los mismos a otras situaciones.

Feuerstein (1978) desarrolló el concepto de aprendizaje mediado para describir la interacción especial entre el alumno y el mediador (profesor, padres y/o persona encargada de la educación del niño), que hace posible el aprendizaje intencional y significativo. La Experiencia del Aprendizaje Mediado (EAM) es una condición necesaria para lograr el desarrollo y el enriquecimiento cognitivo del sujeto. La mediación de los procesos de pensamiento es un aspecto fundamental para desarrollar las competencias y el ritmo de aprendizaje del estudiante.

Para Feuerstein (1986), mediador es toda persona que ordena y estructura los estímulos y aprendizajes para ayudar al alumno a construir su propio conocimiento. El papel del mediador consiste en servir de guía y provocar la interacción adecuada para lograr el desarrollo de estrategias de pensamiento orientadas a la solución de problemas. El mediador ha de considerar las habilidades cognitivas esenciales en cada área de contenido, evaluar la maestría de los alumnos para usarlas y diseñar modelos para superar las incapacidades cuando estas aparezcan.

Este mismo autor, en su teoría sobre la Experiencia del Aprendizaje Mediado (EAM), ha definido el perfil del mediador como la persona facilitadora de la interacción entre el individuo

y el medio. El profesor se considera como un mediador y facilitador del aprendizaje. Ahora bien, para que una experiencia sea considerada como aprendizaje mediado, para que una interacción entre un profesor u otro mediador y un alumno pueda considerarse como interacción mediada y potenciadora del desarrollo cognitivo, debe guiarse por los criterios que se mencionan a continuación: intencionalidad y reciprocidad; trascendencia; significado; competencia; regulación y control de la conducta; individualización y diferenciación psicológica; mediación de la búsqueda, planificación y logro de objetivos; mediación del conocimiento, de la modificabilidad y del cambio; transmisión mediada de valores y actitudes. Para la presentación de estos criterios seguiremos la exposición que sobre los mismos realizaron Prieto y Pérez (1993).

1) *Intencionalidad y reciprocidad*. Consiste en implicar al alumno en la experiencia de aprendizaje. El mediador selecciona y organiza la información para conseguir los objetivos fijados; además potencia ciertos cambios en la manera de procesar y operar la información del alumno. El mediador debe establecer metas, seleccionar objetivos y tratar de compartir con el alumno las intenciones en un proceso mutuo; esto lleva al alumno a implicarse en la experiencia para lograr los objetivos. La mediación es una “interacción intencionada”. Por ello, supone y exige “reciprocidad”; enseñar y aprender como un mismo proceso (Feuerstein y cols., 1980). Entre las estrategias para favorecer el aprendizaje recíproco se pueden señalar las siguientes:

- Preparar bien las tareas.
- Organizar la clase para favorecer el aprendizaje cooperativo.
- Mantener un clima cálido y de respeto entre los compañeros.
- Fomentar la motivación intrínseca.
- Hacer que los estudiantes se escuchen entre ellos.
- Invertir el tiempo necesario corrigiendo y comprobando los trabajos.
- Explicitar y recompensar la competencia y progresos de los alumnos.
- Explicar todo lo que el alumno no entienda, pero usar solamente la información necesaria, dejando que la otra la descubran los alumnos.
- Escuchar con paciencia y respeto cualquier sugerencia de los estudiantes.

2) *Trascendencia*. La trascendencia de los conocimientos implica relacionar una serie de actividades del pasado con el futuro, lo cual exige buscar algún tipo de generalización de la información. La mediación va más allá de la necesidad inmediata que originó la acción o actividad en cuestión. Implica enseñar al sujeto una conducta de planificación para poder utilizar los conocimientos almacenados previamente y proyectarlos en aprendizajes futuros (Feuerstein y cols., 1980). Así pues, la adquisición de ciertas habilidades y operaciones mentales permite al individuo la aplicación y generalización de esas habilidades y estrategias a otras tareas académicas, vocacionales y de la vida en general.

En el ámbito académico esto significa que el profesor debe relacionar los temas de las lecciones

con otros puntos y hechos pasados y futuros. En la práctica, el profesor debe subrayar la importancia que tienen los procesos implícitos en las actividades didácticas, señalando explícitamente su aplicabilidad a otras áreas de contenido (lenguaje, matemáticas, sociales), a las experiencias de la vida real, a las profesiones y a los valores de la vida (Prieto, 1991).

Algunas estrategias para favorecer la trascendencia se señalan a continuación:

- Relacionar los contenidos de la lección con los hechos pasados y futuros.
- Relacionar los contenidos de la lección con los objetivos previamente establecidos.
- Preguntar siempre al estudiante por qué llegó a la solución del problema y cómo lo resolvió.
- Enseñar habilidades, conceptos y principios más allá de las necesidades inmediatas.
- Fomentar el uso de los procesos básicos y superiores del pensamiento. Estos se construyen sobre los otros.
- Enseñar a inferir y generalizar reglas y principios.
- Facilitar el “puenteo” o “transfer” desde un instrumento a otro, desde una lección a la siguiente y desde una disciplina a otra.

3) *Significado*. Consiste en presentar las situaciones de aprendizaje de forma interesante y relevante para el alumno de manera que este se implique activa y emocionalmente en la tarea. El significado incluye tres requisitos: a) despertar en el alumno el interés por la tarea

en sí; b) discutir con el sujeto acerca de la importancia que tiene dicha tarea; y 3) explicarle qué finalidad se persigue con las actividades y la aplicación de las mismas. Las estrategias para favorecer el aprendizaje significativo son las siguientes:

- Organizar y estructurar toda la información según el nivel, intereses y necesidades de los estudiantes.
- Proporcionar el “feedback” necesario.
- Diseñar situaciones para fomentar la enseñanza cooperativa.
- Explicitar la importancia de las tareas.
- Enseñar a los estudiantes a evaluar sus actividades con múltiples criterios.
- Usar la exploración de alternativas o tanteo sistemático.

4) *Competencia*. Mediante este instrumento se intenta potenciar al máximo el aprendizaje en los alumnos, incluso cuando estos se crean incapaces para aprender. Se trata de potenciar el sentimiento de “ser capaz”, favorecer una autoimagen realista y positiva en el sujeto, crear una dinámica de interés por ser más y de poder dominar situaciones para alcanzar nuevas metas (Feuerstein, 1986; Feuerstein y cols., 1991). El sentimiento de competencia está estrechamente relacionado con la motivación, puesto que esta es crucial para que suceda el aprendizaje. Entre las estrategias para favorecer la competencia de los estudiantes cabe señalar las siguientes:

- Transformar los aprendizajes adecuándolos al nivel de desarrollo del estudiante

- Seleccionar materiales apropiados.
- Secuenciar gradualmente las fases del aprendizaje.
- Utilizar el “feedback” de acuerdo con la competencia.
- Informar siempre al alumno de sus progresos, por pequeños que estos sean.
- Responder siempre a todas las preguntas de sus alumnos.

5) *Regulación y control de la conducta.* Significa ayudar al alumno a regular su conducta impulsiva enseñándole estrategias de planificación. La planificación exige obtener rigurosamente la información (input), utilizarla dándole una cierta coherencia (elaboración) y expresarla mediante procesos de razonamiento (output). Estrechamente relacionada con la regulación de la conducta está la familiaridad que el alumno tenga con el problema, la complejidad y la modalidad de presentación de la información.

La impulsividad, conducta opuesta a la regulación y planificación, consiste en emitir cualquier tipo de respuesta sin haberla pensado anteriormente. Por tanto, la Experiencia de Aprendizaje Mediado, a través de los diferentes instrumentos de enriquecimiento, intenta desarrollar en el alumno el pensamiento reflexivo o “insight”. En la situación escolar el mediador ha de enseñar estrategias de planificación: qué hacer, cómo, cuándo y por qué hacerlo. Las estrategias para reducir la impulsividad y potenciar la regulación y control de la conducta son las siguientes:

- Pedir a los estudiantes que concreten sus respuestas.

- Hacer que lean la información detenida y repetidamente.
- Enseñar a los alumnos a pensar antes de contestar.
- Enseñar a los alumnos a revisar y comprobar siempre el trabajo.
- Enseñar a los alumnos estrategias de planificación.
- Exigir a los alumnos una cierta organización en sus trabajos.
- Mantener el orden y la disciplina en el aula.
- Enseñar a los alumnos a no interrumpir cuando sus compañeros hablen.
- Considerar los errores como fuente de aprendizaje.

6) *Participación activa y conducta compartida.* El aprendizaje activo exige la interacción profesor-alumno y entre el grupo de iguales. El profesor debe compartir las experiencias de aprendizaje con los estudiantes, intentando situarse en lugar de estos. Cuando el profesor (mediador) se incluye como uno más del grupo, se favorecen las discusiones reflexivas. Esto significa que el profesor y el alumno interaccionan y pueden pensar juntos procedimientos y estrategias para resolver la tarea.

El profesor, como experto, ha de dirigir y encauzar la discusión sin dar la solución de forma inmediata, dejando que el estudiante desarrolle y utilice sus procesos de pensamiento. Es decir, el profesor y los alumnos construyen el aprendizaje significativo. El profesor debe fomentar la empatía con el grupo mediante técnicas específicas de aprendizaje cooperativo, evitando los conflictos. Las estrategias para

favorecer el aprendizaje activo y compartido son las siguientes:

- Disponer la clase y las tareas para fomentar el aprendizaje cooperativo.
- Enseñar a los alumnos a compartir y participar activamente en el aula.
- Usar la mediación y ayuda entre los estudiantes.
- Enseñar a los estudiantes a escucharse mutuamente.
- Usar el “conflicto cognitivo” para favorecer el desarrollo intelectual y el aprendizaje compartido.
- Evitar las confrontaciones, si no hay un interés por superarlas.

7) *Individualización y diferenciación psicológica.* Consiste en considerar las diferencias individuales o estilos cognitivos de cada persona para adaptar el aprendizaje a dichas diferencias. La mediación debe centrarse en la ayuda específica al individuo, atendiendo a su proceso personal, para conseguir que el alumno reconozca sus peculiaridades personales (y las de sus compañeros) que le diferencian de los demás y le definen como individuo (Feuerstein, 1978).

El principio de individualización que contempla la experiencia de aprendizaje mediado implica considerar al alumno con sus peculiaridades y diferencias propias, aceptar sus respuestas divergentes, animar a los alumnos a pensar independiente y activamente, distribuir las tareas y deberes para desarrollar el nivel de responsabilidad y de autogobierno de los estudiantes y fomentar la diversidad, siendo tolerantes con

las opiniones de los demás (Feuerstein, 1978). Las estrategias que ayudan a considerar las diferencias entre los compañeros son, entre otras, las siguientes:

- Aceptar siempre cualquier respuesta por disparatada que sea esta. Iniciar debates.
- Favorecer el trabajo independiente y original.
- Distribuir responsabilidades.
- Enseñar a los estudiantes a autogobernarse.
- Permitir que en algunas ocasiones los alumnos elijan libremente sus actividades.
- Enseñar a respetar el principio de la diferenciación psicológica (“el derecho a ser diferente”).
- Proteger siempre el respeto a la intimidad de los estudiantes.
- Enseñar a los alumnos a ser tolerantes con las opiniones de los demás.
- Fomentar las respuestas y conductas divergentes.
- Ayudar a respetar el sistema de valores y de creencias de los alumnos.

8) *Mediación de la búsqueda, planificación y logro de objetivos.* La planificación está dirigida a conseguir que los alumnos orienten su atención al logro de metas futuras, más allá de las necesidades del momento. Esta característica de la Experiencia de Aprendizaje Mediado implica procesos superiores de pensamiento (Prieto, 1989). En el aula el mediador debe enseñar a los estudiantes a establecer metas a corto y largo plazo para su aprendizaje. El mediador establece metas individuales e insiste en que los sujetos se esfuercen en con-

seguirlas. Esto lleva a la perseverancia en el logro de las metas, al desarrollo de los hábitos de estudio y al aprendizaje autónomo. Las estrategias para desarrollar la planificación se señalan a continuación:

- Definir con claridad y precisión los objetivos de la lección.
- Enseñar a planificar la estrategia más idónea.
- Fomentar la perseverancia haciendo que los estudiantes se esfuercen siempre por lograr los objetivos.
- No permitir que abandonen la tarea rápidamente.
- No aceptar el “yo no puedo” o “soy incapaz”.
- Enseñar a los estudiantes a establecer objetivos reales, de forma que se pueden lograr.
- Enseñar a revisar y comprobar por qué los objetivos no se alcanzaron.
- Permitir cierta autonomía a los estudiantes para definir rigurosamente sus propias metas.

9) *Mediación de la novedad y la complejidad.* La ventaja de lo novedoso en las tareas despierta la curiosidad intelectual del estudiante. Las tareas deben proponerse de modo que la nueva sea más compleja que la anterior, aunque el incremento de dificultad sea leve, de modo que habiendo resuelto la anterior, hay muchas posibilidades de resolución de la nueva; de todos modos el alumno va a disponer del apoyo del mediador. También conviene introducir novedades en las actividades propuestas. El papel del mediador consiste en animar

al estudiante a buscar lo que hay de novedoso y complejo en las tareas de acuerdo con su nivel de competencia. Entre las estrategias para favorecer la originalidad se pueden indicar las siguientes:

- Diseñar siempre las tareas introduciendo algo de novedad y de dificultad.
- Animar a los alumnos a realizar pequeños trabajos de investigación para despertar su curiosidad.
- Diseñar algunas tareas innovadoras y poco convencionales.
- Pedir a los estudiantes que diseñen sus propias tareas.
- Enseñar a los alumnos a analizar el nivel de complejidad y la novedad de algunas actividades que se proponen.
- Pedir a los alumnos originalidad y creatividad en sus trabajos.
- Potenciar el pensamiento divergente (pedir siempre más de una solución, más de un procedimiento y más de una representación de la información).

En la Experiencia de Aprendizaje Mediado se fomenta la curiosidad intelectual, la originalidad y la creatividad o pensamiento divergente (Feuerstein, 1980). Es también función del profesor pedir a los alumnos que creen y diseñen sus propias experiencias de aprendizaje, lo cual les proporcionará un sentimiento de satisfacción y gusto por la novedad y creatividad.

10) *Mediación del conocimiento, de la modificabilidad y del cambio.* En este aspecto el mediador ha de hacer consciente al alumno

de que puede cambiar su propio funcionamiento cognitivo y, de hecho, así lo está haciendo. El alumno ha de llegar a autoperibirse como sujeto activo, capaz de generar y procesar información. El mediador hace que el alumno tenga un conocimiento objetivo de sí mismo y de su potencial para el cambio. Las estrategias de este apartado son las mismas que las usadas para favorecer la competencia.

11) *Transmisión mediada de valores y actitudes.* Supone llevar a cabo la mediación en el aprendizaje de actitudes y valores, aspecto fundamental del proceso enseñar-aprender, ya que, en último término, se pretende que los alumnos vivan unos valores y los hagan operativos en su conducta dentro de la realidad socio-cultural en la que se desenvuelven. Este parámetro supone el desarrollo de determinadas actitudes positivas: respeto, tolerancia y comprensión en el trato con las personas de su entorno; ayuda a otros; cooperación en tareas colectivas; valoración de la función social de las personas de la comunidad con referencia al ámbito familiar, escolar y local. En la situación del aula este parámetro se desarrolla mediante técnicas específicas enfocadas a potenciar las exposiciones y discusiones del grupo. El profesor fomenta la empatía con el grupo a través de técnicas de aprendizaje cooperativo empleadas para la resolución de problemas y conflictos, y para el desarrollo de la interacción cognitivo-afectiva. Las estrategias para fomentar el sistema de valores y actitudes son las mismas que las usadas para la diferenciación psicológica.

6.4.3. Orientaciones didácticas, a modo de resumen

Algunas de las orientaciones didácticas, expuestas de manera sintética, que se desprenden del modelo mediacional y que deben guiar las prácticas pedagógicas de los agentes educativos, son las siguientes:

- a. Partir del conocimiento de los procesos cognitivos y las características de aprendizaje de los/as alumnos/as con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales.
- b. Centrar la valoración del alumno en su potencial de aprendizaje.
- c. Tener en cuenta la zona de desarrollo próximo a la hora de establecer la programación didáctica para los alumnos.
- d. Iniciar las experiencias de aprendizaje activando los organizadores previos y valorando los conocimientos iniciales de los alumnos, tratando de impulsar aprendizajes significativos.
- e. Fomentar el aprendizaje cooperativo.
- f. Desarrollar prácticas pedagógicas basadas en la Experiencia de Aprendizaje Mediado. Fomentar el papel del profesor como mediador.
- g. Potenciar el sentimiento de competencia del alumno, reforzando sus logros, proyectando expectativas positivas y pidiéndole esfuerzo, atención y motivación hacia las actividades planteadas.
- h. Individualización de la enseñanza: adaptando los objetivos y las actividades a las características de los alumnos.

- i. Diversificación de actividades y de materiales didácticos.
- j. Enfoque globalizado.
- k. Expectativas educativas positivas.
- l. Aprendizajes significativos y funcionales.
- m. Enseñanza basada en la dinámica de éxito. Mostrar entusiasmo por la enseñanza, solo así conseguiremos que los alumnos manifiesten entusiasmo por aprender.
- n. Fomento de la comunicación interpersonal y la socialización.
- o. Fomento de la curiosidad e investigación.

6.4.4. Situaciones de aprendizaje en el desarrollo de las actividades

Para el desarrollo de las actividades que se proponen en la mayoría de los programas y talleres de FAVI utilizamos dos situaciones de aprendizaje, de este modo que los alumnos pueden tener una mayor experiencia educativa y ello les ayuda a consolidar y generalizar los aprendizajes. Planteamos, por tanto, el aprendizaje desde una situación de pequeño grupo a una situación individual:

- a) Actividades verbales en pequeño grupo colaborativo: En grupos de 3 - 5 alumnos (tamaño orientativo, por cuanto el número de cada grupo lo establecerá el profesor, en función de las características personales de los alumnos, la metodología utilizada y los contenidos de aprendizaje). El grupo tiene un carácter colaborativo, de modo que se ayudan entre ellos cuando hay dificultades en algunas tareas. El profesor forma parte del grupo como un miembro más, ejerciendo el papel de mediador de los aprendizajes.
- b) Actividades individuales: Con el objetivo de consolidar algunos aprendizajes trabajados anteriormente en el contexto interactivo, se proponen algunas actividades que el alumno realizará individualmente. El alumno está en condiciones más favorables para poder responder de modo autónomo y con ciertas garantías de éxito.

6.4.5. Desarrollo de la secuencia didáctica (actividades en pequeño grupo)

Las orientaciones anteriores, características del enfoque mediacional, permiten orientar las prácticas pedagógicas realizadas con cualquier tipo de aprendizaje (lectura, habilidades sociales, formación profesional, autonomía personal, conductas autodeterminadas, aprendizajes matemáticos, etc.) y son las que van a guiar las prácticas pedagógicas con los diferentes programas y talleres del proyecto FAVI. En este sentido, parece conveniente secuenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en una serie de fases. Estas fases se plantean para organizar las actividades verbales que se llevan a cabo en pequeño grupo. A continuación se señalan estas fases y se indican las orientaciones prácticas en cada fase. Este contenido proviene, al igual que los principios didácticos, del modelo referido (Molina, Alvés y Vived, 2008).

Fase de presentación de los organizadores previos

En esta fase se lleva a cabo una presentación clara de los objetivos que van a ser trabajados en cada sesión, con el fin de que el alumno

sea consciente de lo que se espera de él/ella y para darle confianza de que tales objetivos puede lograrlos si presta la debida atención y si se apoya en sus conocimientos previos durante la resolución de las actividades. Hay que hacer ver al alumno que los nuevos contenidos que se van a trabajar poseen una íntima relación con otros conceptos previamente aprendidos, o con experiencias vivenciadas previamente y que, además, se corresponden con su nivel de desarrollo efectivo o actual.

El profesor o profesora debe inspirar en el alumno un sentimiento de confianza, demostrándole que los objetivos que se plantean están muy relacionados con lo estudiado previamente, o con sus experiencias previas. Para ello, puede ser útil solicitar al alumno que cuente lo que sabe acerca de cada uno de los objetivos que se proponen. A continuación, apoyándose en lo que ha relatado el alumno (en sentido estricto, el contenido del relato indica los conocimientos previos), es muy útil presentar un esquema, tipo mapa conceptual, con el fin de que quede bien patente la relación existente entre esos conocimientos previos y los nuevos contenidos que se van a abordar.

Este marco conceptual debe proporcionar al alumno un contexto significativo en el que pueda apoyarse en cada una de las siguientes fases de la acción didáctica. Cuando los profesores sean conscientes de que el alumno está suficientemente motivado, que ha adquirido un nivel mínimo de autoconfianza y que comprende la relación existente entre los objetivos de la nueva unidad didáctica con sus conocimientos previos, se pasará a la fase siguiente.

Fase de evaluación empírica de los conocimientos previos

El objetivo de esta fase es comprobar empíricamente si el alumno posee las experiencias o los conocimientos previos que se supone son necesarios para poder lograr entender de forma significativa los nuevos conocimientos que se van a enseñar.

Para ello, se plantean una serie de preguntas muy claras y precisas para cada unidad didáctica de los diferentes programas y/o talleres, tomando como referencia el nivel de desarrollo actual del alumno, o bien los conocimientos aprendidos en unidades anteriores.

En caso de que el alumno no posea esos conocimientos, es imprescindible que el profesor se los enseñe debidamente antes de pasar a la fase siguiente, bien repasando alguna unidad anterior, bien ofreciendo las explicaciones que se consideren oportunas y, a continuación, comprobándolo empíricamente.

Fase de Experiencia de Aprendizaje Mediado

La raíz de lo que se conoce con la denominación de "Experiencia de Aprendizaje Mediado" está en la teorización que hizo Vigotsky sobre el aprendizaje, aunque la descripción pormenorizada de los componentes de la misma y sus aplicaciones didácticas la ha llevado a cabo Feuerstein (un amplio y claro resumen de este constructo psico-didáctico puede consultarse en Prieto, 1989 y en Feuerstein, 1996). No hay ninguna duda de que esta es la fase más edu-

cativa del modelo didáctico y la que, por tanto, debe producir el auténtico aprendizaje significativo. De ahí la importancia que tiene la intervención directa del profesorado.

En la formulación de las actividades que integran esta fase del modelo didáctico, es un prerequisite indispensable que, antes de presentar al alumno dichas actividades, los profesores y profesoras le expliquen que es importante que realice correctamente dichas actividades, pero mucho más importante es que aprenda estrategias adecuadas (es decir, procedimientos) capaces de permitir la generalización de las mismas a la solución de actividades semejantes, pero presentadas en contextos diferentes. Igualmente, es fundamental que los profesores y profesoras, antes de que el alumno inicie la resolución de las tareas que se le proponen, logren focalizar su atención en algún criterio, o detalle, que ayude al niño a resolver exitosamente las tareas propuestas.

Por ello, es fundamental que, antes de presentar a los alumnos las actividades propuestas, los profesores y profesoras lleven a cabo las siguientes actuaciones didácticas:

a) Explicación

A través de esa explicación se intenta que el alumno comprenda no solo los objetivos relativos a la competencia lectora que pretendemos que alcance, sino también que entienda el significado de los contenidos y de todos los términos involucrados en las tareas de comprensión.

b) Ejemplificación

El profesorado, apoyándose en los recursos materiales que considere más idóneos (p.e., textos con diferentes contenidos, dibujos relacionados con diferentes secuencias del texto, etc.), realiza algún ejemplo de la tarea propuesta (p.e., lee una parte del texto, dispone los dibujos en una secuencia que corresponde a la lectura del texto, escenifica una conducta determinada que pretende desarrollar, etc.), enfatizando la importancia que tiene la distinción de lo fundamental y de lo accesorio de cada tarea, una mínima planificación y la selección de buenas estrategias o procedimientos.

A su vez, se debe incitar a los alumnos y alumnas a participar en el desarrollo del ejemplo (es decir, no es suficiente que se dediquen a observar lo que el profesor, o la profesora, hace), proponiéndoles que respondan a determinadas cuestiones, bien sea de forma oral, bien de forma manipulativa.

c) Potenciar el sentimiento de autoconfianza

Es muy importante indicar a los alumnos que, muy probablemente, van a tener alguna dificultad en la realización de las actividades. Hay que dejar claro a los alumnos que el profesor, o profesora, va observar muy atentamente cómo hacen los ejercicios, para que, al menor fallo que tengan, proporcionarles una ayuda (nunca la solución) destinada a que se fijen en lo sustancial del problema. Durante todo el proceso didáctico, el profesor fomentará un clima favorable para la potenciación del sentimiento de competencia del alumno.

- d) Realización de la tarea por parte de los alumnos y focalización en los aspectos más relevantes

El objetivo es lograr que el alumno fije su atención en los aspectos esenciales de la tarea, o en alguna estrategia, que permita facilitar el desarrollo de la tarea y, en cierto modo, el aprendizaje de procedimientos. A veces ello se puede conseguir mediante la presentación de esquemas o de construcciones manipulativas, o simplemente enfatizando algún criterio o pequeño detalle, con el fin de que descubran de forma visual las partes fundamentales y las accesorias, y cuáles son las mejores estrategias para una solución exitosa de las actividades.

A lo largo de las acciones didácticas, la principal labor de los profesores y profesoras consiste en supervisar todo el proceso, cuando el alumno está realizando las tareas propuestas para asegurar que utiliza las estrategias adecuadamente, para impedir que el alumno utilice las ayudas de forma indebida y, paralelamente, en mediar el proceso de aprendizaje seleccionando las ayudas, organizándolas, reordenándolas y estructurándolas en función de los objetivos propuestos y, sobre todo, en función de los estilos de aprendizaje y del funcionamiento cognitivo de cada alumno. En este sentido, hay que considerar que el suministro de mediadores debe estar más acorde con el modo de procesar la información de cada alumno, o con los procesos cognitivos básicos más indemnes en el caso de alumnos con discapacidad intelectual. Obviamente, este tipo de mediadores no pueden ser programados de forma estandari-

zada para todos los alumnos; por ello, las sugerencias y ayudas que se indican en el programa desarrollado, sólo deben ser interpretadas como meros ejemplos típicos que el profesorado puede respetar o no.

- e) Síntesis generalizadora

Por último, una vez que todo ese proceso didáctico ha concluido y ha sido reforzada la respuesta del alumno, hay que ofrecerle un breve compendio o síntesis del trabajo realizado, enfatizando el principio subyacente, la regla general, o el valor aplicativo de la puesta en práctica de las estrategias puestas en juego, con el fin de que los alumnos comprendan la posibilidad de generalización que entrañan las actividades realizadas.

Cuando el profesorado tiene que poner en práctica la Experiencia de Aprendizaje Mediado, interviniendo simultáneamente con varios alumnos, como es la situación típica de un aula, es importante que el proceso se lleve a cabo en situación de trabajo cooperativo en pequeños grupos, pero siempre y cuando los equipos de trabajo se configuren no apoyándose en el criterio de las afinidades de los propios alumnos, sino en las diferencias del nivel de desarrollo actual o efectivo de los miembros de cada equipo (evidentemente, ello quiere decir que la configuración de los equipos tiene que estar muy mediada por el profesor, que es quien conoce realmente esas diferencias), ya que de esa forma los propios compañeros pueden actuar como mediadores relevantes.

No cabe duda de que todo el conjunto de parámetros que deben ser tenidos en cuenta en la Experiencia de Aprendizaje Mediado (intencionalidad, trascendencia, significatividad, competencia, regulación del comportamiento, diferenciación progresiva, planificación y reconciliación integradora) no pueden ser totalmente respetados en la secuencia didáctica, ni incluso pueden preverse las mediaciones más pertinentes para cada situación y caso individual. Por ello, y debido a la importancia de dichas mediaciones en función de cada uno de esos parámetros, estamos enfatizando la necesidad de una intervención muy directa e individualizada por parte del profesorado en esta fase del modelo didáctico.

Fase de consolidación de la organización cognitiva

El objetivo fundamental de la misma es conocer si dicha experiencia de aprendizaje mediado ha supuesto una reorganización eficaz del funcionamiento cognitivo del alumno y si el proceso didáctico ha logrado que el alumno lleve a cabo generalizaciones y sepa transferir los conocimientos aprendidos a situaciones nuevas.

Esta fase debe entenderse como una especie de evaluación formativa procesual, pudiendo el profesor valerse de una parrilla de observación en la que estén explícitos, de forma muy clara y objetivable, los pasos implicados en cada heurístico que el alumno tenga que desarrollar.

En esta fase, antes de que el alumno realice las actividades, el profesor debe explicar a los alumnos que para realizar con éxito dichas

actividades lo único que hay que hacer es sintetizar los conocimientos aprendidos a través de un esquema y que él, o ella, le proporcionará pequeñas ayudas procedimentales en cada momento en que el alumno se atasque.

Igualmente, una vez que los alumnos han realizado las actividades contenidas en la programación de la unidad didáctica, e independientemente de que las hayan finalizado exitosamente, es fundamental que el profesorado presente a los alumnos otros esquemas diferentes para que los completen, procurando que la tarea principal de dichos esquemas sea de tipo relacional.

Para poder comprobar que los alumnos han conseguido los logros que han sido mencionados anteriormente, el profesor, o profesora, tiene que presentar los esquemas de tal forma que respeten estos dos principios:

A) Diferenciación progresiva del conocimiento: consiste en presentar las tareas de tal forma que el alumno sea capaz de inferir cuáles son los principios generales que subyacen a la tarea propuesta y aplicarlos a la resolución del problema concreto. Para ello, es necesario seleccionar tareas problemáticas que impliquen para su resolución el uso de heurísticos (es decir, nunca tareas mecánicas y repetitivas), los cuales pueden formar parte de las propias tareas, o bien ser presentados al alumno sólo cuando no sepa cómo seguir adelante.

B) Reconciliación integradora: consiste en ofrecer al alumno todos los principios, conceptos y pro-

cedimientos que han sido aprendidos en la unidad didáctica, con el fin de que pueda integrarlos en un mapa conceptual significativo, y a continuación, con dicho mapa conceptual ante los ojos, poder hacer un resumen de todo el proceso seguido.

Lógicamente, en esta fase del modelo didáctico el profesorado tiene que estar disponible para ofrecer a los alumnos cuantas aclaraciones precisen durante el tiempo en que estén resolviendo las tareas propuestas, lo cual es algo muy distinto a ofrecerles las soluciones (si un alumno no es capaz de encontrar la solución correcta, a pesar de las ayudas suministradas y de los heurísticos presentados, puede ser conveniente mostrarle la solución).

Como puede comprobarse a través de la explicación suministrada en los párrafos anteriores, el profesorado tiene que tener una participación muy activa en esta fase del modelo didáctico.

Fase de evaluación

El propósito de esta fase en el contexto del modelo didáctico mediacional que hemos elegido consiste en disponer de datos acerca de todo el proceso seguido, con el fin de poder tomar las decisiones que mejor convengan en cada caso, antes de iniciar el desarrollo de la siguiente unidad didáctica (propuesta de actividades recuperadoras, modificaciones en el diseño metodológico, inicio de la siguiente unidad didáctica, etc.).

Para ello puede resultar muy útil disponer de un cuestionario protocolizado con el fin de que el profesorado pueda anotar los datos que considere relevantes para la oportuna toma de decisiones en relación con las actividades de recuperación que se precisen, o para el desarrollo de las siguientes unidades didácticas.

En los diferentes programas y talleres que configuran el proyecto FAVI se proponen registros de las sesiones, donde se anotan las respuestas de los/as alumnos/as. Ahora bien, las tareas y preguntas que se plantean no deben ser entendidas como definitivas. Es decir, es muy importante que los profesores y profesoras personalicen dichas preguntas, lo cual es como decir que planteen a cada alumno las preguntas que consideren más pertinentes en función del proceso individual que ha seguido a lo largo de todas las fases del modelo didáctico.

Las fases que se han expuesto han constituido el referente de las secuencias didácticas que se plantean en los programas y talleres del proyecto FAVI. Lógicamente, estas secuencias han ido variando en función de los contenidos y áreas de aprendizaje, pero siempre y todas ellas han tenido como referente el modelo mediacional y las fases que se han explicado.

6.4.6. Variaciones en la secuencia didáctica

La concreción de los contenidos de cada fase de la secuencia didáctica está determinada por las características de las diferentes áreas de aprendizaje; es decir, será distinta la secuencia didáctica del aprendizaje de la lectura comprensiva

con respecto a determinados textos literarios a la secuencia que se propone para el desarrollo de un programa de habilidades sociales y autonomía personal o la que se plantea para la adquisición de competencias en el taller de educación sexual o para el desarrollo de la autodeterminación y la participación social. Ahora bien, todas esas secuencias tendrán las mismas fases, con contenidos diferentes; el contenido concreto de cada una de ellas se presenta en los respectivos textos sobre las orientaciones didácticas que se incluyen en los diferentes programas y/o talleres del programa FAVI.

Por otro lado, a partir de la secuencia didáctica que se ha propuesto anteriormente y que se fundamenta en los principios didácticos del modelo didáctico mediacional, y a partir de las actividades que se plantean dentro de los diferentes programas, el profesorado encontrará el modo más adecuado de definir la secuencia de actividades que considere más idónea para satisfacer los objetivos planteados con sus alumnos/as.

Evidentemente, será cada profesor, a partir de un planteamiento flexible y abierto, quien determine la secuencia concreta para cada grupo de alumnos, que podrá coincidir con la que presentamos o modificar en parte, en función de las características del grupo y en función de las áreas curriculares (y de los temas particulares dentro de las mismas).

A continuación se explican con más detalle un par de ejemplos de organización secuencial de actividades didácticas, señalando los diferentes puntos que se han planteado en el

desarrollo metodológico de las actividades, que siempre se plantean para trabajar en pequeños grupos:

A. Taller de comprensión lectora y creatividad (dentro del módulo de comunicación y creatividad de FAVI)

En este apartado expondremos, a modo de ejemplo, la secuencia didáctica para el abordaje de la comprensión lectora sobre contenidos relacionados con distintas áreas curriculares (ciencias sociales, ciencias de la naturaleza, habilidades sociales y de autonomía personal,...). Para cada texto de comprensión lectora relacionado con los diferentes temas de un área curricular se proponen una serie de actividades que ordenamos en una secuencia didáctica.

1. Presentación de los objetivos (tanto los referidos a comprensión lectora como los relacionados con las diferentes áreas curriculares) y de los organizadores previos.
2. Evaluación de los conocimientos previos.
3. Lectura del texto.
4. Responder a las preguntas sobre el contenido del texto y sobre los aspectos relacionados.
5. Resumen del texto.
6. Ampliamos el vocabulario.
7. Otras actividades relacionadas con la lectura y el lenguaje (de las apuntadas en las actividades de comprensión lectora, especialmente las relacionadas con el proceso lector).
8. Otras actividades relacionadas con el tema con el que guarda relación el texto leído.
9. Aplicación de los aprendizajes a otras situaciones.

10. Consolidación de la organización cognitiva, resumen y valoración de los contenidos abordados.
11. Trabajo individual con el cuaderno de comprensión lectora.
12. Trabajo individual con el cuaderno de trabajo personal (p.e., de habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación).

Este programa para la mejora de la comprensión lectora puede aplicarse, además de en el taller de comprensión lectora y creatividad de FAVI, en diferentes áreas curriculares de las distintas etapas educativas: Primaria, ESO, Transición a la Vida Adulta, Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

En el capítulo 7 (Módulo de comunicación y creatividad) se explican con más detalle los diferentes puntos que se han planteado en el desarrollo metodológico de las actividades.

B. Programa de autodeterminación, inclusión social y participación laboral (dentro del módulo de autodeterminación e inclusión social de FAVI)

Este programa se estructura en 20 unidades didácticas. En este epígrafe explicaremos la secuencia didáctica que planteamos en las distintas unidades didácticas del programa. Cada unidad didáctica se estructura en tres apartados:

- a) Delimitación de objetivos: En cada unidad didáctica se proponen tres objetivos, uno para cada área que configura el programa (autodeterminación, participación social y participación laboral).

- b) Desarrollo metodológico de las actividades: Se exponen en este apartado los diferentes puntos que debe abordar el profesor para responder a los objetivos planteados. Estos puntos son los siguientes:

1. Presentación de los organizadores previos.
2. Evaluación de los conocimientos previos.
3. Escuchar y comprender un texto relacionado con los objetivos de la unidad didáctica.
4. Diálogo y comentarios sobre el contenido del texto y sobre los aspectos relacionados.
5. Representaciones sobre diferentes situaciones sociales y personales (prácticas de "role-playing").
6. Aplicación de los aprendizajes a otras situaciones.
7. Consolidación de la organización cognitiva y resumen de los contenidos abordados.
8. Actividades con el cuaderno de trabajo personal.
9. Sugerencias de tareas para trabajar en casa.

- c) Evaluación: Para evaluar el desarrollo de la unidad didáctica se puede utilizar el registro de sesiones, diseñados uno para cada unidad didáctica. También podemos utilizar el cuestionario de autoevaluación que realizan los alumnos en colaboración con los padres.

En el capítulo 8 (Módulo de autodeterminación e inclusión social) se explican con más detalle los diferentes puntos que se han planteado en

el desarrollo metodológico de las actividades, que siempre se plantean para trabajar en pequeños grupos (de 3 a 5 miembros puede ser un número muy adecuado del grupo):

6.5. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

Uno de los aspectos más importantes de un programa educativo es el diseño del procedimiento de evaluación. La actividad educativa es enormemente compleja y exige una constante evaluación de su desarrollo y de sus resultados. Con mayor énfasis si el programa está sujeto a un proceso de indagación experimental.

Pero la evaluación no debe considerarse únicamente como un elemento final del proceso didáctico, sino que debe constituirse como un componente sustancial del mismo, desde el comienzo y durante su desarrollo, y realizarse, por tanto, de forma continuada y no de modo circunstancial. Hay que tener presente que la evaluación debe proporcionar una información continuada, objetiva y suficiente, que permita la regulación de los procesos educativos de forma eficiente y continua.

Por otro lado, la evaluación debe extenderse a todo el programa educativo y no sólo a los alumnos. Tiene que cumplir funciones de regulación activa de los diferentes elementos del programa y de los procesos educativos y no solamente centrarse en la valoración de los/las alumnos/as.

6.5.1. Evaluación inicial, continua y final

Ya hemos comentado que la evaluación debe considerarse como un componente sustancial

del proceso educativo desde el comienzo y durante todo su desarrollo. De esta manera, a la función sumativa de la evaluación (comprobar lo que ha realizado el alumno durante un largo período de trabajo) se agrega una función diagnóstica (comprobar cual es el nivel de preparación con que cuenta el alumno al comienzo de un determinado programa) y una función formativa (observación de la evolución de actividades mientras tienen lugar) para poder optimizar al máximo los resultados.

A. Evaluación Inicial: Función de diagnóstico

Cuando vamos a iniciar un proceso educativo es preciso comenzar adecuando las previsiones generales que hacemos a la realidad concreta que tenemos (adecuar el programa educativo a las características del grupo al que se va a aplicar). A esta valoración inicial, que busca identificar las características diferenciales (diagnóstico) para poder lograr un mejor ajuste de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es lo que se denomina evaluación inicial y hace referencia a la evaluación de los conocimientos y/o capacidades previas de un alumno. Es la fase pretest en el proceso de investigación de la eficacia del programa.

Podemos decir, por tanto, que la evaluación inicial proporciona información acerca de las capacidades del alumno antes de iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje, constituyendo un punto de partida preciso para la organización y secuenciación de la enseñanza.

La evaluación inicial tiene como función básica ajustar el programa a llevar a cabo a los valo-

res de entrada que las variables más determinantes adquieren en el momento de iniciar el mismo. Se trata, por tanto, de lograr evaluar las variables y conocimientos previos que son básicos para que un programa tenga éxito y adecuar el programa a los valores que adquieren esas variables.

B. Evaluación Continua: Función orientadora y formativa

Durante el proceso de enseñanza es necesario valorar tanto los resultados obtenidos como los mismos procesos, con la finalidad de ajustar la ayuda pedagógica que los alumnos/as precisan en cada momento y ajustar las técnicas docentes que estamos empleando. A esta evaluación es a lo que se suele llamar evaluación continua.

Esta modalidad de evaluación resulta esencial en todo programa educativo ya que remarca la función orientadora y formativa que toda evaluación ha de tener, se dirige sobre todo a la reorientación de los procesos que se valoran (la enseñanza y el aprendizaje) y su finalidad básica es solucionar el ajuste del programa educativo que desarrollamos, tanto en lo que se refiere a la ayuda pedagógica que los alumnos/as deben recibir como a las estrategias, técnicas y recursos que es necesario seleccionar en cada momento.

Este tipo de evaluación permite, por tanto, la retroalimentación de un sistema, indicando tanto la situación del alumno como el desarrollo del proceso de enseñanza-apren-

dizaje. Esta concepción de la evaluación nos lleva directamente a una concepción dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje que posibilita una continua interacción y ajuste entre los elementos que participan en el sistema (alumno/profesor/programa).

C. Evaluación Final: Función informativa

Además de evaluar el comienzo y durante el proceso de enseñanza es evidente que al final de cada proceso de enseñanza se impone una evaluación con carácter sumativo, es decir, que incluya a todas las anteriores y que valore los logros obtenidos con el proceso al tiempo que sirva para informar de los resultados. Es la fase posttest del proceso de investigación.

Esta evaluación se sitúa al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje, con independencia de la duración del mismo y su finalidad es proporcionar un balance de los resultados obtenidos y los procesos seguidos. De esta forma, la evaluación final sirve para determinar el grado de efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje seguidos (sumatividad) hasta ese momento, así como para orientar futuros procesos (formatividad). Lo que proporciona una característica diferencial de esta evaluación es la de informar de los resultados y acreditarlos.

6.5.2. Instrumentos de evaluación general

Se pueden utilizar algunos instrumentos de evaluación global que nos den información y evidencias sobre variables de interés en el

desarrollo de los jóvenes y que estén relacionadas con los contenidos que se están trabajando. Con estos instrumentos establecemos una diferenciación entre instrumentos de valoración inicial/final e instrumentos de valoración continua.

Instrumentos de evaluación inicial y final

Estos instrumentos pueden utilizarse en el inicio de la participación en el programa FAVI y establecer una frecuencia de uso con una temporalidad de un curso, de modo que obtendríamos información de su línea base y medidas repetidas en diferentes periodos. Esta evaluación nos ofrece datos de la evolución del alumno en un periodo determinado (un curso escolar). En la experiencia desarrollada hasta el momento hemos indagado los siguientes instrumentos:

- Inventario de Destrezas Adaptativas (CALS) (Morreau, Bruininks y Montero, 2002). Se trata de un instrumento criterial que se aplica de forma individualizada y que consta de 800 destrezas adaptativas relativas a cuatro áreas de desarrollo: destrezas de vida personal, destrezas adaptativas de vida en el hogar, destrezas de vida en la comunidad y destrezas laborales (estas últimas no las hemos utilizado). Se propone una versión adaptada de dicho inventario, utilizando únicamente aquellos ítems útiles y operativos para la experiencia.
- Escala de Autodeterminación Personal ARC. Versión para adolescentes (Wehmeyer y Kelchner, 1995). La adaptación española de la escala ARC, realizada por Peralta,

Zulueta y González (2006), es una medida de la autodeterminación diseñada para ser usada por adolescentes con discapacidad intelectual. La escala contiene 72 ítems y está dividida en cuatro secciones o dominios: autonomía, autorregulación, creencias de control y eficacia y autoconciencia y autoconocimiento.

- Escala de Intensidad de Apoyos (SIS). Adaptación Española realizada por Verdugo, Arias e Ibáñez (2007). La Escala de Intensidad de Apoyos (SIS) de Thompson y cols., es un instrumento publicado por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) en 2004. Es el primer instrumento de evaluación publicado de acuerdo con el cambio de paradigma en la discapacidad intelectual iniciado por la AAIDD en 1992 y posteriormente desarrollado en 2002. La SIS es un instrumento diseñado exclusivamente para identificar y medir las necesidades de apoyo de las personas con discapacidad intelectual con el fin de ayudarles a llevar una vida normal e independiente. Además, la SIS fue pensada para ser utilizada junto con la planificación centrada en la persona, con el fin de ayudar a los equipos de planificación a desarrollar planes de apoyo individualizados que respondan a las necesidades y deseos de las personas con discapacidades.

Instrumentos de valoración continua

Si se estima conveniente, también se pueden utilizar diversos instrumentos de evaluación continua; la tipología de los mismos va a depender

de los objetivos del profesor, de las variables o aspectos del funcionamiento de los alumnos que desee indagar, de las actividades que se proponen, de las áreas curriculares que se trabajan, etc.

A través de un cuestionario sobre los criterios de evaluación se obtienen datos del funcionamiento de los alumnos con respecto a cada criterio. Este cuestionario de valoración continua del funcionamiento de los alumnos permite conocer, en cada momento, el nivel de adquisición de los alumnos con respecto a cada criterio.

En estos cuestionarios de valoración continua se detallarán los criterios de evaluación, vinculados

a los diferentes objetivos que se proponen en los diferentes programas. En el cuestionario de evaluación se pueden ofrecer cinco grados de asimilación o de aprendizaje:

- N significa que no se ha iniciado al alumno en el aprendizaje que se evalúa.
- I significa que se encuentra en la fase de iniciación del aprendizaje de que se trate.
- P significa que se encuentra en fase de perfeccionamiento.
- F significa que se encuentra en fase de finalización.
- S significa que sí tiene asimilado el aprendizaje.

Podemos utilizar, para cada alumno, la tabla que se presenta a continuación

Criterios de evaluación	Grado de aprendizaje				
	N	I	P	F	S
Observaciones					

La determinación definitiva de los criterios de evaluación se realizará en la fase de diseño y planificación, una vez estén definidos los talleres y/o programas que se van a ejecutar. En todo caso, señalamos a continuación, a modo de ejemplo, algunos criterios de evaluación que se establecen en el programa:

- Tener una imagen ajustada y positiva de sí mismo, identificando sus características y cualidades personales.
- Identificar progresivamente sus posibilidades y limitaciones, valorarlas adecuadamente y actuar de acuerdo con ellas.
- Comportarse de acuerdo con los hábitos de

higiene, alimentación y cuidado personal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano.

- Comprender que la salud es un bien del individuo y de la comunidad, manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo.
- Identificar las repercusiones sobre la salud individual y colectiva de algunos hábitos de alimentación, higiene y descanso.
- Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con el bienestar y la seguridad personal, la higiene y el fortalecimiento de la salud.
- Reconocer la existencia de grupos sociales cercanos a su experiencia vital (familia, escuela, barrio, etc.), apreciando su pertenencia a ellos.
- Participar en actividades de grupo (familia y centro educativo) respetando las normas de funcionamiento y realizando con responsabilidad las tareas encomendadas.
- Asumir los derechos y deberes que le corresponden como miembro de un grupo social.
- Conocer y describir la organización de los órganos de gobierno de su Centro escolar y del Municipio.
- Conocer los cauces de representación y participación ciudadana.
- Mantener una actitud de aceptación y respeto hacia las características y cualidades de las otras personas, valorando las diferencias individuales.
- Reconocer la existencia de distintos puntos de vista y asumir la posibilidad de estar equivocado.
- Expresar sentimientos, deseos e ideas, ajustándose progresivamente a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales y cotidianas y a diferentes interlocutores.
- Identificar y respetar los sentimientos, emociones y necesidades de los demás
- Comprender las intenciones y mensajes que le comunican otras personas, valorando la comunicación como un medio de relación con los demás.
- Adecuar el comportamiento a las necesidades, demandas, requerimientos y explicaciones de otros niños y adultos, desarrollando actitudes y hábitos de ayuda y colaboración.
- Orientarse y actuar autónomamente en los espacios cotidianos y utilizar adecuadamente términos básicos relativos a la organización del tiempo y el espacio en relación a sus vivencias periódicas y habituales.
- Tomar la iniciativa, planificar y secuenciar la propia acción para resolver tareas sencillas o problemas de la vida cotidiana.
- Aceptar las pequeñas frustraciones y manifestar una actitud tendente a superar las dificultades que se plantean, buscando en los otros la colaboración necesaria.
- Etc.

6.5.3. Instrumentos de evaluación específica de los diferentes programas y/o talleres

Además de una evaluación más global, en este proyecto se contemplan evaluaciones más específicas sobre el funcionamiento de los alumnos en los diferentes componentes del programa FAVI (taller de comprensión lectora; taller conversacional; taller de periodistas; programa de habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación; programa de auto-

determinación, inclusión social y participación laboral; módulo de habilidades para la vida independiente, etc.) y se utilizarán aquellas en las que le alumno participe.

Instrumentos de evaluación inicial y final

La evaluación inicial y final corresponden a la fase pretest y posttest, respectivamente. Por tanto, se suelen utilizar, en ambos momentos de la evaluación, las mismas pruebas. Hemos podido apreciar como en el programa FAVI se plantean tres módulos en los que se ordenan diferentes programas, talleres y acciones educativas. En muchos de estos programas y talleres se proponen diversos instrumentos de valoración inicial y final. Estos instrumentos se exponen en los documentos que acompañan los diferentes programas, concretamente en el documento “materiales para la evaluación y seguimiento”.

Instrumentos de valoración continua

Se pueden utilizar diversos instrumentos de evaluación continua; la tipología de los mismos va a depender de los objetivos del profesor (análisis más exhaustivo o más global del funcionamiento de los alumnos), de los talleres y/o programas que se están trabajando en el módulo, de las actividades que se proponen. En los diferentes documentos de evaluación y seguimiento que se han confeccionado para cada programa se explicitan los instrumentos que se pueden utilizar. En la mayoría de los programas se ha diseñado un registro del desarrollo de las sesiones a través del cual se obtienen

datos de las respuestas de los alumnos a cada una de las actividades propuestas en el desarrollo del programa. También suelen utilizarse cuestionarios de valoración del funcionamiento de los alumnos con respecto a determinadas variables vinculadas al programa. Cada profesor decidirá el (o los) instrumento/os que va a utilizar con el grupo.

6.5.4. Valoración del programa

La evaluación continua debe incidir no solo sobre el alumno, sino también sobre el propio programa y la labor del profesorado. En este sentido, nos ha parecido importante introducir otro instrumento que permita analizar todos y cada uno de los diferentes componentes del programa (determinación de objetivos, actividades propuestas, materiales utilizados, recursos necesarios, metodología didáctica, etc.). Por el interés de este análisis del programa educativo, así como por la exposición del instrumento de valoración utilizado, basado en estándares profesionales, se presentan estos aspectos más adelante.

A este instrumento lo hemos denominado cuestionario de autoevaluación del programa, que podemos utilizarlo con cada uno de los programas o talleres de FAVI. Este cuestionario se fundamenta en los estándares de calidad, que podemos definirlos como criterios de calidad que permiten contrastar la práctica profesional; Estos principios o criterios de calidad deben ser acordados por un grupo significativo de profesionales.

7. MÓDULO DE COMUNICACIÓN Y CREATIVIDAD

En este módulo hemos planteado diversos talleres enfocados a desarrollar dos ámbitos fundamentales en la vida de las personas y que dan nombre al módulo: la comunicación y la creatividad. Hemos considerado el formato de taller con el fin de enfatizar la practicidad, la flexibilidad y la diversidad de contextos en los que pueden desarrollarse las actividades que se plantean. Los talleres son los siguientes: taller de comprensión lectora y creatividad literaria, taller de periodistas, taller conversacional. Estos talleres no completan el módulo de comunicación y creatividad; conforme vayamos desarrollando el programa FAVI iremos incorporando nuevos talleres.

7.1. TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA Y CREATIVIDAD LITERARIA

En este taller se propone la lectura de una serie de textos vinculados a diversas áreas de aprendizaje, como conocimiento del medio natural y social, ciencias naturales, ciencias sociales, habilidades sociales, autonomía personal, autorregulación, educación vial, educación sexual, etc. En este taller también se propone la lectura de textos literarios, textos curriculares, lectura de periódicos, revistas, documentos, y también textos elaborados por las propias personas con discapacidad intelectual. Con este último tipo de textos se incentiva la creatividad, y el resultado de su esfuerzo es utilizado como material para el desarrollo de la comprensión lectora, por parte de otros alumnos y también para el abordaje de determinadas temáticas vinculadas con el contenido de cada texto.

7.1.1. Objetivos

Aunque el objetivo fundamental que queremos potenciar con la lectura es fomentar una disposición favorable a la misma y el desarrollo de la comprensión lectora, también queremos focalizar la atención en otros aspectos de la lectura y la escritura.

- Desarrollar una comprensión lectora adecuada, tratando de comprender el significado de los textos escritos.
- Adquirir fluidez y exactitud lectora para leer textos de diverso tamaño y temática.
- Hacer uso de la lectura para el desarrollo de determinadas habilidades cognitivas y lingüísticas y para el aprendizaje de contenidos vinculados al texto.
- Desarrollar actitudes favorables a la lectura, adquiriendo una afición razonable hacia la misma, en sus diferentes manifestaciones (relatos, poesías, teatro, noticias, etc.).
- Hacer un uso habitual y funcional de la lectura, eligiendo la lectura como una de las actividades a realizar en el tiempo de ocio.
- Potenciar la autonomía personal en el ejercicio de la lectura, tanto para seleccionar los textos que quiere leer como para tomar iniciativas sobre los momentos en que se pone a leer.
- Perfeccionar y progresar en las habilidades de escritura.

7.1.2. Actividades

El taller de comprensión lectora se desarrolla, como ya hemos indicado, a través de la lectura de distintos textos vinculados con temas de interés para los alumnos y de textos elaborados por las propias personas con discapacidad intelectual. Además de la lectura, se plantean una serie de actividades enfocadas a la comprensión lectora y a la revisión y aprendizaje de las temáticas relacionadas con los contenidos de los textos. Se determinan tareas para desarrollar en pequeño grupo e individualmente (que podrán realizarse en el centro y/o en el contexto familiar).

7.1.2.1. Actividades para el desarrollo de la comprensión lectora:

Aunque hay una gran cantidad de actividades que el profesorado puede plantear para potenciar el desarrollo de la comprensión lectora, presentamos una relación de las que consideramos más interesantes y que provienen de diferentes enfoques sobre comprensión lectora:

- Presentación de los objetivos que se persiguen con la lectura del texto y las actividades propuestas. Se explicitarán los objetivos relativos a la comprensión lectora y también aquellos relacionados con el contenido del texto.
- Presentación del texto que se va a leer.
- Formulación de preguntas, previas a la lectura del texto, sobre aspectos relacionados con el contenido del texto. Estas preguntas tratan de conocer los conocimientos previos de los alumnos a la vez que tratan de despertar el interés por el contenido del texto que van a leer después.
- Uso de esquemas/mapas conceptuales relativos al contenido del texto.
- Lectura en voz alta del texto, realizada en pequeño grupo colaborativo.
- Lectura silenciosa del texto, realizada individualmente.
- Responder a las preguntas sobre el contenido del texto.
- Responder a preguntas relacionadas con el tema del texto.
- Explicar con sus palabras el contenido del texto leído.
- Leer algún párrafo del texto leído anteriormente, al que le falta algunas palabras que tendrá que averiguar.
- Contar una historia similar a la que han leído.
- Completar frases a las que les falta una o más palabras.
- Completar un texto que se presenta, relacionado con el que se ha leído.
- Poner títulos al texto leído.
- Elegir el dibujo que mejor represente el texto leído.
- Asociar diversos dibujos con las frases que les corresponden.
- Ampliar y revisar el vocabulario: uso del diccionario para averiguar el significado de palabras que no se conocen o sobre las que se tienen dudas de su significado.
- Asociar palabras con definiciones.
- Ordenar dibujos relacionados con el texto y contar la historia a partir de los dibujos.
- Contestar si es verdadera o falsa la frase

que se presenta y que guarda relación con el texto.

- Escribir otro final para el relato.
- Diálogos sobre el proceso lector: dificultades en la lectura, familiaridad del tema, aparición de palabras desconocidas o difíciles de pronunciar, importancia de la lectura, valoración del texto leído, etc.
- Elaborar una frase que contenga una determinada palabra o que esté relacionada con un tema determinado.
- Adivinar el nombre que corresponde a las definiciones que se proponen.
- Leer y ordenar las sílabas para formar palabras.
- Leer y ordenar las palabras para formar una frase con sentido.
- Leer y ordenar las frases para formar un relato con sentido.
- Decir una palabra relacionada con cada palabra-modelo.
- Adivinar las letras que faltan a las palabras y leer las palabras.
- Relacionar y asociar las palabras de dos columnas, en cada una de las cuales hay entre 5 y 7 palabras vinculadas en base a diversos criterios.
- Asociar partes de las frases que estén relacionadas.
- Buscar palabras que se relacionen con las que se proponen.
- Nombrar algunas palabras que comiencen por una determinada sílaba.
- Leer solo las palabras que llevan una determinada sílaba.
-

7.1.2.2. Secuencia didáctica para el desarrollo de las actividades:

Para cada capítulo del texto que leemos (o para cada unidad didáctica), se proponen una serie de actividades que ordenamos en una secuencia didáctica, siempre con un planteamiento flexible y abierto. Evidentemente será cada profesor quien determine la secuencia concreta para cada grupo de alumnos, que podrá coincidir con la que presentamos o modificar en parte, en función de las características del grupo y de los objetivos que determine el profesor.

A partir de la secuencia didáctica que hemos presentado en el capítulo 6 (punto 6.4.5) y que se fundamenta en los principios didácticos que se han explicado en el epígrafe correspondiente al modelo didáctico mediacional, y a partir de las actividades que hemos planteado para desarrollar la comprensión lectora, el profesorado encontrará el modo más adecuado de definir la secuencia de actividades que considere más adecuada para satisfacer los objetivos con sus alumnos.

A continuación se explican con más detalle un par de ejemplos de organización secuencial de actividades didácticas, señalando los diferentes puntos que se han planteado en el desarrollo metodológico de las actividades, que siempre se plantean para trabajar en pequeños grupos:

A. Secuencia didáctica para el abordaje de los contenidos relacionados con distintas áreas curriculares (conocimiento del medio, ciencias sociales, ciencias de la naturaleza, habilidades socia-

les y de autonomía personal, etc.). Para cada texto de comprensión lectora relacionado con los diferentes temas de un área curricular se proponen una serie de actividades que ordenamos en una secuencia didáctica.

1. Presentación de los objetivos (tanto los referidos a comprensión lectora como los relacionados con las diferentes áreas curriculares) y de los organizadores previos.
2. Evaluación de los conocimientos previos.
3. Lectura del texto.
4. Responder a las preguntas sobre el contenido del texto y sobre los aspectos relacionados.
5. Resumen del texto.
6. Ampliamos el vocabulario.
7. Otras actividades relacionadas con la lectura y el lenguaje (de las apuntadas en las actividades de comprensión lectora, especialmente las relacionadas con el proceso lector).
8. Otras actividades relacionadas con el tema con el que guarda relación el texto leído.
9. Aplicación de los aprendizajes a otras situaciones.
10. Consolidación de la organización cognitiva, resumen y valoración de los contenidos abordados.
11. Trabajo individual con el cuaderno de comprensión lectora.
12. Trabajo individual con el cuaderno de trabajo personal.

B. Secuencia didáctica para trabajar la comprensión lectora de textos literarios (pueden ser de diferentes colecciones infantiles y juveni-

les, y también textos en versión de lectura fácil, y textos escritos por personas con DI).

1. Presentación de la obra y del autor.
2. Presentación de cada capítulo y formulación de preguntas que despierten el interés del alumno.
3. Lectura de cada capítulo.
4. Responder a preguntas sobre el contenido del capítulo y diálogo sobre aspectos que aparecen en el texto.
5. Resumen del capítulo y valoración del mismo.
6. Ampliamos el vocabulario.
7. Diálogo sobre el proceso lector.
8. Otras actividades para trabajar la comprensión lectora.
9. Trabajo personal con el cuaderno de comprensión lectora.

La explicación de las distintas fases que se han señalado se expone a continuación.

7.1.2.3. Fases para el abordaje de la comprensión lectora con textos curriculares:

1. Presentación de los objetivos y de los organizadores previos

El profesor explicará los objetivos (tanto los referidos a comprensión lectora como los relacionados con el tema del área curricular que se trate) que van a trabajarse con este texto y expondrá las actividades que se van a plantear para desarrollarlos. Establecerá relación con otros contenidos anteriormente aprendidos o con experiencias vivenciadas previamente y que corresponden con su nivel de desarrollo actual.

En este momento es importante darle confianza al alumno de que tales objetivos puede lograrlos si se presta la debida atención, se esfuerza y se apoya en los conocimientos previos durante la resolución de las actividades. Es necesario inspirar en el/la alumno/a un sentimiento de confianza en sí mismo.

2. Evaluación de los conocimientos previos

Antes de empezar con las actividades, preguntaremos a los alumnos algunos aspectos de su vida cotidiana, de su conducta habitual, de sus conocimientos relacionados con los objetivos que se plantean en el texto, para obtener información sobre ellos, sus rutinas, hábitos, lo que ya saben... Se trata de conocer cuál es el nivel actual de los alumnos con el fin de programar y adaptar los objetivos y las actividades dentro de la Zona de Desarrollo Próximo, contando con el apoyo del mediador. Esta información que dan los alumnos se puede contrastar con la obtenida de los padres y con el conocimiento que tienen los profesores de los propios alumnos.

Para cada texto se pueden formular a los alumnos algunas preguntas relacionadas con los objetivos propuestos; cada profesor podrá plantear estas preguntas en los términos que considere más adecuados con respecto al grupo de alumnos con el que está trabajando.

3. Lectura del texto

Antes de que los alumnos inicien la lectura, el profesor comentará que deben estar atentos y

tratar de comprender lo que van a leer y escuchar porque después se harán algunas preguntas sobre el contenido del texto. También les indica que si alguna palabra no comprenden o no la conocen deben exponerlo, porque se explicarán todas las palabras que se señalan. El profesor también podrá indicar alguna cuyo significado considere importante.

Se realizará la lectura de todo el texto en voz alta y a turnos, con un planteamiento cooperativo: mientras un alumno lee, los demás están atentos para ver si la lectura es exacta; si hay algún error, los demás le ayudamos indicándole el error y se corrige la lectura de la palabra leída incorrectamente. Cada alumno leerá una pequeña parte del texto. El profesor será uno más del grupo y leerá cuando le llegue el turno.

Los errores que se pueden dar en la lectura se corregirán, como se ha indicado, en el momento de producirse. Estos errores serán señalados por el profesor, pero también se invita al grupo de alumnos a estar atentos en la lectura y señalar los errores que un compañero puede tener en su lectura, para ayudarle a mejorar. Evidentemente se insistirá en el valor educativo del error.

La extensión de lectura que va a leer cada uno puede variarse en función de las características del texto, de las características de los alumnos y de los objetivos que se proponga el profesor en cada caso.

El profesor pondrá especial interés en el hecho de que, mientras un alumno o él mismo va

leyendo su parte, el resto debe seguir la lectura en su libro. Esta conducta será comentada en varias ocasiones con el fin de que los alumnos vayan comprendiendo que esta estrategia de funcionamiento tiene un gran interés en el desarrollo atencional así como en mejorar la exactitud lectora y la velocidad lectora.

4. Responder a las preguntas sobre el contenido del texto y sobre los aspectos relacionados

Tras la lectura del texto, el profesor formula una serie de preguntas a los alumnos para que estos respondan. También pueden ser los alumnos quienes realicen las preguntas (en este caso será preciso escribirlas después del texto), que hacen referencia al contenido del texto y a cuestiones relacionadas con la temática que se aborda. Muchas de estas preguntas tratan sobre el funcionamiento de los alumnos con respecto a los objetivos que se proponen, las dificultades que tienen, sus intereses, sus expectativas,... Se realiza una pregunta a cada alumno y se fomenta el apoyo entre ellos tanto para reconocer el esfuerzo que cada uno realiza en la búsqueda de la respuesta como para la corrección de la respuesta si no es correcta o es incompleta. Algunas preguntas pueden ser interesantes que se formulen a todos los alumnos, de este modo se pueden apreciar distintas formas de responder a una misma cuestión. Se admitirán todas las respuestas y se corregirán las incorrectas.

Se presentan, para cada texto, varias preguntas en este apartado. En algunas preguntas se ofrecen tres respuestas, implícitas en la pregunta, una de las cuales es la correcta; el alumno ele-

girá la que considere correcta y la verbalizará. En el caso de que los alumnos no respondan a alguna pregunta, el profesor podrá ofrecer distintas alternativas para que el alumno elija la que considere correcta.

En el texto de orientaciones didácticas que se presentan para cada uno de los textos de comprensión lectora relacionados con diversos temas curriculares, al lado de las preguntas y entre paréntesis se ha escrito la respuesta correcta, para facilitar la labor del profesor; aunque estas respuestas solamente se han escrito para las preguntas relativas al contenido del texto y no en otras preguntas generales sobre aspectos relacionados, ya que, como es lógico, muchas de estas preguntas admiten diversas respuestas. Cada profesor podrá modificar y/o ampliar estas preguntas en función de lo que considere más conveniente para las necesidades del grupo.

5. Resumen del texto

Después de responder a las preguntas se invita a los alumnos a realizar un resumen de lo que han leído, indicándoles que expliquen con sus palabras el contenido del texto. Resulta muy conveniente realizar esta actividad en grupo, de modo que cada alumno pueda aportar algo para realizar el resumen entre todos. El profesor podrá hacer uso de las preguntas anteriores para orientar la composición.

También se puede hacer el resumen por escrito, aunque es conveniente que antes de que el niño tenga que realizar el resumen escrito individualmente (en el cuaderno de comprensión lectora), lo

habrá realizado ya de modo verbal, en pequeño grupo.

Para ayudar a los alumnos en esta tarea, que les resulta especialmente difícil, el profesor se podrá ayudar del libro de resúmenes, en el que figuran varias frases que recogen el resumen de cada texto y a las que les falta algunas palabras. Se pedirá a los alumnos que lean las frases que aparecen en estas hojas, buscando las palabras que faltan.

6. Ampliamos el vocabulario

Antes de comenzar la lectura de cada texto, el profesor indicará a los alumnos, como ya se ha explicado, que cuando lean o escuchen una palabra que no comprendan lo indiquen.

Durante la lectura del texto, cuando un alumno pregunta por el significado de una palabra, el profesor explica brevemente su significado, comentando que, al finalizar la lectura, se volverá a comentar dicha palabra. El profesor anota en "Nuestro Diccionario" las palabras sobre las que han preguntado los alumnos por su significado y aquellas que él mismo considera oportuno aclarar. Se plantea de este modo para no interrumpir por demasiado tiempo la lectura.

Después de la lectura, el profesor recuerda las palabras por las que han preguntado y/o las que él mismo señala, y explica el significado de cada una de ellas, consultando con los alumnos sobre el conocimiento que tienen de ellas (el profesor tratará de que los compañeros vayan

dando sus ideas sobre la palabra indicada antes de que aclare el significado de la misma). Se consultará el diccionario (cada alumno mirará en el diccionario, con la ayuda del profesor y leerá el significado de una palabra). El profesor relacionará la palabra con el texto leído para contribuir a una mejor comprensión del mismo. También invitará a los alumnos a que inventen frases con esas palabras. Un alumno cada vez se encargará de escribir el significado de cada palabra en "Nuestro Diccionario". Se trata de un cuaderno en el que figura la relación de palabras que cada día aparecen para contrastar y mejorar el conocimiento que tienen los alumnos sobre su significado. Después de esta relación de palabras, el cuaderno se ordena por las letras del abecedario, de modo que el significado de cada palabra se escribe en el lugar correspondiente. Esta tarea puede realizarse en casa, contando con la ayuda de los padres.

7. Otras actividades relacionadas con la comprensión lectora

Se pueden proponer algunas de las actividades que se han señalado anteriormente para el desarrollo de la comprensión lectora, y que el profesor decidirá en función de los objetivos que se plantee, de las características de los alumnos y de las dificultades que haya observado. Algunas de las que podrían utilizarse son las siguientes: uso de esquemas/mapas conceptuales relativos al contenido del texto; leer algún párrafo del texto leído anteriormente, al que le falta algunas palabras que tendrá que averiguar; contar una historia similar a la que han leído; completar frases a las que les falta

una o más palabras; completar un texto que se presenta, relacionado con el que se ha leído; poner títulos al texto leído; elegir el dibujo, de entre tres o cuatro que se presentan, que mejor represente el texto leído; etc.

8. Otras actividades relacionadas con el tema con el que guarda relación el texto leído

Se trata de aprender los contenidos de la temática en cuestión. Por ejemplo, si el texto guarda relación con las habilidades sociales, podemos proponer algunas representaciones sobre diferentes situaciones sociales y personales ("role-playing").

9. Aplicación de los aprendizajes a otras situaciones

Se trata de averiguar en qué situaciones o lugares (en casa, en el colegio, con los amigos, en la calle,...) se pueden aplicar las conductas o los conocimientos que se están trabajando. Lógicamente, el profesor ofrecerá la ayuda necesaria, poniendo algún ejemplo.

10. Consolidación de la organización cognitiva, resumen y valoración de los contenidos abordados

El profesor repasará las actividades que se han realizado, poniendo énfasis en los procedimientos que hay que seguir para asegurar una buena comprensión del contenido del texto y resaltando la importancia de los objetivos planteados (los relacionados con la comprensión lectora, los relacionados con el tema del área

curricular que se trate). Igualmente pedirá a los alumnos una valoración sobre la lectura del texto ("¿qué os ha parecido este texto?, ¿ha resultado fácil o difícil la lectura?, ¿se ha comprendido completamente el texto?, ¿han salido muchas palabras desconocidas?, ¿qué hemos aprendido en este texto?", ...)

11. Trabajo personal con el cuaderno de comprensión lectora

Con el objetivo de consolidar algunos aprendizajes vinculados con la comprensión lectora, de fomentar la autonomía personal y el sentimiento de competencia y de desarrollar habilidades de escritura, se proponen algunas actividades que el alumno realizará individualmente, una vez leído cada texto en lectura silenciosa. Dichas actividades consisten en responder por escrito a una serie de preguntas sobre el contenido del texto leído. Estas preguntas son algunas de las que ya se han formulado en el contexto de lectura en voz alta y colectiva. Hay preguntas de verdadero o falso, preguntas con respuestas alternativas, frases para completar, preguntas con respuesta abierta, etc.

También se propone la realización de un resumen que previamente se ha trabajado en el contexto verbal y en grupo. Como ayuda se le puede sugerir que utilice como pista los enunciados de las preguntas. Hay que explicar al alumno esta estrategia y ofrecerle varios ejemplos. También se le puede ofrecer un cuaderno de resúmenes, con frases ya elaboradas y a las que faltan algunas palabras que el alumno deberá completar. Otra actividad que puede proponer el profesor es el escribir una o dos frases con las palabras que

se han anotado en Nuestro Diccionario y cuyo significado ha comentado el profesor y otros alumnos. Esta actividad se habrá realizado también en grupo y verbalmente con anterioridad. El profesor tendrá que escribir las palabras que han decidido señalar para cada texto en el cuaderno de comprensión lectora.

Antes de que el niño resuelva las actividades del cuaderno de comprensión lectora se habrá explicado bien toda la tarea que hay que realizar y los apoyos que pueden utilizar, tanto personales como materiales. Estas actividades pueden realizarse en clase y también se pueden llevar a cabo en casa, contando para ello con el apoyo de los padres.

En definitiva, las actividades propuestas en el cuaderno de comprensión lectora son las siguientes:

- Leer el texto en lectura silenciosa.
- Responder por escrito a una serie de preguntas sobre el contenido del texto leído.
- Realización de un resumen.
- Elaborar frases con las palabras señaladas.

Lógicamente el profesor concretará estas actividades para cada alumno y definirá los apoyos precisos para la resolución de la tarea.

12. Trabajo individual con el cuaderno de trabajo personal (vinculado a la temática de un área curricular determinado)

Este cuaderno pretende ser el instrumento de conexión con la familia, de modo que los padres tengan un conocimiento preciso de los objetivos que se van trabajando cada semana. De esta

manera, en casa se pueden proponer tareas encaminadas a cumplir esos objetivos. Las actividades que se plantean en este cuaderno pretenden consolidar los objetivos que se van trabajando en el centro educativo.

En estos cuadernos se pueden presentar cuestionarios de autoevaluación con respecto a los objetivos planteados. Estos cuestionarios de autoevaluación los cumplimentan los alumnos, en colaboración con los padres.

7.1.2.4. Fases para el abordaje de la comprensión lectora con textos literarios:

Para desarrollar la comprensión lectora se pueden utilizar distintos textos, algunos de distintas colecciones infantiles y juveniles y otros textos adaptados con la metodología de lectura fácil. También pueden utilizarse textos escritos por las propias personas con discapacidad intelectual. Para cada texto se proponen una serie de actividades que ordenamos en la siguiente secuencia didáctica:

1. Presentación de la obra y del autor o autora

Antes de iniciar la lectura del texto, el profesor expondrá una breve síntesis del argumento de la obra (temas que aborda, capítulos que contiene, protagonistas, contexto en el que transcurren las acciones, etc.) así como algunos datos del autor. Puede resultar muy útil la presentación/introducción que aparece en cada texto así como los datos aparecidos en la contraportada. Por otro lado señalará diferentes relaciones del contenido del texto con diversos aspectos de la vida de los alumnos, así como con determinados conteni-

dos curriculares (área de lengua, conocimiento del medio, educación para la convivencia, etc.).

Puede resultar interesante que esta presentación la realicen personas distintas del profesor: un padre o una madre, otro profesor, un alumno de cursos superiores que haya leído el libro, un trabajador/a de la biblioteca municipal, un bibliovoluntario, etc. El profesor colaborará con esta persona a la hora de organizar la presentación. En cualquier caso, se trata de incorporar mecanismos que huyan de la rutina e introduzcan ingredientes nuevos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de incidir en la motivación de los alumnos hacia la lectura del texto.

2. Presentación de cada capítulo y formulación de preguntas que despierten el interés del alumno

Cuando se ha llevado a cabo la presentación de la obra, los alumnos se disponen a leer los diferentes capítulos. Para centrar a los alumnos en cada capítulo el profesor ofrecerá una idea general del mismo.

Una vez que se ha presentado el capítulo muy brevemente, se plantean dos o tres preguntas para despertar la curiosidad del niño y le pedimos que pueden responder, dando por válidas todas las respuestas, observando la enorme variabilidad de posibilidades que puede haber.

3. Lectura de cada capítulo

Se realizará la lectura de todo el capítulo en voz alta y a turnos, con un planteamiento cooperativo: mientras un alumno lee, los demás están

atentos para ver si la lectura es exacta; si hay algún error, los demás lo indicamos y se corrige la lectura de la palabra mal leída. El profesor será uno más del grupo y leerá cuando le llegue el turno.

La extensión de lectura que va a leer cada uno puede variarse en función de las características del texto, de las características de los alumnos y de los objetivos que se proponga el profesor en cada caso. Un formato que hemos seguido en numerosas ocasiones ha sido la concreción a una página cada uno (con algunas variaciones y adaptaciones individuales que fueron necesarias).

El profesor pondrá especial interés en el hecho de que mientras un alumno o él mismo va leyendo su parte, el resto debe seguir la lectura en su libro. Esta conducta será comentada en varias ocasiones con el fin de que los alumnos vayan comprendiendo que esta estrategia de funcionamiento tiene un gran interés en el desarrollo atencional así como en mejorar la exactitud lectora y la velocidad lectora.

Si el capítulo es extenso en páginas, se formularán las preguntas cada 2 o 3 páginas, con el fin de favorecer el recuerdo sobre el contenido leído y así poder responder con mayores perspectivas de éxito.

4. Responder a preguntas sobre el contenido del capítulo y diálogo sobre aspectos que aparecen en el texto

Los alumnos responderán a las preguntas sobre el contenido del texto que han leído y sobre

otros aspectos relacionados. Debajo de cada pregunta se ofrecen tres respuestas, una de las cuales es la correcta. En el caso de que los alumnos no respondan a alguna pregunta, el profesor podrá ofrecer estas alternativas para que el alumno elija la que considere correcta.

Se han distribuido las preguntas según las páginas del texto a las que corresponden (cada 1, 2 ó 3 páginas). Ello permite formularlas una vez leídas esas páginas o bien al final de la lectura del capítulo. El profesor decidirá en función de las características del texto (extensión del capítulo, dificultad, ...) y de los niveles de comprensión lectora y de recuerdo de los alumnos.

5. Resumen del capítulo y valoración del mismo

Después de responder a las preguntas se invita a los alumnos a realizar un resumen de lo que se ha leído en el capítulo. El profesor podrá hacer uso de las preguntas anteriores para orientar la composición. Resulta muy conveniente realizar esta actividad en grupo, de modo que cada alumno pueda aportar algo para realizar el resumen entre todos. Se incidirá especialmente en las preguntas que también se repiten en el cuaderno de comprensión lectora, de modo que antes de que el niño tenga que realizar el resumen por escrito lo haya realizado ya de modo verbal y haya una gran similitud entre ambos resúmenes.

Para ayudar a los alumnos en esta tarea, que les resulta especialmente difícil, el profesor se podrá ayudar del libro de resúmenes de cada capítulo. Se pedirá a los alumnos que lean los resúmenes que aparecen en este texto. Los hay de dos tipos:

en primer lugar, se presenta un resumen que está secuenciado en el mismo orden de las preguntas, en este resumen faltan algunas palabras que el alumno que lea tendrá que adivinar; en segundo lugar aparece el resumen completo, uniendo todas las frases.

Dependiendo de la extensión del capítulo y de su dificultad y de los niveles de recuerdo de los alumnos, el profesor podrá considerar la posibilidad de hacer un breve resumen cada 2 o 3 páginas (puede ser de las páginas que se van señalando en cada capítulo).

Después de leído, respondido a las preguntas y realizado el resumen, se pedirá a los alumnos una valoración del capítulo, si les ha gustado, si les ha parecido fácil o difícil la lectura, si lo han comprendido completamente, si han encontrado muchas palabras desconocidas, etc.

6. Ampliamos el vocabulario

Antes de comenzar la lectura de cada capítulo, el profesor indicará a los alumnos que cuando lean una palabra que no comprenden lo indiquen. El profesor y el resto de compañeros tratarán de darle significado a la palabra desconocida (el profesor tratará de que los compañeros vayan dando sus ideas sobre la palabra indicada antes de que aclare el significado de la misma). Esta aclaración se realiza en el momento que surge la duda.

Finalizada la lectura del capítulo, el profesor repasa las palabras anotadas sobre las que se tenían dudas, se vuelve a repasar su significado

y se invita a los alumnos a que inventen frases realizadas con esas palabras. El profesor puede considerar oportuno aclarar además otras palabras en cada capítulo. En este momento se consultará el diccionario con alguna palabra, para que los alumnos vayan aficionándose a su uso.

También se anotan estas palabras en “Nuestro Diccionario” y un alumno cada vez se encargará de anotar el significado de cada palabra, copiándolo del diccionario (esta tarea puede realizarse en casa, contando con la ayuda de los padres). Este documento de “Nuestro Diccionario” es un intento de construir un diccionario propio del grupo, con las palabras que en cada texto vayan señalando los alumnos o el profesor.

7. Diálogo sobre el proceso lector

Se plantea una conversación con los alumnos sobre la lectura que han realizado, pero no dirigida hacia el contenido que han leído sino al proceso lector. Se trata de focalizar la atención de los alumnos en la propia lectura, en las diferentes habilidades que se precisan para leer (exactitud en la lectura, fluidez y velocidad lectora, pronunciación, comprensión, entonación, conocimiento de las palabras, etc.), en las dificultades que han tenido en la lectura, en los errores cometidos y las posibilidades de solucionarlos, en el reconocimiento de importancia de la lectura y el esfuerzo que debe realizarse para la consecución de los objetivos propuestos, en el reconocimiento de la comprensión lectora como el objetivo fundamental, etc. Se trata, en definitiva, de centrar el interés en ámbitos vinculados a la metalectura.

8. Otras actividades para trabajar la comprensión lectora

Se proponen algunas de las actividades que se han señalado y que el profesor decidirá en función de los objetivos que se plantee, de las características de los alumnos y de las dificultades que hayan observado. Algunas de las que podrían utilizarse son las siguientes: uso de esquemas/mapas conceptuales relativos al contenido del texto; leer algún párrafo del texto leído anteriormente, al que le falta algunas palabras que tendrá que averiguar; contar una historia similar a la que han leído (esta actividad resulta muy interesante por su vinculación con la creatividad); completar frases a las que les falta una o más palabras; completar un texto que se presenta, relacionado con el que se ha leído; poner títulos al texto leído; elegir el dibujo que mejor represente el texto leído; asociar diversos dibujos con las frases que les corresponden; asociar palabras con definiciones; ordenar dibujos relacionados con el texto y contar la historia a partir de los dibujos; escribir otro final para el relato; adivinar el nombre que corresponde a las definiciones que se proponen; leer y ordenar las palabras para formar una frase con sentido; leer y ordenar las frases para formar un relato con sentido; etc.

9. Trabajo personal con el cuaderno de comprensión lectora

Con el objetivo de consolidar algunos aprendizajes vinculados con la comprensión lectora, de fomentar la autonomía personal y el sentimiento de competencia y de desarrollar habilidades de escritura, se proponen algunas actividades que

el alumno realizará individualmente, una vez leído cada capítulo en lectura silenciosa. Dichas actividades consisten en responder por escrito a una serie de preguntas sobre el contenido del texto leído. Estas preguntas son algunas de las que ya se han formulado en el contexto de lectura en voz alta y colectiva. Hay preguntas de verdadero o falso, preguntas con respuestas alternativas, frases para completar, preguntas con respuesta libre.

También se propone la realización de un resumen, que previamente se ha trabajado en el contexto verbal y en grupo. En el cuaderno se le sugiere que utilice como pista los enunciados de las preguntas (que están formuladas siguiendo la secuencia del relato) reformulándolas. Hay que explicar al alumno esta estrategia y ofrecerle varios ejemplos. Para ayudar en esta tarea difícil de resumir un texto, se puede disponer de un cuaderno de resúmenes (es el equivalente al libro de resúmenes), que se entregará al alumno.

Antes de que el niño se ponga a trabajar con el cuaderno de comprensión lectora se habrá explicado bien toda la tarea que hay que realizar y los apoyos que pueden utilizar, tanto personales como materiales.

7.1.3. Evaluación

Para la evaluación de la comprensión lectora utilizamos instrumentos de valoración continua, que permiten observar y medir el funcionamiento constante y cotidiano de los alumnos en el desarrollo de las actividades propuestas en

el Taller de Comprensión Lectora. Uno de estos instrumentos de evaluación continua es el cuestionario de valoración de la lectura, de carácter cualitativo, que recoge información del funcionamiento lector del alumno en distintas variables del aprendizaje lector. También se ha diseñado un registro del desarrollo de las sesiones a través del cual se obtienen datos de las respuestas de los alumnos a cada una de las actividades propuestas relacionadas con la comprensión lectora.

Cuestionario de valoración de la lectura

El cuestionario de valoración de la lectura contiene 7 apartados, son los siguientes: a) conducta del alumno en el desarrollo del programa; b) aspectos específicos de la lectura; c) aspectos físicos/posicionales; d) seguimiento de la evolución del alumno; e) reuniones con la biblioteca (donde se reúnen periódicamente los miembros del club de lectura fácil) o con el centro escolar; f) reuniones con la familia y g) relación de materiales didácticos utilizados.

Con respecto a la conducta del alumno en el desarrollo del programa, se plantean una serie de variables que definen el funcionamiento del alumno cuando está realizando las actividades de lectura que se proponen en el Taller de Comprensión Lectora. El carácter de este cuestionario es cualitativo y cada profesor precisará la respuesta que mejor defina el funcionamiento del alumno. Las variables que se contemplan son las siguientes: a) actitud hacia tareas propuestas; b) constancia en la tarea; c) pautas atencionales (cuando lee, cuando lee otro compañero);

d) motivación / interés hacia las actividades, materiales, etc.; e) autonomía personal en el desarrollo de las actividades; f) colaboración con los compañeros; g) relación (con profesorado/con otros alumnos); h) problemas de conducta y técnicas de intervención utilizadas.

En cuanto a la evaluación de los aspectos más específicos de la lectura, se tienen en consideración los siguientes:

- a) Exactitud/precisión en la lectura
- b) Tipos de errores en la lectura
- c) Errores en los saltos de línea
- d) Velocidad lectora
- e) Fluidez lectora
- f) Volumen de lectura
- g) Pronunciación
- h) Entonación / respeto de signos
- i) Correcciones espontáneas
- j) Respeto de turnos en la lectura en grupo
- k) Lectura silenciosa
- l) Comprensión lectora
- m) Identificación de palabras que no comprende o que tiene dudas
- n) Resumen del contenido del texto leído
- o) Escritura

Otro apartado que contempla el cuestionario hace referencia a los aspectos físicos/posicionales, a través de los cuales se obtiene información de la postura del alumno al leer y de los movimientos que realiza. En concreto se han definido los siguientes: a) posición en la silla / mesa; b) distancia de los ojos con respecto al libro; c) señalamiento con el dedo; e) posición del libro en la mesa; f) posición de la espalda;

g) posición de las manos.

Nos ha parecido importante reservar un apartado para poder anotar, de manera breve, la evolución del alumno en el desarrollo del programa. Y para ello se plantea una tabla en una de cuyas columnas se escribe la fecha de anotación y en la otra columna se anotan los datos que el profesor considere más relevantes con respecto a la valoración de la ejecución del alumno de las tareas propuestas, de la progresión que experimenta y/o de las dificultades más notables que tiene.

Aunque hemos pretendido diseñar un cuestionario que pudiera obtener abundante información cualitativa, es evidente que muchas variables se prestan a realizar una transformación hacia formatos más cuantitativos. Es el caso, por ejemplo, de la exactitud/precisión en la lectura, que podría contemplar las siguientes categorías de respuesta: 1-muchos errores; 2-bastantes errores; 3-algunos errores; 4-pocos errores; 5-muy pocos errores; 6-sin errores.

Registros del desarrollo de las sesiones

Estos registros sirven al profesor, si así lo considera, para tomar aquellas anotaciones que considere importantes sobre el desarrollo de las actividades correspondientes a cada capítulo y ofrece datos cualitativos sobre la ejecución concreta de cada alumno. En estos registros se recogen los diferentes apartados de la secuencia didáctica. También hay un apartado de observaciones en el que el profesor anotará aquellos datos que considere de interés (comportamientos, relaciones, funcionamiento del grupo, etc.). Hay un registro para cada capítulo.

7.1.4. Materiales didácticos de apoyo

1. Textos de lectura: Textos de diferentes colecciones infantiles y/o juveniles, textos literarios en versión de lectura fácil, textos curriculares. Estos textos los utilizan los alumnos. Son los textos que se manejan para llevar a cabo la lectura en voz alta en pequeños grupos colaborativos.
2. Cuaderno de comprensión lectora. Este cuaderno se trabaja individualmente y en él se plantean las mismas actividades que se han realizado en grupo. Con los cuadernos, la lectura es silenciosa y las respuestas a las preguntas se hacen por escrito.
3. Materiales de evaluación y seguimiento.
 - Cuestionario de valoración de la lectura.
 - Registros del desarrollo de las sesiones.
4. Nuestro diccionario. En este documento los alumnos irán anotando las palabras cuyo significado quieren aprender.
5. Resúmenes para leer. Puede utilizarse este documento didáctico para reforzar y facilitar el desarrollo de competencias para resumir textos. Las actividades se realizan en pequeño grupo y de forma oral.
6. Cuaderno de resúmenes. Similar al anterior, pero en este caso las actividades se realizan individualmente y por escrito.
7. Orientaciones didácticas. Explicación de las actividades y del uso de los materiales didácticos que pueden ayudar al profesorado en el desarrollo del programa. Se utilizará un documento para cada texto.
8. Documentos para la coordinación y colaboración con los padres. Presentación del

programa para padres. Registro de reuniones con los padres.

7.2. Taller de periodistas

Dentro de este taller hemos planteado una serie de propuestas didácticas vinculadas con las noticias y las entrevistas, dos formatos periodísticos que nos han resultado muy útiles para desarrollar competencias comunicativas y lingüísticas de los alumnos. Para cada formato periodístico hemos dispuesto una serie de textos y varias actividades para desarrollar con ellos, siempre con los objetivos de impulsar la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de desarrollar la comprensión lectora y potenciar el interés por la lectura, y de fomentar la comprensión y expresión lingüística de diversos contenidos periodísticos (lectura de noticias del entorno, realización de entrevistas, expresión de noticias personales, etc.) y su aplicación a distintos contextos de la vida cotidiana.

7.2.1. Objetivos

Los objetivos que queremos potenciar en los respectivos talleres de noticias y de entrevistas están relacionados con la comprensión lectora (proponemos los mismos objetivos que apuntamos en el taller de comprensión lectora y objetivos relacionados con la comprensión y expresión lingüística vinculados a diversos contenidos periodísticos (lectura de noticias del entorno, realización de entrevistas, exposición de noticias personales, etc.)). Estos últimos objetivos podemos concretarlos en los siguientes:

- Expresar adecuadamente pensamientos, ideas y emociones a través de respuestas a preguntas que se organizan en una serie de entrevistas, utilizando de forma adecuada el lenguaje en expresiones escritas y orales.
- Desarrollar la comprensión y mejorar las destrezas comunicativas en torno a noticias de los contextos familiares para los alumnos y en torno a entrevistas sobre diferentes ámbitos de sus vidas.
- Fomentar el gusto y el interés por participar en situaciones de comunicación oral vinculadas a noticias y a entrevistas, potenciando el interés por mejorar las producciones lingüísticas.
- Aprender a comunicarse con los demás y comprender lo que estos transmiten en sus respuestas a las preguntas que se les plantean.
- Expresar vivencias, ideas, opiniones y sentimientos propios.
- Conocer las emociones y los sentimientos en relación con los demás, desarrollando actitudes de diálogo.
- Comprender la realidad social en la que se vive, aprendiendo conductas adecuadas para distintas situaciones.
- Trabajar en equipo, aprendiendo a aceptar otros puntos de vista distintos del propio.

7.2.2. Actividades

En cada taller (taller de noticias, taller de entrevistas) que configura el taller de periodistas se proponen una serie de actividades que ordenamos en una secuencia didáctica. Evidentemente será cada profesor quien determine la secuencia concreta para cada grupo de alum-

nos, que podrá coincidir con la que presentamos o modificar en parte, en función de las características del grupo y de los objetivos que determine el profesor. A continuación se explican con más detalle los diferentes puntos que se han planteado en el desarrollo metodológico de las actividades, que siempre se plantean para trabajar en pequeños grupos. Estos puntos son comunes tanto para el taller de noticias como para el taller de entrevistas, aunque como se aprecia, se establecen algunas diferencias.

1. Presentación de los objetivos y de los organizadores previos

El profesor explicará los objetivos, tanto los referidos a la comprensión y expresión lingüística de diversos contenidos periodísticos (lectura de noticias del entorno, realización de entrevistas, etc.) como a la comprensión lectora; estos objetivos son los que van a trabajarse con las noticias seleccionadas y con las entrevistas planteadas. El profesor también expondrá las actividades que se van a plantear con cada bloque de noticias y con cada entrevista.

2. Lectura de las noticias y/o preguntas de las entrevistas

A. Con respecto al taller de noticias

Se trata de simular un estudio de radio en el que se leen algunas noticias, como si se tratara de un programa de noticias. Las noticias que se presentan corresponden a diversos temas familiares: el colegio, los animales, la ciudad, las vacaciones, etc. Se proponen 15 bloques

de noticias que servirán para que uno o dos alumnos las lean. Cada bloque incluye 4 noticias de la misma temática. El profesor (u otro compañero) pueden presentar el programa de radio a los “periodistas” que van a dar las noticias. Se realizará la lectura de todas las noticias del bloque en voz alta y a turnos, con un planteamiento cooperativo.

B. Con respecto al taller de entrevistas

Con respecto a las entrevistas, se proponen doce entrevistas sobre distintos temas de interés (la familia, los amigos, el colegio, el pueblo, las vacaciones, etc.). Cada una de las entrevistas está configurada por una serie de preguntas que un alumno (o dos) tendrá que leer y a las que otro alumno tendrá que contestar. A través de la lectura de las preguntas de la entrevista y a través de la contestación a estas preguntas se pretende trabajar no solo las habilidades de comprensión lectora y comprensión verbal, sino también el desarrollo de la expresión oral, del conocimiento de uno mismo y de los demás. En definitiva, se trata de simular una entrevista “periodística” que el profesor (o un alumno que hace de entrevistador) realiza a otro alumno.

3. Responder a las preguntas sobre el contenido de las noticias / responder a las preguntas de la entrevista

A. Con respecto al taller de noticias

Se proponen una serie de preguntas sobre el contenido de las noticias que han leído los alumnos. Tras la lectura de las noticias, el pro-

fesor formula una serie de preguntas a los alumnos para que estos respondan. También pueden ser los alumnos quienes lean las preguntas, que hacen referencia al contenido de las noticias. Cada alumno formula una pregunta y es el mismo u otro compañero quien responde. Los alumnos disponen de un texto (mi primer libro de noticias) para la realización de la actividad de lectura y formulación de preguntas.

B. Con respecto al taller de entrevistas

El alumno ira respondiendo a las preguntas que le han formulado (el profesor u otro compañero). Los alumnos disponen de un texto (mi primer libro de entrevistas) para la realización de la actividad de lectura y formulación de preguntas. En estos libros del alumno se presentan, para cada temática, varias preguntas. En el caso de que los alumnos no respondan a alguna pregunta, el profesor podrá ofrecer distintos tipos de ayuda.

4. Responder a preguntas sobre algunos aspectos relacionados con el contenido de la noticia / entrevista

El profesor formula algunas preguntas relacionadas con algunos contenidos de las noticias leídas (o de las entrevistas) y que establece conexión con la experiencia de los alumnos o con los contextos en los que se desenvuelven.

5. Resumen de la noticia / de la entrevista

Después de responder a las preguntas, sobre la noticia o de la entrevista, se invita a los

alumnos a realizar un resumen de las noticias leídas o de la entrevista desarrollada, indicándoles que expliquen con sus palabras el contenido de la noticia o de la entrevista. El profesor ofrecerá apoyo preciso para la realización de los resúmenes.

6. Ampliamos vocabulario

Antes de comenzar la lectura de cada noticia o entrevista, se indica a los alumnos que cuando lean o escuchen una palabra que no comprendan lo indiquen. El profesor anota en “Nuestro Diccionario” las palabras sobre las que han preguntado los alumnos y aquellas que el mismo considera oportuno aclarar. Después de la lectura, el profesor recuerda las palabras por las que han preguntado y/o las que él mismo señala, y explica el significado de cada una de ellas, apoyándose en los alumnos para lo que les pregunta sobre el conocimiento que tienen de ellas. Se consulta el diccionario, se elaboran frases con ellas y un alumno cada vez se encargará de escribir el significado de cada palabra en “Nuestro diccionario”.

7. Aplicación de los aprendizajes a otras situaciones

Se trata de señalar en qué situaciones o lugares (en casa, en el colegio, con los amigos, en la TV, en otro medio de comunicación, en la biblioteca, etc.) se puede leer o escuchar noticias o realizar entrevistas.

8. Búsqueda de noticias / elaboración de preguntas para la realización de entrevistas

A. Con respecto al taller de noticias

El profesor anima a los alumnos a buscar una noticia que les haya interesado y la llevan a clase para leerla y comentarla. Se les puede proponer que la noticia esté relacionada con las temáticas que se han abordado en las noticias leídas en clase. También serán bien recibidas algunas noticias personales (que le hayan ocurrido al alumno) relacionadas con el tema.

B. Con respecto al taller de entrevistas

El profesor anima a los alumnos a escribir algunas preguntas dirigidas a entrevistar a determinadas personas; pueden ser personas de los entornos próximos (padres u otros familiares, amigos, profesores, vecinos, etc.) o bien personajes conocidos de la cultura, el deporte, la política, profesionales, etc.

9. Consolidación de la organización cognitiva, resumen y valoración de los contenidos abordados

El profesor repasa las actividades que se han realizado, poniendo énfasis en los procedimientos que hay que seguir para asegurar una buena comprensión del contenido del texto y resaltando la importancia de los objetivos planteados (de comunicación, de comprensión lectora, de creatividad, de trabajo en grupo cooperativo, de compromiso per-

sonal, etc.). Igualmente se pide a los alumnos una valoración sobre lo realizado en clase.

10. Trabajo individual con el cuaderno de trabajo personal

Se proponen algunas actividades que el alumno realizará individualmente, una vez leído cada texto en lectura silenciosa. Dichas actividades consisten en responder por escrito una serie de preguntas sobre el contenido del texto leído. Antes de que el alumno resuelva las actividades del cuaderno de comprensión lectora (mi primer cuaderno de noticias, mi primer cuaderno de entrevistas) se habrá explicado bien toda la tarea que hay que realizar y los apoyos que pueden utilizar, tanto personales como materiales. Estas actividades pueden realizarse en clase o también se pueden llevar a cabo en casa, contando para ello con el apoyo de los padres.

7.2.3. Evaluación

Se plantea una evaluación cualitativa relativa al funcionamiento del alumno con respecto a las distintas actividades que realiza. Para ello se cuenta con un registro del desarrollo de las sesiones, en el que se recogen los diferentes apartados de la secuencia didáctica. En cada uno de estos apartados hay un espacio para que el profesor escriba las respuestas de los alumnos.

7.2.4. Materiales didácticos de apoyo.

- Taller de periodistas. Orientaciones didácticas. Incluye la colección de registros del desarrollo de las sesiones.

- Mi primer libro de noticias. Textos para el alumno.
- Mi primer cuaderno de noticias.
- Taller de entrevistas. Orientaciones didácticas.
- Mi primer libro de entrevistas. Textos para el alumno.
- Mi primer cuaderno de entrevistas.

7.3. Taller conversacional

7.3.1. Objetivos

El taller conversacional tiene como objetivo principal el desarrollo de las habilidades conversacionales necesarias para facilitar la inclusión social, dotando a las personas con síndrome de Down de las herramientas precisas para hacer del uso del lenguaje un instrumento social y cultural, que les permita entablar todo tipo de relaciones en su día a día.. Como objetivos específicos podemos definir los siguientes:

- Potenciar las relaciones interpersonales a través de las conversaciones entre dos o más personas.
- Desarrollar habilidades para conversar: expresar ideas, opiniones, sentimientos,... sobre determinados temas que se comentan con otras personas; revisar nuestro recuerdo y el conocimiento que tenemos del tema sobre el que se está hablando; introducir nuevos temas; etc.
- Desarrollar habilidades de escucha: escuchar las explicaciones de otras personas; admitir iniciativas de los interlocutores; etc.
- Utilizar los recursos expresivos no lingüísticos (gestos, postura corporal, sonidos diversos,

dibujos, etc.) con el fin de que la conversación sea más fácil y fluida, mostrando interés por comprender y hacerse comprender.

- Fomentar la atención hacia otras personas, escuchando sus explicaciones, preguntas y comentarios.
- Ampliar el conocimiento que se tiene sobre diversos temas sobre los que se va a conversar, partiendo del conocimiento propio y ampliado a través de las aportaciones de otros interlocutores.

7.3.2. Actividades

Las actividades que se proponen para realizar con los alumnos podemos concretarlas en tres ámbitos: a) conversaciones sobre determinados temas (propuestos por los alumnos o por el profesor); b) actividades para el desarrollo de las estrategias y habilidades necesarias para participar adecuadamente en conversaciones, y c) actividades de generalización. Las actividades están programadas para trabajarlas en pequeño grupo (3-6 alumnos puede constituir un grupo adecuado).

A) Conversaciones sobre determinados temas

Se mantendrán conversaciones tanto sobre temas propuestos por los alumnos como sobre temas que el propio profesor propone. En estas conversaciones el profesor formulará preguntas sobre los temas a los diferentes alumnos para que respondan, aunque siempre les advertirá que ellos también pueden hacer preguntas a sus compañeros o al profesor.

Las preguntas que el profesor puede realizar (tanto para los temas propuestos por los alumnos como para los temas propuestos por el propio profesor) son preguntas relativas al tema que se aborda en la conversación, pero también se incorporan preguntas de valoración de la conversación así como preguntas relativas a la propia conversación (estrategias, habilidades para conversar,...). Estas preguntas se encuentran expresadas en los registros de conversaciones y en el cuaderno de conversación del grupo.

B) Actividades para el desarrollo de las estrategias y habilidades necesarias para participar adecuadamente en conversaciones

En este bloque se desarrollan algunas estrategias y/o habilidades que se ponen de manifiesto en una conversación. Las dos formas que hemos considerado para abordar el aprendizaje de estas estrategias y habilidades son las siguientes: 1) trabajo específico para el desarrollo de las mismas y 2) preguntas que se incorporan en las distintas conversaciones sobre los diversos temas y que se suelen formular a los alumnos al finalizar las conversaciones.

Con respecto a las estrategias / habilidades para conversar, algunas de las que hemos contemplado son las siguientes:

Expresivas:

- Mantener una charla/conversación con otras personas sobre un tema de su interés.
- Expresar ideas, opiniones y sentimientos sobre determinados temas que se abordan en una conversación.

- Formular preguntas sobre aspectos que se desconocen o sobre los que se quiere tener una mayor información.
- Responder a preguntas que formulan los interlocutores.

De recepción y escucha:

- Tener en cuenta al interlocutor durante una conversación.
- Escuchar las ideas, opiniones, sentimientos, ... que otras personas expresan sobre un determinado tema.

De atención y recuerdo:

- Revisar el recuerdo y el conocimiento que se tiene sobre los temas de los que se está hablando.
- Pensar en otro/s tema/s sobre el que poder conversar; etc.

Para el desarrollo de estas habilidades conversacionales nos centramos en determinados aspectos relacionados con la conversación. En cada sesión se aborda un pequeño número de estrategias y/o habilidades para conversar. Y para ello realizaremos las siguientes actividades: 1) presentación de los organizadores previos; 2) Experiencia de Aprendizaje Mediado (explicación de las actividades que se van a practicar y los procedimientos o estrategias que se van a utilizar; realización de la actividad por parte del profesor/a; realización de la actividad por parte de los alumnos, síntesis del trabajo realizado); 3) consolidación de la organización cognitiva (explicación de los diferentes pasos que se han dado en la actividad; identificación de situaciones y lugares en los que se lleva a cabo la actividad entrenada).

Por lo que respecta a las preguntas sobre estrategias (preguntas que se incorporan en las distintas conversaciones), hay que señalar que lo que pretendemos es focalizar la atención sobre los procesos y estrategias que utilizamos en las diferentes conversaciones. Por ello, al final de la conversación, centramos la atención sobre diferentes aspectos de la misma: valoración de la conversación, dificultades que ha experimentado, estrategias utilizadas,... El profesor formula a los alumnos preguntas relacionadas con distintas estrategias y habilidades para conversar. Los alumnos responden (con la ayuda mediacional del profesor) y el profesor hace comentarios y aclaraciones sobre la estrategia o habilidad sobre la que se está hablando. En general, en cada conversación sobre un determinado tema se aborda un pequeño número de estrategias y/o habilidades para conversar. Algunos ejemplos de estas preguntas son:

- ¿Qué pensáis que es importante para aprender a conversar?
- ¿Creéis que es importante conversar? ¿Por qué?
- ¿Con quiénes os gusta conversar? ¿Por qué?
- ¿Es importante la conversación en las relaciones humanas? ¿Por qué?
- ¿Crees que la conversación ayuda a desarrollar nuestro conocimiento sobre diferentes temas? ¿Por qué?
- ¿Qué estrategias utilizamos para conversar?
- ¿Contribuye la conversación a conocernos mejor? ¿Por qué?
- ¿Te gusta conversar? ¿Por qué?
- ¿Crees que tus habilidades para conversar pueden mejorar? ¿Qué cosas tenemos que

tener en cuenta para mejorar nuestra conversación?; etc.

C) Actividades de generalización

El trabajo desarrollado en las sesiones, en pequeños grupos, para potenciar las habilidades para la conversación tiene como finalidad que los alumnos mantengan estas conductas en otros escenarios (con sus familiares, con sus vecinos, con sus compañeros, con los profesores, etc.). En este sentido, este programa quiere incidir directamente en la potenciación de las relaciones interpersonales de los alumnos, y en esta misma dirección se sitúan otros programas educativos complementarios: taller de entrevistas, taller de noticias personales y del entorno, programa de educación vial, programa de ocio.

7.3.3. Evaluación

Para la evaluación de los alumnos se plantea un sistema de valoración inicial y final, y un sistema de valoración continua de determinadas respuestas de los alumnos en el desempeño de las tareas que se les proponen. Para la valoración inicial y final, llevadas a cabo entre un periodo determinado (generalmente en el ciclo de un curso escolar, aunque pueden hacerse valoraciones intermedias), se dispone de instrumentos que evalúan algunas variables que consideramos relevantes en el ámbito conversacional. La valoración continua se lleva a cabo a través de registros de respuesta a preguntas que se formulan en el transcurso de una conversación.

La valoración del programa se plantea realizarla a lo largo de la ejecución del mismo, pero de una forma sistemática se desarrolla al final de un periodo de ejecución. Esta valoración se efectúa a través de estándares de valoración de programas educativos.

7.3.4. Materiales didácticos de apoyo

- Libro guía del taller conversacional.
- Primer cuaderno de conversación del grupo. Con el siguiente contenido:
 1. Conversaciones sobre temas propuestos por los alumnos
 - 1.1. Temas propuestos por los alumnos
 - 1.2. Registros de conversaciones sobre temas propuestos por los alumnos
 2. Conversaciones sobre temas propuestos por el profesor
 - 2.1. Valoración de los temas propuestos
 - 2.2. Registros de conversaciones sobre temas propuestos por el profesor
- Primer cuaderno de trabajo individual.
- Segundo y siguientes cuadernos de conversación del grupo. Con el siguiente contenido:
 1. Conversaciones sobre temas propuestos por los alumnos
 - 1.1. Nuevos temas propuestos por los alumnos
 - 1.2. Registros de conversaciones sobre los nuevos temas propuestos por los alumnos
 2. Conversaciones sobre nuevos temas pro-

puestos por el profesor (temas nuevos propuestos por el profesor con sus respectivas preguntas)

2.1. Valoración de los nuevos temas propuestos.

2.2. Registro de conversaciones de los nuevos temas propuestos por el profesor.

– Segundo y siguientes cuadernos de trabajo individual.

8. MÓDULO DE AUTODETERMINACIÓN E INCLUSIÓN SOCIAL

Dentro de este módulo hemos incorporado tres programas, en esta fase piloto del proyecto, son los siguientes: programa de habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación (para desarrollar entre los 12 y los 16 años); programa de autodeterminación, participación social y participación laboral (para trabajar entre los 16 y 20 años) y un programa de educación sexual para trabajar de modo transversal en los diferentes niveles del proyecto. A continuación se definen algunos componentes básicos de estos programas y remitimos a los materiales didácticos de apoyo de cada programa para tener un conocimiento más amplio de los mismos.

8.1. HABILIDADES SOCIALES, AUTONOMÍA PERSONAL Y AUTORREGULACIÓN

8.1.1. Objetivos

Los objetivos que se trabajan en el programa se presentan organizados en las tres áreas que configuran el programa (habilidades sociales, autonomía personal, autorregulación), teniendo presente que se han definido también diferentes apartados en cada una de las áreas. Hay 75 objetivos, 25 en cada área de habilidades.

A. Habilidades sociales

Habilidades básicas de interacción social:

- Saber pedir y dejar objetos personales (material escolar, libros, discos, juguetes...)
- Aceptar jugar con los compañeros. Aprender

a unirse al juego de otros. Responder correctamente cuando otros se quieren unir a él.

- Saludar con “hola” o “adiós” a la gente que conoce.
- Dar las gracias cuando procede.
- Saber pedir disculpas adecuadamente.
- Aceptar la responsabilidad cuando se comete un error.

Expresión de emociones, sentimientos y opiniones:

- Identificar cuál es el estado de ánimo en uno mismo y en los demás.
- Expresar de forma adecuada emociones, sentimientos y afectos en situaciones interpersonales.
- Desarrollar la empatía como comprensión de las emociones de los demás.
- Rechazar peticiones poco razonables. Decir “no” de forma apropiada.

Habilidades de autoafirmación y asertividad:

- Ser capaz de razonar o argumentar sus acciones.
- Hacer peticiones o solicitar ayuda a otras personas y hacer favores o prestar ayuda. Permitir que le ayuden cuando lo necesita.
- Rechazar la ayuda de los demás, de forma adecuada, cuando es capaz de hacer algo por sí mismo.
- Lograr un autoconocimiento de sí mismo, la identidad personal y el autoconcepto. Saber reconocer sus cualidades.
- Saber defender adecuadamente los propios derechos y los de los demás.

Habilidades conversacionales (habilidades no verbales):

- Mirar directamente a alguien que le está hablando.
- Acompañar la expresión verbal de mensajes gestuales ajustados.

Habilidades conversacionales (habilidades de carácter verbal):

- Relatar vivencias o sensaciones personales.
- Iniciar, mantener y terminar conversaciones de forma adecuada.
- Escribir una nota o recado avisando de algo.
- Saber concertar citas.

Habilidades de solución de problemas interpersonales:

- Identificar problemas interpersonales que tiene cuando se relaciona con otro/as chico/as.
- Generar diversas alternativas de solución a un problema y/o conflicto interpersonal y elegir la más adecuada.
- Tener en cuenta las consecuencias de su conducta y la de los demás en situaciones de conflicto interpersonal.
- Poner en práctica la solución elegida y evaluar los resultados obtenidos.

B. Habilidades de autonomía personal**Habilidades de aseo personal:**

- Lavarse los dientes sin necesidad de recordárselo.
- Lavarse el pelo y secarlo con la toalla y/o con un secador.
- Ducharse solo/a sin ayuda.
- Comprobar el aspecto personal en el espejo

después de asearse y preocuparse por la imagen personal.

Habilidades de vestido:

- Vestirse y desnudarse solo, sin ayuda.
- Ponerse y quitarse los zapatos, con una mínima ayuda para las lazadas.
- Escoger su ropa según las condiciones meteorológicas, hora del día, estación del año y lugar a donde va, con supervisión.
- Cambiar su ropa interior por iniciativa propia con la periodicidad adecuada y cuando está sucia.

Habilidades para el cuidado de la ropa:

- Llevar la ropa usada a la cesta de la ropa sucia.
- Colgar la ropa (camisas, vestidos o pantalones) en perchas dentro del armario y guardar la ropa limpia en los lugares destinados a ello.
- Limpiar los zapatos con betún sólido o líquido y colocarlos en baldas o armarios dispuestos para tal fin.

Habilidades para la alimentación:

- Comer solo utilizando adecuadamente la cuchara, el tenedor y el cuchillo.
- Utilizar la servilleta cuando se requiera, sin recordárselo.
- Abrir latas de apertura de anilla (p.e., una lata de refresco) y abrir envases de contenido líquido con una tijera o con la mano (p.e., cajas de leche o de zumo).

Participación en tareas relacionadas con la comida:

- Poner la mesa y retirar los platos y otras vajillas de la mesa después de la comida y

pasar un paño sobre la mesa para dejarla limpia.

- Preparar un bocadillo con pan de molde o de una barra.
- Hacer zumos con un exprimidor manual o eléctrico y tostar el pan en un tostador.

Habilidades para la limpieza del hogar:

- Hacer su cama y retirar de la cama las sábanas y las fundas de las almohadas cuando están sucias.
- Limpiar el polvo de los muebles con un trapo y un producto de limpieza adecuado.
- Cerrar la bolsa de basura y colocarla en un contenedor o en un lugar adecuado en la calle.
- Barrer con la escoba la suciedad, recogerla y pasar la fregona sobre el suelo de su habitación y de otras habitaciones.

Habilidades para la realización de desplazamientos y para la seguridad:

- Conocer y desplazarse solo en recorridos familiares (p.e., desde su casa a casa de familiares o amigos o al colegio).
- Conocer y desplazarse solo por las calles próximas a su casa.
- Comprobar si vienen coches antes de cruzar la calle, cruzarla por los pasos de peatones, mirando a ambos lados antes de cruzar una calle sin señales de tráfico o cruzarla con rapidez cuando el semáforo está en verde.
- Llevar el carné de identidad y las llaves cuando sale de casa.

C. Habilidades de autorregulación

Comportamientos relativos a normas sociales:

- Utilizar las papeleras en calles, parques y locales públicos.
- Respetar las normas y prohibiciones establecidas en lugares públicos.
- Comportarse cívicamente en lugares de gran afluencia de público.
- Saber guardar turnos y filas en los sitios en que es adecuado hacerlo.
- Utilizar correctamente el transporte público.
- Mantener un comportamiento correcto en los servicios comunitarios (centros de salud, bibliotecas, correos, administraciones, etc.).
- Conocer y respetar las normas de funcionamiento del aula.
- Conocer y respetar las normas de funcionamiento del centro escolar.
- Conocer y respetar las normas de funcionamiento de la familia.

Normas para una convivencia armónica:

- Mantener un comportamiento adecuado en la relación con los padres, basado en el amor, en la comprensión, en el respeto y en la colaboración.
- Mantener un comportamiento responsable con los hermanos, abuelos y otros familiares.
- Comportarse correctamente con los amigos y compañeros (del colegio, del barrio, etc.).
- Mantener un volumen de voz adecuado en las relaciones con los demás.
- Evitar las conductas agresivas (físicas y verbales).

Normas y medidas de seguridad:

- Respetar las normas y medidas de seguridad y prevención de accidentes y siniestros en el colegio y actuar correctamente en ejercicios prácticos de autoprotección y evacuación simulada.
- Conocer y tomar las medidas adecuadas de prevención de accidentes en el hogar (en la cocina, en el baño, en otros lugares de la casa).
- Respetar los consejos y normas de seguridad y las señales e indicaciones de peligro establecidas en lugares públicos y de común utilización.
- Conocer las normas básicas del peatón que garanticen su seguridad.

Normas y medidas de consumo responsable y de respeto al medio ambiente:

- Hacer un uso responsable de teléfonos, televisión, ordenador, video consolas y otros elementos tecnológicos.
- Leer y comprender la fecha de caducidad de los productos.
- Hacer un uso responsable de parques y jardines, respetando las plantas.
- No tirar basura en el monte cuando salimos de excursión.

Comportamientos de control emocional en situaciones estresantes:

- Identificar situaciones que nos pueden producir malestar (ira, ansiedad, tristeza, estrés,...).
- Identificar las emociones y los pensamientos que pueden provocar comportamientos inadecuados.
- Conocer algunas estrategias para reducir la tensión que nos puede provocar algunas situaciones.

Algunos objetivos que se han definido en el área de la autorregulación guardan bastante similitud con algún objetivo del área de habilidades sociales. Los profesores participantes en el proyecto acordaron mantener todos los objetivos en los términos que figuran en la relación anterior, justificando el hecho de mantener objetivos con alguna similitud por el interés y dificultad de dichos objetivos. Por lo demás, es razonable considerar que, si por autorregulación entendemos la capacidad para controlar el propio comportamiento, observando las normas sociales que en cada situación se establecen, se darán necesariamente zonas de conexión estrecha y de intersección con las habilidades sociales y con la autonomía personal, porque, en definitiva, habilidades sociales y autonomía personal se manifiestan en conductas. Aun así, nos parecía importante que, en el proceso de desarrollo de los alumnos, estos hicieran una delimitación clara entre comportamientos personales, relaciones sociales y autonomía personal.

8.1.2. Actividades y contenido del programa: Las unidades didácticas

Las actuaciones que se plantean en este programa de intervención que pretende fomentar la autonomía personal, las habilidades sociales y la autorregulación van enfocadas en dos direcciones: a) actuaciones con los niños y jóvenes; b) actuaciones con las familias, a través de las cuales se promueva la participación de los padres en el programa y la consideración de estos como mediadores en los aprendizajes de sus hijos (especialmente vinculados a las habilidades sociales, de autonomía personal y de autorregulación).

Las actividades que se proponen, tanto para desarrollar con los jóvenes con discapacidad (en pequeño grupo e individuales) como las sugerencias que se realizan para poder implicar a las familias se ordenan en 25 unidades didácticas, que se han planteado de modo globalizado, de tal forma que en cada una de ellas se ha introducido un objetivo correspondiente a cada una de las áreas de habilidades (sociales, de autonomía personal, de autorregulación). A cada unidad didáctica le hemos puesto un título que hace referencia a una de las tres habilidades o áreas trabajadas, y vinculado a uno de los tres objetivos que se plantean en cada unidad.

Unidad didáctica 1. Me lavo los dientes.

Unidad didáctica 2. Juego con mis amigos.

Unidad didáctica 3. La relación con mis padres.

Unidad didáctica 4. Me pongo los zapatos.

Unidad didáctica 5. Razono mis acciones.

Unidad didáctica 6. Evito los accidentes del hogar.

Unidad didáctica 7. Autonomía en la alimentación.

Unidad didáctica 8. Cuento lo que me pasa.

Unidad didáctica 9. Cuando me siento mal.

Unidad didáctica 10. Hago la cama.

Unidad didáctica 11. Saludo a los demás.

Unidad didáctica 12. La relación con mis amigos.

Unidad didáctica 13. Limpio el calzado.

Unidad didáctica 14. Palabras y gestos.

Unidad didáctica 15. Emociones, pensamientos y conductas.

Unidad didáctica 16. Limpio los muebles.

Unidad didáctica 17. Doy las gracias.

Unidad didáctica 18. Controlo el volumen de voz.

Unidad didáctica 19. Me desplazo por las calles con autonomía.

Unidad didáctica 20. Consecuencias de la conducta.

Unidad didáctica 21. Normas en el aula.

Unidad didáctica 22. Puedo hacer zumos.

Unidad didáctica 23. Defiendo mis derechos.

Unidad didáctica 24. Cuido el monte.

Unidad didáctica 25. Normas en la familia.

Cada unidad didáctica se estructura en tres apartados:

- a. Delimitación de objetivos: En cada unidad didáctica, como se ha indicado, se proponen tres objetivos, uno para cada área que configura el programa (habilidades de autonomía personal, habilidades sociales y habilidades de autorregulación).
- b. Desarrollo metodológico de las actividades: Se exponen en este apartado los diferentes puntos que debe abordar el profesor para responder a los objetivos planteados. Estos puntos son los siguientes:
 - Presentación de los organizadores previos.
 - Evaluación de los conocimientos previos.
 - Escuchar y comprender un texto relacionado con los objetivos de la unidad didáctica y vinculado a un centro de interés de los alumnos.
 - Diálogo y comentarios sobre el contenido del texto y sobre los aspectos relacionados.
 - Representaciones sobre diferentes situaciones sociales y personales (prácticas de “role-playing”).

- Aplicación de los aprendizajes a otras situaciones.
- Consolidación de la organización cognitiva y resumen de los contenidos abordados.

c. Evaluación: Para evaluar el desarrollo de la unidad didáctica se puede utilizar el registro de valoración de las unidades didácticas (de frecuencia de respuesta y de calidad de respuesta) relativo al nivel de adquisición o frecuencia con respecto a los objetivos planteados en cada unidad didáctica. Para responder a este registro se puede contrastar la información con los padres, a quienes preguntaremos pasadas una o dos semanas de la sesión de trabajo. También podemos utilizar el cuestionario de autoevaluación que realizan los alumnos en colaboración con los padres. Otro instrumento que el profesor puede utilizar para completar la evaluación es el registro de sesiones, diseñados uno para cada unidad didáctica. Cada profesor seleccionará aquel instrumento que mejor de adecue a sus intereses y a las características del grupo.

A continuación se explican con más detalle los diferentes puntos que se han planteado en el desarrollo metodológico de las actividades, que siempre se plantean para trabajar en pequeños grupos (de 3 a 5 miembros puede ser un número muy adecuado del grupo):

Presentación de los organizadores previos

El profesor explica los objetivos que van a trabajarse en cada unidad didáctica y expone las acti-

vidades que se van a plantear para desarrollarlos. Establece relación con otros contenidos anteriormente aprendidos o con experiencias vivenciadas previamente y que corresponden con su nivel de desarrollo actual.

En este punto el profesor se preocupa por dar confianza al alumno y de proyectar una expectativa optimista de que tales objetivos puede lograrlos si presta la debida atención, se esfuerza y se apoya en los conocimientos previos durante la resolución de las actividades. Hay que inspirar en el alumno un sentimiento de confianza en sí mismo, indicándole que en cualquier caso, el profesor va a estar apoyándole en lo que sea necesario y en todo momento.

Evaluación de los conocimientos previos

Antes de empezar con las actividades propuestas en cada unidad didáctica, preguntaremos a los alumnos algunos aspectos de su vida cotidiana, de su conducta habitual relacionados con los objetivos de la unidad, para obtener información sobre ellos, sus rutinas, hábitos, lo que ya saben... Se trata de conocer cual es el nivel actual de los alumnos con el fin de programar y adaptar los objetivos y las actividades dentro de la Zona de Desarrollo Próxima, contando con el apoyo del mediador. Esta información que dan los alumnos se puede contrastar con la obtenida de los padres y con el conocimiento que tienen los profesores de los propios alumnos.

En cada unidad didáctica se proponen algunas preguntas relacionadas con los objetivos propuestos, pero cada profesor podrá modificar y/o

ampliar estas preguntas en los términos que considere más adecuados con respecto al grupo de alumnos con el que está desarrollando la unidad.

Escuchar y comprender el siguiente texto

El profesor leerá el texto, relacionado con los contenidos de la unidad. Comentaré a los alumnos que deben estar atentos y tratar de comprender lo que van a escuchar porque después hará algunas preguntas sobre el contenido del texto. Otra posibilidad es que sean dos o tres alumnos lectores quienes realicen la lectura.

El texto puede ser un relato o una pequeña escena teatral, de un tamaño reducido (no más de 1 o 2 páginas). Hay un texto en cada unidad didáctica que trata de abordar los tres objetivos propuestos en la unidad.

Diálogo y comentarios sobre el contenido del texto y sobre los aspectos relacionados

Tras la lectura del texto, el profesor formula una serie de preguntas a los alumnos para que estos respondan. Las preguntas hacen referencia al contenido del texto y a cuestiones relacionadas con la temática que se aborda. Muchas de estas preguntas tratan sobre el funcionamiento de los alumnos con respecto a los objetivos que se proponen, las dificultades que tienen, sus intereses, sus expectativas,... Se realiza una pregunta a cada alumno y se fomenta el apoyo entre ellos tanto para reconocer el esfuerzo que cada uno realiza en la búsqueda de la respuesta como para la corrección de la respuesta si no es correcta o es incompleta. Algunas preguntas pueden ser interesantes que

se formulen a todos los alumnos, de este modo se pueden apreciar distintas formas de responder a una misma cuestión. Se admitirán todas las respuestas y se corregirán las incorrectas.

Se presentan, para cada unidad, varias preguntas en este apartado. Al lado de las mismas y entre paréntesis se ha escrito la respuesta correcta, para facilitar la labor del profesor; aunque estas respuestas solamente se han escrito para las preguntas relativas al contenido del texto y no en otras preguntas generales sobre aspectos relacionados, ya que, como es lógico, muchas de estas preguntas admiten diversas respuestas. Como en el caso de la evaluación de los conocimientos previos, cada profesor podrá modificar y/o ampliar estas preguntas en función de lo que considere más conveniente para las necesidades del grupo.

Representaciones sobre diferentes situaciones sociales y personales

Se proponen tres o cuatro situaciones sociales (habitualmente relacionadas con cada uno de los tres objetivos de la unidad didáctica) para representar los papeles definidos en cada situación. En estas situaciones se llevan a cabo las conductas que estamos trabajando en la unidad. Para cada una de las situaciones, la secuencia a seguir es la siguiente:

- Explicación de las situaciones y de la conducta a realizar
- Ejemplificación por parte del profesor de la conducta (con ayuda de un/a colaborador/a si es preciso), poniendo énfasis en la distinción de lo fundamental y lo accesorio, en la planifica-

ción y en la selección de buenos procedimientos o estrategias.

- Práctica por parte de los alumnos. En esta práctica se establecerá la mediación del profesor, incidiendo en los procesos.
- Valoración y refuerzo de la conducta desarrollada.

Aplicación de los aprendizajes a otras situaciones

Se trata de averiguar en qué situaciones o lugares (en casa, en el colegio, con los amigos, en la calle,...) se pueden aplicar las conductas que se están trabajando. Lógicamente, el profesor ofrecerá la ayuda necesaria, poniendo algún ejemplo.

Consolidación de la organización cognitiva y resumen de los contenidos abordados

El profesor repasa las actividades que se han realizado, poniendo énfasis en los procedimientos que hay que seguir y resaltando la importancia de los objetivos planteados, así como la necesidad de generalizar las conductas aprendidas a otras situaciones. En esta fase resulta importante pedir a los alumnos que realicen un resumen de la unidad, ofreciéndoles el apoyo necesario (que nos digan qué han aprendido en cada unidad o sesión).

8.1.3. Evaluación

Instrumentos de evaluación inicial y final

La evaluación inicial y final corresponden a la fase pretest y posttest, respectivamente. Por tanto,

se utilizan, en ambos momentos de la evaluación, las mismas pruebas. Son muchos los instrumentos y técnicas de evaluación de las habilidades sociales, de autonomía personal y de autorregulación que existen. En el trabajo de investigación que se llevó a cabo para experimentar el programa se utilizaron los siguientes cuestionarios:

- Cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS) de Monjas (1992). Se trata de un cuestionario de 60 ítems que recoge información de diferentes habilidades sociales de los niños y jóvenes. Este cuestionario es respondido por los profesores que conocen suficientemente al alumno. El contenido está formado por una serie de frases relativas a las conductas de interacción social del alumno. Se responde anotando una X en una de las 5 columnas que aparecen junto a la frase relativa a la habilidad social y se anotará en la columna que mejor refleje la conducta habitual del niño/a referida a una habilidad social determinada en términos de frecuencia en que se manifiesta dicha conducta (no hace la conducta-habilidad nunca / hace la conducta muy pocas veces / hace la conducta algunas veces / hace la conducta casi siempre / hace la conducta siempre).
- Cuestionario de conductas sociales para padres de Izuzquiza y Ruiz (2006). Se trata de un cuestionario de 60 ítems que recoge un listado de conductas sociales básicas que los niños tienen que aprender a poner en práctica en su vida cotidiana. Los padres

cumplimentan el cuestionario identificando cuáles son las conductas habituales de sus hijos. Es conveniente que, antes de cumplimentar la encuesta, durante unos días los padres observen la conducta de su hijo para que las respuestas sean lo más objetivas posible.

- c. Cuestionario de habilidades de autonomía personal para padres de Vived y Cols. (2009). Este cuestionario se centra en determinados componentes de la autonomía personal de los alumnos (habilidades de aseo personal, habilidades de vestido, cuidado de la ropa, habilidades para la alimentación, participación en tareas relacionadas con la comida, habilidades para la limpieza del hogar, habilidades para la realización de desplazamientos y para la seguridad) y es también cumplimentado por los padres. Igual que los cuestionarios anteriores, tiene 5 columnas para puntuar la conducta que manifiesta su hijo con respecto a cada habilidad de autonomía personal, con el fin de que los padres indiquen la que más se adecua a la conducta habitual de su hijo: no hace la conducta-habilidad nunca / hace la conducta muy pocas veces / hace la conducta algunas veces / hace la conducta casi siempre / hace la conducta siempre.

Instrumentos de valoración continua

Con respecto a los instrumentos de evaluación continua, se han diseñado tres instrumentos que nos permiten obtener datos sobre el desarrollo del programa educativo a lo largo

del tiempo de aplicación; son los siguientes: a) un registro del desarrollo de las sesiones a través del cual se obtienen datos de las respuestas de los alumnos a cada una de las fases de la unidad didáctica; b) un cuestionario para la valoración continua del funcionamiento de los alumnos en el desarrollo de las unidades didácticas y que permite conocer, en cada momento, el nivel de adquisición de los alumnos con respecto a cada objetivo trabajado; c) cuestionarios de autoevaluación, que ofrecen nueva información a añadir a los datos obtenidos en los registros anteriores, estos cuestionarios de autoevaluación se presentan en los cuadernos de trabajo personal, por cuanto son respondidos por los alumnos en colaboración con los padres.

Esta evaluación continua permite un uso del programa más riguroso y una planificación más sistemática. También esta evaluación puede contribuir a aumentar la motivación en los alumnos, ya que, a través de los cuestionarios de autoevaluación, pueden conocer en cada momento los contenidos en los que están más fuertes y en los que están más débiles e implicarse más intensamente en su propio aprendizaje. A su vez, también informa a los padres y les orienta sobre las habilidades en las que deben hacer más hincapié en casa.

Cada profesor decidirá el (o los) instrumento/os que va a utilizar con el grupo. En la experiencia llevada a cabo con una muestra de alumnos y que sirvió para comprobar los efectos del programa, se utilizó el registro de valoración continua y el cuestionario de autoevaluación en todas las unidades didácticas; el registro de

sesiones se utilizó únicamente en algunas unidades didácticas (aproximadamente un tercio de las mismas). De este modo se obtenía una muestra representativa de las respuestas de los alumnos a las preguntas que se les formulaba en las unidades didácticas.

Hemos comentado anteriormente que la evaluación continua debe incidir no solo sobre el alumno, sino también sobre el propio programa y la labor del profesorado. En este sentido, nos ha parecido importante introducir otro instrumento que permite analizar todos y cada uno de los diferentes componentes del programa (determinación de objetivos, actividades propuestas, materiales utilizados, recursos necesarios, metodología didáctica, etc.). Se trata de un cuestionario de valoración del programa basado en estándares profesionales de calidad.

A continuación se describen los tres instrumentos de evaluación continua mencionados.

1. Registros del desarrollo de las sesiones

Estos registros sirven al profesor, si así lo considera, para tomar aquellas anotaciones que considere importantes sobre el desarrollo de cada unidad didáctica y ofrece datos cualita-

tivos sobre la ejecución concreta de cada alumno. En estos registros se recogen los diferentes apartados de la secuencia didáctica: 1. Presentación de los organizadores previos; 2. Evaluación de conocimientos previos; 3. Lectura de una escena teatral (o cuento); 4. Diálogo y comentarios sobre el contenido de la escena y sobre los aspectos relacionados; 5. Representaciones de diferentes situaciones sociales y personales; 6. Aplicación de los aprendizajes a otras situaciones; 7. Consolidación y resumen de los contenidos abordados. En cada uno de estos apartados hay un espacio para que el profesor escriba las respuestas de los alumnos. Para ello, en la columna de la izquierda hay un espacio para escribir el nombre (o las iniciales) de cada alumno y en la de la derecha se escribe sus respuestas, tal y como él/ella la realiza; en caso de ser incorrecta o incompleta, el profesor (u otro alumno) la corregirá. También hay un apartado de observaciones en el que el profesor anotará aquellos datos que considere de interés (comportamientos, relaciones, funcionamiento del grupo, etc.). Hay un registro para cada unidad didáctica.

Se presenta a continuación el registro correspondiente a la primera unidad didáctica.

REGISTRO DE SESIONES. UNIDAD DIDÁCTICA 1

Alumnos:

Fecha:

1. Presentación de los organizadores previos

2. Evaluación de conocimientos previos

Pregunta	Nombre	Respuesta
¿Te sueles lavar los dientes, sin que los padres tengan que avisarte?		
¿Cuándo te lavas los dientes?		
¿Sueles dejar tus juguetes (libros, discos, ...) a tus amigos?		
Si necesitas una pintura y no tienes, ¿cómo la pides a un/a amigo/a?		
¿Sueles tirar los papeles a la papelera?, etc....		

3. Lectura de la escena teatral (o cuento)

Observaciones:

4. Diálogo y comentarios sobre el contenido de la escena y sobre los aspectos relacionados.

Pregunta	Nombre	Respuesta
¿Quién le recuerda a Miguel que tiene que lavarse los dientes antes de acostarse?		
¿Crees que es necesario lavarse los dientes todos los días? ¿Por qué?		
¿Cuántas veces al día nos debemos lavar los dientes?		
En la escena aparece cómo Miguel debe pedir a su hermana la pasta de dientes porque la suya se ha terminado. ¿Crees que Miguel hace esta petición correctamente? ¿Por qué?		
¿Estarías dispuesto a dejar prestada alguna cosa tuya a tus hermanos o compañeros de clase?		
¿Por qué el cepillo de dientes hace recoger a Miguel el tubo que había tirado al suelo?		
¿Crees que es importante tirar la basura a la papelera? ¿Por qué?		
Si te hubiera ocurrido lo mismo que a Miguel, ¿tú qué hubieras hecho?		

5. Representaciones sobre diferentes situaciones sociales y personales

Situaciones	Observaciones
Situación 1: Ejercicio de mimo sobre cómo lavarse los dientes frente al espejo, desde que cogemos el cepillo y la pasta de dientes hasta que nos secamos los labios con una toalla	
Situación 2: Una persona pide a otra un bolígrafo	
Situación 3: Una persona tira un papel al suelo, teniendo cercana una papelera	

6. Aplicación de los aprendizajes a otras situaciones

Cuestiones	Respuestas del grupo
Señalar situaciones en las que has tenido que pedir prestado algo a algún compañero	
Señalar situaciones en las que un compañero te ha pedido una cosa o algún favor y cuál ha sido tu reacción	
Señalar situaciones en las que no debemos tirar basura al suelo	
Nombrar todas las cosas que son necesarias para poderte lavar los dientes correctamente	

7. Consolidación y resumen de los contenidos abordados

¿Qué hemos aprendido hoy?

OBSERVACIONES:

2. Cuestionarios de valoración continua

Si los registros anteriores tienen un carácter más cualitativo, estos registros de valoración continua de las unidades didácticas tienen un carácter eminentemente cuantitativo. Cada cuestionario abarca 5 unidades didácticas. Para cada unidad didáctica se indican los objetivos que se pretenden alcanzar, que ocupan la primera columna del registro. En las siguientes columnas se indican las respuestas del alumno, una para la frecuencia de respuesta y otra para el

nivel de ejecución. Para la frecuencia de respuesta las opciones de respuesta son las siguientes: nunca, casi nunca, algunas veces, bastantes veces, siempre. Para el nivel de ejecución, las opciones son: ejecución incorrecta (comete muchos errores), comete bastantes errores, comete algunos errores, comete pocos errores, ejecución correcta (sin errores). Cada una de estas opciones tiene una valoración numérica (de 1 a 5). Hay un registro para cada alumno. El registro correspondiente a las unidades 1 - 5 es el que figura a continuación.

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS (1-5)

Con este registro de valoración de los objetivos relacionados con las habilidades sociales, la autonomía personal y la autorregulación (de frecuencia de respuesta, de calidad de respuesta), relativo al nivel de adquisición o frecuencia con respecto a los objetivos planteados en cada texto, se pretende tener datos que reflejen el nivel de progreso de los alumnos. Para asegurar un mayor nivel de objetividad, podemos contrastar la información con los padres, a quienes preguntaremos pasadas algunas semanas después de haber trabajado los objetivos de estos textos.

Alumnos:

Fecha de valoración:

Unidad	Objetivos	Frecuencia de respuesta					Nivel de ejecución				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Lavarse los dientes sin necesidad de recordárselo.										
	Saber pedir y dejar los objetos personales (material escolar, libros, discos, juguetes...).										
	Utilizar las papeleras en las calles, parques y locales públicos.										

Unidad	Objetivos	Frecuencia de respuesta					Nivel de ejecución				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	Lavarse la cabeza y secarla con la toalla y/o secador.										
	Aceptar jugar con los compañeros. Aprender a unirse al juego de otros. Responder correctamente cuando otros se quieren unir a él.										
	Respetar las normas y prohibiciones establecidas en lugares públicos.										
3	Vestirse y desnudarse solo sin ayuda.										
	Identificar cuál es el estado de ánimo en uno mismo y en los demás.										
	Mantener un comportamiento adecuado en la relación con los padres, basado en el amor, en la comprensión, en el respeto y la colaboración										
4	Ponerse y quitarse los zapatos, con una mínima ayuda para las lazadas.										
	Expresar de forma adecuada emociones, sentimientos y afectos en situaciones interpersonales.										
	Mantener un comportamiento responsable con los hermanos, abuelos y otros familiares.										
5	Llevar la ropa usada a la cesta de la ropa sucia.										
	Ser capaz de razonar o argumentar sus acciones.										
	Respetar las normas y medidas de seguridad y prevención de accidentes y siniestros en el colegio y actuar correctamente en ejercicios prácticos de autoprotección y evacuación simulada.										

Notación de respuesta:

Frecuencia de respuesta: 1 - nunca; 2 - casi nunca; 3 - algunas veces; 4 - bastantes veces; 5 - siempre

Nivel de ejecución: 1 - ejecución incorrecta (comete muchos errores); 2 - comete bastantes errores; 3- comete algunos errores; 4 - comete pocos errores; 5 - ejecución correcta (sin errores)

OBSERVACIONES:

3. Cuestionario de Autoevaluación en los cuadernos de trabajo personal

Se trata de ir incorporando mecanismos que favorezcan el desarrollo de la autoobservación y autoevaluación por parte de los alumnos. Evidentemente, en el desarrollo de estas habilidades va a ser preciso el apoyo mediacional de profesores y padres, que tendrán que implicarse de forma activa en la colaboración con sus hijos/as para que estos/as completen los cuestionarios de autoevaluación, que se incluyen en los cuadernos personales. En efecto, en estos cuadernos personales, además de llevar información sobre los objetivos que se proponen en cada unidad, se

plantea una propuesta de autoevaluación, en la que el alumno, en colaboración con sus padres, debe señalar el grado de consecución de los objetivos trabajados. Para ello, cada alumno debe colocar una X en la casilla correspondiente a cada objetivo de la unidad didáctica correspondiente. Las opciones que tiene son: "positivo" (si el objetivo se cumple) y "lo estoy aprendiendo" (si todavía requiere ayuda de los padres). Lógicamente, esta autoevaluación se realizará después de haber trabajado la unidad didáctica.

Se presenta en las páginas siguientes el registro de autoevaluación correspondiente a las unidades 1 - 5.

Unidad Fecha de inicio	Objetivos	Resultado	
		Positivo	Lo estoy aprendiendo
1	Me lavo los dientes sin necesidad de recordármelo.		
	Aprendo a pedir y dejar los objetos personales (material escolar, libros, discos, juguetes...).		
	Utilizo las papeleras en las calles, parques y locales públicos.		
2	Me lavo la cabeza y la seco con la toalla y/o secador.		
	Acepto jugar con los compañeros. Aprendo a unirme al juego con otros. Respondo correctamente cuando otros compañeros se quieren unir al juego.		
	Respeto las normas y prohibiciones establecidas en lugares públicos.		
3	Me visto y me desnudo solo, sin ayuda.		
	Identifico cuál es mi estado de ánimo y el de los demás.		
	Mantengo un comportamiento adecuado en la relación con mis padres, basado en el amor, en la comprensión, en el respeto y la colaboración.		

Unidad Fecha de inicio	Objetivos	Resultado	
		Positivo	Lo estoy aprendiendo
4	Me pongo y me quito los zapatos, con una mínima ayuda para las lazadas.		
	Expreso de forma adecuada emociones, sentimientos y afectos en situaciones interpersonales.		
	Mantengo un comportamiento responsable con los hermanos, abuelos y otros familiares.		
5	Llevo la ropa usada a la cesta de la ropa sucia.		
	Soy capaz de razonar o argumentar mis acciones		
	Respeto las normas y medidas de seguridad y prevención de accidentes en el colegio y actúo correctamente en ejercicios prácticos de autoprotección y evacuación simulada		

8.1.4. Materiales didácticos de apoyo

En este apartado exponemos los materiales didácticos que pueden ayudar al profesorado en el desarrollo del programa. Todos estos materiales se presentan en los documentos del programa de habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación.

A. Materiales de evaluación y seguimiento

- Cuestionarios de evaluación inicial y final.
- Registros del desarrollo de las sesiones.
- Cuestionarios de valoración continua.
- Cuestionario de autoevaluación de los alumnos. Este cuestionario, al que responderán los alumnos en colaboración con los padres, se presenta dentro del cuaderno personal de habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación. Se ha considerado de este

modo por cuanto constituye una actividad que hay que desarrollar en la familia. Por tanto, para consultarlo será necesario acudir al archivo correspondiente.

- Cuestionario de valoración de los estándares de calidad del programa educativo.

B. Cuadernos personales de habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación

Se presentan estos cuadernos en bloques de 5 unidades didácticas. En estos cuadernos van incluidos los diferentes objetivos de cada unidad didáctica y los cuestionarios de autoevaluación.

C. Libros para la lectura de los textos de las unidades didácticas

En cada unidad didáctica se advertía, en el apartado correspondiente a la lectura de la

escena teatral o relato, que, además de que el profesor pudiera leer el texto, también los alumnos pueden realizar dicha lectura. Para facilitar esta tarea se propone este libro de lectura, en el que se recogen todos los textos. Lógicamente cada alumno deberá tener el texto de la unidad que corresponda. En el caso de la lectura de una escena teatral, con anterioridad a dicha lectura, el profesor distribuirá los papeles entre los alumnos y él mismo.

D. Documentos para la coordinación y colaboración con los padres

Documento sobre el programa de habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación. (Se entregará a los padres en la primera reunión que se mantenga con ellos).
Registro de reuniones con los padres.

E. Guía didáctica.

Se incluye en el texto de Vived (2011).

8.2. AUTODETERMINACIÓN, PARTICIPACIÓN SOCIAL Y PARTICIPACIÓN LABORAL

8.2.1. Objetivos

Los contenidos de este programa se centran en las siguientes áreas: autodeterminación, participación social y participación laboral. Se han seleccionado 20 objetivos para cada una de las áreas contempladas, por cuanto son 20 las unidades didácticas que se han diseñado. La selección fue realizada por los profesores que

participaron en la experiencia de aplicación del programa con una muestra de alumnos con discapacidad intelectual, con edades comprendidas entre los 17 y los 20 años; estos alumnos realizaban un PCPI en un IES. A continuación se exponen los objetivos que se trabajan en el programa, dentro de cada una de las áreas.

Relacionados con las habilidades de autodeterminación

1. Participar en las responsabilidades de las tareas domésticas vinculadas con la alimentación (preparar bocadillos, platos sencillos, desayuno, ensaladas, etc.).
2. Planificar y emplear el tiempo libre en actividades que interesen al alumno.
3. Conocer distintas posibilidades de ocio que ofrece el entorno para poder elegir mejor y seleccionar alternativas para llevarlas a cabo en el tiempo libre.
4. Adquirir mayores niveles de autonomía en los desplazamientos por la ciudad, minimizando los riesgos.
5. Incrementar la participación en actividades de la ciudad (espectáculos, conciertos,...)
6. Potenciar el interés hacia las relaciones personales y hacia el mundo que le rodea, a través del establecimiento de relaciones afectivas.
7. Participar en las responsabilidades de las tareas domésticas, vinculadas con la limpieza de su habitación y del piso (escobar o pasar la aspiradora, limpiar el polvo, fregar las habitaciones, incluidas la cocina y el baño).

8. Participar en las responsabilidades de las tareas domésticas, vinculadas con las actividades relacionadas con las compras (planificación de las compras, adquisición de los productos necesarios, organización de los productos adquiridos, etc.).
9. Planificar actividades para realizar en el entorno social.
10. Participar en las responsabilidades de las tareas domésticas, vinculadas con la limpieza de vajillas y otros enseres de la cocina (fregar la vajilla, secar y recoger la vajilla, limpiar la cocina de gas, horno, etc.).
11. Reconocer las emociones y sentimientos propios y de otras personas.
12. Desarrollar la habilidad de elegir entre varias opciones (en el ámbito de ocio, profesional, personal, etc.) explicando lo que se desea y lo que no se desea.
13. Hacer planes sobre el futuro profesional.
14. Interesarse por algún trabajo concreto, preguntando a personas acerca de ese trabajo, o visitando lugares donde se realiza ese trabajo.
15. Determinar dónde le gustaría vivir al alumno en un futuro inmediato y establecer las tareas necesarias para conseguir la meta.
16. Expresar las ideas, opiniones y sentimientos delante de la gente.
17. Aprender a tomar decisiones sobre cosas importantes de la vida cotidiana.
18. Aprender a resolver problemas por uno mismo, desarrollando la habilidad de pedir aclaraciones o explicaciones y ayuda, si es necesario.

19. Resolver pequeños problemas de salud (dolor de cabeza, pequeñas heridas, etc.).
20. Elegir regalos para la familia y los amigos.

Relacionados con las habilidades para la participación social

1. Trabajar en equipo compartiendo contenidos y responsabilidades, aprendiendo a comunicarse, a cooperar, a ser solidario y respetar las reglas del grupo.
2. Respetar las normas, tanto en el contexto familiar como en el contexto social, aceptando las consecuencias del incumplimiento de las mismas.
3. Salir con los amigos en el tiempo libre (de paseo por las calles o por el parque, cine, deporte, etc.), participando en actividades de grupo con otros.
4. Comportarse cívicamente en diferentes lugares y actos públicos y familiares.
5. Desarrollar y conseguir un autoconocimiento de sí mismo, la identidad personal y el autoconcepto.
6. Expresar de forma adecuada sentimientos hacia otras personas y responder adecuadamente ante los sentimientos de otras personas hacia él.
7. Conocer, saber interpretar y hacer uso de la comunicación verbal y no verbal, manteniendo conversaciones, respetando los turnos e interesándose por situaciones personales de amigos, familiares, ..., desarrollando la empatía.
8. Discriminar conductas sexuales y manifestaciones afectivas propias de la intimidad de

aquellas que pueden ser expresadas públicamente según el contexto social en el que se presenten.

9. Hacer ejercicio físico habitualmente en contextos sociales (gimnasios, polideportivos, parques, etc.) y dormir por las noches las horas suficientes.
10. Adquirir hábitos correctos de alimentación (higiene en el manejo de alimentos, uso adecuado de los cubiertos, realizar 3-5 comidas diarias, tipo de alimentación equilibrada, evitar el exceso de bollería, etc.).
11. Relacionarse con personas de características personales diferentes a las suyas en edad, sexo, procedencia cultural, etc., mostrando una actitud de respeto e igualdad.
12. En los desplazamientos autónomos por la ciudad o pueblo, mantener una conducta de respeto a las normas peatonales.
13. Utilizar correctamente el transporte público.
14. Realizar compras en tiendas, autoservicios y otros lugares (cafeterías, kioscos, taquillas, etc.).
15. Participar como espectador en eventos sociales, culturales, deportivos, etc., que se organizan en su comunidad.
16. Participar con relativa autonomía como usuario de distintos servicios públicos (sanitarios, culturales, administrativos, etc.: biblioteca pública, centro cívico, centro de salud, centros de empleo público, etc.).
17. En lugares públicos averiguar dónde se encuentra el servicio, entrar en el que corresponde y utilizarlo adecuadamente (usar el papel, tirar de la cadena, lavarse las manos).
18. Participar en la organización de actividades o acontecimientos que se van a realizar para exponer a un público determinado (actuaciones musicales, teatro, cuentacuentos, exposición de pinturas, etc.).
19. Pedir ayuda cuando se ve en peligro o se necesita (policía, conductor, dependiente, etc.).
20. Llevar las llaves de su domicilio y la documentación personal al salir de su casa.

Relacionados con las habilidades para la participación laboral

1. Valorar la importancia de ser responsable en el trabajo y aceptar las órdenes de los superiores.
2. Respetar las normas de uso y conservación de los materiales de trabajo, identificando distintas herramientas.
3. Valorar la importancia de hacer bien las tareas asumiendo la responsabilidad que comporta.
4. Valorar la importancia de preguntar antes de emprender una tarea, si se tienen dudas sobre la misma.
5. Identificar y utilizar adecuadamente los diferentes materiales, útiles, herramientas y máquinas.
6. Conocer y aplicar técnicas y procedimientos con los que afrontar la ejecución de tareas.
7. Aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas en la realización de las tareas y en los trabajos sencillos, favoreciendo la relación y generalización entre los distintos aprendizajes.
8. Adquirir hábitos personales relacionados con el trabajo, que posibiliten y potencien la autonomía personal.

9. Conocer y valorar los efectos que sobre la salud y seguridad personal y colectiva tiene el respeto a las normas de seguridad e higiene, contribuyendo activa y responsablemente al orden y a la consecución de un ambiente seguro y agradable.
10. Valorar los sentimientos de satisfacción que produce la realización y terminación del trabajo, contribuyendo así al ajuste personal, superando las dificultades y aceptando las limitaciones personales.
11. Conocer la existencia y las posibilidades que ofrecen las instituciones y servicios dedicados a informar y facilitar empleo y utilizarlos de manera adecuada.
12. Conocer la estructura, la organización y los mecanismos básicos de funcionamiento de la empresa.
13. Identificar los derechos y las obligaciones del trabajador, comprendiendo las consecuencias de su funcionamiento.
14. Utilizar los conocimientos y procedimientos aprendidos en el proceso de formación en la realización de las prácticas laborales en centros de trabajo.
15. Asistir diariamente y con puntualidad al centro de trabajo.
16. Ser responsable con el trabajo encomendado, realizando las diferentes tareas que se tienen que llevar a cabo en el puesto de trabajo.
17. Tener buenos hábitos de higiene y presentación personal.
18. Tomar iniciativas en la actividad diaria, una vez que se tenga un buen conocimiento del trabajo que hay que realizar.

19. Mostrar interés en las actividades a desarrollar, aunque no siempre nos agraden.
20. Preguntar al encargado en el caso de no comprender alguna instrucción verbal o escrita recibida.

Como puede apreciarse, hay unos pocos objetivos pertenecientes a las áreas de autodeterminación y de participación social que tienen ciertas similitudes; ello es así por cuanto entre ambas áreas existen muchos elementos comunes.

También hay una relación de estos objetivos con los objetivos del programa de habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación. Ello es así por cuanto este programa de autodeterminación y participación social y laboral (Vived, Carda, Royo y Betbesé, 2012) es continuación del programa sobre habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación (Vived, 2011). A la hora de determinar los objetivos del programa se tuvieron en cuenta los objetivos que se plantearon en el anterior programa, con el fin de que no existiera repetición. No obstante, en el área de participación social se propusieron algunos objetivos similares a los correspondientes de habilidades sociales del anterior programa, aunque con un carácter de mayor globalidad, que nos permite plantear mecánicas de relación y consolidación.

8.2.2. Contenido y actividades

El programa se ha estructurado en 20 unidades didácticas. Las unidades didácticas se han planteado de modo globalizado, de modo que en cada una de ellas se ha introducido un obje-

tivo correspondiente a cada una de las áreas de habilidades (autodeterminación, participación social y participación laboral). A cada unidad didáctica le hemos puesto un título que hace referencia a una de las tres habilidades o áreas trabajadas, y vinculado a uno de los tres objetivos que se plantean en cada unidad.

Unidad didáctica 1. El trabajo en equipo

Unidad didáctica 2. El tiempo libre

Unidad didáctica 3. Alternativas de ocio

Unidad didáctica 4. Comportamiento cívico

Unidad didáctica 5. Herramientas de trabajo

Unidad didáctica 6. Técnicas y procedimientos laborales

Unidad didáctica 7. Responsabilidades en el hogar

Unidad didáctica 8. Manifestaciones afectivas en público

Unidad didáctica 9. Seguridad e higiene en el trabajo

Unidad didáctica 10. Tareas en la cocina

Unidad didáctica 11. Hacer nuevos amigos

Unidad didáctica 12. Elegimos nuestro destino

Unidad didáctica 13. Los derechos y los deberes en el trabajo

Unidad didáctica 14. Visitando empresas

Unidad didáctica 15. Responsabilidad en el trabajo

Unidad didáctica 16. La libertad de expresión

Unidad didáctica 17. La higiene y la presentación personal

Unidad didáctica 18. Participación social

Unidad didáctica 19. Resolución de problemas

Unidad didáctica 20. Resolver dudas en el trabajo

Cada unidad didáctica, como ocurría en el programa de habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación (en ambos programas hay una propuesta similar), se estructura en tres apartados:

- a. Delimitación de objetivos: En cada unidad didáctica se proponen tres objetivos, uno para cada área que configura el programa (autodeterminación, participación social y participación laboral).
- b. Desarrollo metodológico de las actividades: Se exponen en este apartado los diferentes componentes que debe abordar el profesor para responder a los objetivos planteados. Estas actividades, que se desarrollan en pequeño grupo, son las siguientes:
 1. Presentación de los organizadores previos.
 2. Evaluación de los conocimientos previos.
 3. Escuchar y comprender un texto relacionado con los objetivos de la unidad didáctica.
 4. Diálogo y comentarios sobre el contenido del texto y sobre los aspectos relacionados.
 5. Representaciones sobre diferentes situaciones sociales, laborales y personales (prácticas de “role-playing”). También se pueden utilizar videos u otros materiales audiovisuales vinculados con los objetivos de la unidad didáctica.
 6. Aplicación de los aprendizajes a otras situaciones.
 7. Consolidación de la organización cognitiva y resumen de los contenidos abordados.

Además de estas actividades grupales se proponen algunas actividades individuales para la consolidación de los aprendizajes:

8. Actividades con el cuaderno de trabajo personal.
9. Sugerencias de tareas para trabajar con la familia.
- c. Evaluación: Para evaluar el desarrollo de cada unidad didáctica se pueden utilizar los registros de sesiones, diseñados para cada unidad didáctica. También podemos utilizar los cuestionarios de autoevaluación que realizan los alumnos así como los cuestionarios de valoración de las unidades didácticas, que complimentan los profesores.

A continuación se explican con más detalle los diferentes puntos que se han planteado en el desarrollo metodológico de las actividades, que se proponen para trabajar en pequeños grupos (de 3 a 5 miembros puede ser un número muy adecuado del grupo, aunque hemos experimentado también con grupos de 7 jóvenes con resultados positivos). El relato de estos puntos es idéntico al propuesto en el programa de habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación (con ligeras modificaciones), por cuanto, como ya hemos indicado, el planteamiento sobre el desarrollo metodológico de las actividades es el mismo.

Presentación de los organizadores previos

El profesor explica los objetivos que van a trabajarse en cada unidad didáctica y expone las actividades que se van a plantear para desarrollar-

los. Establece relación con otros contenidos anteriormente aprendidos o con experiencias vivenciadas previamente y que corresponden con su nivel de desarrollo actual.

En este punto el profesor se preocupa por dar confianza al alumno y de proyectar una expectativa optimista de que tales objetivos puede lograrlos si presta la debida atención, se esfuerza y se apoya en los conocimientos previos durante la resolución de las actividades. Hay que inspirar en el alumno un sentimiento de confianza en sí mismo, indicándole que en cualquier caso, el profesor va a estar apoyándole en lo que sea necesario y en todo momento. Se trata, en definitiva, de despertar el interés y la motivación del alumno a partir del reconocimiento de la importancia de los objetivos y de las actividades programadas.

Evaluación de los conocimientos previos

Antes de empezar con las actividades propuestas en cada unidad didáctica, preguntaremos a los alumnos algunos aspectos de su vida cotidiana, de su conducta habitual relacionados con los objetivos de la unidad, para obtener información sobre ellos, sus rutinas, hábitos, lo que ya saben... Se trata de conocer cuál es el nivel actual de los alumnos con el fin de programar y adaptar los objetivos y las actividades dentro de la Zona de Desarrollo Próximo, contando con el apoyo del mediador. Esta información que dan los alumnos se puede contrastar con la obtenida de los padres y con el conocimiento que tienen los profesores de los propios alumnos.

En cada unidad didáctica se ha diseñado un cuestionario de autoevaluación inicial, que contiene varias preguntas con el fin de valorar las habilidades previas relacionadas con los objetivos de la unidad. El profesor puede plantear algunas de estas preguntas relacionadas con los objetivos propuestos, pero cada profesor podrá modificar y/o ampliar estas preguntas en los términos que considere más adecuados con respecto al grupo de alumnos con el que está desarrollando la unidad.

Otra opción es utilizar el cuestionario de autoevaluación inicial que se ha planteado para valorar algunos contenidos que se van a trabajar con los alumnos en cada unidad didáctica. Esta práctica está relacionada con el desarrollo de la capacidad de autoobservación y autoevaluación, tratando de fomentar en los alumnos su autonomía personal en la realización de estas tareas y su responsabilidad en el desarrollo de su itinerario educativo. El profesor entregará a cada alumno un cuestionario de autoevaluación inicial para su cumplimentación.

Escuchar y comprender el siguiente texto

El profesor leerá el texto, relacionado con los contenidos de la unidad. Comentaré a los alumnos que deben estar atentos y tratar de comprender lo que van a escuchar porque después hará algunas preguntas sobre el contenido del texto. Otra posibilidad es que sean dos o tres alumnos lectores quienes realicen la lectura. Para ello se contará con los textos correspondientes; estos textos consisten en pequeños relatos (no más de 1 o 2 páginas). Hay un texto en cada unidad didáctica que

trata de abordar los tres objetivos propuestos en la unidad. Los textos de todas unidades didácticas para los alumnos están recogidos en un libro.

Diálogo y comentarios sobre el contenido del texto y sobre los aspectos relacionados

Tras la lectura del texto, el profesor formula una serie de preguntas a los alumnos para que estos respondan. Las preguntas hacen referencia al contenido del texto y a cuestiones relacionadas con las temáticas que se abordan. Muchas de estas preguntas tratan sobre el funcionamiento de los alumnos con respecto a los objetivos que se proponen, las dificultades que tienen, sus intereses, sus expectativas,... Se realiza una pregunta a cada alumno y se fomenta el apoyo entre ellos tanto para reconocer el esfuerzo que cada uno realiza en la búsqueda de la respuesta como para la corrección de la respuesta si no es correcta o es incompleta. Algunas preguntas pueden ser interesantes que se formulen a todos los alumnos, de este modo se pueden apreciar distintas formas de responder a una misma cuestión. Se admitirán todas las respuestas y se corregirán las incorrectas.

Se presentan, para cada unidad, varias preguntas en este apartado. Al lado de las mismas y entre paréntesis se ha escrito la respuesta correcta, para facilitar la labor del profesor; aunque estas respuestas solamente se han escrito para las preguntas relativas al contenido del texto y no en otras preguntas generales sobre aspectos relacionados, ya que, como es lógico, muchas de estas preguntas admiten diversas respuestas. Como en el caso de la evaluación de los conocimientos previos, cada profesor podrá modificar y/o ampliar estas

preguntas en función de lo que considere más conveniente para las necesidades del grupo.

Representaciones sobre diferentes situaciones sociales y personales / Visionado de videos u otros materiales audiovisuales

Se proponen tres o cuatro situaciones sociales (relacionadas con cada uno de los tres objetivos de la unidad didáctica) para representar los papeles definidos en cada situación. En estas situaciones se llevan a cabo las conductas que estamos trabajando en la unidad. Para cada una de las situaciones, la secuencia a seguir es la siguiente:

- Explicación de las situaciones y de la conducta a realizar
- Ejemplificación por parte del profesor de la conducta (con ayuda de un/a colaborador/a si es preciso), poniendo énfasis en la distinción de lo fundamental y lo accesorio, en la planificación y en la selección de buenos procedimientos o estrategias.
- Práctica por parte de los alumnos. En esta práctica se establecerá la mediación del profesor, incidiendo en los procesos.
- Valoración y refuerzo de la conducta desarrollada.

También se puede ofrecer material audiovisual a los alumnos que tenga alguna vinculación con los contenidos. En este caso, los puntos a desarrollar son los siguientes:

- Explicación de la actividad y de lo que se pretende con ella.
- Visionado del video o realización de otras acti-

vidades (secuencias de imágenes, análisis de imágenes, programas informáticos, etc.)

- Diálogo / comentarios sobre la experiencia

Aplicación de los aprendizajes a otras situaciones:

Se trata de averiguar en qué situaciones o lugares (en casa, en el colegio, con los amigos, en la calle,...) se pueden aplicar las conductas que se están trabajando. Lógicamente, el profesor ofrecerá la ayuda necesaria, poniendo algún ejemplo.

Consolidación de la organización cognitiva y resumen de los contenidos abordados

El profesor repasa las actividades que se han realizado, poniendo énfasis en los procedimientos que hay que seguir y resaltando la importancia de los objetivos planteados, así como la necesidad de generalizar las conductas aprendidas a otras situaciones. En esta fase resulta importante pedir a los alumnos que realicen un resumen de la unidad, ofreciéndoles el apoyo necesario (que nos digan qué han aprendido en cada unidad o sesión). También es fundamental valorar y reconocer la importancia de los objetivos trabajados y de las actividades planteadas.

Actividades con el cuaderno de trabajo personal

En este cuaderno se presentan los objetivos de cada unidad didáctica con el fin de recortarlos y pegarlos en el corcho de la habitación, para que se recuerden durante la semana las cosas que hay que esforzarse en cumplir. Asimismo se pre-

sentan, en estos cuadernos, unos cuestionarios de valoración del progreso del alumno con respecto a los objetivos de la unidad didáctica. Los alumnos irán completándolos, solos o con ayuda de los padres.

En la última sesión de trabajo de la unidad didáctica los alumnos traerán a clase los cuestionarios cumplimentados en casa. En el grupo se reforzarán los logros conseguidos por los alumnos y se tratarán de resolver las dificultades que hayan surgido. En esta última sesión también se dialogará sobre las actividades que se han llevado a cabo en casa relacionadas con los objetivos propuestos en la unidad didáctica.

Sugerencias de tareas para trabajar con la familia

Se propondrán algunas actividades que, relacionadas con los contenidos de la unidad didáctica, se pueden realizar en el contexto familiar. De este modo, los padres se implican en la acción educativa y los alumnos tienen más experiencias de aprendizaje para poder generalizar los contenidos trabajados en clase. Estas actividades se comentarán en clase y se buscará el compromiso de los alumnos en su realización. Lógicamente, los padres podrán encontrar otras oportunidades y actividades en las que centrar la atención de sus hijos sobre los objetivos de la unidad didáctica.

8.2.3. Evaluación

Hemos enfatizado la evaluación continua y se han diseñado tres instrumentos que nos per-

miten obtener datos sobre el desarrollo del programa educativo a lo largo del tiempo de aplicación; son los siguientes: a) un registro del desarrollo de las sesiones a través del cual se obtienen datos de las respuestas de los alumnos a cada una de las actividades de la unidad didáctica; b) cuestionarios de autoevaluación que responden los alumnos; c) cuestionario de valoración de las unidades didácticas (de frecuencia de respuesta y/o calidad de respuesta) que cumplimentan los profesores. Cada profesor determinará el o los instrumentos que mejor se acomodan a sus intereses con el grupo de alumnos.

Esta evaluación continua permite un uso del programa más riguroso y una planificación más sistemática. También esta evaluación puede contribuir a aumentar la motivación en los alumnos, ya que, a través de los cuestionarios de autoevaluación, pueden conocer en cada momento los contenidos en los que están más fuertes y en los que tienen más dificultades e implicarse más intensamente en su propio aprendizaje. A su vez, también informa a los padres y les orienta sobre las habilidades en las que deben hacer más hincapié en casa.

Como en otros programas, también en este podemos utilizar el cuestionario de valoración de programas, que permite analizar todos y cada uno de los diferentes componentes del programa (determinación de objetivos, actividades propuestas, materiales utilizados, recursos necesarios, metodología didáctica, etc.).

A continuación se describen los instrumentos de evaluación continua mencionados.

A) Registros del desarrollo de las sesiones

Estos registros sirven al profesor, si así lo considera, para tomar aquellas anotaciones que estime importantes sobre el desarrollo de cada unidad didáctica y ofrece datos cualitativos sobre la ejecución concreta de cada alumno. En estos registros se recogen los diferentes apartados de la secuencia didáctica:

1. Presentación de los organizadores previos.
2. Evaluación de conocimientos previos.
3. Lectura del relato.
4. Diálogo y comentarios sobre el contenido del texto y sobre los aspectos relacionados.
5. Representaciones de diferentes situaciones sociales y personales.
6. Aplicación de los aprendizajes a otras situaciones.
7. Consolidación y resumen de los contenidos abordados.
8. Actividades con el cuaderno de trabajo personal. En el cuaderno de trabajo personal se incluyen los cuestionarios de autoevaluación final, que el alumno completa en casa, y los objetivos de las unidades didácticas, que colocarán en el corcho de la habitación para recordar. En este apartado del registro del desarrollo de las sesiones se anotarán las observaciones con respecto a cómo los alumnos han completado los cuestionarios de autoevaluación, que llevarán a clase una vez respondidos.
9. Actividades realizadas en la familia. En este apartado se escribirán los comentarios que

el profesor considere con respecto a la realización de las actividades propuestas para llevar a cabo con la familia, que, lógicamente, estarán relacionadas con los objetivos de la unidad didáctica.

En cada uno de estos apartados hay un espacio para que el profesor escriba las respuestas de los alumnos. Para ello, en la columna de la izquierda hay un espacio para escribir el nombre (o las iniciales) de cada alumno y en la de la derecha se escribe la respuesta, tal y como él/ella la realiza; en caso de ser incorrecta o incompleta, el profesor (u otro alumno) la corregirá. También hay un apartado de observaciones en el que el profesor anotará aquellos datos que considere de interés (comportamientos, relaciones, funcionamiento del grupo, etc.). Hay un registro para cada unidad didáctica.

B) Cuestionarios de autoevaluación

Hemos planteado dos tipos de cuestionarios de autoevaluación: uno sobre los conocimientos previos; es el cuestionario de autoevaluación inicial que puede utilizarse en clase durante el inicio del desarrollo de cada unidad didáctica y otro sobre los conocimientos adquiridos, que es el cuestionario de autoevaluación final. Este último se incluye en los cuadernos personales. En estos cuestionarios se plantean una serie de preguntas relacionadas con los 3 objetivos de la unidad didáctica, y el alumno tendrá que señalar con una X la respuesta que mejor se adecua a su situación. Las respuestas de frecuencia que se utilizan son: nunca, pocas veces, bastantes veces, casi siempre, siempre. Lógi-

camente, la autoevaluación final se realizará después de haber trabajado la unidad didáctica y el cuestionario se cumplimentará en casa, para lo cual el alumno contará con la colaboración de la familia.

Se requiere la participación de los padres durante algún tiempo, hasta que los jóvenes se adapten a esta actividad y la consideren interesante para su observación y progreso. Si algún alumno tienen dificultades en responder adecuadamente a las opciones de respuesta puede reducirse el sistema de respuestas a tres (p. e., realiza la conducta sin ayuda, con poca ayuda, con bastante ayuda); o siguiendo con el mismo sistema de frecuencias: nunca, bastantes veces, siempre. También puede utilizarse un sistema de respuestas de dos opciones: "positivo" (si el objetivo se cumple) y "lo estoy aprendiendo" (si todavía requiere ayuda de los padres).

C) Cuestionarios de valoración de los objetivos de las unidades didácticas

Estos cuestionarios están concebidos para que los profesores puedan determinar el nivel de adquisición de los contenidos trabajados en cada unidad didáctica. El sistema de respuesta que se ha planteado tiene dos opciones: frecuencia de respuesta y calidad de respuesta; de este modo se pretende obtener información sobre el nivel de adquisición y frecuencia de respuesta con respecto a los objetivos planteados en la unidad didáctica. Se utilizarán en función de la idoneidad de cada ítem, es decir, habrá algún ítem que solamente admita frecuencia de respuesta, otros el nivel de ejecución y con otros se podrá utilizar

ambos. Para la frecuencia de respuesta las opciones de respuesta son las siguientes: nunca, casi nunca, algunas veces, bastantes veces, siempre. Para el nivel de ejecución, las opciones son: ejecución incorrecta (comete muchos errores), comete bastantes errores, comete algunos errores, comete pocos errores, ejecución correcta (sin errores). Cada una de estas opciones tiene una valoración numérica (de 1 a 5). Hay un registro para cada alumno. Esta información, que tiene un enfoque más cuantitativo, se puede contrastar con la información que pueden ofrecer los padres.

8.2.4. Materiales didácticos de apoyo

En este apartado exponemos los materiales didácticos que pueden ayudar al profesorado en el desarrollo del programa. Todos estos materiales se presentan en los documentos del programa autodeterminación, participación social y laboral.

- a. Cuadernos de trabajo personal. Se presentan estos cuadernos en bloques de 5 unidades didácticas. Ya se ha comentado que en estos cuadernos van incluidos los diferentes objetivos de cada unidad didáctica y los cuestionarios de autoevaluación final de cada unidad didáctica.
- b. Documentos para la coordinación y colaboración con los padres:
 - Documento sobre el programa de autodeterminación, participación social y participación laboral de jóvenes con discapacidad intelectual. Se entregará a los padres en la primera reunión que se mantenga con ellos. En este documento se exponen las sugerencias de

- tareas para trabajar con la familia con respecto a cada unidad didáctica.
- Registro de reuniones con los padres.
- c. Materiales de evaluación y seguimiento:
- Registros del desarrollo de las sesiones.
 - Cuestionarios de valoración de las unidades didácticas.
 - Cuestionarios de autoevaluación inicial de los alumnos (conocimientos previos).
 - Cuestionarios de autoevaluación final de los alumnos (conocimientos adquiridos). Estos cuestionarios, a los que responderán los alumnos en colaboración con los padres, se presentan dentro del cuaderno de trabajo personal.
 - Cuestionario de valoración del programa educativo (a través de los estándares de calidad).
- d. Libro de lectura para los alumnos (sobre los textos de las unidades didácticas). En cada unidad didáctica se advertía, en el apartado correspondiente a la lectura del relato, que, además de que el profesor pudiera leer el texto, también los alumnos pueden realizar dicha lectura. Para facilitar esta tarea se propone este libro de lectura, en el que se recogen todos los textos. Lógicamente cada alumno deberá tener el texto de la unidad que corresponda.
- e. Guía didáctica. Se incluye en el texto de Vived, Carda, Royo y Betbesé (2012)

9. MÓDULO DE HABILIDADES PARA LA VIDA INDEPENDIENTE

Uno de los elementos más característicos de este módulo es la variabilidad de contextos en los que se desarrollan los programas y/o talleres del módulo. En efecto, un objetivo fundamental del proyecto FAVI es la consolidación y generalización de los aprendizajes. Por ello, es necesario establecer conexiones entre distintos contextos educativos.

El trabajo desarrollado en el centro educativo (centro escolar o centro educativo de las asociaciones) debe manifestarse y prolongarse en el contexto familiar, social y laboral. Para ello, el programa FAVI pone en marcha distintas acciones y/o programas para facilitar la conexión y coordinación entre contextos. Señalamos los más importantes:

a. Muchos de los programas plantean en sus propuestas algunas actividades o tareas para trabajar en la familia o en entornos sociales. Es el caso, por ejemplo, del programa de habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación, en el que se sugieren algunas actuaciones para realizar en familia y que guardan relación con los objetivos trabajados en las diferentes unidades didácticas. También en este programa se ofrecen materiales didácticos que van en esta dirección: en el cuaderno de trabajo personal se presentan los objetivos (ordenados en unidades didácticas) para colocarlos en algún lugar visible de la habitación del alumno, conforme se van trabajando. De este modo, los padres cono-

cen, en cada momento, lo que se está trabajando. También los padres pueden colaborar a la hora de cumplimentar los cuestionarios de autoevaluación.

- b. Desarrollar y utilizar la aplicación o puenteo como estrategia de mediación y generalización. Ya se explicó, a la hora de definir los principios que deben regular la mediación, la importancia de la generalización de los aprendizajes. En ese apartado se hacía referencia a la participación de los padres en una red coordinada para facilitar la generalización y también se hacía referencia a una técnica, impulsada por Haywood y colaboradores, que resulta eficaz en el desarrollo de la generalización de los aprendizajes. Esta técnica se denomina aplicación o puenteo, a través de la cual se pretende vincular los aprendizajes desarrollados en clase con otros ámbitos o contextos.
- c. Se ha planteado todo un módulo cuyo enfoque prioritario es la generalización. Nos referimos al módulo de habilidades para la vida independiente. Muchos de los objetivos y contenidos que se van a desarrollar, dentro de este módulo, en los diferentes talleres, guarda relación con los contenidos y objetivos planteados en los otros módulos (comunicación y creatividad, autodeterminación e inclusión social). Ahora bien, mientras las actividades de estos dos módulos se desarrollan fundamentalmente en el centro educativo, las acti-

vidades del módulo de habilidades para la vida independiente se realizan, mayoritariamente, en diferentes contextos: familiar, social y laboral.

Respondiendo, precisamente, a estos tres contextos, se han planteado tres talleres dentro de este módulo: a) taller de destrezas en el contexto familiar; b) taller de destrezas en el contexto social, y c) taller de destrezas en el contexto laboral. Como con otros módulos, nos encontramos en plena fase piloto y los talleres que se exponen, de forma resumida, se han aplicado parcialmente. Estamos todavía en una fase de diseño, de organización de objetivos y contenidos, de colaboración con los contextos, etc. Aun así, nos parecía importante ofrecer alguna pista sobre las orientaciones de este módulo.

Los tres talleres que hemos comentado no agotan las posibilidades de este módulo. Y durante este último periodo (curso 2012-13) hemos ensayado un taller integral de habilidades para la vida independiente, que engloba contenidos de los tres talleres anteriores, en un trabajo sostenido durante 6 o 7 horas, durante las tardes de los viernes. En efecto, este taller, que los jóvenes han bautizado como “noches de cena y marcha” incorpora tareas laborales (elaboración de sencillas actividades de artesanía: decoración de pinzas, pintar abanicos, decoración de chapas, etc.) habilidades para la preparación de una cena (consensuar un menú, elaboración de la lista de la compra, comprar, preparar la cena, poner/quitar la mesa, cenar, fregar las vajillas, recoger la cocina, limpiar el suelo) y habilidades para la participación social

(habilidades sociales, conocimiento de opciones comunitarias, elección de lugar donde ir, etc.).

En lo que sigue expondremos brevemente el planteamiento con respecto a dos talleres vinculados a sus respectivos contextos: familiar y social. Son los talleres que se han trabajado con suficiente experiencia; otros talleres de este módulo se encuentran todavía en fase experimental.

9.1. TALLER DE DESTREZAS EN EL CONTEXTO FAMILIAR

9.1.1. Objetivos

El objetivo general de este taller es el de fomentar y potenciar en la persona el mayor nivel de autonomía personal posible. Como este taller se ordena en diferentes bloques de contenido o de destrezas (cuidado de la ropa, planificación y preparación de la comida, limpieza y organización del hogar, mantenimiento del hogar, seguridad en el hogar, ocio en el hogar), para cada bloque de destrezas se han planteado varios objetivos funcionales, algunos de los cuales son los siguientes:

- a. Cuidado de la ropa
 - Guardar la ropa de forma adecuada.
 - Realizar tareas de limpieza de ropa.
 - Realizar tareas de limpieza del calzado.
 - Vestirse correctamente.
- b. Planificación y preparación de comida
 - Planificar un menú (diario/semanal).
 - Programar y realizar compras.
 - Guardar los alimentos en los lugares adecuados.

- Preparar alimentos y comidas en crudo.
- Preparar alimentos para cocinar.
- Preparar comida utilizando distintos métodos.
- Poner en práctica medidas de higiene mientras se cocina.
- Utilizar electrodomésticos y otros útiles de cocina.
- Seguir las instrucciones y pasos de una receta para la preparación de alimentos.
- Servir una comida.
- Limpiar la cocina después de una comida.

c. Limpieza y organización del hogar

- Realizar tareas de limpieza en las diferentes habitaciones de la casa.
- Establecer hábitos cotidianos/semanales de limpieza.
- Realizar otras tareas de limpieza.

d. Mantenimiento el hogar

- Realizar tareas cotidianas de mantenimiento del hogar.
- Reparar algunos objetos de la casa que presentan pequeños desperfectos.

e. Seguridad en el hogar

- Prevenir caídas y resbalones a causa de obstáculos.
- Prevenir accidentes provocados por la electricidad.
- Mantener la seguridad en el hogar.
- Manipular objetos afilados con las debidas precauciones.
- Evitar accidentes cuando se cocina.
- Prevenir incendios y actuar de forma adecuada ante los mismos.

- Poner en marcha las medidas necesarias ante situaciones de emergencia.

f. Ocio en el hogar

- Desarrollar hábitos de ocio.
- Hacer ejercicio físico para mantenerse en forma.
- Desarrollar actividades en solitario.
- Participar en actividades con otras personas.

9.1.2. Contenido

El Curriculum de Destrezas Adaptativas (ALSC) de Gilman y cols. (2002) es una completa relación de objetivos de aprendizaje y actividades programadas para enseñar destrezas o habilidades adaptativas. La guía de enseñanza "Destrezas de la vida en el hogar" propone objetivos y actividades de enseñanza que pueden aplicarse a la vida en el hogar, con el fin de ayudar a la persona a adquirir las destrezas necesarias para poder funcionar en la vivienda familiar o en su propia casa. Esta guía incluye muchas de las habilidades que se precisan para la utilización del equipamiento y máquinas domésticas, por ejemplo: lavadoras, placas de cocina, herramientas eléctricas y pequeños electrodomésticos. También se proponen una gran cantidad de actividades manuales.

Esta guía da orientaciones sobre cómo enseñar muchas destrezas necesarias para vivir de forma independiente o con apoyo en diversos entornos. La guía se divide en seis módulos:

- a. Cuidado de la ropa
- b. Planificación y preparación de comida
- c. Limpieza y organización del hogar

- d. Mantenimiento el hogar
- e. Seguridad en el hogar
- f. Ocio en el hogar

9.1.3. Evaluación

Para la evaluación de estas actividades se utiliza el Inventario de Destrezas Adaptativas (CALS). Este consta de los siguientes componentes:

- a. Índice de Destrezas Adaptativas: Para seleccionar, dentro del Inventario de Destrezas Adaptativas (CALS), aquellas destrezas específicas que se vayan a evaluar.
- b. Hoja de Conversión de Puntuaciones del ICAP: Si se desea convertir puntuaciones del Inventario para la Planificación de Servicios y Programación Individual (ICAP) en márgenes de ítems de módulos del CALS.
- c. Instrucciones de Aplicación.
- d. Relación de ítems: Se corresponden con los planteados en el Curriculum de Destrezas Adaptativas (ALSC).
- e. Hoja de Trabajo de Planificación y Valoración.

9.2. TALLER DE DESTREZAS EN EL CONTEXTO SOCIAL

El contexto social es amplio y en él caben una gran cantidad de entornos en los que las personas participamos: entornos institucionales, culturales, deportivos, educativos, religiosos, lúdicos, turísticos, etc. En cada uno de estos contextos será necesario articular acciones educativas encaminadas a que la persona pueda participar con la mayor autonomía y con arreglo a las normas que en cada contexto se señalan.

Es evidente que la participación en estos entornos no solo va a ser posible por la adquisición de destrezas personales que permitan un buen nivel de conocimiento de cada entorno y del funcionamiento que se espera, sino que también los entornos deben ser accesibles a la diversidad, tratando de eliminar cualquier atisbo de barreras (arquitectónicas, comunicacionales, sociales, culturales, para el aprendizaje y para la participación). Los entornos deben regularse por principios como la accesibilidad universal y el diseño para todos (constituidos en normativa), la adaptabilidad a la diferencia, el respeto y la tolerancia.

Si la amplitud contextual es tan enorme, parece razonable que los diferentes bloques de contenido de este taller vayan en consonancia con tal amplitud y diversidad de contextos. Y esto es lo que se espera del taller y en ello vamos trabajando. Un primer nivel lo constituye la autonomía en los recorridos por la ciudad (o pueblo), es un requerimiento importante que contribuye a potenciar la participación social.

Ahora bien, para adquirir dicha autonomía es preciso que el niño o joven conozca las calles y plazas de su localidad, los edificios más importantes, los actos que se organizan en algunos de esos edificios o en otros lugares, los itinerarios y recorridos, los medios que pueden utilizar para desplazarse, las normas de circulación vial y lo que presentamos a continuación supone, precisamente, la síntesis de un primer nivel del programa de educación vial.

9.2.1. Objetivos del programa de Educación Vial

- Adquirir un desenvolvimiento vial seguro que favorezca la autonomía personal.
- Conocer el entorno físico de la localidad, tanto los recorridos más importantes que pueden realizarse como las calles, plazas, edificios, etc. más representativos de la localidad.
- Formarse en la defensa, seguridad y protección de los peligros derivados del tráfico.
- Conocer, respetar y cumplir las normas de circulación del peatón, en la ciudad y en la carretera.
- Conocer, respetar y cumplir las normas del viajero en el transporte colectivo y particular.
- Adquirir el hábito de respeto y responsabilidad en el cumplimiento de las normas de circulación.
- Desarrollar habilidades para mejorar la convivencia entre todos.

Estos objetivos están relacionados también con el área de conocimiento del medio natural y social y con los programas de habilidades sociales y de ocio y tiempo libre.

9.2.2. Actividades

En el programa se plantean actuaciones para realizar con los alumnos, actuaciones para desarrollar con la familia, actuaciones con los voluntarios y alumnado en prácticas y actuaciones para llevar a cabo con los centros escolares. También puede plantearse otro tipo de

actuaciones que se consideran importantes para garantizar la eficacia y la calidad del programa; son las siguientes: actuaciones de investigación e innovación, actuaciones de elaboración de material didáctico y actuaciones de divulgación y multiplicación de efectos.

a. Actuaciones con los alumnos

Las actividades básicas que se definen en el programa y que se llevan a cabo con los alumnos participantes se desarrollan fundamentalmente en las calles de la ciudad, pero hay también actividades para trabajar en el centro educativo y en circuitos de recorridos en bicicleta.

1. Recorridos por la ciudad

Se realizan recorridos por diferentes itinerarios de la ciudad, comenzando por los más familiares e incluyendo aquellos que permiten un buen conocimiento de los lugares más importantes de la ciudad. De este modo, se comienza por los recorridos básicos (casa-colegio, casa-asociación, colegio-asociación, casa-domicilio de familiares, casa-domicilio de amigos, etc.), se continúa por los recorridos en el barrio, para concluir con el recorrido de los itinerarios importantes de la ciudad.

En estos recorridos, cuya finalidad última es la adquisición de una adecuada autonomía en los desplazamientos por la ciudad, se trabajan básicamente los siguientes aspectos:

- Conocimiento de los itinerarios más frecuentes y más importantes de la ciudad.

- Conocimiento de los lugares más representativos de la ciudad (calles, plazas, edificios singulares, etc.).
- Aprendizaje de una adecuada conducta peatonal.
- Conocimiento de las señales y normas más comunes de circulación.
- Identificación de situaciones de peligro con respecto al tráfico y desarrollo de habilidades de afrontamiento.
- Identificación de situaciones conflictivas que pueden presentarse en la ciudad y desarrollo de habilidades de afrontamiento

Estas actuaciones se realizan de manera individualizada, aunque puede haber itinerarios que en alguna ocasión se recorran en pequeño grupo (dos o tres alumnos). El educador, que actúa como mediador, irá desvaneciendo progresivamente la ayuda que ofrece al alumno hasta que este realice el recorrido de un modo autónomo y con una conducta peatonal adecuada. Se pueden proponer distintas estrategias de eliminación de los apoyos. Una de las estrategias que se ha utilizado con éxito en este periodo ha sido la siguiente:

- a) El alumno y el mediador realizan juntos el recorrido, el mediador explica las calles importantes de ese recorrido, las plazas, edificios, etc. Le muestra las tiendas, iglesias, mercados, etc. que hay en dicho recorrido, entrando en ellos y analizando lo que ofrecen. También recuerda las normas peatonales y las conductas que hay que manifestar.
- b) El alumno va uno o dos metros por delante del mediador para hacer el recorrido.
- c) El alumno va de cinco a diez metros por delante del mediador.
- d) El alumno hace el recorrido solo. En este momento se puede hacer un discreto seguimiento del funcionamiento del alumno, a modo de evaluación.

2. Actividades para el desarrollo de la competencia representacional con planos y maquetas

El uso de planos y/o maquetas puede resultar útil para el conocimiento de la ciudad, de las calles fundamentales, plazas, localización de edificios singulares, salidas y comunicación con las carreteras importantes, etc. La elaboración de maquetas puede plantearse como una actividad para realizar en grupo y que sirve para trabajar diferentes áreas:

- Área de manualidades y plástica. Construcción de casas, árboles, farolas, semáforos,... que permite desarrollar las habilidades de dibujo, recortado, pintura,... utilizando diferentes técnicas y materiales.
- Área de conocimiento del entorno: conocer la ciudad, el barrio, trabajar el vocabulario,...
- Área social: desarrollo del trabajo en grupo.
- Área cognitiva: potenciar la representación mental y la orientación espacial.

3. Actividades con el material educativo de la Dirección General de Tráfico

La Dirección General de Tráfico ha elaborado una gran cantidad de materiales didácticos muy diversificados: aplicaciones informáticas, textos sobre educación vial, puzzles, láminas diversas,

etc. Con estos materiales se pueden desarrollar actividades, entre ellas, las siguientes:

- Trabajo en cuadernos individuales de educación vial.
- Conversaciones sobre láminas de educación vial.
- Estudio de las señales de tráfico con láminas murales.
- Visualización de diapositivas.
- Prácticas con juegos informáticos.
- Estudio y diálogos sobre las guías del peatón, del ciclista, del viajero.
- Realización de puzzles y juegos elaborados a partir de los pósters de señales de tráfico.
- Realización de cuestionarios de educación vial.

4. Escenificaciones y dramatizaciones

Se proponen distintas situaciones, vinculadas con la educación vial, que pueden dar juego a su escenificación por parte de un pequeño grupo de alumnos que representarán pequeños papeles.

- De diferentes situaciones de tráfico.
- De situaciones problemáticas que pueden darse en los paseos por la ciudad.
- Relativas a determinadas habilidades sociales, necesarias en los recorridos por la ciudad.

5. Actividades conversacionales realizadas en pequeño grupo y actividades individuales de refuerzo con propuestas escritas

- Definición de palabras y juegos de vocabulario.

- Observación de problemas que plantea el tráfico.
- Análisis sobre contenidos de educación vial que provienen de distintos medios de información y medios audiovisuales.
- Conversaciones sobre conductas peatonales, conocimiento de la ciudad, seguridad vial, etc. Comentarios sobre imágenes, escenas, murales, etc. relacionados con la educación vial.
- Elaboración de fichas individuales.
- Otras.

6. Taller de bicicleta

A través de este taller, que se realizará fundamentalmente en los periodos vacacionales, se pretende desarrollar habilidades y destrezas en el uso y manejo de la bicicleta, así como conocer sus mecanismos y favorecer la seguridad sobre la bicicleta.

b. Actuaciones para desarrollar con la familia

La participación de la familia resulta clave para la buena marcha del programa; por ello, su implicación es fundamental. Se plantean una serie de reuniones periódicas en grupo para analizar el desarrollo del programa, las dificultades que surgen, las soluciones que se pueden aportar, etc. Estas reuniones tendrán una frecuencia mensual en el inicio y posteriormente bimensual. En la primera reunión se presentará el programa y se explicarán los diferentes componentes del mismo. La última reunión grupal del curso se destinará a efectuar una valoración del programa.

Además de las reuniones grupales se establecerán mecanismos más personalizados, a través de reuniones individualizadas con cada familia (con frecuencia trimestral, pero también con criterios flexibles, en función de necesidades específicas y de la demanda de la propia familia). Lógicamente se establecerán canales de comunicación fluida entre profesionales, voluntarios (imprescindibles en varias actividades, especialmente en la personalización de los recorridos por la ciudad) y padres a través de encuentros breves después de cada sesión de trabajo; incluso se plantea la posibilidad de que en determinados momentos los propios padres participen en algunas sesiones.

Se prepararán algunos documentos para ofrecer a los padres: programa de educación vial; pautas educativas vinculadas a las habilidades sociales y de autonomía personal, con especial énfasis en la educación vial; propuesta de actividades para el refuerzo y consolidación.

c. Actuaciones con los voluntarios y alumnado en prácticas

- Curso breve de iniciación a la educación vial, previo a su incorporación al programa.
- Reuniones de coordinación y seguimiento.

d. Actuaciones para llevar a cabo con los centros escolares

En las reuniones periódicas que se mantienen con cada centro escolar se ofrecerá información de la marcha del programa así como de la evo-

lución de los alumnos escolarizados en el centro escolar, sus avances y dificultades y las perspectivas de apoyo de los diferentes agentes educativos (familias, profesorado del centro escolar, profesionales de la asociación y voluntarios).

e. Actuaciones de investigación e innovación

- Vinculación del programa a la organización de las prácticas en algunas Facultades (especialmente la Facultad de Educación). Resulta muy importante la colaboración de estudiantes universitarios en el programa de educación vial y dicha colaboración se puede gestionar a través de determinados protocolos de prácticas, bien de algunas asignaturas o algunos seminarios o cursos que organiza la propia Facultad. Es el caso, por ejemplo, del Seminario de Atención a la Diversidad de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación en la Universidad de Zaragoza, en el que se fomenta las prácticas formativas en entornos de inclusión social. El estudiante universitario, a través de metodologías de aprendizaje-servicio, actúa como mediador y facilita la personalización del proceso de aprendizaje de los recorridos por la ciudad, ofreciendo el apoyo necesario para que cada alumno con síndrome de Down pueda desarrollar los conocimientos y las estrategias necesarias para moverse en su entorno con eficacia y seguridad.
- Promover una línea de investigación, dentro del desarrollo de la autonomía personal, autorregulación y autodeterminación, vinculada a la educación vial.

- Perspectivas de conexión con algunos centros escolares a través de los proyectos de innovación docente impulsados por las Consejerías de Educación. La educación vial puede ser un buen motivo de conexión entre la asociación y el centro escolar. Dentro de las competencias que se plantea el sistema educativo, la autonomía personal en los recorridos es una de ellas, y la educación vial ha constituido, tradicionalmente, un referente clave a desarrollar. Ahora bien, la adquisición de dicha autonomía, sencilla para una gran cantidad de alumnos, requiere de apoyos suplementarios en la mayoría de los niños con síndrome de Down. Estos apoyos no suele proporcionarlos el centro escolar (se requieren propuestas individualizadas y un buen número de mediadores) y es uno de los programas que se suelen impulsar en las asociaciones. Por tanto, centro escolar y asociación precisan unir sus esfuerzos para conseguir los objetivos y ello, sin duda, debe favorecer la colaboración, a través de la asunción, por parte de ambas entidades, de la interdependencia positiva y solidaria.

f. Actuaciones de elaboración de material didáctico

- Adaptaciones individualizadas de los materiales de la DGT y de otros recursos didácticos.
- Elaboración propia de cuantos materiales didácticos puedan ser útiles para el aprendizaje de los contenidos apuntados.

g. Actuaciones de divulgación y multiplicación de efectos

- Presentación del programa y de sus resultados en jornadas, congresos,... relacionados con la temática planteada.
- Elaboración de documentos y artículos para su publicación en revistas educativas.
- Conexión con la Dirección General de Tráfico, con la Dirección Provincial de Tráfico, con otras entidades relacionadas.

9.2.3. Evaluación

Se lleva a cabo una evaluación continua sobre el funcionamiento del alumno en cada uno de los itinerarios propuestos. Para ello se utiliza la ficha de recorridos y el registro de actividades.

10. ITINERARIO INDIVIDUALIZADO HACIA LA AUTONOMÍA Y LA VIDA INDEPENDIENTE

El joven con discapacidad intelectual, en la etapa de secundaria, acude al centro escolar y también pasa algunas horas a la semana en la asociación, participando en el programa FAVI (y en otros programas y actividades educativas, deportivas, lúdicas, etc.). El programa FAVI trata de ser un currículo funcional, un currículo para la vida, y que complementa el currículo que se gestiona en el centro escolar. Las vivencias en su familia, en el centro escolar, en la asociación, en la relación con sus amigos, en la comunidad, suponen un conjunto de experiencias que permiten un desarrollo adecuado de sus competencias. Todas las actividades educativas que se proponen deben orientarles, a partir de su autodeterminación, hacia escenarios inclusivos (educativos, sociales y laborales).

En este apartado vamos a analizar cómo personalizar los contenidos educativos que se plantean en el programa FAVI. Resulta fundamental planificar los procesos educativos para favorecer una adecuada transición de las personas con discapacidad desde la etapa escolar a la vida adulta, en la que el empleo, la vivienda, la participación ciudadana, la formación permanente y otros ámbitos importantes para su vida tengan un papel fundamental para alcanzar una vida adulta satisfactoria.

Para poder desarrollar un itinerario individualizado coherente se debe disponer de programas

educativos adecuados a sus necesidades personales. El plan individualizado se realiza vinculado al programa educativo y debe tener a su disposición una variedad de opciones formativas, de empleo, de vida en la comunidad, etc.

10.1. PAUTAS PARA DESARROLLAR EL ITINERARIO INDIVIDUALIZADO

¿Qué elementos y qué criterios hay que considerar para la confección de un plan individualizado? Jordán de Urríes y Verdugo (2013) proponen una serie de pautas para el desarrollo del Plan de Transición Individualizado (PTI). Estos puntos son perfectamente aplicables al itinerario individualizado para la autonomía y la vida independiente y por este motivo los vamos a incluir en este apartado, con ligeras modificaciones. Hay que tener en cuenta la similitud conceptual del Plan de Transición Individualizado que proponen estos autores como proceso de individualización de la transición a la vida adulta y el itinerario individualizado para autonomía y la vida independiente (ITAVI). Los criterios a considerar para el diseño de un itinerario individualizado, señalados por los autores anteriores, son los siguientes:

1. Como base de partida, el itinerario individualizado debe estar relacionado e integrado con las adaptaciones curriculares escolares y con un currículum funcional, y debe consignarse por escrito.

2. Debe realizarse un listado de servicios en la comunidad que puedan ser de utilidad para el desarrollo del itinerario individualizado, con el objeto de disponer de una breve descripción de para qué nos serán útiles y en qué momento van a utilizarse. Esta lista es un recordatorio para todos los implicados y puede modificarse y variarse en el tiempo según las necesidades.
3. A continuación se han de establecer las metas en cada una de las diez áreas que se han considerado pertinentes en la transición a la vida adulta: 1) orientación para el empleo; 2) formación laboral; 3) formación para la autonomía y la vida independiente; 4) orientación para la suficiencia económica; 5) vida independiente, 6) transporte y movilidad; 7) relaciones sociales; 8) ocio y tiempo libre; 9) salud y seguridad; 10) autorepresentación o autogestión.
4. Las personas implicadas en el itinerario individualizado, además del propio alumno, pueden variar, pero tendrán responsabilidades los profesores de la asociación a la que pertenece el alumno y que intervienen con él, algunos profesores del centro escolar en el que se encuentra escolarizado, los padres y algún voluntario que colabora en algunas actividades. Un profesor de la asociación actuará como coordinador del grupo implicado y funcionará como profesor-tutor en la definición de objetivos (en clara conexión con el alumno y sus padres), organiza los encuentros y reuniones, identifica las necesidades principales y las organizaciones o entidades que pueden atenderles, y coordina el itinerario individualizado, asegurando la participación de todos. También compartirá responsabilidades de evaluación, visitas a la familia, provisión de apoyo y seguimiento actual y futuro. En este perfil puede incluirse una variedad de profesionales de las organizaciones que tienen competencias en formación ocupacional y laboral, búsqueda de empleos, realización de perfiles, etc. También contamos con los padres, que ayudan a focalizar la actividad del equipo en las necesidades de la persona y de la familia, proporcionando información al respecto, así como otra información clave respecto a situaciones de salud, legales, sexuales, etc., y ayudan al entrenamiento en habilidades necesarias.
5. El itinerario individualizado estará completado cuando el alumno y todos los miembros del equipo estén de acuerdo en que la visión de "¿dónde desea estar la persona dentro de unos pocos años?", que entre todos han desarrollado, está adecuadamente planificada para llevarse a cabo. Debe tener una temporalización y una asignación clara de responsabilidades. Los pasos deben ser graduales y claros y tener pautas para evaluar su consecución. El plan no es un papel para el olvido, sino una herramienta de trabajo para utilizar, readequar, orientar y evaluar lo conseguido. Todo se debe desarrollar por acuerdos en el grupo.
6. Es importante tener en cuenta que: a) debemos desarrollar un itinerario individualizado con todos los alumnos que participen en el programa FAVI, específicamente a partir de los 16 años; b) debemos implicar a todo el per-

sonal educativo que sea necesario; c) el alumno debe de estar implicado; d) debemos asegurarnos de que cada meta responde a un resultado deseado de participación en la comunidad, y que es además medible; e) debemos disponer de una lista de servicios disponibles en la comunidad y su orden de implicación en el proceso que debemos seguir; f) cada meta tiene asignado un responsable de supervisarla; y g) conseguir una implicación progresiva de organizaciones proveedoras de servicios para adultos con discapacidad, conforme nos acercamos al final de la etapa escolar, que es quizás uno de los principales desafíos pendientes.

7. Es importante evitar que: a) se implique a más organizaciones de las necesarias y que no aporten servicios necesarios para el alumno; b) que en las reuniones se proporcionen las cosas hechas a la familia y al alumno pareciendo que se les está informando sin implicaciones en toda la toma de decisiones; c) olvidarnos de pedir a la familia y al alumno toda la información posible por no ser capaces de desarrollar estrategias y climas de confianza; d) que la implicación de otras organizaciones y servicios sea meramente figurativa, para lo que el responsable debe asegurar el adecuado reparto y ejecución de responsabilidades; e) que se pierda la comunicación con los padres una vez que esté acordado el plan, y que deben ser una fuente continua de contraste de información para evaluar y adaptar; y f) no olvidar la importancia de realizar el seguimiento del alumno una vez que abandona la escuela, especialmente a los 6 y

12 meses de abandonarla, para contrastar la eficacia del itinerario individualizado y utilizar esta información en el desarrollo de futuros planes.

10.2. PRÁCTICAS RECOMENDABLES PARA UN EFICAZ DESARROLLO DEL ITINERARIO INDIVIDUALIZADO

Wehman (2002) recoge numerosas recomendaciones para una adecuada implementación de programas de transición a la vida adulta que requieren la vinculación del sistema educativo, servicio de empleo, servicios sociales, organizaciones dedicadas a las personas con discapacidad, y otros. Por su parte, la European Agency for Development in Special Needs Education (2006) realizó un estudio en 16 países europeos en el que se planteaban una serie de recomendaciones para el desarrollo de políticas educativas y sociales, así como de acciones prácticas que favorecen la transición a la vida adulta y se señalan a continuación.

- A. Desarrollar políticas educativas coordinadas, teniendo especial cuidado en no generar normativa contradictoria o que se solape. Esas políticas deben desarrollarse con medidas concretas y apoyarse en consultas continuas con las organizaciones. Se deben implementar políticas activas que desarrollen mecanismos de evaluación y control de las medidas desarrolladas para facilitar el empleo. También se debe asegurar la creación de redes locales para la puesta en marcha de esas políticas. Paralelamente, los profesionales deben recibir la formación e información necesaria

para poner en práctica la legislación y evaluar sus proyectos y difundir los resultados.

- B. Potenciar la participación de los alumnos; para ello se deben proporcionar recursos a los centros educativos y a las organizaciones para que puedan poner en práctica el trabajo con alumnos y familias. Los profesionales deben dedicar el tiempo necesario para desarrollar este objetivo con los alumnos y las familias, estableciendo un programa individualizado por escrito, que debe de estar abierto a modificaciones y aportaciones de todos.
- C. Desarrollar una adaptación curricular individual adecuada; desde la administración se debe asegurar que los profesores disponen de tiempo y recursos para desarrollarlas, y se deben garantizar que el plan individualizado de transición es una parte importante de las adaptaciones curriculares individualizadas. También se debe asegurar que las titulaciones que los alumnos consigan se reflejen en sus certificados y se evite discriminación en este sentido. Desde el principio se ha de organizar un archivo individual tanto de las adaptaciones realizadas como del plan y sus modificaciones, incluyendo también todas las evaluaciones, académicas o funcionales, realizadas al alumno.
- D. Impulsar la participación directa y la cooperación de todas las partes implicadas; los responsables de la administración educativa deben desarrollar medidas para la cooperación entre servicios, y el seguimiento y

evolución de esa cooperación, estableciendo responsabilidades claras para la coordinación y asegurando la evaluación para incluir los cambios necesarios. Igualmente deben implicar a empresarios, sindicatos y otros posibles agentes relacionados para que participen directamente, a la vez que favorecen la cooperación entre todos los departamentos de la administración que tengan responsabilidades. Es necesario disponer de una red de apoyo eficaz, contar con reconocimiento oficial de presupuesto o, al menos, tiempo para la coordinación de tareas requeridas por otros servicios, y también recibir formación complementaria para la coordinación y para saber compartir las responsabilidades.

- E. Relación estrecha entre el centro educativo y el mercado laboral; la administración debe garantizar que los jóvenes puedan experimentar condiciones de trabajo en situaciones reales, garantizando el acceso a formación práctica a todos los alumnos, en función de sus necesidades, organizando medidas flexibles como son los periodos de preparación antes de obtener la formación del trabajo. Asimismo, se deben promover incentivos de diferente tipo a las empresas para animarlas a promocionar oportunidades de trabajo-aprendizaje a los jóvenes y se deben subrayar los beneficios mutuos posibles mediante buenos ejemplos de transición. Para ello, se han de desarrollar campañas informativas y redes de colaboración entre empresarios y sindicatos. Otro aspecto es la necesidad de una cooperación estrecha entre servicios de educación y de empleo, y

disponer de opciones de formación continua y reciclaje para los profesionales de ambos servicios.

- F. Considerando que la transición es un proceso largo, desde la administración se deben evitar procedimientos educativos rígidos, como por ejemplo los relacionados con las evaluaciones. Se ha de facilitar la cooperación dentro de los servicios y entre distintos servicios, reconociendo el tiempo de los profesionales dedicado a la coordinación. Finalmente, se debe asegurar que los programas de transición se realicen a tiempo en la trayectoria formativa del alumno y no solamente al final, para lo cual es necesario disponer de personal específico que pueda actuar como tutor personal y referencia de apoyo en este proceso individualizado. Los profesionales deben utilizar los medios adecuados de asesoría, apoyo, coordinación, todo ello de manera flexible, siendo necesario que el tiempo dedicado a ello sea oficialmente reconocido.

Por su parte, Jordán de Urrés y Verdugo (2013) proponen algunos elementos que pueden jugar un papel fundamental en el desarrollo exitoso de un proceso de transición adecuado: el fomento de la autodeterminación, el desarrollo en la escuela de un currículo funcional, la utilización de la planificación centrada en la persona como herramienta, y disponer de servicios de empleo con apoyo para conseguir la inserción laboral. Consideramos que estos elementos pueden añadirse a las recomendaciones anteriores para conseguir un desarrollo eficaz del itinerario individualizado para la autonomía y la vida independiente.

- G. En todo proceso de transición a la vida adulta, la persona va adquiriendo progresivamente mayores cotas de autodeterminación. Siguiendo a Wehmeyer (1996b), la conducta autodeterminada se caracteriza por congregar los siguientes elementos: a) conducta autónoma; b) autorregulación (auto-monitorización, autoevaluación y autorrefuerzo); c) capacitación o empoderamiento psicológico (control percibido y autoeficacia) y d) autoconocimiento. Por todo ello, un plan individualizado de transición deberá favorecer la autodeterminación aumentando las capacidades de la persona (por ejemplo, para tomar decisiones, resolver problemas y plantearse metas), proporcionando oportunidades adecuadas para hacer elecciones y experimentar control sobre las decisiones vitales, y proporcionando las ayudas o apoyos necesarios para resolver los obstáculos que puedan surgir en este proceso, asociados a la discapacidad o a otros factores.

- H. El desarrollo de un currículo funcional, que favorezca el desarrollo de habilidades funcionales de manera complementaria a las habilidades académicas tradicionales es fundamental para favorecer la transición. El currículo funcional provee a la persona con discapacidad de una serie de habilidades que le permitirán afrontar situaciones vitales, sociales o laborales con más garantías de éxito. Estos aprendizajes son si cabe más determinantes en las personas con discapacidades intelectuales, que suelen acumular más carencias en este sentido. (El programa FAVI incorpora un currículo funcional

centrado en el mayor desarrollo de la autonomía personal y orientado hacia la vida independiente).

- I. La Planificación Centrada en la Persona (PCP) es una herramienta clave para conseguir realizar una buena transición hacia la vida adulta y el mundo laboral. Podemos definir la PCP como un proceso para entender cómo quiere vivir la persona y describir todo lo que se necesita hacer para que esa persona se encamine hacia la vida que desea (Smull y Burke-Harrison, 1992). En general este procedimiento (Kincaid y Fox, 2002) se sirve de: a) gráficos, dibujos y técnicas que ayudan a la persona a describir el tipo de vida que desea; y b) un equipo comprometido de familiares, amigos, miembros de la comunidad y profesionales que identifican apoyos que permitirán a la persona desarrollar esa vida deseada.
- J. El empleo con apoyo (ECA) es la modalidad de inserción laboral para personas con discapacidad que más evidencia científica y estudio ha desarrollado, y que más efectividad y resultados produce. Esta modalidad nace en los años 80 en los Estados Unidos (Wehman, Moon, Everson, Word y Barcus, 1987) y se ha extendido por todo el mundo. Se puede definir como empleo integrado en la comunidad dentro de empresas normalizadas, dirigido a personas con discapacidad que tradicionalmente no han tenido posibilidad de acceso al mercado laboral, mediante la provisión de los apoyos necesarios dentro y fuera del lugar de trabajo, a lo largo de su vida

laboral, y en condiciones de empleo lo más similares posible en trabajo y sueldo a las de otro trabajador sin discapacidad en un puesto equiparable dentro de la misma empresa (Jordán de Urríes y Verdugo, 2003). La Unión Europea de Empleo con Apoyo (EUSE, 2010) entiende que el ECA implica: a) empleo remunerado; b) en el mercado laboral abierto; y c) que se desarrolla con apoyo continuado para la persona. El apoyo es proporcionado por profesionales, por apoyos naturales presentes en la comunidad y la empresa, y se centra siempre en las demandas, intereses y necesidades de la persona, que debe ser el centro de la toma de decisiones. Para llevar a buen término la transición y poder llegar al empleo como meta deseable en la vida adulta, el ECA es un elemento fundamental.

10.3. OTROS CRITERIOS PARA PRIORIZAR LAS COMPETENCIAS DEL PROGRAMA INDIVIDUALIZADO

A la hora de priorizar qué objetivos y contenidos deben incorporarse a los programas individuales, Evans y Frederiks (1991), Wehman y cols. (1988), Polloway y cols. (1991), entre otros, señalan que un factor imprescindible a tener en cuenta para seleccionar los objetivos a priorizar es la previsión de los futuros entornos donde las personas con discapacidad tienen muchas posibilidades de desarrollarse. Para Brennan (1990), la toma de decisiones se realiza en función de tres bases fundamentales: las futuras exigencias y expectativas de la persona, las circunstancias sociales actuales de su entorno y las capacidades y necesidades actuales.

En cuanto a los criterios a tener en cuenta para seleccionar las competencias a trabajar en un programa individual, Brown y cols. (1979) proponen las siguientes fases:

1. El educador identifica los entornos menos restrictivos actuales y los entornos futuros en los que la persona con discapacidad puede desarrollarse.
2. El educador identifica las habilidades requeridas para ejecutar actividades en estos entornos.
3. El educador procede a la enseñanza de estas habilidades.

Por su parte, Falvey (1989) considera los siguientes factores que inciden en la determinación de las habilidades a incluir en los programas educativos y que deben ser tomados en cuenta para decidir qué competencias deben ser trabajadas:

1. Habilidades que se requieren en diferentes entornos.
2. Habilidades que la persona requiera con frecuencia.
3. Habilidades que estén de acuerdo con las demandas de la familia y de la comunidad, y con las necesidades del propio usuario.
4. Habilidades comparables a las que se requieren a otras personas de la misma edad cronológica.
5. Habilidades que se dirigen a aumentar la participación en diversos entornos representativos de la comunidad.
6. Habilidades que promuevan, sobre todo, la independencia.

A partir de la identificación de las habilidades o competencias que deseen ser trabajadas en el programa individualizado, debemos considerar la selección de los entornos formativos más representativos. Knapczyk (1988) relaciona los siguientes factores a considerar en la selección de estos entornos:

1. Ser apropiado a la edad cronológica.
2. Proporcionar gran variedad de aprendizajes.
3. Ser tan próximos como sea posible a los contextos principales donde las personas viven y trabajan.
4. Ser consistentes con las preferencias de las personas (intereses, aptitudes, características físicas).
5. Ser consistentes con los estilos de vida de sus familias, amistades y conocidos.
6. Permitir las adaptaciones curriculares personalizadas de acuerdo con las características de los usuarios.
7. Proporcionar oportunidades para desarrollar habilidades a través de las áreas funcionales de ejecución.
8. Ser apropiado para realizar la formación in situ.

En función de las competencias a trabajar y de los entornos formativos identificados, Evans y Fredericks (1991), Polloway y cols. (1991), Wehman (1992), entre otros autores, se proponen una secuencia orientativa de las fases a realizar para priorizar las competencias en los programas de intervención educativa:

1. Evaluación inicial de las competencias relevantes del estudiante, de acuerdo a su edad

cronológica y respecto a un currículum de referencia.

2. Delimitar los entornos actuales y futuros, para lo cual será necesaria una previsión de la futura ubicación de la persona a largo plazo, en los diferentes entornos más representativos de la comunidad (laboral, social, formativos, etc.). Para seleccionar los entornos más representativos pueden usarse los criterios anteriores (Knapczyk, 1988).
3. Identificar las actividades y habilidades relevantes para el entorno habitual del joven, así como identificar las habilidades necesarias para funcionar en los futuros entornos que se prevén.
4. Una vez identificadas las actividades relevantes del entorno presente y futuro, la siguiente fase consiste en revisarlas, indicando las competencias más apropiadas a la edad.
5. Hacer un listado de las competencias, desde las más frecuentes a las menos frecuentes.
6. Identificar las actividades esenciales para la satisfacción de las personas, y las que son críticas para que funcionen con independencia en los futuros entornos.
7. Finalmente se seleccionará la instrucción inmediata, con arreglo a estos criterios: a) en primer lugar, las competencias esenciales para la satisfacción de las personas con discapacidad en los entornos ordinarios; b) las habilidades que los estudiantes deben ejecutar frecuentemente para funcionar de manera independiente tanto en el entorno habitual como en los próximos entornos identificados; c) finalmente, las competencias que aseguran el éxito al estudiante solo en el entorno actual.

En todo este proceso para priorizar las competencias a desarrollar es imprescindible la participación de la persona con discapacidad, para poder tener en cuenta sus preferencias y expectativas, así como sus potencialidades.

Por otro lado, conviene centrar la atención en la generalización de los aprendizajes, y en este sentido, Wehman (1992) considera que aprender en entornos comunitarios permite a los alumnos con discapacidad tener experiencias nuevas e interactuar con miembros de la comunidad sin discapacidad, facilitando los aprendizajes. Esta instrucción basada en la comunidad constituye una estrategia metodológica que supone que las actividades de aprendizaje se realizan en el entorno donde va a ser usada la habilidad; por ejemplo, aprender a poner una lavadora, a pesar de que puede enseñarse en el contexto de un centro educativo, es un aprendizaje que debe reforzarse en el hogar. Igualmente, las operaciones bancarias más sencillas deben realizarse en los entornos propios de la comunidad, es decir, en las oficinas bancarias. De igual forma, en la etapa secundaria deben ofrecerse parte de la formación laboral en un puesto de trabajo de la comunidad.

En definitiva, una vez establecidos los objetivos prioritarios, las decisiones a tomar hacen referencia a la concreción de las actividades, selección de las estrategias metodológicas apropiadas, determinación del nivel de implicación de cada agente educativo (padres, profesores, etc.) y selección de las actividades y la metodología de evaluación.

Todas estas recomendaciones, al igual que las pautas que se han indicado en epígrafes anteriores, son especialmente importantes para considerarlas a la hora de definir un itinerario individual hacia la autonomía y la vida independiente. Será cada organización quien determine los componentes que deben incluirse en el itinerario individualizado, así como los procedimientos a implantar. Ahora bien, los referentes anteriores así como la metodología establecida en la PCP pueden ofrecer criterios e ideas para la concreción del itinerario individualizado para la autonomía y la vida independiente (ITAVI).

10.4. LA PLANIFICACIÓN CENTRADA EN LA PERSONA COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE LOS ITINERARIOS INDIVIDUALIZADOS

Ya se ha mencionado que la PCP es una buena herramienta para la realización de una transición adecuada hacia la vida adulta. Por otro lado, la PCP constituye una estrategia extraordinaria para impulsar la autodeterminación, que es un claro referente del programa FAVI. Por estos motivos nos ha parecido conveniente incorporar algunos conceptos claves de la PCP en este apartado relativo a los itinerarios individualizados. Para ello hemos tomado algunos contenidos de Vived, Carda, Royo y Betbese (2012).

Las capacidades necesarias para convertirse en una persona autodeterminada se aprenden más efectivamente a través de experiencias en el mundo real, lo cual implica tomar riesgos, cometer equivocaciones y reflexionar sobre los resultados. Estas experiencias ayudan al joven

a poner a prueba sus fortalezas y limitaciones y a identificar metas apropiadas a corto y largo plazo.

Suele ser habitual que las familias, maestros y otras personas protejan al joven con discapacidad de cometer equivocaciones y evitan conversar sobre detalles de su discapacidad. En su lugar, se centran en lo positivo y alejan al joven de muchas experiencias donde existe un riesgo de fracaso. Sin embargo, para que los jóvenes puedan dirigir su futuro, necesitan conocerse a sí mismos y comprender cómo su discapacidad puede afectar el aprendizaje académico, las relaciones, el empleo, la participación en su comunidad y la necesidad de apoyos. Con esta información, están mejor posicionados para planificar, tomar decisiones y aprender de sus experiencias.

Los profesionales de la educación, como otros profesionales, nos guiamos por principios que orientan nuestras acciones. Los principios con los que nos identificamos sirven de guía de referencia para dirigir nuestras actividades y sirven también para modificar el funcionamiento de nuestros servicios y sistemas de atención, cuando no están en consonancia con estos principios. Los marcos conceptuales influyen en las prácticas profesionales y por ello es necesaria una actualización constante de los mismos. La autodeterminación, la calidad de vida, los sistemas de apoyo, la vida independiente, etc., son conceptos que se deben incluir en las actividades, en los programas, en los servicios, etc. Corresponde a los profesionales, a las familias y a las insti-

tuciones (públicas y privadas), que apoyan a los alumnos con discapacidad, continuar la transformación de los sistemas con los nuevos conceptos y principios.

10.4.1. Concepto de planificación centrada en la persona

La planificación centrada en la persona (PCP) es una metodología que facilita que la persona con discapacidad, sobre la base de su historia, capacidades y deseos, identifica qué metas quiere alcanzar para mejorar su vida, apoyándose en el compromiso de un grupo para conseguir que eso ocurra (Holburn, 2003). La PCP es una estrategia que da poder efectivo a la persona y garantiza su autodeterminación. El apoyo imprescindible para una persona que tiene pocas habilidades para la autodeterminación es el de ayudarle a construir un proyecto de vida significativo y coordinar una red de apoyo que le ayude a desarrollar y cumplir ese proyecto.

En definitiva, con la PCP se pretende que la persona con discapacidad, con el apoyo de un grupo de personas significativas para ella, formule sus propios planes y metas de futuro, así como las estrategias, medios y acciones para ir consiguiendo avances y logros en el cumplimiento de su plan de vida personal. En este sentido, se trata de que la PCP ayude a evitar que las personas se vean privadas del control de sus propias vidas y que se conviertan en meras espectadoras de sus necesidades y en consumidores del cuidado que se les dispensa.

Tradicionalmente, los objetivos y planes para las personas con discapacidad se establecían desde la perspectiva de lo que los profesionales y las familias creían que era mejor para la persona. Además, estaban condicionados (y aún hoy lo están) más por la disponibilidad de servicios, organización y recursos de los mismos que por las preferencias individuales. La PCP significa un cambio en la forma de planificar los apoyos a las personas para que tengan una vida mejor, garantizando su derecho a la autodeterminación y a ser protagonistas de sus vidas. Además, propone una utilización mayor de los recursos comunitarios y de las redes naturales de apoyo.

La PCP es una nueva forma de entender y trabajar con personas con necesidades de apoyo. Aunque su origen parte del colectivo de personas con discapacidad, es una forma de trabajar muy valiosa para cualquier persona que se encuentra en una situación de exclusión social o en riesgo de padecerla (personas con discapacidad, personas mayores, mujeres en situaciones de desventaja social, jóvenes con problemas delictivos, personas con daño cerebral adquirido, personas con enfermedades mentales, etc.).

La PCP consiste en toda una filosofía y forma de trabajar en la que se forma un grupo de apoyo alrededor de una persona con necesidades de apoyo. Este grupo de apoyo se reunirá para elaborar, con la persona que requiere apoyo (persona central del grupo), un plan de futuro para mejorar su calidad de vida. Este plan de futuro debe estar basado en la máxima participación de la persona central, de sus preferencias, capacidades y elecciones.

El principal objetivo de la PCP es proporcionar y mejorar la calidad de vida de la personas con discapacidad, si bien también es de gran utilidad para otro tipo de colectivos, y en general para todo tipo de personas. La PCP es un proceso continuo y cíclico que consiste en realizar una planificación futura que mejore las áreas de la vida de la persona (salud, ocio, necesidades básicas, integración laboral, autonomía, etc.). La PCP centra su éxito en el compromiso, dedicación y responsabilidad compartida entre el grupo de apoyo y la persona.

Los ámbitos de aplicación de la PCP pueden ser muy variados: centros educativos (colegios, institutos), centros de día, residencias, integración laboral o apoyo en el empleo, asociaciones y entidades sociales o culturales, pisos tutelados y viviendas con apoyo, etc.

En el abordaje de este concepto y en el análisis de las implicaciones que de él se derivan vamos a seguir el análisis que Marín y cols. (2006) realizan cuando reflexionan sobre la planificación centrada en la persona como metodología de apoyo para desarrollar la autodeterminación, a partir de una experiencia llevada a cabo con un numeroso grupo de personas con discapacidad intelectual. Dicho análisis se verá ampliado con otras aportaciones.

10.4.2. Desarrollo y fases de la PCP

La PCP debe ser flexible, posibilitadora de apoyos, coordinada y participativa (entre la familia, profesionales y distintos agentes del entorno). Por tanto, es necesario crear un grupo de apoyo a

la medida de cada persona, formado por miembros de su red natural y profesional de apoyo. Marín y cols. (2006) señalan las siguientes fases en el desarrollo de la PCP:

- a. Preparación: Constitución del grupo de apoyo y determinación del proceso de implantación. En esta fase se identifican las personas que van a constituir el grupo de apoyo. La determinación de estas personas la decide la persona con discapacidad, con la colaboración del coordinador del grupo. Se valora con la persona con discapacidad y/o miembros significativos para ella cómo llevar a cabo la PCP, la recogida de datos, etc.
- b. Evaluación comprensiva con la persona con discapacidad: Esta evaluación será realizada por el facilitador o coordinador del grupo, que posteriormente se expondrá y se compartirá en la reunión de todo el grupo de apoyo. A través de esta evaluación se tendrá un conocimiento de las habilidades de la persona, de su forma de ser, gustos, necesidades, puntos fuertes, puntos débiles, etc.
- c. Determinación del plan personalizado de apoyo: Se realiza en una reunión del grupo de apoyo, constituido para cada persona, en la que ella siempre participa. En esta reunión se fijan, en base a la evaluación comprensiva, las metas personales, las estrategias para alcanzarlas y los compromisos de cada miembro del grupo; estos acuerdos adoptados se reflejan en un documento escrito firmado por todos los participantes.
- d. Implantación del plan individualizado: Cada miembro del grupo de apoyo cumple sus compromisos que ha asumido en relación

a la persona y de este modo se gestionan los apoyos (a la salud, de ocio, formación,...) para que la persona alcance sus metas acordadas. El facilitador o coordinador del grupo de apoyo asegura que los participantes cumplen sus compromisos.

- e. Seguimiento y revisión de metas: Se realiza una revisión y valoración, entre la persona con discapacidad y el coordinador, de las metas acordadas y se proponen otras, si es necesario, informando al resto del grupo de apoyo de esta revisión. Al cabo de un tiempo (puede ser un año), se vuelve a realizar la evaluación comprensiva y se mantiene una nueva reunión del grupo de apoyo en la que se revisa y se acuerda un nuevo plan y así continúa el proceso establecido. Es imprescindible realizar una valoración de todo el proceso, así como de la satisfacción y de los avances conseguidos por la persona.

Estas fases constituyen un proceso cíclico y en espiral que puede durar toda la vida o estar vinculado a la adquisición de un objetivo concreto (transición a empleo ordinario, vivienda fuera del hogar familiar, etc.). En cualquier caso, debemos considerar a la PCP como una estrategia muy eficaz para fomentar y mejorar la conducta autodeterminada.

10.4.3. Personas de apoyo en la PCP

Una parte importante del éxito en la aplicación de esta metodología para la persona reside en la eficacia del grupo de personas de apoyo, que comparten su experiencia y conocimiento de la persona con discapacidad para encontrar la

mejor forma de apoyarla. El funcionamiento del grupo depende del compromiso personal de cada participante. Su eficacia va a estar influida por la creatividad que surge con la suma y el intercambio de ideas, estrategias y propuestas sobre los apoyos para lograr una vida tal y como las personas quieren tenerla.

En la PCP el protagonista es la persona con discapacidad. Las personas que participan en la PCP constituyen el grupo de apoyo a la persona con discapacidad, coordinado por un facilitador o guía del grupo.

Grupo de apoyo

El grupo de apoyo estará constituido por los apoyos naturales (familiares, pareja, amigos, vecinos, voluntarios, otras personas de la comunidad, etc.) y los apoyos profesionales (personal de atención directa; algún miembro del equipo técnico de la organización: trabajador social, médico, psicólogo, etc.; alguna persona externa a la organización: técnicos de servicios sociales, profesores del centro escolar, etc.). Es la persona con discapacidad quien decide qué personas van a participar, siempre que estas personas quieran participar y apoyarle. Las personas que participan en el grupo de apoyo son las encargadas de identificar las habilidades y las oportunidades en la persona, así como solventar barreras, dificultades o retos que puedan surgir. La educación centrada en la persona tiene que entenderse como un proceso de colaboración entre todos los que prestan el apoyo a la persona con discapacidad.

Conviene que este grupo de apoyo reciba una formación básica en autodeterminación y planificación centrada en la persona, que contribuya a que todos los miembros del grupo se guíen por orientaciones similares y consensuadas. En esta formación se hará especial énfasis en la PCP y algunos contenidos que será conveniente abordar son los siguientes:

- Concepto de planificación centrada en la persona
- Principios que orientan la PCP
- Desarrollo y fases de la PCP
- Personas de apoyo en la PCP: funciones del grupo de apoyo y funciones del coordinador-facilitador
- Algunas consideraciones sobre la implantación de la PCP (en relación a las personas con discapacidad, en relación a la organización y a los profesionales)
- La PCP en el proceso de transición a la vida adulta e independiente
- Proceso de desarrollo de la PCP en la transición a la vida independiente
- La participación de los jóvenes con discapacidad en el proceso de la PCP

Coordinador-facilitador

Una persona del grupo de apoyo puede ejercer el papel de coordinador o facilitador, que se responsabiliza de todo el proceso de la planificación individual. El facilitador fomenta y coordina la participación de todos los miembros en la planificación y se asegura de que se respeten los derechos, las ideas y preferencias de la persona con discapacidad. Guía el proceso, encar-

gándose de dinamizar la interacción del grupo, asegurando una participación equilibrada de todos los implicados y manteniendo al grupo centrado en el objeto de la reunión. Mediante el consenso, el coordinador identifica formas de alcanzar los objetivos y asegura los compromisos para llegar a ellos. Garantiza también la calidad del proceso de apoyo; su responsabilidad no es solo con los resultados sino también con los procesos.

En definitiva, el coordinador juega un papel importante como guía y consultor del proceso de PCP. Sus funciones podrían concretarse en los siguientes términos:

- Orientar el proceso.
- Preparar y conducir las reuniones de grupo.
- Mediar en caso de conflicto.
- Recoger la información pertinente.

10.4.4. Consideraciones sobre la implantación de la PCP

Conviene tener en cuenta algunos aspectos a la hora de implantar una práctica profesional centrada en la PCP; estos aspectos están relacionados tanto con las personas con discapacidad como con los profesionales y la propia organización.

En relación a las personas con discapacidad

- a. La persona con discapacidad debe tener la oportunidad de elegir a los participantes del grupo de apoyo. En este sentido es necesario preguntarle si quiere que se utilice esta metodología para apoyarle y quién quiere

que participe (apoyos naturales y profesionales). En el caso de que la persona tenga importantes dificultades para comunicar estas cuestiones, es importante indagar qué elegiría y qué personas le gustaría que participasen. Esta concreción puede ser llevada a cabo por un familiar y un profesional que tenga un buen conocimiento de la persona con discapacidad.

- b. La PCP debe contemplarse como una oportunidad para reforzar a la persona y mejorar su autoestima; para ello es necesario centrarse más en las capacidades y puntos fuertes de la persona que en las limitaciones y deficiencias, procurando crear un clima agradable y de apoyo a la persona.
- c. Respetar la visión subjetiva que la persona con discapacidad tiene de sí misma, de su vida y de su futuro, ayudándole en el proceso de construir planes y metas en coherencia con sus posibilidades y con las oportunidades de su entorno y de su cultura. Y en el caso de tener grave dificultad para comunicar sus planes, garantizar que la persona tenga el poder efectivo en la toma de decisiones que ella no puede ejercer, aunque el control resida en un equipo donde hay personas que le aprecian y le apoyan. Esto hace que el poder esté en el individuo (mediado por el grupo) y no esté exclusivamente en las decisiones individuales de las personas que le atienden en cada momento.
- d. Confiar en que las personas con discapacidad son los principales “especialistas” en su propia vida y por lo tanto confiar en que saben decidir. Ello implica que el grupo de personas significativas que le apoya tolere posibles desacuerdos e incertidumbres.
- e. Hay que proporcionar el tiempo suficiente y facilitar los canales de comunicación adecuados para aquellas personas que tengan miedo o no sepan expresar sus gustos, intereses y metas de futuro.

En relación a la organización y a los profesionales

- a. Es necesario que los órganos directivos competentes formulen en la política y la estrategia de la entidad su compromiso con la implantación de esta metodología y así lo expresen públicamente en sus documentos. La PCP, al ser una metodología coherente con el respeto al derecho a la autodeterminación, debe formar parte de las políticas de las organizaciones que trabajan a favor de las personas con discapacidad intelectual.
- b. Los equipos técnicos deberán animar y coordinar todo el proceso, apoyando además a los facilitadores de cada grupo de apoyo individual.
- c. Debe realizarse una formación previa entre todos los profesionales que vayan a participar en este proceso, a partir de la cual se compartan criterios, procedimientos y soportes documentales que sirvan de guía. Resulta fundamental considerar el cambio de rol profesional, que pasa de cumplir un papel de experto y depositario del control sobre el cumplimiento de los objetivos de la persona a ser un facilitador y coordinador de recursos y apoyos.
- d. Es importante implicar a otros profesionales ajenos a la entidad, como pueden ser los trabajadores sociales de base, equipos de salud,

técnicos de empleo y otros que se consideren necesarios.

- e. La necesaria participación de las familias se favorece haciéndoles sentirse parte del proceso, manteniéndolas informadas del desarrollo del mismo y facilitándoles una explicación del objetivo y el sentido de lo que se va a realizar, procurando generar confianza y transparencia.
- f. Es fundamental que se tenga flexibilidad para buscar soluciones a los problemas prácticos derivados de los planes individuales, tales como la disponibilidad de servicios, las habilidades o conductas de la persona o la disponibilidad de recursos económicos.

Fases en la implantación de la PCP en una organización

El desarrollo y la implantación de prácticas fundamentadas en la PCP van a permitir potenciar la conducta autodeterminada de las personas con discapacidad. Un proceso que puede seguirse para introducir la PCP en las organizaciones es el siguiente:

1. Debate entre todos los profesionales y directivos sobre el sentido y razón de ser de la PCP.
2. Constitución de un equipo coordinador del proyecto.
3. Constitución del grupo de profesionales y familiares interesados en analizar y trabajar en este proceso.
4. Elaboración de procedimientos, estrategias, criterios y documentos de apoyo necesarios para impulsar la experiencia.

5. Sesión de formación sobre PCP en la que se presentará el material elaborado.
6. Realización de una experiencia piloto con un reducido número de personas con discapacidad. En esta experiencia se constituirán los grupos de apoyo para cada persona con discapacidad que participe. El trabajo a realizar en la experiencia piloto con cada persona seguirá las fases que se proponen con respecto a la implantación de la PCP y que ya hemos considerado anteriormente, es decir: preparación; evaluación comprensiva con la persona con discapacidad; determinación del plan de cada persona; implantación del plan individualizado; y seguimiento y revisión de metas.
7. Valoración de la experiencia por parte de las personas con discapacidad, sus familiares, los técnicos y los directivos de las organizaciones.
8. Difusión de la experiencia y programa para la implantación en todas las personas de la organización.

10.4.5. La PCP en el proceso de transición a la vida adulta e independiente

Los jóvenes con discapacidad necesitan tener un sistema de apoyo que reconozca sus áreas fuertes, sus intereses, sus miedos y sueños, y que además les permita tomar las riendas de su propio futuro. Los padres, maestros, miembros de la familia y los amigos en la comunidad que ofrecen sus consejos informales, su apoyo y su afecto, pueden crear ese sistema de apoyo para cada joven.

Cuando los jóvenes con discapacidad empiezan a prepararse para hacer la transición al mundo del trabajo se producen no pocas lagunas en su

itinerario formativo y laboral. No hay un proceso educativo integral y sostenido que incida en su preparación laboral y su acceso a las empresas, en su formación para participar en su comunidad y en su preparación para una vida independiente.

Normalmente, la familia o los padres del estudiante que está a punto de salir del sistema educativo tienen la responsabilidad de mantener el apoyo al joven. Pero los padres tienen poco tiempo para llegar a ser expertos en la variedad de apoyos y servicios que precisan sus hijos cuando ellos salgan del sistema educativo. El apoyo informal, tan valioso para el joven con discapacidad, a menudo se queda sin ser explorado y la familia pone toda su atención en obtener los servicios para adultos (en la mayoría de las ocasiones en asociaciones de personas con discapacidad).

Esto no tiene que ser necesariamente así. La utilización de un proceso de planificación centrada en la persona para jóvenes con discapacidad puede unir los sistemas de apoyo formales e informales. Al combinar los recursos y trabajar hacia una meta común, las familias y los profesionales pueden alcanzar logros más positivos para los jóvenes con discapacidad mientras establecen apoyos comunitarios para ser desarrollados a largo plazo.

La PCP debe reflejar los intereses y las preferencias del estudiante, sus logros y destrezas actuales, lo que él o ella necesitan aprender tanto como lo que quiere hacer en el futuro. Esto puede incluir una variedad de metas (desde

la clase de trabajo que el estudiante quisiera tener hasta dónde espera vivir). La PCP es una manera de identificar las metas individuales y de ayudar a los estudiantes, a sus familias y a los profesionales a crear planes que apoyarán a los jóvenes con discapacidad mientras intentan realizar sus sueños.

La PCP puede fortalecer la transición al mundo laboral de la siguiente manera:

- Realzando la importancia de la planificación para los servicios de transición tanto en el centro educativo como en las agencias de servicio para adultos que atienden a los jóvenes con discapacidad.
- Fomentando relaciones positivas entre las familias y los profesionales.
- Proporcionando la manera en que los profesores y las personas que manejan los casos de diferentes agencias coordinen mejor sus servicios.
- Conectando a las familias con las agencias de servicio para adultos antes que el estudiante termine la etapa escolar.
- Ayudando a asegurar que los servicios apoyen las metas del joven y que le lleven hacia logros exitosos.
- Ayudando a identificar y cultivar los apoyos naturales en la comunidad.

Un servicio de transición debería estar constituido por una serie coordinada de actividades y programas para el estudiante con discapacidad que le permita un itinerario desde el sistema educativo reglado al mundo laboral. Este servicio debería incluir: entrenamiento vocacional, empleo inte-

grado (incluyendo empleo con apoyo), educación continuada para adultos, servicios para adultos, vida independiente, participación en la comunidad y, si es necesario, la adquisición de destrezas para la vida diaria. La organización y orientación de dicho servicio debería basarse en las necesidades individuales del estudiante, tomando en cuenta sus preferencias e intereses.

10.4.6. Proceso de desarrollo de la PCP en la transición a la vida adulta e independiente

Los pasos a seguir para poner en funcionamiento la planificación centrada en la persona orientada hacia la vida autónoma son los siguientes:

a. Elegir un facilitador

Los padres y familiares pueden comenzar el proceso de la planificación centrada en la persona para sus hijos con discapacidad al elegir a un facilitador. Esta elección la realizará la persona con discapacidad en colaboración con los padres. El facilitador necesita ser una persona que sabe escuchar, trabajar creativamente para ayudar a formar los sueños del individuo, descubrir las habilidades individuales dentro de la persona y dentro de su comunidad y ser un miembro constructivo de la comunidad. En el proceso de identificación del facilitador, la persona con discapacidad y sus padres contarán con la colaboración de los profesionales de la asociación o de los centros educativos, que orientarán y darán apoyo no solo en esta elección sino en todo el proceso de definición, implementación y seguimiento de la planificación centrada en la persona.

Un facilitador, como ya se ha indicado, puede ser un miembro de la familia, un miembro del personal del centro educativo, un proveedor de servicios o un asesor. Es de mucha ayuda si el facilitador ha tenido experiencia o ha recibido entrenamiento en conducir la planificación centrada en la persona. Y lógicamente será una persona que conoce bien a quien se va a apoyar con la PCP y ambos mantienen una relación cordial y afectiva.

b. Diseñar el proceso de planificación

Antes de la reunión de planificación se puede mantener una reunión inicial con la persona con discapacidad para desarrollar su perfil personal (habilidades de la persona, forma de ser, gustos, necesidades, puntos fuertes, puntos débiles, etc.). Esta información se comparte con todos los participantes del grupo de apoyo.

La persona con discapacidad, los padres y el facilitador tendrán que abordar las siguientes cuestiones:

- Desarrollar una lista de las personas que desean invitar para formar parte del grupo de apoyo. Esta elección estará basada en los conocimientos que tienen de la persona con discapacidad y su familia; sus habilidades de convertir el proceso en una realidad; sus contactos en la comunidad; y sus conexiones con los proveedores de servicios para adultos.
- Establecer una fecha y una hora para la reunión inicial y las reuniones de seguimiento.
- Determinar el lugar que sea más conveniente para todos, especialmente para la persona con discapacidad.

- Decidir quién será el responsable en reunir información durante la reunión y qué procedimiento centrado en la persona es el que se va a utilizar.
- Desarrollar una historia personal o perfil de la persona en cuestión por parte de todas las personas que han compartido experiencias en la vida de la persona. Los padres y familiares de la persona en cuestión pueden compartir la mayor parte de esta información. Los eventos críticos, asuntos de salud, acontecimientos mayores, relaciones o amistades importantes, entre otras cosas, pueden ser temas de discusión.
- Describir la calidad de vida de la persona con discapacidad al explorar lo siguiente: la participación en comunidad, la presencia en la comunidad, las opciones y/o derechos, la competencia personal, el bienestar material, físico y emocional, etc.
- Describir las preferencias personales de la persona en cuestión. Esto debe incluir las cosas que le gustan y las que no le gustan, para obtener una idea más completa.
- Enviar el perfil personal a las personas invitadas.
- Repasar el perfil personal y hacer comentarios y observaciones adicionales.
- Identificar los eventos actuales que pudieran afectar la vida de la persona con discapacidad así como las condiciones que promueven o amenazan su estado de salud.
- Compartir los sueños para el futuro. Imaginar maneras de aumentar las oportunidades a través del intercambio de ideas.
- Identificar los obstáculos y las oportunidades que ponen los sueños en el contexto de la realidad.
- Identificar las estrategias y pasos a seguir para llevar a cabo estos sueños.
- Crear un plan de acción. Los planes de acción identifican lo que hay que hacer (las metas personales), formas de conseguirlo, quién lo hará (responsabilidades y compromisos de cada miembro del grupo), cuándo sucederá la acción y cuándo se reunirán de nuevo. Es necesario identificar los pasos a seguir que pueden ser cumplidos dentro de un corto plazo.
- Programar nuevas reuniones.

c. Llevar a cabo la primera reunión del grupo de apoyo. Implementar el proceso de PCP

Una fase fundamental en el desarrollo de la PCP es la determinación del plan personalizado de apoyo. Este plan se gestiona en la primera reunión del grupo de apoyo. En esta reunión se abordarán las siguientes cuestiones:

d. Planificar las reuniones de seguimiento

Poner en práctica el plan de acción. La implementación del plan puede requerir persistencia, la resolución de problemas y creatividad para llevarlo a cabo. Se llevan a cabo periódicamente reuniones del grupo de apoyo para hablar sobre las partes del plan que están funcionando y las que no están funcionando. En estas reuniones es necesario identificar qué es lo que queda por hacer, quién lo hará, cuándo sucederá; qué dificultades han surgido, qué

soluciones se han adoptado y otras que se pueden proponer; cuándo volverán a reunirse.

De modo esquemático, en cada reunión de seguimiento, el equipo debe abordar, entre otros temas, los siguientes:

- Formular una lista de los participantes.
- Hacer una lista de todas las actividades que ocurrieron en el pasado.
- Hacer una lista de todos los obstáculos / retos que sucedieron.
- Plantear ideas y estrategias nuevas para el futuro.
- Establecer las prioridades para el siguiente periodo de tiempo acordado (6 meses / 12 meses).
- Establecer un compromiso renovado por parte de los participantes.
- Hacer una lista de cinco a diez pasos en concreto que cada persona seguirá.
- Poner hora y fecha para la siguiente reunión.

A pesar del creciente interés en la utilización de la planificación centrada en la persona para manejar el proceso de transición a la vida adulta e independiente, todavía no ha llegado a ser una práctica común. Una razón para ello puede ser que muchas personas piensan que el proceso requiere demasiado tiempo; sin embargo, hay que considerar que esta planificación centrada en la persona puede ser más eficiente a largo plazo. Los planes para la transición reflejan las metas futuras para el estudiante y su familia, lo cual permite al equipo evitar las conjeturas y así se ahorra mucho tiempo. El proceso de pla-

nificación centrada en la persona puede ayudar a los equipos a producir una imagen mucho más clara de las metas del joven y al mismo tiempo, llegar a conocer con exactitud lo que necesita el joven y su familia, con más anticipación.

10.4.7. La participación de los jóvenes con discapacidad en el proceso de la PCP

Es de vital importancia que los jóvenes con discapacidad intelectual participen activamente en las reuniones de planificación en el periodo de transición a la vida independiente. Esto pudiera requerir la preparación por adelantado, tal como pedirle al estudiante que hable con cada uno de los miembros del equipo de apoyo antes de la reunión o ayudarle a hacer una invitación por escrito para cada uno de los miembros. Con frecuencia, los adultos tienen la tendencia de hacerse cargo, haciendo que los jóvenes sean observadores pasivos en lugar de ser líderes en el proceso. El equipo debe hacer un esfuerzo consciente, dando al joven oportunidades de expresar sus propios sueños para el futuro, de estar de acuerdo o no con los demás miembros del equipo y de estar involucrado activamente en los esfuerzos continuos del equipo. Los estudiantes con discapacidad (sin importar la severidad de su discapacidad) deben estar incluidos en el proceso de planificación de su transición a la vida activa e independiente.

Los jóvenes también tienen algunas responsabilidades cuando se trata de su participación y el manejo de las reuniones de planificación de la

transición. Necesitan pensar en lo que realmente quieren hacer en el futuro, identificar qué clase de apoyo y ayuda pudieran necesitar para alcanzar sus metas y llegar preparados para compartir esta información con el resto del equipo. La clarificación de sus metas personales en el ámbito laboral, social, personal, formativo, relacional, etc. es un proceso que se desarrolla en el tiempo, que va modificándose conforme se van dando cambios en la vida del joven y se plantean ocasiones para el análisis y reflexión de estos contenidos. En este desarrollo de metas se dan episodios de incertidumbre, dudas y vacilaciones. Todo este proceso de análisis y reflexión se verá apoyado por las oportunidades y estrategias que se definirán en las reuniones del grupo de apoyo en torno a las diferentes metas establecidas por el joven. Una de las estrategias es precisamente el establecimiento de reuniones "informales" con los diferentes miembros del grupo para debatir sobre el tema que ha seleccionado tratar con cada uno de los participantes (trabajo, relaciones sociales, participación social y ocio, formación, vivienda, etc.).

Aparte del joven, su familia y las profesoras del centro educativo, el proceso de planificación centrada en la persona también puede incluir a trabajadores de asociaciones y agencias de inserción laboral, trabajadores sociales locales, etc. El incluir a proveedores de servicios para adultos en la planificación centrada en la persona puede asegurar una transición ininterrumpida de los PCPI a los servicios para adultos. Así como la planificación centrada en la persona puede enriquecer el proceso de planificación de la transición para el estudiante con discapacidad, también puede servir como una herramienta para mejorar los planes individualizados para el empleo (o itinerario individualizado de inserción laboral, que forma parte del itinerario individualizado para la autonomía y la vida independiente) así como otros planes de servicio para jóvenes con discapacidad centrados en la vida independiente (plan de vivienda con apoyo, plan de formación comunitaria, plan de participación ciudadana, etc., todos ellos también incluidos en el itinerario individualizado).

11. COLABORACIÓN CON LAS FAMILIAS

11.1. PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN EL PROGRAMA

El papel de los padres en la educación del hijo con síndrome de Down ha cambiado en los últimos años, pasando del concepto de custodia y protección al de educación. Actualmente se considera que los padres tienen un papel central en la educación de sus hijos. Y la colaboración con los centros educativos puede contribuir a reforzar los aprendizajes en los hogares, coordinando con los profesores las pautas a seguir en casa y en el centro educativo (sea este un centro escolar o una asociación) tanto para la adquisición como para la eliminación de ciertas conductas. Si esta relación familia-centro educativo se entiende como una relación especialmente importante, es necesario establecer mecanismos de coordinación que posibiliten la colaboración necesaria entre estas dos instituciones.

Los centros educativos deben considerar a la familia como un elemento más a la hora de planificar la respuesta educativa para el alumno con necesidades educativas especiales, de modo que el papel a jugar por parte de las familias tiene que ser del máximo compromiso. No se trata de convertir a la familia y el hogar en una nueva escuela, ni de agobiar a los padres con tareas excesivas. Al contrario, se trata de orientarlos hacia una colaboración coherente y serena, que redunde en beneficios hacia su hijo.

En los distintos programas y talleres que se organizan dentro del proyecto FAVI se plantea la colaboración de los padres en tres ámbitos importantes: en la aplicación del programa, en la valoración del desarrollo del hijo y en la valoración del programa.

A. En la aplicación del programa

Respecto a las medidas que se pueden tomar para el fomento y desarrollo de la participación de los padres en la aplicación del programa se encuentran, al menos, las siguientes:

- Establecimiento de canales fluidos de información, que tanto padres como profesores pueden usar habitualmente.
- Regulación de las reuniones colectivas con los padres al comienzo de la aplicación del programa, con el fin de explicar y hacer partícipes a los padres de los objetivos, criterios de evaluación y metodología que se van a utilizar durante el desarrollo del mismo.
- Comunicaciones habituales por escrito, si fuera preciso, sobre las cuestiones que requieran la atención educativa de los padres.
- Entrevistas individuales con los padres para discutir sobre la marcha de los hijos.

A través de estas estrategias, los padres van teniendo información de los objetivos que cada semana se van trabajando con sus hijos en el centro educativo y podrán incidir sobre esos contenidos en el mismo periodo que se llevan

a cabo en el centro. Es importante que los padres participen de forma activa en la comunidad educativa.

B. En la valoración del desarrollo del hijo/a

Los padres conocen la evolución de su hijo y pueden observar los cambios que se van produciendo así como las dificultades que se manifiestan en el desarrollo de determinadas competencias (habilidades sociales, autonomía personal, conductas, hábitos de lectura, etc.). Pueden colaborar en los desarrollos del programa también en esta faceta evaluadora, bien respondiendo a los cuestionarios que al inicio o al final del programa se les pueda ofrecer, con el fin de observar los cambios registrados en cada alumno, bien colaborando con su hijo en la realización de la autoevaluación que cada alumno tiene que realizar de su funcionamiento con respecto a determinados ámbitos relacionados con los programas educativos.

C. En la valoración del programa

Finalmente, otra función que pueden realizar los padres es la de colaborar con el profesorado en la valoración de los propios programas, tratando de identificar aquellos aspectos que, en su opinión, han funcionado bien y permiten optimizar las capacidades de sus hijos y aquellos componentes de los programas que se han manifestado como puntos débiles y que convendría modificar para mejorar la respuesta educativa. Estas aportaciones podrían realizarse bien a través de un cuestionario en el que se pide opinión sobre diversos ámbitos de los programas educativos, bien

a través de una reunión valorativa del funcionamiento de dichos programas, a partir de los efectos que se han obtenido con él, bien utilizando ambos procedimientos.

11.2. REUNIONES CON LOS PADRES

Ya hemos comentado que una estrategia importante para potenciar la participación de las familias y su colaboración en el desarrollo del programa educativo es la organización de reuniones (colectivas e individuales) con los padres.

A.Reuniones colectivas

Es importante mantener una primera reunión previa a la puesta en funcionamiento de cada programa para explicar detalladamente los contenidos del mismo, justificar el porqué de esta actuación y expresar los deseos de una coordinación y colaboración eficaz entre profesorado y padres. Se trata de una sesión que contribuya a motivar a los padres, a darles información y también a conocer cuáles son las necesidades que manifiestan los padres con respecto a las áreas que se abordan en el programa educativo.

Es deseable organizar una reunión colectiva valorativa al final del periodo, con el fin de exponer el funcionamiento del grupo, las dificultades que han surgido, las soluciones que se han adoptado y los resultados obtenidos. En esta reunión se puede abordar la valoración del programa, expresando las opiniones que cada uno tiene del funcionamiento del mismo.

También es aconsejable plantearse alguna reunión a mitad del periodo (o en los momentos que el profesorado considere más oportunos) para analizar el funcionamiento del grupo y el desarrollo del programa. En esta reunión se pueden proponer cambios que pudieran mejorar la eficacia de la respuesta educativa.

Resultan muy útiles las reuniones conjuntas en las que participan, además de los profesionales, los alumnos del grupo y sus padres. Un efecto que produce este tipo de encuentros es la firmeza del compromiso que los alumnos toman ante sus compañeros, los padres y el profesor.

A continuación se plantean los contenidos, a modo de sugerencia, que podrían abordarse en la primera reunión de presentación de un programa.

- Explicación del programa que va a ponerse en funcionamiento en el centro educativo: justificación, objetivos y necesidades educativas a las que responde.
- Contenido del programa. Importancia en el desarrollo de las personas.
- Metodología de trabajo.
- Participación de los padres en el programa: en la aplicación del programa; en la valoración del desarrollo del hijo/a; en la valoración del programa.
- Organización de la participación: reuniones, cuestionarios, otros formatos.
- Valoración y opiniones de los padres del planteamiento ofrecido.
- Necesidades que perciben más importantes en sus hijos en las áreas planteadas.
- Otros temas que quieran abordar.

Es interesante entregar, en esta primera reunión, un documento que recoja gran parte de lo que se ha comentado en la reunión.

B. Reuniones individuales

Además de las reuniones colectivas se proponen las reuniones individuales, más centradas en cada caso particular. Los contenidos que se abordan en estas reuniones giran en torno al desarrollo del hijo con respecto a las áreas que se están trabajando en el programa. Es conveniente centrarse en el funcionamiento del joven en diferentes contextos: en casa, el centro escolar, en la calle,... También analizaremos sus relaciones con los amigos, con los padres, hermanos y otros familiares, con los profesores,... Es importante que los padres expresen sus inquietudes, dudas o problemas que surgen en su relación con su hijo. También en estas reuniones se revisa la labor desarrollada por los padres dentro del contexto del programa.

La frecuencia de estas reuniones la marcará el profesor con los padres en la primera reunión grupal. Una frecuencia idónea puede ser al trimestre, no obstante conviene ser flexible en este aspecto, por cuanto puede haber una gran cantidad de aspectos que inviten a una mayor frecuencia. En cualquier caso también se estará abierto a las peticiones de las familias.

11.3. IMPLICACIÓN EN EL TRABAJO PERSONAL DEL HIJO/A

Muchos de los programas que se trabajan con los alumnos vienen acompañados de deter-

minadas tareas que deben realizar en otros contextos (familiar, social) con el fin de ir generalizando los aprendizajes. Generalmente estas tareas suelen organizarse en cuadernos de trabajo personal. Estos cuadernos, además de la determinación de las actividades individuales que tienen que realizar, suelen incorporar sugerencias para poder realizar en el contexto familiar así como la relación de los objetivos que se están trabajando en cada momento y en algunos programas también se incluyen cuestionarios de autoevaluación del funcionamiento de los alumnos con respecto a determinados criterios relacionados con los programas.

La labor de los padres consiste en animar, orientar y colaborar con sus hijos en la realización de las tareas propuestas, así como en proponer algunas actividades conjuntas que guarden relación con los objetivos que se están trabajando.

Por otro lado, se pretende que durante el tiempo en que se aborda, por ejemplo, una determinada unidad didáctica, los alumnos coloquen en el corcho de su habitación (o en otro lugar visible) los objetivos de esta unidad didáctica. De esta manera podrán recordar constantemente los objetivos que deben atender especialmente durante esos días y también los padres conocerán dichos objetivos, contribuyendo a un desarrollo eficaz de los mismos.

12. COLABORACIÓN CON LOS CENTROS ESCOLARES

Las asociaciones establecen canales de comunicación con los centros escolares, a través de programas de coordinación y seguimiento escolar, con la convicción de que una buena coordinación con el centro escolar, los maestros, los equipos de orientación, las familias y la administración educativa redundará positivamente en los alumnos con discapacidad intelectual.

A través de esta colaboración se pretende ofrecer una mayor coherencia a la propuesta educativa del alumno, impulsando medidas de actuación compensatorias y complementarias cuando se considere necesario y estableciendo un espacio de reflexión y coordinación de todos los profesionales que intervienen con los alumnos, con el fin de ir desarrollando respuestas educativas adecuadas.

En las reuniones periódicas que se mantienen con cada centro escolar se ofrecerá información de la marcha del programa FAVI así como de la evolución de los alumnos escolarizados en el centro escolar, sus avances y dificultades y las perspectivas de apoyo de los diferentes agentes educativos (familias, profesorado del centro escolar, profesionales de la asociación y voluntarios). Estas reuniones, donde se explican distintos ámbitos relacionados con el proyecto FAVI, se ubican dentro de un contexto de conexión entre asociaciones y centros escolares, que conviene analizar.

En este apartado se van a comentar algunas cuestiones que explican el movimiento asociativo, las acciones que promueven para resolver las necesidades a las que quieren responder, así como el papel que pueden jugar con respecto a la inclusión escolar, colaborando y coordinándose con los centros escolares.

12.1. EL PAPEL DE LAS ASOCIACIONES

Para hacer frente a las dificultades y necesidades de información, orientación y apoyo que tiene la familia cuando nace un niño con síndrome de Down y ante la deficiente cobertura pública a estas necesidades, los padres impulsaron y organizaron asociaciones y fundaciones que aglutinan a las personas que tienen una problemática similar y que tratan de encontrar soluciones a las mismas.

Las asociaciones pueden ser consideradas como las entidades no gubernamentales y sin ánimo de lucro que pretenden organizar colectivamente la acción voluntaria de los ciudadanos. Constituyen un tipo de organizaciones sociales que se presentan de formas muy diversas dependiendo de los fines que persiguen, las características de sus miembros, la forma de organizarse, etc.

Las entidades asociativas surgen como respuesta a necesidades y problemas concretos que tiene la comunidad. Desde estas plataformas participativas, los ciudadanos se implican directamente en la solución de los problemas y en la

mejora de las condiciones de vida de sus asociados y por tanto, de la comunidad. Es fundamental, en este sentido, establecer y facilitar una comunicación abierta entre el contexto y las asociaciones, a través de canales abiertos y recíprocos.

Las asociaciones promovidas por los padres para atender las necesidades de sus hijos con síndrome de Down y para informar, orientar y apoyar a las familias, no sólo centran su atención en las personas con discapacidad y sus familias, sino que impulsan su presencia en contextos educativos, sociales, laborales, promoviendo una mayor sensibilización hacia las personas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales.

Junto a esta labor de sensibilización y de fomentar en la sociedad pautas más tolerantes y respetuosas hacia las personas con discapacidad, contribuyendo al desarrollo de la equidad entre las personas, las asociaciones mantienen un posicionamiento reivindicativo ante las administraciones públicas dirigido precisamente a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.

Los mayores recursos puestos al servicio de las personas con discapacidad, el avance experimentado en la inclusión escolar y laboral (aunque hay que considerarlos como procesos en los que hay avances, en ocasiones estancamientos y a veces ciertos retrocesos y que por ello hay que seguir vigilantes y seguir impulsando el movimiento, identificando y combatiendo las barreras para la participación y el aprendizaje) y una mayor participación en distintos ámbitos socia-

les, así como un mayor apoyo para las familias, no debe ocultar las dificultades que experimentan tanto las personas con síndrome de Down y con otras discapacidades intelectuales como las asociaciones que los representan. Todo ello debe ser motivo de reflexión, valoración y búsqueda incansable de soluciones prácticas y realistas.

12.2. PROGRAMAS Y ACCIONES EDUCATIVAS DESARROLLADAS POR LAS ASOCIACIONES

Para responder a las necesidades educativas de los niños y jóvenes con síndrome de Down, en sus diferentes etapas vitales, así como a las demandas de las familias, las asociaciones se han organizado y han desarrollado distintas líneas de acción: con las personas con síndrome de Down, con las familias, con los contextos.

Este planteamiento, con matices diferenciales, responde a una generalidad de asociaciones, sin olvidarnos que entre ellas puede haber diferencias significativas, poniendo más énfasis en unos aspectos que en otros. Los programas y acciones que a continuación se señalan de forma esquemática son, por tanto, una muestra representativa de la labor de las asociaciones; pero no todas realizan estas tareas y algunas pueden incluir otras acciones que aquí no se han recogido. De hecho el programa FAVI, que aquí presentamos, así como lo referido al SEPAP es una muestra de las innovaciones que se van incorporando a los servicios y programas que se prestan en las asociaciones. (Hay que señalar que cuando hablamos de asociaciones nos estamos refiriendo también a fundaciones; empleamos aquel término por ser mayoritario en el movimiento asociativo).

Acciones con las personas con síndrome de Down y otras discapacidades intelectuales

- A. Programa de Salud
- B. Formación e Inserción Laboral
 - Programa de empleo con apoyo
 - Programa de formación laboral
- C. Programa de atención integral para niños y jóvenes en edad escolar.
 - Logopedia
 - Programa de educación cognitiva y emocional
 - Lectura y escritura
 - Tecnologías de la Información y la Comunicación
 - Autonomía personal y habilidades sociales
 - Programa de educación afectivo-sexual
 - Educación vial
 - Fisioterapia y psicomotricidad
- D. Programa de Atención Temprana
- E. Programa de Ocio y Tiempo Libre
- F. Actividades artísticas:
 - Programa de educación musical
 - Pintura
 - Actividad teatral
- G. Actividades deportivas
 - Natación
 - Talleres deportivos

Acciones con las familias

- A. Información, orientación y apoyo a las familias
- B. Reuniones individuales de seguimiento
- C. Seminarios de padres
- D. Colaboración en acciones educativas, divulgativas y de sensibilización
- E. Participación en comisiones

Acciones en el contexto escolar

- A. Programa de coordinación y seguimiento escolar
- B. Actuaciones de colaboración con CPRs
- C. Participación en proyectos de innovación educativa
- D. Participación en jornadas de divulgación de experiencias educativas

Acciones formativas, de investigación, divulgación y sensibilización

- A. Participación en congresos, cursos, etc.
- B. Organización de jornadas
- C. Acciones de investigación (vinculadas a convenios con las Universidades)
- D. Plan de acción con el voluntariado
- E. Organización de campañas, jornadas, documentos,... para la sensibilización y divulgación

12.3. APOYO A LA INCLUSIÓN ESCOLAR

El centro escolar se constituye en uno de los pilares fundamentales de la educación de los niños y las niñas. De ahí que cualquier intervención educativa que se lleve a cabo con ellos debe procurar establecer una conexión con los centros escolares. De este modo, se impide desarrollar parcelas aisladas, que podrían avanzar por caminos diferentes con el consiguiente perjuicio para la educación de los alumnos.

Por otro lado, la inclusión escolar ha supuesto una modificación de actitudes y estructuras de la institución escolar en su conjunto que no siem-

pre se ha llevado a cabo en la medida en que hubiera sido deseable y han surgido y siguen surgiendo numerosos problemas que es preciso ir resolviendo.

Por estos motivos se hace necesario apoyar el proceso de inclusión, buscando un desarrollo de la misma que comprometa a toda la comunidad escolar y que afecte e influya tanto en los principios educativos y objetivos generales como en la planificación de la enseñanza, en la ordenación de grupos, organización de recursos, servicios de apoyo, disposición de los espacios, metodología, etc. Se hace preciso, por tanto, que las asociaciones o fundaciones, creadas por los padres de las personas con discapacidad, se impliquen en los procesos de inclusión, buscando espacios de relación con los centros educativos.

Las organizaciones que desarrollan su labor con niños y jóvenes con síndrome de Down o más genéricamente, con niños y jóvenes con discapacidad, potenciando su inclusión escolar y social y tratando de mejorar su calidad de vida, no pueden limitar su labor a una intervención directa con los niños o a una atención informativa, formativa y de apoyo con los padres. Con ser importantes las acciones mencionadas, será necesario articular alguna línea de trabajo con los distintos entornos en los que están integrados nuestros alumnos.

Un contexto especialmente importante que requiere la atención de las organizaciones de personas con discapacidad es el escolar. Y ello por dos razones fundamentales: por un lado, es el lugar donde nuestros alumnos van desarrollando

todos sus aprendizajes; por otro lado, el modelo de inclusión que se define en el marco escolar va a ser un referente en posteriores procesos de inclusión en otros contextos (social, laboral, etc.).

Las acciones que pueden emprenderse en este sentido pueden ser numerosas y dependerán, más allá de los intereses de las asociaciones en este ámbito, de numerosos factores; entre otros, los siguientes: a) capacidad organizativa y de recursos de la propia entidad para afrontar las exigencias de esfuerzo que requieren estas acciones; b) grado de apertura y colaboración que, tanto la administración educativa como los propios centros escolares, manifiesten con relación a las asociaciones; c) capacidad de coordinación de las distintas entidades y profesionales implicados; d) relación de servicios educativos y profesionales con los que se va a mantener conexión: centros escolares, profesores-tutores, profesores de apoyo, Equipo Directivo, Equipo de Orientación Escolar y Psicopedagógico, Centros de Profesores y Recursos, Servicios Provinciales de Educación, etc.

A partir de las consideraciones anteriores, algunas acciones que una asociación puede emprender en el ámbito de la inclusión escolar son las siguientes: programa de coordinación y seguimiento escolar, acciones de colaboración con el profesorado, vías de actuación con los centros escolares, grupo de trabajo sobre inclusión escolar y fomento de la investigación. Estas acciones enlazan el movimiento asociativo con todo el entramado educativo. No se plantea un modelo cerrado y rígido; estas acciones pueden adaptarse a cada circunstancia, complementarse con otras,

modificarse en lo que corresponda, introducirse progresivamente, siempre buscando la mejor coordinación con la mayor operatividad.

Como el programa de coordinación y seguimiento escolar hace referencia a un mecanismo fundamental de cooperación entre el contexto escolar y el contexto asociativo, se tratará en el punto siguiente, dejando para este epígrafe el abordaje del resto de acciones que se han contemplado.

A. Acciones de colaboración con el profesorado

Además de la relación que se mantiene con cada centro escolar a través de un programa de coordinación y seguimiento escolar, analizando en detalle la escolarización de cada uno de los alumnos integrados, es importante establecer otras vías de relación con el profesorado. Se trata de buscar espacios de reflexión compartida sobre distintas áreas de aprendizaje y otros aspectos educativos (aprendizaje de la lectura, aprendizajes matemáticos, problemas de conducta, adaptaciones curriculares, nuevas tecnologías aplicadas a la educación de alumnos con n.e.e., etc.) con el fin de mejorar la respuesta educativa que se ofrece a los alumnos.

En este sentido, las asociaciones o fundaciones pueden potenciar la colaboración con los profesionales de la educación a través de la participación en seminarios, grupos de trabajo y cursos organizados por los Centros de Profesores y Recursos (CPR). Estos centros se constituyen como el lugar idóneo para la formación continua del profesorado. El esquema formativo de grupo de

trabajo y el seminario resultan muy interesantes porque van a permitir aplicar en el aula los contenidos que se analizan en el grupo. En estos grupos se tiene la ocasión de intercambiar información y contrastar diversas experiencias educativas, analizando los efectos que tienen en los alumnos y las dificultades que se observan. No cabe duda que solamente un trabajo grupal sistemático va a permitir proponer soluciones viables a las dificultades que van surgiendo y a las dudas constantes que la acción educativa conlleva.

En ocasiones resulta eficaz comenzar la acción formativa grupal a partir de la organización de un curso llevado a cabo por algún o algunos especialistas de la materia que vaya a profundizarse. Ahora bien, la mejor forma de garantizar que parte del contenido del curso pueda incorporarse a la acción educativa en el aula es la constitución de un grupo de trabajo, cuya labor es fundamentalmente práctica y con una duración, equilibrando las sesiones, de todo el curso escolar.

A grandes rasgos, los puntos que a continuación se mencionan podrían considerarse, a modo de ejemplo, como labor a desarrollar por un grupo de trabajo constituido para la aplicación de un determinado programa educativo: a) análisis del programa educativo que va a aplicarse: objetivos, actividades, materiales, contenido, metodología, sistema de evaluación; b) aplicación del programa: procedimiento, temporalización, coordinación con la familia, coordinación con otros entes formativos; c) análisis de las dificultades que surgen en el proceso de enseñanza-apren-

dizaje: estudio de casos, propuestas de solución, revisión del programa; d) revisión de otros programas y/o métodos; e) elaboración de materiales; f) análisis bibliográfico; g) participación de algún experto.

También la participación en jornadas de divulgación de experiencias educativas resulta importante para exponer y analizar las acciones educativas que se están llevando a cabo y que pueden influir de una forma positiva en los procesos de inclusión escolar. Así, las jornadas que se organizan por las asociaciones de padres, por las distintas administraciones educativas, por sindicatos de la enseñanza, por colectivos o asociaciones de profesores, etc., pueden ser una buena plataforma para exponer las experiencias.

Una vía que resulta especialmente útil y atractiva para profundizar en la colaboración con el profesorado consiste en trabajar conjuntamente y participar con algún proyecto común en las jornadas educativas que pudieran organizarse. Asimismo la organización conjunta entre las asociaciones y organismos educativos (Universidades, Centros de Profesores, etc.) de cursos, seminarios, jornadas, etc. pueden contribuir al establecimiento de un marco de colaboración interesante entre personas que tienen la misma finalidad: ofrecer a las personas con discapacidad la mejor educación que seamos capaces de conseguir.

B. Vías de actuación con los centros escolares

Esta vía de actuación va más dirigida a la comunidad escolar en su conjunto y por tanto a los

alumnos, a los profesores y a los padres de alumnos de un determinado centro escolar. Se trata de un trabajo complementario al programa de coordinación y seguimiento escolar, que puede llevarse a cabo con algún centro escolar, si se estima conveniente. Tiene por objeto la sensibilización más intensa de la comunidad escolar hacia la atención a la diversidad de los alumnos y las repercusiones que tal atención debe tener sobre la práctica educativa. Habría, por tanto, tres posibles líneas de intervención destinadas a los colectivos mencionados (alumnos, profesores y padres):

- a. Trabajo con los alumnos. La integración de los alumnos con discapacidad en las aulas es una condición necesaria para que pueda hablarse de normalización escolar. Pero no es suficiente. No basta con que el alumno con síndrome de Down o con otra discapacidad intelectual, física o sensorial vaya a la misma clase, sino que es necesario que reciba una atención acorde a sus capacidades y que propicie un desarrollo adecuado del alumno. También será preciso que sus compañeros aprendan a convivir en la diversidad.

En muchas ocasiones la mera convivencia con el niño con discapacidad permite desarrollar sentimientos y habilidades de comunicación suficientes para potenciar la relación entre personas diferentes. Sin embargo, puede haber momentos en los que promover explicaciones, aclarar ideas o simplemente contrastar las experiencias de los alumnos van a resultar necesarios para que las relaciones puedan intensificarse más, o evitar algunos deterioros

que puedan derivarse de algunas ideas incorrectas o rutinas desacertadas. Charlas, películas, participación de personas con discapacidad, talleres de habilidades comunicativas, etc. son algunas estrategias útiles en esta dirección.

- b. Reuniones con las APAS, en las que se intentaría sensibilizar a los padres acerca de la inclusión escolar. Estas reuniones no siempre van a ser necesarias. Habría que valorar la conveniencia de su organización y analizar tanto el contenido como la metodología a utilizar, así como las personas implicadas en la organización (administración educativa, centro escolar, asociaciones....)
- c. Propuesta de trabajo a nivel de claustro para tratar la inclusión escolar. Se trataría de organizar alguna\s sesión\es de trabajo con el conjunto del profesorado en torno al tema de la inclusión escolar (atención a la diversidad, adaptaciones curriculares, trabajo en equipo, aprendizaje cooperativo, etc.). En estas sesiones deberían estar presentes, además del profesorado, el EOEP, algún representante del CPR, y representantes de distintas asociaciones de discapacidad que también participan en la educación de alumnos con n.e.e.

Las fechas más interesantes para llevar a cabo esta iniciativa serían los primeros días del curso, y la oferta podría realizarse desde las Direcciones Provinciales en colaboración con las asociaciones. Con anterioridad a la sesión sobre inclusión escolar convendría mantener

una reunión organizativa con el fin de preparar la sesión. En esta reunión, en la que trataría de valorarse el grado de compromiso con la inclusión escolar por parte del profesorado, se plantea el contenido y el método que va a utilizarse en la sesión con el claustro y qué personas van a participar como dinamizadoras del grupo.

C. Grupo de trabajo sobre inclusión escolar

La educación de niños y jóvenes es un tema apasionante y complejo que requiere mucha reflexión sobre las acciones educativas que se llevan a cabo, sus objetivos, contenidos y actividades que se proponen, los efectos que provocan, las dificultades que surgen cuando se aplican los programas, etc. Y además, es necesario que ese análisis se realice desde diferentes visiones, con un enfoque multidisciplinar, implicando a los distintos sectores que intervienen en la acción educativa (profesores-tutores, profesores de apoyo, equipos de orientación, asesores de los centros de profesores, expertos, padres, profesionales de las asociaciones).

Sin embargo, la práctica cotidiana a menudo impide desarrollar esta vertiente reflexiva debido, en gran medida, a las innumerables demandas cotidianas que requiere la aplicación de los diferentes programas educativos a un determinado número de alumnos. También puede ocurrir que tras un periodo inicial de implicación apasionada por la tarea educativa, esta se vaya modificando paulatinamente hacia pautas más rutinarias, esta circunstancia puede darse, sobre todo, en el trabajo con personas con discapaci-

dad intelectual, descuidando la programación y la evaluación de nuestra propia labor educativa.

Se requiere por tanto impulsar medidas que impidan la instauración de la rutina y favorezcan una actitud analítica y crítica de la tarea educativa (tanto la desarrollada en los centros escolares como la que se aplica en las propias asociaciones). Una de las posibles medidas que van en esta dirección es la constitución en el seno de la asociación de un equipo de personas, organizadas a modo de grupo de trabajo o de comisión, cuya finalidad sea precisamente la reflexión y el análisis de la acción educativa. Se trata, en definitiva, de articular mecanismos que permitan la reflexión y la autoevaluación de servicios y programas educativos con la finalidad de mejorar su calidad.

Entre los objetivos de este equipo de inclusión escolar cabe señalar el análisis de las distintas problemáticas que se dan en el ámbito educativo de nuestros alumnos, así como impulsar acciones encaminadas a mejorar los procesos de inclusión. En la constitución del grupo deben estar presentes padres, profesionales de la asociación y profesionales de la educación vinculados a centros escolares o a otros ámbitos educativos: profesor-tutor, profesora de apoyo, miembro del EOEP, orientador del IES, director de colegio, asesor de CPR, etc. Esta diversidad puede ofrecer una visión amplia de la situación, con un análisis mucho más profundo y rico en matices. Ahora bien, hay que señalar que el incremento de personas para el grupo, si bien permite aumentar las posibilidades de trabajo, dificulta la operatividad de los encuentros. Limitar el número de par-

ticipantes favorece la movilidad del grupo; podrían resultar suficientes dos o tres profesionales de la asociación y tres o cuatro profesionales de la educación escolar.

Finalmente, otras personas que tienen que estar presentes en este grupo son los padres. Ellos tienen que dejar oír sus preocupaciones, sus anhelos y sus opiniones en torno a cualquier cuestión educativa que se plantee. Resulta muy útil la participación de personas en las que se da la doble condición de maestro y padre o madre de un niño/a con síndrome de Down.

D. Fomento de la investigación

La innovación educativa constituye un elemento básico para impulsar la mejora de la calidad de la enseñanza y es una actividad imprescindible para el desarrollo de un sistema educativo con capacidad para renovarse en función de las nuevas demandas sociales, de las características del alumnado y de los nuevos conocimientos científicos y didácticos.

Las actividades innovadoras tienen un componente importante de investigación que es preciso potenciar, con el fin de mejorar la calidad de la educación de nuestros alumnos. Además de otras posibles vías de actuación, podrían señalarse dos líneas de trabajo encaminadas a potenciar la investigación:

1. Relación con la Universidad: La universidad tiene como una de sus finalidades importantes la investigación como medio de avanzar en el desarrollo del conocimiento humano.

También considera necesaria la colaboración con otras entidades para desarrollar proyectos que tiendan a mejorar la calidad de vida de las personas. En este sentido son ya varias asociaciones las que han establecido y firmado convenios de colaboración con las universidades para desarrollar proyectos de investigación y otros tipos de colaboraciones (formación, prácticas, etc.). La relación con la universidad nos va a permitir analizar con rigor el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla con nuestros alumnos en las diferentes áreas o programas educativos.

2. Participación en proyectos de innovación educativa convocados por las distintas administraciones educativas. Las administraciones educativas (tanto la nacional como las autonómicas) suelen presentar anualmente convocatorias para la realización de experiencias innovadoras que pueden llevar a cabo los profesores, individualmente o en grupo. Va a resultar muy útil la participación de las asociaciones en estos grupos de profesores que desarrollan su actividad en las diferentes etapas educativas, donde se encuentran integrados nuestros alumnos.

Estos proyectos de innovación suelen considerar los siguientes aspectos: título del proyecto, relación de participantes, etapa educativa en la que se desarrolla el proyecto, antecedentes y circunstancias en las que se inscribe; adecuación y oportunidad de la experiencia, objetivos que se pretenden, plan de trabajo y metodología, duración y frases previstas, criterios para valorar los resultados.

Aunque en las convocatorias anuales suelen presentar algunos temas preferentes, casi siempre se incluyen entre estos los proyectos dirigidos a la educación de colectivos con necesidades educativas especiales.

12.4. COLABORACIÓN Y COORDINACIÓN ENTRE LOS CONTEXTOS ESCOLAR Y ASOCIATIVO

Si la colaboración entre familia y escuela resulta fundamental, igualmente es importante, por las mismas razones, la colaboración entre la escuela y las organizaciones surgidas del movimiento asociativo, en cuyos centros el niño o el joven con síndrome de Down completa su educación, participando en algunos de los programas que se ofertan.

Ya hemos mencionado que los padres aparecen tanto como impulsores de estos centros como usuarios de los mismos. Los padres, los profesores de los centros escolares y los profesionales de las asociaciones deben colaborar estrechamente en su acción educativa para promover respuestas coherentes y de calidad a los niños con síndrome de Down.

La colaboración entre estos contextos debe partir de la consideración de que la inclusión escolar es la aplicación normalizada de un derecho de todos los niños: el derecho a la educación. Ahora bien, esta inclusión escolar es una labor compleja que conlleva dificultades. No obstante, siempre hay vías de afrontar las dificultades y las situaciones problemáticas que pueden aparecer, siendo necesario, tanto para coordinar acciones

como para encontrar soluciones a los distintos problemas que van surgiendo, un trabajo compartido y un enfoque multidisciplinar.

La colaboración entre el centro escolar y la asociación (o fundación) se materializa en un programa de coordinación y seguimiento escolar que se propone con la finalidad de profundizar y desarrollar el proceso de inclusión escolar de cada alumno y alumna con síndrome de Down en su centro escolar.

Objetivos

- a. Establecer un espacio de reflexión y coordinación de todos los educadores que intervienen con los alumnos, de modo que haya un conocimiento mutuo de las acciones educativas que cada uno va realizando.
- b. Analizar el programa educativo del alumno con la finalidad de que no existan vacíos ni lagunas, que haya una secuencia adecuada de objetivos y una coherencia interna entre los distintos elementos del programa.
- c. Determinar el trabajo específico que cada agente educativo va a llevar a cabo. Establecida la programación del centro escolar, tanto los padres como el resto de agentes educativos que intervienen con el alumno establecerán, en común acuerdo, los aprendizajes escolares que se reforzarán y/o las actividades que complementarán la tarea del colegio.
- d. Analizar las dificultades de aprendizaje en el alumno y los problemas de conducta que

manifiesta para proponer posibles soluciones.

- e. Valorar la educación del alumno en cada una de las áreas, atendiendo especialmente aspectos de socialización, la autonomía en las tareas escolares y la actitud que manifiesta ante las tareas que se le proponen.

Acuerdo con los servicios provinciales de educación

Cuando se ha conseguido una relación fluida con algunos centros escolares conviene extender estos mecanismos de coordinación al resto de los centros educativos donde están escolarizados los alumnos y plantear a las autoridades educativas provinciales (por cuanto las asociaciones, en general, suelen tener un ámbito de actuación provincial) un acuerdo que refleje las relaciones establecidas, defina las ventajas de la coordinación y plantee una línea de trabajo para hacerlo extensible a todos los centros, siempre desde una filosofía de consenso y respeto.

En dicho acuerdo se deben reflejar los objetivos, las acciones que pueden emprenderse conjuntamente, los participantes de las reuniones de coordinación escolar, la frecuencia de estas reuniones, el procedimiento que va a seguirse, contenido de los encuentros, sistema de valoración y seguimiento del programa de coordinación, etc.

Contenido de las reuniones con el centro escolar

El programa de coordinación escolar se concreta en la organización de reuniones con cada uno de

los centros escolares en los que están integrados los alumnos. Resulta razonable una reunión trimestral con cada colegio, sin menoscabo de otras posibilidades en función de las necesidades que fueran surgiendo. La persona responsable de convocar la primera reunión del curso escolar puede ser el Director del centro escolar, aunque esta labor también podría realizarla el orientador del EOEP, a petición del centro escolar o de la asociación.

En las reuniones organizadas en el centro escolar conviene que participen todos los profesores que intervienen con el alumno y los responsables de los programas educativos impartidos en la asociación. Se considera de especial importancia al profesor-tutor por la trascendencia de su labor educativa, siendo la figura principal de toda la acción educativa. También estará presente el orientador del E.O.E.P, el profesor/a de apoyo especialista en Pedagogía Terapéutica, la logopeda. Si algún otro agente educativo (ocio, deporte, etc.) interviene con el alumno, también sería recomendable su participación. En alguna reunión pueden estar presentes el Director del centro y/o el Jefe de Estudios.

En la primera reunión se acuerda cómo se organizarán las siguientes reuniones, las fechas aproximadas y quienes estarán presentes. En cualquier caso conviene que estuvieran presentes el profesor tutor y el especialista en Pedagogía Terapéutica. El Logopeda del centro escolar y el de la asociación pueden mantener reuniones específicas.

En los centros donde va a incorporarse por primera vez algún alumno es deseable mantener

una reunión en junio, previa al curso de escolarización inicial. En esta reunión podemos dar a conocer la asociación y se exponen las acciones educativas que se llevan a cabo en la ella. También se informa del programa de coordinación y se comenta cómo lo vamos a aplicar. Durante este primer curso de escolarización puede resultar necesario mantener más de una reunión el primer trimestre.

En cuanto al contenido de las reuniones de coordinación, en ellas se analizarán tanto las actividades desarrolladas por la Asociación en el ámbito educativo, como el programa educativo que se lleva a cabo con los alumnos en el centro escolar. Más concretamente, el contenido de las reuniones puede centrarse en los siguientes aspectos: currículum escolar: áreas, adaptaciones curriculares; plan de apoyos; socialización, interacción en los recreos; comportamientos: relacional (con respecto a los profesores y con respecto a sus compañeros) , ante las tareas de aprendizaje; problemas de conducta que aparecen, propuestas de solución; dificultades de aprendizaje, propuestas de solución; determinación de refuerzos que podrían trabajarse en la Asociación; programas complementarios que se desarrollan en la asociación; noticias de interés en el ámbito educativo de los alumnos con síndrome de Down; relación con la familia: marco de colaboración.

Valoración del Programa

Resulta importante establecer un sistema de valoración y seguimiento del programa de coordinación escolar, y en este sentido es deseable que, al menos una vez al año, los responsables pro-

vinciales de la administración educativa y de la asociación mantengan una reunión donde se analice la marcha del programa: dificultades que aparecen, situaciones ventajosas que ofrecen, modos de continuar en su aplicación, etc. En esta

reunión se comentan los encuentros que se han mantenido con los centros escolares, incidencias que han surgido y todas aquellas cuestiones relacionadas con la educación de los alumnos con síndrome de Down.

13. REFLEXIONES FINALES

1. Este proyecto tiene un marcado carácter innovador, que trata de poner en práctica la nueva conceptualización sobre discapacidad y los nuevos planteamientos sobre los proyectos de vida de las personas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales.

La innovación se refleja en los siguientes apartados del proyecto: a) contenido, basado en los proyectos de vida independiente; b) modelo didáctico mediacional, centrado en los procesos, en el sentimiento de competencia y autoeficacia, en la generalización de los aprendizajes y en el papel del profesor como mediador; c) sistema de valoración del programa, centrado en los estándares de calidad; d) elaboración de materiales didácticos, utilizando la metodología de lectura fácil; e) definición de redes de colaboración, basadas en el aprendizaje cooperativo; f) fundamentación teórica, tratando de establecer una síntesis de las nuevas aportaciones y planteamientos sobre discapacidad en general y discapacidad intelectual en particular; g) indagación sobre las implicaciones educativas de los nuevos conceptos, tanto en las prácticas parentales como en las prácticas profesionales (nuevas competencias y orientaciones), en el diseño de programas, en el papel de las asociaciones, etc.; h) carácter investigador del proyecto, a través de metodologías de investigación-acción. En este sentido se presenta este proyecto como una primera fase piloto llevada a cabo por un número reducido entidades pertenecientes a la Red Nacional de

Educación Inclusiva de DOWN ESPAÑA, próximas geográficamente y ubicadas en distintas Comunidades Autónomas.

2. El desarrollo de los proyectos de vida independiente va a depender, en gran medida, de la definición de oportunidades adecuadas y apoyos que respondan a las necesidades de las personas con discapacidad intelectual y, en este sentido, ya hemos comentado que estas oportunidades se pueden concretar en, al menos, los siguientes entornos inclusivos: a) un entorno de vivienda que podemos definir como piso de vida independiente (o vivienda con apoyo); b) un entorno laboral normalizado, donde los jóvenes con discapacidad intelectual puedan acceder al empleo a través de metodologías adecuadas (empleo con apoyo); c) entornos comunitarios accesibles que permitan la participación de todos los ciudadanos, también de los ciudadanos con discapacidad intelectual; d) entornos formativos inclusivos, que ofrezcan currículos apropiados a las características y necesidades personales, socio-culturales y laborales de los jóvenes con discapacidad intelectual.

3. Los nuevos conceptos y principios mencionados deben orientar nuestras acciones y modificar el funcionamiento de los servicios y sistemas de atención a las personas con discapacidad. A los profesionales, a los familiares, y a las instituciones públicas y privadas que apoyan a las personas con discapacidad

nos corresponde el reto de transformar las prácticas profesionales y parentales, los programas y servicios en función de los nuevos conceptos para poder ofrecer una mayor calidad de vida a las personas con discapacidad intelectual.

4. Los proyectos de vida independiente deben ser referentes de las propuestas formativas que se dirigen a las personas en las etapas previas a su emancipación familiar (con los apoyos pertinentes en cada caso); es decir, en las últimas etapas de su itinerario educativo, que se corresponde con la etapa de transición a la vida adulta. Dicho de otra manera, es necesario establecer, dentro de la respuesta educativa que reciben los alumnos, una línea formativa orientada a la vida independiente. Y esta es la razón del proyecto que presentamos.

5. Además del impulso en el desarrollo de estos ámbitos contextuales (vivienda, trabajo, comunidad, formación), que van a permitir el desarrollo de itinerarios individuales de vida independiente, basados en la autodeterminación y en la inclusión social, se requiere también una formación específica para la inclusión social y la vida independiente que se presente con los nuevos planteamientos teóricos que hemos definido y con una metodología didáctica mediacional, basada en el sentimiento de competencia, en los procesos y en la generalización de los aprendizajes. Dicha formación debe ir dirigida tanto a las personas con síndrome de Down o con otra discapacidad intelectual, como a sus familias y a los profesores y técnicos que se relacionan con ellas.

6. El programa para la autonomía y la vida independiente se está mostrando como un programa orientado al desarrollo de varias habilidades personales necesarias para fomentar la autonomía personal y una disposición favorable a participar en la sociedad. La aplicación del programa incide en el desarrollo de un itinerario individualizado hacia la autonomía y la vida independiente.

7. En lo que hace referencia a la colaboración con la familia, la participación de los padres constituye un elemento esencial para el éxito de la intervención educativa en los niños y jóvenes con discapacidad intelectual. Que los padres se integren en el proceso de la educación de sus hijos permitirá optimizar la intervención educativa. Son enormes las ventajas de la participación activa de la familia en los programas educativos de los jóvenes con discapacidad intelectual. Cuando los padres están implicados en los programas de intervención, el mantenimiento y generalización de los aprendizajes hechos por el niño o el joven tienen más posibilidades de producirse y consolidarse. En el presente programa se plantea la colaboración de los padres en tres ámbitos importantes: en la aplicación del programa, en la valoración del desarrollo del hijo y en la valoración del programa.

8. Por lo que respecta a los centros escolares, una de las finalidades de este proyecto fue el desarrollo de mecanismos de colaboración entre las Asociaciones de discapacidad con los centros educativos para ofrecer una respuesta educativa integral y coordinada, centrada en la

satisfacción de las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad intelectual y coherente con los nuevos conocimientos y conceptos sobre discapacidad en general y discapacidad intelectual en particular.

9. Impulso de redes internas y externas. Es este un proyecto que ha planteado el aprendizaje cooperativo como una estructura importante para la enseñanza de los contenidos del programa, pero también queremos reivindicar el aprendizaje cooperativo como una filosofía de funcionamiento y de relación interpersonal. La interdependencia positiva y solidaria debe ser una consideración clave en el desarrollo del proyecto. De tal manera que una línea nueva de reflexión debe estar centrada en nuevos modos de definir la cooperación entre distintos agentes educativos. Nuevos conceptos, nuevas expectativas, nuevos planteamientos educativos, nuevos proyectos de vida para las personas con discapacidad intelectual requieren de nuevas competencias profesionales, nuevas prácticas parentales y nuevos modos de definir la cooperación entre los distintos agentes. La cultura de funcionamiento en red debe también mejorarse. Los marcos de colaboración que se definen en este proyecto son los siguientes:

- Entre profesionales de distintas entidades de la Red Nacional de Educación Inclusiva de DOWN ESPAÑA
- Entre profesionales y familias
- Entre Asociaciones y Centros escolares (incluyendo en esta vinculación los CPRs y otros servicios educativos)

- Entre Asociaciones y Universidades
- Con los medios de comunicación
- Con y entre distintas administraciones (locales, autonómicas y nacionales; educativas, sociales y culturales)

10. Propuestas de mejora. A través del cuestionario de valoración del programa, basado en los estándares profesionales se pretende definir mecanismos de actuación que permitan mejorar aquellos indicadores que, a través de la valoración, se hayan considerado deficitarios. No hay que olvidar que el objetivo básico de estos estándares es el de contribuir a la reflexión sobre la eficacia de cada componente del programa y poder realizar las correcciones precisas que permitan mejorar la calidad de la intervención educativa.

Hay que tener en cuenta que los estándares profesionales deben permitir, en primer lugar, una mejor elaboración de acciones y programas y en segundo lugar, deben facilitar el autoanálisis de los responsables y participantes acerca de los siguientes aspectos básicos: a) existe un proyecto claro que refleje la realidad de nuestra actividad; b) se dispone de un/unos programa/s bien identificados; c) se puede mejorar el diseño y organización de los programas; d) se tienen establecidos con claridad los criterios que permiten valorar la calidad de nuestro trabajo; e) se conocen los resultados que se obtienen del análisis de nuestras acciones, programas o servicios; f) se puede mejorar nuestra presentación de resultados; g) se conocen las áreas fuertes y débiles que se aprecian en nuestra actividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado Díaz, A.L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre Editorial.

Alonso, F. (2007). La accesibilidad universal y el diseño para todos. En R. De Lorenzo, y L. Cayo (Coords.), *Tratado sobre discapacidad*. Cizur Menor (Navarra): Aranzadi.

Brennan, W.K. (1990). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: MEC / Siglo XXI.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.

Brown, L., Branstorn-McClean, M.B., Baumgart, D., Vincent, L., Falvey, M. y Schroeder, J. (1979). Using the characteristics of current and subsequent least restrictive environments in the development of curricular content for severely handicapped students. *AAESPH Review*, 4 (4), pp.404-424.

Campo, M., Sancho, I., Verdugo, M.A. y Díez, E. (2006). Plan ADU, Asesoramiento sobre Discapacidad y Universidad: Fomentando el acceso a estudios superiores. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urries (Coords), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2006). *Programas Indivi-*

duales de Transición. Apoyo al tránsito de la escuela al empleo. Bruselas: European Agency for Development in Special Needs Education.

EUSE. (2010). *Caja de Herramientas de la EUSE (European Union of Supported Employment) para la práctica de empleo con Apoyo*. Dundee: European Union of Supported Employment.

Evans, D.R. (1994). Enhancing quality of life in the population at large. *Social Indicators Research*, 3.

Evans, V. y Fredericks, B. (1991). Functional Curriculum. *Journal of developmental and Physical Disabilities*, Vol. 3, nº4, pp. 409-447.

Falvey, M.A. (1989). *Community-Based Curriculum. Instructional strategies for students with severe handicaps*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Feurerstein, R. (1978). The ontogeny of learning. En M. Brazier (ed.), *Brain mechanism in memory and learning*. Nueva York: Raven Press.

Feuerstein, R. (1986). *Mediated Learning Experience*. Jerusalén: Hadassah - Wizo - Canada Research Institute.

Feuerstein, R. (1996). La teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva. En S. Molina y M. Fandos (Coords.), *Educación Cognitiva* (vol. I). Zaragoza: Mira Ed.

- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M.B. y Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R., Kein, P. y Tannenbaum, A. (1991). *Mediated Learning Experience*. Londres: Freund Publishing House, Ltd.
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M. y Wehmeyer, M. (1998). *A practical guide for teaching self-determination*. Reston: The Council for Excepcional Children.
- Fierro, A. (1984). Historia reciente. En R.C. Scherenberger, *Historia del retraso mental*. San Sebastián: SIIS.
- Gilman, C.J., Morreau, L.E., Bruininks, R.H., Anderson, J.L., Montero, D. y Unamunzaga, E. (2002). *Currículum de Destrezas Adaptativas (ALCS). Destrezas de la vida en el hogar*. Bilbao: Ed. Mensajero.
- Ginnerup, S. (2010). *Hacia la plena participación mediante el diseño universal*. Madrid: IMSERSO.
- Gómez, A. (2003). La accesibilidad como presupuesto de una vida normalizada de las personas con discapacidad. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán (Coords.), *Investigación, innovación y cambio*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Green, K. (1987). Involving parents in teaching reading: a project with nine children with Down's syndrome. *Mental. Handicap*, 15.
- Haywood, H.C., Brooks, P. y Burns, S. (1992). *Bright Start: Cognitive Curriculum for Young Children*. M.A. Watertown: Charlesbridge Publishers. (Ed.española: Bright Start, *currículum cognitivo para niños*. Zaragoza: FUNDAFE, 1997).
- Herrera Martín-Caro, E. (2006). ¿Qué es la auto-determinación? *Siglo Cero*, 220, 79-92.
- Holburn, S. (2003). Cómo puede la ciencia evaluar y mejorar la planificación centrada en la persona. *Siglo Cero*, 208, 48-64.
- Izuzquiza, D. y Ruiz, R. (2006). *Tú y yo aprendemos a relacionarnos. Programa para la enseñanza de las habilidades sociales*. Madrid: Down España y Obra Social Caja Madrid.
- Jiménez, A. (2007). Conceptos y tipologías de la discapacidad. En R. De Lorenzo y L. Cayo (Coord.), *Tratado sobre discapacidad*. Cizur Menor (Navarra): Aranzadi.
- Jordán de Urríes, F.B. y Verdugo, M.A. (2003). *El Empleo con Apoyo en España. Análisis de variables que determinan la obtención y mejora de resultados en el desarrollo de servicios*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Jordán de Urríes, F.B. y Verdugo, M.A. (2013). La transición a la vida adulta. En M.A. Verdugo y R.L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú.
- Keith, K.D. y Schalock, R.L. (eds.) (2000). *Cross-cultural perspectives on quality of live*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

- Kincaid, D. y Fox, L. (2002). Person centered planning and positive behavior support. En S. Holburn y P.M. Vietze (Eds.), *Person Centered Planning. Research, Practice and Future Directions*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Kznapczyk, L. (1988). Constructing an agency curriculum. *Community Living Skills. A Taxonomy*. Washington: AAMR, pp.37-65.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W.H.E., Coulter, D. L., Craig, E.M., Reeve, A., y cols. (1992). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports*. Washington, D. C.: American Association on Mental Retardation.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A. y cols. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports (10ª edición)*. Madrid: Alianza Editorial. (Traducción al castellano de M.A. Verdugo y C. Jenaro, 2004. Madrid: Alianza Editorial).
- Marín, A.I., Parte, J.M. y López, M.A. (2006). La Planificación Centrada en la Persona. Un apoyo para el desarrollo de la autodeterminación. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Hurries (Coord.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- Molina, S., Alves, A. y Vived, E. (2008). *Programa para el desarrollo de habilidades básicas en alumnos con síndrome de Down*. Zaragoza: PUZ.
- Monjas, I. (1992). *La competencia social en la edad escolar. Diseño, aplicación y validación del Programa de Habilidades de Interacción Social*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca.
- Morreau, L.E., Bruininks, R.H. y Montero, D. (2002). *Inventario de destrezas adaptativas (CALS)*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Polloway, E.A., Patton, A., Smith, J.D. y Roderique, L. (1991). Issues in program design for elementary students with mild retardation: emphasis on curriculum development. *Education and Training in Mental Retardation*, Vol 26, nº2, pp.142-150.
- Ponte, J., Cardama, J., Arlanzón, J.L., Belda, J.C., González, T. y Vived, E. (2004). *Guía de estándares de calidad en Atención Temprana*. Madrid: IMSERSO.
- Prieto, M.D. (1989). *Modificabilidad Cognitiva y P.E.I.* Madrid: Bruño.
- Prieto, M.D. (1991). El aprendizaje mediado de estrategias de pensamiento: un currículo para enseñar a pensar. En C. Monereo (coord.), *Enseñar a pensar a través del currículo escolar*. Barcelona: Casals.
- Prieto, M.D. y Pérez, L. (1993). *Programas para la mejora de la inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Síntesis.
- Schalock, R.L. (Ed.) (1996). *Quality of life: Vol 1. Conceptualization and measurement*. Was-

hington, D.C.: American Association on Mental Retardation.

Schalock, R.L. (2006). La calidad de vida como agente de cambio: oportunidades y retos. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urries (Coord.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar* (pp.15-39). Salamanca: Amarú.

Schalock, R.L. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, los apoyos individuales y los resultados personales. En M.A. Verdugo, T. Nieto, B. Jordán De Urriés y M. Crespo (Coords.), *Mejorando resultados personales para una vida de calidad*. Salamanca: Amarú.

Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza Editorial.

Schalock, R.L., Borthwick-Duffy, S.A., Bradley, V.J., Buntinx, W.H.E, Coulter, D., Craig, E.M. y cols. (2011). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyos*, (11ª edición). Madrid: Alianza.

Scherenberger, R.C. (1984). *Historia del retraso mental*. San Sebastián: SIIS.

Smull, M. y Burke-Harrison, S. (1992). *Supporting people with severe reputations in the community*. Alexandria: National Association of Mental Retardation Program Directors.

Thompson, J.R., Bradley, V.J., Buntinx, W.H.E., Schalock, R.L., Shogren, K.A. Snell, M.E., Weh-

meyer, M.L. y cols. (2009). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de las personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 2010. Vol. 41(1), nº 233, 7-22.

Troncoso, M.V. y Cerro, M. del (1997). *Síndrome de Down: lectura y escritura*. Barcelona: Masson y Fundación Síndrome de Down de Cantabria.

Troncoso, M.V., Cerro, M. del, Soler, M. y Ruiz, E. (1997). Fundamentos y resultados de un método de lectura para alumnos con síndrome de Down. En J. Flórez, M.V. Troncoso y M. Diersen (Dirs.), *Síndrome de Down. Biología, Desarrollo y Educación*. Barcelona: Masson.

Van Loon, J.H.M. (2008). *Aligning quality of life domains and indicators to support intensity scale companion guide: A resource for SIS user*. Washington, D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Verdugo, M.A. (1994). *El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR*. *Siglo Cero*, 25 (3), 5-24.

Verdugo, M.A. (1995). Personas con retraso mental. En M.A. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.

Verdugo, M.A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urriés (Coords.), *Investigación, innovación y cambio*. Salamanca: Amarú Ediciones.

referencias bibliográficas

- Verdugo, M.A. (2006). *Como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M.A. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con Discapacidad Intelectual. *Siglo Cero*, 41 (4): 7-21.
- Verdugo, M.A. y Jenaro, C. (1995). La formación profesional y la transición a la vida adulta. En M.A. Verdugo (Ed.), *Personas con discapacidad Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M.A., Arias, B. e Ibáñez, A. (2007). *SIS Escala de Intensidad de Apoyos (Adaptación Española)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Verdugo, M.A., Rodríguez, A. y Sánchez, M.C. (2009). *Familias y personas con discapacidad intelectual en proceso de envejecimiento. La doble dependencia*. Madrid: Editorial Síntesis-Obra Social Caja Madrid.
- Verdugo, M.A., Schalock, R.L, Thompson, J. y Guillén, V. (2013). Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo. En M.A. Verdugo y R.L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú.
- Vidal, J. (2003). *El movimiento de vida independiente*. Madrid: Fundación Luis Vives.
- Vigotsky, L.S. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.
- Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica-Grijalbo.
- Vived, E. (2011). *Habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Vived, E., Betbesé, E. y Díaz, M. (2012). Formación para la inclusión social y la vida independiente. *Revista Síndrome Down Adultos*, 11: 2-14.
- Vived, E., Carda, J., Royo, M. y Betbese, E. (2012). *Autodeterminación, participación social y participación laboral*. Zaragoza: Mira Editores.
- Walker, D.K. y Jesein, G. (2010). Transition Policies. Challenges and services for youth with disabilities and chronic health conditions. En D. Lollar (Ed.), *Launching into adulthood. An integrated response to support transition of youth with chronic health conditions an disabilities*. (pp. 3-19) Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehman, P. (1992). *Life beyond the classroom. Transition strategies for young people with disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Wehman, P. (2002). *Individual Transition Plans. The teacher´s curriculum guide youth with special needs*. Austin: Pro Ed.
- Wehman, P., Moon, S., Everson, J.M., Wood, W. y Barcus, J.M. (1987). *Transition from school to work. New challenges for with severe disabilities*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.

Wehman, P., Moon, S., Everson, J.M., Wood, W. y Barcus, J.M. (1988). *Transition from school to work. New challenges for with severe disabilities*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.

Wehman, P., Datlow, M. y Schall, C. (2009). *Autism and the transition to adulthood. Success beyond the classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Wehmeyer, M.L. (1996). Self determination as an educational outcome: Why it is important to children, youth and adults with disabilities? En D.J. Sands y M.L. Wehmeyer (Eds.), *Self determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Wehmeyer, M.L. (1996b). Self-determination in youth with severe cognitive disabilities: From theory to practice. En L. Powers, G. Singer y J.A. Sowers (Eds.), *Making your way: Building self-*

competence among children and youth with disabilities. Baltimore: Brookes.

Wehmeyer, M.L. y Kelchner, K. (1995). Measuring the autonomy of adults with mental retardation: A self-report version of the Autonomous Functioning Checklist. *Career Development of Exceptional Individuals*, 18, 3-20.

Wehmeyer, M.L., Peralta, F., Zulueta, A., González-Torres, M.C. y Sobrino, A. (2006). *Escala de Autodeterminación Personal ARC. Instrumento de valoración y guía de aplicación*. Madrid: CEPE.

Wehmeyer, M.L., Buntinx, W.H.E., Lachapelle, Y., Luckasson, R.A., Schalock, R.L., Verdugo, M.A. y cols. (2008). El constructo de la discapacidad en relación al funcionamiento humano. *Siglo Cero*, 2008, Vol. 39 (3), nº 227, 5-18.

