



DIRIGIDO A PROFESIONALES



Apoyos y síndrome de Down: Experiencias prácticas

Colabora:



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

SECRETARÍA DE ESTADO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y UNIVERSIDADES

Apoyos y síndrome de Down

Experiencias prácticas

Colabora:



Equipo de trabajo y coordinación de la edición:

DOWN ESPAÑA: Mónica Díaz Orgaz, Adriana González-Simancas Sanz,

Agustín Matía Amor

DOWN HUESCA: Elías Vived Conte / Ana Uya Urrea

DOWN BURGOS: Cristina Arranz Barcenilla

DOWN LLEIDA: Eva Betbesé Mullet

DOWN RIOJA: Elisa Griñón Camporredondo / Roberto Vitoria Aguado

Fotografías:

DOWN ESPAÑA. Todos los derechos reservados.

Edita:

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

Depósito Legal: M-26549-2014

Diseño, maquetación e impresión

ZINK soluciones creativas

Impreso en papel FSC



Respetuoso con
el medio ambiente

DOWN ESPAÑA:

Cruz de Oro de la Orden al Mérito de la Solidaridad Social - Ministerio Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad

Premio CERMI Medios de Comunicación e Imagen Social de la Discapacidad

Premio CERMI a la Mejor Trayectoria Asociativa

Premio Magisterio a los Protagonistas de la Educación

Premio a la Mejor Asociación de Apoyo a las Personas - Fundación Tecnología y Salud

Premio a la Solidaridad de la Asociación Española de Editoriales de Publicaciones Periódicas

Declarada de utilidad pública (UP /F-1322/JS)

Índice

Introducción	7
I. FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL Y CONTEXTOS FACILITADORES ...	13
CAPÍTULO 1. EL MODELO DE APOYOS	15
1. El paradigma emergente en la discapacidad intelectual	15
2. Apoyo y necesidades individuales de apoyo	19
3. Tipos de apoyos	22
4. Evaluación y planificación de apoyos	25
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍAS QUE FACILITAN EL APOYO	31
1. Aprendizaje cooperativo	31
2. Enfoque didáctico mediacional	42
3. Cooperación interinstitucional: colaboración entre centros escolares y asociaciones	60
CAPÍTULO 3. INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN INCLUSIVA	69
1. Sociedad inclusiva	69
2. Educación inclusiva: delimitación conceptual	70
3. Normativa sobre la inclusión: la Convención Internacional	72
4. Estrategias para la atención a la diversidad en el aula y en el centro educativo	81
II. EXPERIENCIAS PRÁCTICAS	99
CAPÍTULO 4. FORMACIÓN PROFESIONAL CON APOYO: EL TALLER DE ARTESANÍA	103
1. Introducción: marcos contextuales del taller de artesanía	103
2. Referentes curriculares	110
3. Objetivos y contenido del taller	113
4. Orientaciones metodológicas	117
5. Organización del taller	119
6. Evaluación y seguimiento. Resultados obtenidos	121
7. Algunas conclusiones	128

CAPÍTULO 5. SERVICIO DE APOYO A LA VIVIENDA INDEPENDIENTE	131
1. Objetivos del servicio	133
2. Descripción y organización del servicio	133
3. Formación de los jóvenes y de los apoyos	141
4. Sistema de apoyos en la vivienda de vida independiente	142
5. Papel de las familias	145
6. Evaluación y seguimiento	147
7. Algunos resultados	156
CAPÍTULO 6. APOYOS PARA LA INCLUSIÓN LABORAL: EL EMPLEO CON APOYO	159
1. Diferentes opciones para el acceso al empleo	159
2. Definición del empleo con apoyo	163
3. Objetivos y características del empleo con apoyo	165
4. Principios y valores del empleo con apoyo	166
5. Destinatarios del empleo con apoyo	166
6. Fases en la metodología del empleo con apoyo	167
7. Organización de los servicios de empleo con apoyo	174
8. El preparador laboral: figura clave del apoyo	175
9. Cualidades de un buen preparador laboral	177
10. Valoración del servicio de ECA: los indicadores de calidad	182
11. Normativa sobre empleo con apoyo	184
12. Asociación española de empleo con apoyo	186
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	189
ANEXOS	195
Anexo 1. Documentos de planificación	197
Anexo 2. Registros de valoración del funcionamiento en el desempeño de actividades	203
Anexo 3. Registros de autoevaluación del funcionamiento personal en la realización de actividades	207

INTRODUCCIÓN

Un aspecto fundamental en la vida de las personas con síndrome de Down lo constituye el desarrollo de su autonomía personal y su orientación hacia la vida independiente. Esta orientación debe basarse en su autodeterminación, pero debe nutrirse también de sus derechos (por ejemplo, del artículo 19 de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, que hace referencia al derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad). Es evidente que para poder progresar de manera importante en esta dirección, los jóvenes van a precisar de oportunidades adecuadas y de apoyos adaptados a sus características; dicho de otra manera, van a necesitar una formación orientada a la inclusión y a la vida autónoma e independiente, unas oportunidades adecuadas en diferentes contextos (educativo, laboral, social) y un sistema de apoyos centrado en sus necesidades y en sus expectativas.

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, educación 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.

Desde hace algunos años, un grupo de entidades vinculadas a DOWN ESPAÑA están indagando sobre la respuesta curricular en la etapa de transición a la vida activa. A esta respuesta se le ha denominado Formación para la Autonomía y la Vida Independiente (FAVI). Esta formación se articula en tres módulos principales: comunicación y creatividad, autodeterminación e inclusión social y habilidades para la vida independiente. En este último módulo se desarrollan destrezas fundamentales para la autonomía personal: destrezas en el contexto familiar, destrezas en el contexto social y destrezas en el contexto laboral.

Con la Formación para la Autonomía y la Vida Independiente (en cuyo contexto se proyecta este texto) se pretende impulsar actuaciones dirigidas a las personas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales, 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.).

Los planteamientos teóricos, los proyectos formativos y las experiencias desarrolladas que se expondrán en las páginas siguientes, se contextualizan dentro de los cambios que se producen en las normativas recientes (particularmente la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad) y en la concepción 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 dichos proyectos y experiencias, en las que los apoyos, la autodeterminación y la inclusión constituyen ejes esenciales en su diseño y desarrollo.

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. Las experiencias prácticas que se presentan ofrecen oportunidades para una reflexión crítica sobre todas estas cuestiones y se inscriben 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).

Los diferentes proyectos que se exponen tienen un marcado carácter innovador, y tratan 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 o con otra discapacidad intelectual.

Se señalaba en el texto *Formación para la Autonomía Personal y la Vida Independiente. Guía General* (DOWN ESPAÑA, 2013) que 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 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 cali-

dad de vida posible en entornos inclusivos y en atención a su autodeterminación. Precisamente, la inclusión social y la autodeterminación constituyen los referentes básicos en el desarrollo de las diferentes experiencias presentadas, relacionadas con el programa de formación para la autonomía y la vida independiente. Uno de los aspectos fundamentales de estos proyectos lo constituyen los apoyos. Y sobre las funciones, características, tipología, perfiles, etc. de los apoyos tratarán los diferentes capítulos de este texto.

El primer capítulo se centra en el modelo de apoyos y en él se describe brevemente el paradigma emergente en la discapacidad intelectual, señalando los cambios que se han producido en la concepción de la discapacidad. El capítulo segundo expone algunas metodologías que facilitan el apoyo, como el aprendizaje cooperativo, el enfoque didáctico mediacional y la cooperación interinstitucional. La inclusión social y la inclusión escolar se abordan en el tercer capítulo; en él se indica que hay contextos que son igualmente facilitadores de apoyos, es decir, contextos en los que hay una sensibilidad y preocupación por los miembros más vulnerables del grupo y en ellos se plantean sistemas de apoyo que permiten un desarrollo equilibrado de la igualdad de oportunidades.

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, las experiencias prácticas se vinculan a los proyectos de vida independiente, relacionados con el acceso al empleo, la formación permanente, la participación ciudadana y la vivienda independiente (con los apoyos que sean precisos, en cada caso).

Se presentan tres experiencias prácticas. Las tres experiencias están vinculadas con el programa FAVI. El capítulo 4 expone la experiencia desarrollada durante un curso escolar por DOWN HUESCA, en estrecha colaboración con el IES Pirámide (Huesca). Esta experiencia fue aprobada como proyecto de innovación educativa por la Consejería de Educación del Gobierno de Aragón, para ser desarrollada durante dos cursos. Se trata de una actividad complementaria al PCPI que desarrollan los alumnos.

Las experiencias que se proponen en los capítulos 5 y 6 tratan sobre la articulación de servicios para adultos y son parte fundamental del SEPAP: un servicio vinculado a la vivienda independiente (con apoyo) en el capítulo 5 y un servicio vinculado al Empleo con Apoyo en el capítulo 6. Ambos servicios se ofrecen como oportunidades para que los jóvenes con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales puedan continuar con su itinerario individual hacia la autonomía y la vida independiente. Este itinerario ha transcurrido previamente por el programa FAVI (entre los 12 y los 20 años, con flexibilidad).

De las tres experiencias, hay una más extendida y consolidada: se trata del Empleo con Apoyo, en la que se hará especial incidencia en el preparador laboral, figura de apoyo profesional que tienen como una de sus funciones la de activar la red de apoyo natural para el joven trabajador con discapacidad. Para DOWN ESPAÑA, el Empleo con Apoyo se ha constituido como la estrategia fundamental de acceso al empleo para las personas con síndrome de Down. Las otras dos experiencias son más recientes y se encuentran en indagación permanente.

En el desarrollo de las experiencias se ha tratado de aplicar algunos componentes del modelo de apoyos a la realidad cotidiana de los jóvenes con discapacidad intelectual, especialmente lo concerniente a la evaluación de los apoyos necesarios y a la planificación de los mismos en el aprendizaje y desarrollo de la formación laboral, de las competencias para el empleo y de las competencias para la vivienda. Nuestra preocupación ha ido orientada a modular los apoyos para que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen de la forma más coherente y eficaz.

No hemos querido confundir la organización de los servicios y/o programas con la planificación de apoyos, aspecto básico del modelo de apoyos. Es evidente que un sistema de apoyo debe considerar múltiples aspectos del desempeño humano con respecto a múltiples contextos (laboral, formación profesional, vivienda, centros de educación, centros culturales, participación social, organizaciones de ocio, etc.). Y

también consideramos que para planificar los perfiles e intensidades de apoyo que una persona requiere para funcionar en actividades y contextos de acuerdo a sus preferencias, es preciso identificar y desarrollar dichos servicios. En esta línea van las experiencias que presentamos: ejemplos de proyectos (en la formación laboral, en el empleo, en la vivienda) que tratan de identificar los recursos y las estrategias que cubran el desajuste existente entre las capacidades de la persona, las demandas del entorno y la consecuente mejora de los resultados personales. En definitiva, tratamos de planificar los servicios y programas tomando como referencia el modelo de apoyos.

Se necesitará que nuevas experiencias que actualmente se están desarrollando en varias organizaciones (voluntariado social, club de escritores, deporte inclusivo, actividades creativas, etc.) se expongan para contrastar dichas iniciativas, comprobar sus efectos y seguir avanzando en el extenso proceso hacia la vida independiente y la inclusión social. Serán motivo, sin duda, de un nuevo documento que vaya aportando nuevas luces, energías e ilusiones.

Una parte importante de este libro ha sido escrita en un campo de trabajo que se ha desarrollado en Fonz (Huesca), entre el 13 y el 27 de julio de 2014. En dicho campo se han encontrado 15 jóvenes sin discapacidad de 18 a 25 años con 17 jóvenes de DOWN HUESCA de edades similares. En este lugar comparten trabajo (restauración de bungaloes, acondicionamiento de los entornos, actividades de intendencia, etc.), cada grupo tiene una actividad diaria encomendada

y cada grupo está formado por una rica diversidad de jóvenes. Además de compartir trabajo, comparten ocio, diversión, ...conviven en un clima de diversidad, de aceptación, de responsabilidad, de solidaridad y de apoyo. Todos ámbitos importantes que se van a expandir en el texto están presentes en dicho campo: inclusión, vida independiente, convivencia en diversidad, globalidad, etc.

Desde aquí deseamos agradecer profundamente a todos los jóvenes que han participado

en esta primera aventura y que han demostrado que la convivencia en diversidad no solo es posible sino que resulta necesaria para proporcionar un desarrollo más equilibrado y armónico de las personas y para construir comunidades más solidarias y con mayor respeto a la diversidad y a la diferencia. Es evidente que esta experiencia también será una de las que aparecerá referenciada en posteriores desarrollos de las aplicaciones diversas que tienen en el modelo de apoyos un elemento conceptual básico.

I. FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL Y CONTEXTOS FACILITADORES

1. EL MODELO DE APOYOS

1. 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).

1.1. 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 cols. (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, alejándose de una concepción de la discapacidad intelectual como rasgo de la persona para plantear un modelo ecológico y contextual en el cual la concepción se basa en la interacción de la persona y el contexto.

Esta forma de ver la discapacidad intelectual por parte de la AAIDD forma parte de una corriente internacional con muchas manifestaciones que en las últimas décadas nos ha ayudado a mirar a las discapacidades de otra manera. La formulación de la propuesta de la Organización Mundial en tres planos (cuerpo, actividad, participación) también insiste en la dimensión social de la discapacidad (Querejeta, 1999). El modelo social que subyace en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad va también en

la misma dirección. Constituyen ejemplos de aproximaciones similares, de enfoques que subrayan que la discapacidad es un fenómeno cambiante que se construye socialmente.

Estamos de acuerdo con Fantova (2000) cuando afirma que la nueva concepción de discapacidad intelectual nos ayudan a relativizar, a poner un poco entre paréntesis los diagnósticos o las categorías y a acercarnos a las personas como personas que en cada momento tenemos nuestras necesidades y capacidades. Y a descubrir que es el encuentro entre personas, la relación cara a cara (sin prejuicios y estigmas) la que nos permitirá conocernos y ayudarnos.

1.2. Definición de la discapacidad intelectual

Verdugo y cols. (2013) señalan que la discapacidad intelectual se explica en base al modelo socioecológico de la discapacidad. Estos autores consideran importante este modelo para la comprensión de la condición y el enfoque que tenemos sobre las personas con discapacidad intelectual (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.

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.

1.3. 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 dimensiones 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 personas 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. Una aplicación equilibrada y adecuada de los apoyos puede mejorar las capacidades funcionales de las personas con discapacidad intelectual. La importancia de los apoyos reside en el hecho que permiten proporcionar una base natural, eficiente y continua para mejorar los resultados personales.

2. APOYOS Y NECESIDADES INDIVIDUALES DE APOYO

Además de la influencia de las características personales en cada una 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.

2.1. Los apoyos

Según la AAMR (actualmente AAIDD) (1997) “los apoyos se definen como recursos y estrategias que promueven las metas de las personas con y sin discapacidades, que les posibilitan el acceso a recursos, información y relaciones propias de ambientes de trabajo y vivienda integrados, y que dan lugar a un incremento de su independencia/interdependencia, productividad, integración comunitaria y satisfacción”. Cuando habla de apoyos, la AAMR se refiere a toda aquella persona, relación, objeto, entorno, actividad o servicio que responde a alguna necesidad de la persona y le

ayuda a conseguir sus objetivos y su plena participación social. Desde esta perspectiva, lo que tendremos que hacer en la evaluación de una persona con síndrome de Down o con otra discapacidad intelectual será, fundamentalmente, referirnos al tipo y la intensidad de los apoyos que necesita.

Para Luckasson y cols. (2002) los apoyos son “recursos y estrategias cuyo objetivo es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal de una persona y que mejoren el funcionamiento individual”.

Thompson y cols. (2002) definen a los apoyos como “recursos y estrategias que promueven los intereses y el bienestar de las personas y que tienen como resultado una mayor independencia y productividad personal, mayor participación en una sociedad interdependiente, mayor integración comunitaria y una mejor calidad de vida”.

Una implicación importante de conceptualizar la discapacidad intelectual como un estado de funcionamiento en lugar de un rasgo inherente es que se incide en la discrepancia persona-contexto. En este modelo, un desajuste entre la competencia personal y las demandas del entorno genera unas necesidades de apoyo que requieren unos determinados tipos e intensidades de apoyos individualizados. Por otro lado, como estos apoyos individualizados están basados en una planificación y aplicación reflexiva, es más probable que lleven a una mejora del funcionamiento humano y de resultados personales (Thompson y cols., 2010).

Estos autores consideran que el centro de atención de los sistemas de los servicios de educación, de rehabilitación, etc., pasa a comprender a las personas por sus tipos e intensidades de necesidades de apoyo en lugar de por sus déficits. Un enfoque que se orienta hacia la reducción de la discrepancia entre las competencias de las personas y las necesidades del entorno donde funcionan, se centra en los apoyos que mejoran los resultados personales, más que los déficits de las personas.

Dos funciones globales relacionadas de los apoyos individualizados son las siguientes: **a)** la primera función se dirige a conocer la discrepancia entre lo que una persona no es capaz de hacer en diferentes entornos y actividades y averiguar qué cambios añadidos permiten una posible participación de la persona; **b)** la segunda función de los apoyos individualizados se centra en mejorar los resultados personales mejorando el funcionamiento humano. Ambas funciones necesitan estar cuidadosamente alineadas (Thompson y cols., 2010).

El funcionamiento humano se potencia cuando la discrepancia persona-entorno se reduce y los resultados personales se mejoran. Los apoyos son recursos y estrategias que mejoran el funcionamiento humano (Luckasson y cols., 2002).

2.2. Necesidades de apoyo

Las necesidades de apoyo constituyen un constructo psicológico referido al perfil y la intensidad de los apoyos necesarios para que una persona participe en actividades relacionadas

con el funcionamiento humano típico (Thompson y cols., 2009). 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.

Para Thompson y cols. (2010), el constructo necesidades de apoyo se basa en la premisa de que el funcionamiento humano está influido por el nivel de congruencia entre la capacidad individual y los entornos en los que se espera que un individuo funcione. Dirigir esta congruencia asegurando el ajuste persona-entorno implica comprender los múltiples factores que conforman el funcionamiento humano, determinar el perfil y la intensidad de las necesidades de apoyo para una persona en concreto y proveer los apoyos necesarios para mejorar el funcionamiento humano.

Las necesidades de apoyo de una persona reflejan una limitación en el funcionamiento humano como un resultado tanto de la capacidad personal como del contexto en el que la persona está funcionando. El nivel de necesidades de apoyo de una persona (como el nivel de motivación o timidez de una persona) se infiere y no es observable directamente. Las necesidades de apoyo de una persona pueden medirse con diversos grados de precisión mediante el autoinforme y otros indicadores sobre la intensidad de las necesidades de apoyo, tal como se logra utilizando la Escala de Intensidad de Apoyos (Thompson y cols., 2004).

Las personas con discapacidad intelectual son personas que requieren la provisión de modelos de apoyos continuos, extraordinarios (en comparación con sus iguales sin discapacidad). Prestar apoyos a personas con discapacidad intelectual posibilita su funcionamiento en actividades típicas de la vida en entornos convencionales, pero no elimina la posibilidad de que ellos continúen necesitando apoyos continuamente.

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 AAIDD 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 nece-

sarios 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 (Luc-kasson y cols., 2002).

Desde los nuevos enfoques acerca de la discapacidad intelectual se insiste en que los apoyos deben estar orientados a la consecución de resultados deseados o valorados por las personas con discapacidad. La elección, el deseo y la satisfacción de las personas con discapacidad son fundamentales a la hora de valorar y programar los apoyos que reciben. Existe un énfasis cada vez mayor en la necesidad de medir la satisfacción de los diferentes destinatarios, usuarios o clientes de los programas. Ahora bien, junto a los indicadores de satisfacción deben ser tomados en cuenta otros que están más vinculados a la calidad técnica (en relación a estándares profesionales).

Los apoyos han de suponer, en primera instancia y sobre todo, una ayuda para la persona en cuanto a la satisfacción de una necesidad. A la vez, muchos apoyos pueden tener la función o la misión de contribuir a que la persona des-

arrolle capacidades y deje de necesitar el apoyo. Por otro lado, cuando se establecen o proporcionan apoyos hemos de ser conscientes de que no solo se pueden y deben provocar cambios o mejoras en la persona con discapacidad y su calidad de vida o repertorio de competencias, sino que, simultáneamente, se pueden y deben originar cambios o mejoras en su entorno familiar, comunitario, institucional o social.

3. TIPOS DE APOYOS

Cuando hablamos de apoyos nos referimos fundamentalmente a los apoyos personales, ahora bien, los apoyos pueden ser también materiales, tecnológicos, de animales, etc. Cuando nos referimos a los apoyos personales diferenciamos, según la tipología de apoyo, entre apoyos profesionales y apoyos naturales. También podemos clasificar los apoyos en base a la intensidad precisa del mismo y en este sentido diferenciamos entre apoyo intermitente, limitado, extenso y generalizado.

3.1. Apoyos naturales y apoyos profesionales

Llamamos apoyos profesionales o formales a los provistos por estructuras, recursos o equipos cuya función es la de dar apoyo. Los servicios son un tipo de apoyo proporcionado por profesionales y organizaciones. Es importante que estos servicios estén coordinados entre sí; así, en los primeros años, los servicios sociales, educativos, sanitarios y las asociaciones que gestionan los programas de atención temprana deben mantener algún tipo de coordinación para optimizar los recursos, no dupli-

car funciones y no dejar ningún área de desarrollo del niño sin abordar; en la etapa escolar es muy importante que los profesores de los centros escolares mantengan reuniones con los técnicos de las asociaciones en las que los alumnos con síndrome de Down participan en algunos programas de refuerzo educativo (logopedia, estimulación cognitiva, etc.) y así en todas las etapas de la vida de la persona. Una buena coordinación de todos los servicios de apoyo facilita la efectividad de esos apoyos.

Los apoyos naturales son los que ofrecen personas (amigos, familiares, vecinos, los propios compañeros y compañeras de la clase, voluntarios, etc.) o contextos (la panadería, el mercado, la farmacia, etc.) del entorno normal en que vive la persona que los necesita. Estos apoyos se dan sin contraprestación alguna, se dan generosamente, como resultado natural de la solidaridad y afecto de las personas cercanas. Son una fuente esencial de apoyo y deberían estar coordinados con los servicios formales. A su vez, los servicios profesionales deberían colaborar con estos sistemas naturales de apoyo para reflexionar conjuntamente sobre la forma de ayudar mejor a una persona. Es evidente que conociendo mejor el entorno natural de una persona, se puede ofrecer un mejor apoyo a todo su entorno para optimizar así su desarrollo.

A la hora de determinar los apoyos, han de identificarse los apoyos necesarios (profesionales y naturales) en relación con las siguientes dimensiones: habilidades intelectuales; conducta adaptativa (conceptual, social y práctica);

participación, interacciones y roles sociales; salud (física, mental, etiología); contexto.

Cuando se pretende analizar el funcionamiento de una persona con síndrome de Down o con otra discapacidad intelectual en los diferentes contextos en los que se mueve, es preciso conocer la red de apoyos formales y naturales de la persona. A partir de este conocimiento podremos potenciar la coordinación de dicha red e identificar otros apoyos que se pueden incorporar en su proyecto de vida.

Pero los apoyos no sirven de mucho si no vienen acompañados de oportunidades (entornos escolares inclusivos que permiten relaciones diversas y propuestas múltiples de aprendizaje, entornos sociales accesibles, viviendas adaptadas, empresas implicadas, centros de formación de adultos inclusivos, etc.). A través de estas oportunidades y de los servicios de apoyo correspondientes (p.e., en el entorno laboral, las asociaciones que ofrecen el apoyo de un preparador laboral para favorecer el acceso a las empresas) los jóvenes con síndrome de Down pueden desarrollar sus competencias y minimizar sus dificultades.

Por tanto, se precisan los apoyos y también las oportunidades; para que un joven con síndrome de Down pueda comunicarse, relacionarse con otras personas, comprender el mundo, etc. precisa de una serie de apoyos profesionales (p.e., logopedas), pero si no tiene interlocutores que deseen comunicarse con él en diferentes contextos (apoyos naturales), si no tiene oportunidades para ejercer actos de comunicación, difi-

cilmente se desarrollará su competencia comunicacional.

En las actuales concepciones sobre discapacidad se hace mucho más hincapié en los apoyos y oportunidades que en la deficiencia que está en el origen de las limitaciones de las personas. El acento no se pone tanto en las dificultades de la persona, sino más bien en los apoyos y las oportunidades que necesitan las personas para su desarrollo y para alcanzar una vida de calidad. Esto no quiere decir que no se deban hacer esfuerzos en avanzar hacia el mejor conocimiento de sus dificultades, o que no deban promoverse estudios e investigaciones para procurar su prevención. Ahora bien, lo esencial es proporcionarles los apoyos necesarios para que superen en la medida de lo posible sus limitaciones y las oportunidades para vivir una vida como la de los demás, en una sociedad inclusiva y con valores de equidad, justicia, solidaridad y cohesión social.

Desde la nueva concepción se prefieren los llamados apoyos “naturales”, es decir, en primera instancia, aquellos que la propia persona con discapacidad se proporciona a sí mismo o los que le vienen prestados por su entorno familiar o comunitario informal. Según la AAMR (1997), los apoyos pueden provenir de varias fuentes, incluyendo uno mismo, otras personas, tecnología y servicios de habilitación, etc. Es posible agrupar las fuentes y estrategias referidas en la definición en siete funciones de apoyo: amistad, planificación económica, empleo, apoyo conductual, ayuda en el hogar, acceso y utilización de la comunidad y atención sanitaria.

Los programas o servicios son fuentes de apoyo que pueden complementar y potenciar los apoyos naturales. Por otro lado, se pone énfasis en que los apoyos deben contribuir a la integración o inclusión de la persona en su entorno. No se trata, pues, de crear emplazamientos o servicios segregados para personas con discapacidad sino de brindar los apoyos que las personas necesitan para poder desenvolverse en los mismos entornos y servicios que el resto de la población.

3.2. Tipos de intensidad de apoyos

Los apoyos también pueden clasificarse, como ya hemos señalado, en base a la intensidad de los apoyos que la persona necesita para poder desenvolverse con normalidad en su entorno. Esto depende de distintas circunstancias en relación a las personas concretas, las situaciones y etapas de la vida. Los apoyos pueden variar en duración e intensidad. Hay cuatro tipos de intensidad de los apoyos:

- **Intermitente:** los apoyos se proporcionan cuando se necesitan. Esto significa que no siempre son necesarios, o que solo son necesarios durante periodos cortos que coinciden con las transiciones de la vida. Los apoyos intermitentes pueden ser de intensidad alta o baja.
- **Limitado:** esta intensidad de apoyo se caracteriza por su consistencia en el tiempo, por un tiempo limitado pero no intermitente. Puede exigir un coste inferior y menos personal que otros niveles más intensos de apoyo. Por ejemplo, el apoyo que un preparador laboral ofrece

a un joven trabajador que accede a una empresa, durante los primeros meses, hasta que se maneja con eficacia y autonomía.

- **Extenso:** se define por la implicación continua y regular, por ejemplo cada día, en relación a algunos entornos y sin límite de tiempo. Por ejemplo, un apoyo a largo plazo en la vivienda.
- **Generalizado:** la constancia y alta intensidad caracterizan este tipo de apoyo. Se proporciona en distintos entornos y son, potencialmente, para toda la vida. Normalmente son más intrusivos y exigen más personal que las otras intensidades de apoyo.

Cuando determinamos el tipo de apoyo y la intensidad que precisa la persona en cada una de las áreas de desarrollo estamos definiendo el perfil de apoyos de la persona. En el momento de delimitar este perfil, el sistema de 2002 de la AAIDD propone un proceso de evaluación de cuatro pasos:

1. Identificar las áreas de apoyo relevantes.
2. Identificar las actividades de apoyo relevante para cada área de apoyo, de acuerdo con los intereses y preferencias de la persona y con la probabilidad de participar en ellas por parte de la persona.
3. Evaluar el nivel o intensidad de los apoyos necesarios, de acuerdo con la frecuencia, duración y tipo de apoyo.
4. Escribir el plan de apoyos individualizado que refleje el individuo. En este plan se deben identificar los siguientes elementos: los intereses y preferencias de la persona, la áreas

y actividades de apoyo necesitadas, los contextos y actividades en los cuales la persona probablemente participará, la funciones específicas de apoyo dirigidas a las necesidades de apoyo identificadas, las personas encargadas de proporcionar las funciones de apoyo, los resultados personales que se esperan.

En este plan hay que poner énfasis en los apoyos naturales. No hay que identificar los apoyos con los servicios. Los apoyos constituyen una alternativa mucho más amplia y general que cuenta con muchos más recursos e intervenciones posibles que los propios servicios. Se debe pensar tanto en los apoyos naturales posibles como en los que provienen de los servicios educativos o sociales. La naturaleza de los apoyos es muy variada, desde los apoyos de la propia persona, la familia y los amigos, pasando por los apoyos informales, los apoyos de los servicios genéricos hasta llegar a los servicios especializados. En los epígrafes siguientes se desarrollan con mayor extensión estos aspectos.

4. 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 deter-

minación de los servicios y apoyos individualizados basados en la intensidad de las necesidades de apoyo evaluados en las cinco dimensiones del funcionamiento humano (intelectual, conducta adaptativa, salud, participación y contexto).

4.1. Evaluación de los apoyos

En esta nueva concepción es fundamental establecer una vinculación entre diagnóstico o evaluación de la persona e identificación de los apoyos que necesita. En esta evaluación de la AAIDD hemos de considerar tanto a la persona como al contexto. Con el contexto se hace referencia a las características culturales, lingüísticas, económicas, relacionales, físicas y de todo tipo del entorno próximo y menos próximo que rodea a la persona. En la persona y en su ambiente hemos de identificar tanto necesidades como recursos y capacidades, tanto problemas o amenazas como soluciones u oportunidades.

La evaluación de las necesidades de apoyo no la pueda hacer un solo profesional, un solo técnico. La evaluación en este enfoque ha de hacerla un grupo de personas en el que la propia persona con discapacidad intelectual tiene un papel relevante y junto a él, la familia o diferentes tipos de profesionales.

De esa evaluación interdisciplinar y participativa obtendremos el perfil de los apoyos que necesita cada persona; el perfil de apoyos es individual, es diferente en cada persona, lo cual no excluye que un mismo apoyo pueda ser útil para diferentes personas pero el perfil completo de apoyos habrá de ser personal e intrans-

ferible, así como cambiante a lo largo del itinerario de la persona (Fantova, 2000).

Los apoyos que se proporcionan a la persona pueden durar toda la vida o pueden fluctuar en diferentes momentos vitales (AAMR, 1997). Esto nos obliga a una evaluación continua, a volver siempre a evaluar el itinerario de la persona y de forma especial en momentos críticos o de transición. En cada nueva evaluación volvemos a valorar necesidades y recursos así como los propios apoyos y los resultados obtenidos.

Un aspecto importante del modelo de apoyos es la evaluación de los apoyos, que puede ser realizada por la Escala de Intensidad de Apoyos (SIS) (adaptada al español por 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 Escala de Intensidad de Apoyos (SIS) de Thompson y cols. (2004) es un instrumento publicado por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. Constituye 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 está diseñada para identificar y medir las necesidades de apoyo de las personas con DI con

el fin de ayudarles a llevar una vida normal e independiente. La SIS también 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 (Thompson y cols., 2004).

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.

4.2. 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.

tos: **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 y análisis adecuados de los apoyos son los siguientes (Verdugo y cols., 2007; Thompson y cols., 2010):

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 (aspec-

tos a mantener) e incluyen elementos que mejorarán su vida en el futuro (aspectos a cambiar).

Ahora bien, los apoyos no deberían ser prestados para dirigir actividades de la vida diferenciadas o eventos aislados, o estar basados en apoyos individuales específicos (p.e., preparador laboral, maestros). Antes bien, los sistemas de apoyo deberían conceptualizarse de modo que se consideren múltiples aspectos del desempeño humano con respecto a múltiples contextos (laboral, social, formativo, vivienda, etc.).

2. **Determinar el perfil y la intensidad de las necesidades de apoyo:** consiste en evaluar las necesidades de apoyo de la persona. La Escala de Intensidad de Apoyos (Thompson y cols., 2004) es un instrumento estandarizado utilizado para evaluar las necesidades de apoyo de una persona a través de siete áreas de actividad así como para identificar necesidades de apoyo médico y conductual excepcionales. No obstante, cualquier método que un equipo de planificación encuentre útil para evaluar las necesidades de apoyo puede ser utilizado, incluyendo la observación directa de la persona en una variedad de actividades de la vida y entrevistas estructuradas con la persona y los miembros de su familia. 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.

Igualmente 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.

Es fundamental un proceso de planificación comprensiva para organizar los apoyos de tal manera que se correspondan con las necesidades individuales y los resultados deseados de las personas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales. El ciclo del proceso debería ser repetido a medida que las personas crecen y cambian y requieren planes de apoyo supervisados. El proceso siempre empieza con la evaluación de los intereses personales y las necesidades de apoyo, continúa con el equipo de planificación e implementación y termina con la evaluación de resultados.

Cuando se plantean apoyos diversos e individualizados provistos por muy diferentes fuentes o agencias se hace imperativa una labor de coordinación en la que se vele por que los apoyos sean adecuados y se potencien mutuamente. La aplicación de esta concepción de los apoyos nos lleva a la necesidad de cambios en las estructuras de las organizaciones asociativas o de servicios, en nuestra forma de programar los procesos o en nuestra forma de evaluar la intervención.

2. METODOLOGÍAS QUE FACILITAN EL APOYO

Son numerosas las metodologías, las estructuras y las estrategias que facilitan el apoyo entre personas para la consecución de determinados objetivos porque constituye parte fundamental de su esencia, citaremos algunas: aprendizaje cooperativo, enfoque mediacional, cooperación interinstitucional y personal, comunidades de aprendizaje, aprendizaje tutorial, planificación centrada en la persona, aprendizaje comunitario o aprendizaje-servicio, práctica centrada en la familia, aprendizaje basado en proyectos, investigación colaborativa, etc. Hemos seleccionado, en este primer documento sobre apoyos y discapacidad intelectual, tres de estas metodologías para desarrollarlas con cierta amplitud; estas metodologías son las que se utilizan en el desarrollo de la experiencias prácticas que se presentan más adelante.

1. APRENDIZAJE COOPERATIVO

1.1. Concepto de aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es el uso instruccional de pequeños grupos de tal forma que los estudiantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, 1993). Los estudiantes trabajan colaborando; este tipo de aprendizaje no se opone al trabajo individual, ya que puede observarse como una estrategia de aprendizaje complementaria que fortalece el desarrollo global del alumno.

El aprendizaje colaborativo es una estrategia didáctica que se basa en la organización de la clase en pequeños grupos donde los alumnos trabajan de forma coordinada para construir el conocimiento, solucionar problemas o tareas y desarrollar su propio aprendizaje. Esta estrategia representa un cambio desde la enseñanza centrada en el profesor a la enseñanza basada en el alumno. Los profesores que utilizan esta estrategia no se consideran como transmisores del conocimiento sino diseñadores de experiencias intelectuales para sus estudiantes (Smith y McGregor, 1992).

Por su parte, Pujolás (2009), a partir de la definición de aprendizaje cooperativo de Johnson, Johnson y Holubec (1999) y teniendo en cuenta las aportaciones de Kagan (1999), define el aprendizaje cooperativo como el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación equitativa (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo.

De la definición que acabamos de hacer, podemos destacar los siguientes aspectos:

- Los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo tienen una doble responsabilidad: aprender ellos lo que el profesor les enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros de equipo.
- El profesorado utiliza el aprendizaje cooperativo con una doble finalidad: para que el alumnado aprenda los contenidos escolares, y para que aprenda también a trabajar en equipo, como un contenido escolar más. Es decir, cooperar para aprender y aprender a cooperar.
- No se trata de que los alumnos de una clase hagan, de vez en cuando, un "trabajo en equipo", sino de que estén organizados, de forma más permanente y estable, en "equipos de trabajo" fundamentalmente para aprender juntos, y, ocasionalmente, para hacer algún trabajo entre todos.
- El aprendizaje cooperativo no es sólo un método o un recurso especialmente útil para aprender mejor los contenidos escolares, sino que es, en sí mismo, un contenido curricular más que los alumnos deben aprender y que, por lo tanto, se les debe enseñar.

1.2. Equipos de trabajo

En una estructura de actividad cooperativa los alumnos y las alumnas están distribuidos en pequeños equipos de trabajo, heterogéneos o más homogéneos, para ayudarse y animarse

mutuamente a la hora de realizar los ejercicios y las actividades de aprendizaje en general. Se espera de cada escolar, no solo que aprenda lo que el profesor o la profesora le enseña, sino que contribuya también a que lo aprendan sus compañeros y compañeras del equipo. El efecto o el "movimiento" que esta estructura provoca es la cooperación entre los estudiantes en el acto de aprender (Pujolás, 2009).

Así pues, una estructura de la actividad cooperativa lleva a los escolares a contar unos con otros, a colaborar, a ayudarse mutuamente a lo largo del desarrollo de la actividad. Todo lo contrario que una estructura de la actividad competitiva, que conduce a que los alumnos y las alumnas rivalicen entre ellos por ser el primero que acaba la tarea, o el que sabe mejor lo que el profesorado les enseña, y, por lo tanto, a no ayudarse unos a otros sino todo lo contrario, a ocultarse información, a guardar celosamente la respuesta correcta de una cuestión, o las soluciones de un problema o la forma de resolverlo.

Pujolás (2003) señala algunos aspectos vinculados a los equipos que van a ser importantes en su funcionamiento. Nos referimos al tamaño del grupo, la distribución de los roles del equipo, las normas de funcionamiento del grupo, los planes del equipo, la revisión del funcionamiento del equipo y la organización interna de los equipos.

- **Tamaño del grupo.** En el momento de determinar qué alumnos integrarán cada equipo, en las distintas formas de agrupa-

miento, el criterio que menos se tiene en cuenta es el de homogeneidad (colocar en un mismo equipo alumnos con la misma o similar competencia). Todo lo contrario, la heterogeneidad de los distintos agrupamientos es vista como una fuente de nuevos conocimientos y un estímulo para el aprendizaje. Por este motivo, los denominados equipos de base (que constituyen el agrupamiento fundamental) son siempre heterogéneos. Solo de forma esporádica, y para una finalidad muy concreta, puede ser interesante agrupar a los alumnos de forma más homogénea.

Los equipos de base son permanentes y siempre de composición heterogénea. Lo ideal es que, una vez consolidados, se puedan mantener durante todo el ciclo formativo. El número de componentes de cada equipo de base no debe ser superior a 5 o, como máximo, 6 componentes. A partir de esta cantidad es difícil que se puedan relacionar con todos. Generalmente los equipos de base están formados por 4 alumnos.

- **Distribución de los roles del equipo.** Hay que operativizar al máximo los distintos roles o cargos, indicando las distintas tareas propias de cada cargo. Cada miembro del equipo base debe ejercer un cargo. Por lo tanto, debe haber un mínimo de cuatro cargos por equipo (p.ej., coordinador, animador, encargado de material, secretario). Los cargos son rotativos, todos deben ejercer todos los cargos.
- Normas de funcionamiento del grupo para el trabajo en equipo. Cada equipo establecerá determinadas normas que regularán el funcionamiento del grupo, por ejemplo: a) compartirlo todo; b) pedir la palabra antes de hablar; c) aceptar las decisiones de la mayoría; d) ayudar a los compañeros; e) pedir ayuda cuando se necesite; f) no rechazar la ayuda de un compañero; g) cumplir las tareas; h) participar en todos los trabajos y actividades del equipo; i) cumplir estas normas y hacerlas cumplir a los demás; j) trabajar en silencio y, cuando sea necesario, hablar en voz baja.
- **Los planes del equipo y la revisión del funcionamiento del equipo.** Cada equipo, además, establece su propio Plan del Equipo, en el que se fijan, para un periodo de tiempo determinado (quince días, un mes...), unos objetivos comunes para mejorar sus propias producciones, el funcionamiento de su equipo, o ambas cosas a la vez. Por ejemplo, pueden proponerse poner una especial atención en la presentación de los ejercicios, pero también pueden proponerse como objetivos mejorar algún aspecto, especialmente conflictivo o poco conseguido, de su funcionamiento como equipo: estar dispuestos a dar ayuda, pedir ayuda para que te indiquen cómo hacer una cosa, no para que te la hagan, darse ánimos mutuamente, cumplir cada uno con su función, etc. Para concretar los objetivos del equipo, como para valorarlos es necesario disponer de un tiempo para que cada equipo pueda reflexionar y revisar su propio funcionamiento.

- **Organización interna de los equipos:** el cuaderno de equipo. El cuaderno de equipo es un instrumento didáctico de gran utilidad para ayudar a los equipos de aprendizaje cooperativo a autoorganizarse cada vez mejor. Se trata de un cuaderno donde los distintos equipos deben hacer constar los siguientes aspectos: a) la composición del equipo (se trata de una hoja donde deben hacer constar el nombre de los miembros del equipo, así como las principales aficiones y habilidades de cada uno de ellos, como una manera de significar la diversidad que existe entre ellos); b) la distribución de los roles del equipo; c) las normas del grupo; d) los planes del equipo.

1.3. Características del aprendizaje cooperativo

Hay tres características que definen claramente lo que supone el aprendizaje cooperativo:

1. El diseño intencional del aprendizaje, es decir, los profesores deben estructurar las actividades de aprendizaje.
2. La colaboración entre los alumnos; todos los participantes del grupo deben comprometerse activamente a trabajar juntos para alcanzar los objetivos deseados.
3. La enseñanza debe ser significativa; cuando los estudiantes trabajan juntos en una tarea colaborativa, deben incrementar sus conocimientos o profundizar su comprensión de los contenidos de la asignatura.

Collazos, Guerrero y Vergara (2001) consideran que los alumnos que están comprometidos

en el proceso de aprendizaje cooperativo tienen las siguientes características:

- **Responsables por el aprendizaje:** los estudiantes se hacen cargo de su propio aprendizaje y se autoregulan. Ellos definen los objetivos del aprendizaje y los problemas que son significativos para ellos, y entienden qué actividades específicas se relacionan con sus objetivos.
- **Motivados por el aprendizaje:** los estudiantes están implicados y se comprometen con su aprendizaje. Para estos estudiantes el aprendizaje es intrínsecamente motivante.
- **Colaborativos:** los estudiantes entienden que el aprendizaje es social. Escuchan las ideas de los demás, tienen empatía por los demás y tienen una mente abierta para conciliar con ideas contradictorias u opuestas.
- **Estratégicos:** los estudiantes continuamente desarrollan el aprendizaje y las estrategias para resolver problemas. Esta capacidad para aprender a aprender (metacognición) incluye construir modelos mentales efectivos de conocimiento y de recursos. Este tipo de estudiantes son capaces de aplicar y transformar el conocimiento con el fin de resolver los problemas de forma creativa y son capaces de hacer conexiones en diferentes niveles.

1.4. Elementos básicos del aprendizaje cooperativo

Los hermanos Johnson (1994, 1999), referentes indiscutidos de esta propuesta de aprendi-

zaje y enseñanza, consideran cinco elementos básicos para llevar a la práctica el aprendizaje cooperativo (AC). Estos cinco elementos característicos configuran una actividad cooperativa; son los siguientes:

- 1. La interdependencia positiva:** puede definirse como el sentimiento de necesidad hacia el trabajo de los demás. Se consigue cuando los miembros del grupo perciben que están vinculados entre sí para realizar una tarea y que no pueden tener éxito a menos que cada uno de ellos lo logre. Si todos consiguen sus objetivos, se logrará el objetivo final de la tarea. Pero si uno falla, será imposible alcanzar el objetivo final. De este modo todos necesitan a los demás y, a la vez, se sienten parte importante para la consecución de la tarea.
- 2. La interacción “cara a cara” o simultánea:** en el AC, los alumnos tienen que trabajar juntos, aprender con otros, favoreciendo, de esta manera, que compartan conocimientos, recursos, ayuda o apoyo. Discutir sobre los distintos puntos de vista, sobre la manera de enfocar determinada actividad, explicar a los demás lo que cada uno va aprendiendo, etc., son acciones que se tienen que llevar a cabo con todos los miembros del grupo para poder lograr los objetivos previstos.
- 3. La responsabilidad individual:** cada miembro, individualmente, tiene que asumir la responsabilidad de conseguir las metas que se le han asignado. Por tanto, realmente, cada persona es, y debe sentirse, responsable del resultado final del grupo. Este concepto sintoniza y complementa al de interdependencia positiva. Sentir que algo depende de uno mismo y que los demás confían en la propia capacidad de trabajo (y viceversa) aumenta la motivación hacia la tarea y el rendimiento individual y grupal. Prieto (2007) señala que la responsabilidad individual “implica, por un lado, que cada uno sea responsable de contribuir de algún modo al aprendizaje y al éxito del grupo. Por otro se requiere que el estudiante individual sea capaz de demostrar públicamente su competencia”.
- 4. Las habilidades sociales:** necesarias para el buen funcionamiento y armonía del grupo, en lo referente al aprendizaje y también vinculadas a las relaciones entre los miembros. Los roles que cada persona vaya ejerciendo en el equipo (líder, organizador, animador, etc.), su aceptación o no por parte del resto de compañeros, la gestión que hagan de los posibles conflictos que surjan, el ambiente general que existe en el mismo, etc., son temas que los alumnos tienen que aprender a manejar. Se trata de las habilidades para funcionar o trabajar bien en un grupo de personas heterogéneas, a veces con diferentes intereses, necesidades y capacidades (Traver y Rodríguez, 2010). Entre tales habilidades se encuentra el liderazgo social, la destreza para entenderse y coordinarse con los demás, o la habilidad para generar confianza y para manejar adecuadamente los conflictos que inevitablemente surgen en el grupo.

- 5. La autoevaluación del grupo:** implica que a los alumnos se les ofrezca la oportunidad y que sean capaces de evaluar el proceso de aprendizaje que ha seguido su grupo. Esta evaluación, guiada por el profesor, es muy importante para tomar decisiones para futuros trabajos y para que cada miembro pueda llevar a cabo un análisis de la actuación que ha desempeñado en el grupo.

Para Gozávez, Traver y García (2011) es la interdependencia positiva entre los miembros del grupo cooperante el ingrediente más decisivo, interdependencia que está vinculada al valor de la solidaridad, es decir, al sentimiento y la voluntad de construir en común un proyecto compartido. La interdependencia positiva como ingrediente del AC conduce a la acción solidaria, acción definible como “la relación fraternal de ayuda mutua, que vincula a los miembros de una comunidad, colectividad o grupo social en el sentimiento de pertenencia y en la conciencia de unos intereses comunes y compartidos” (Traver y Rodríguez, 2010). De hecho, según Johnson, Johnson y Holubec (1999) la interdependencia positiva se produce “cuando los integrantes del grupo sienten que están vinculados con los demás, de modo tal que uno solo no podrá alcanzar el éxito si todos los demás no lo alcanzan”.

Crear interdependencia positiva (aprendo si y solo si los miembros de mi grupo aprenden, y estos aprenden si yo me esfuerzo al mismo tiempo por aprender) es una de las claves del éxito del AC, pero esto se consigue a base de

romper esquemas de aprendizaje tanto competitivo como individualista. El AC es no solo a una nueva metodología didáctica, sino un nuevo modo de entender las relaciones sociales e interpersonales en los procesos de aprendizaje (Gozávez, Traver y García, 2011).

Otro elemento del AC es el fomento de la responsabilidad individual. El AC se basa en la idea de la reciprocidad del esfuerzo, de la relación íntima entre progreso individual y progreso colectivo. El principio de responsabilidad individual se refiere a la necesidad de que aparezca un interés y un compromiso personal para que los demás mejoren en su aprendizaje. La responsabilidad individual se desarrolla, tal como afirman García, Traver y Candela (2001), cuando cada miembro del grupo aprende a detectar quién necesita más ayuda y estímulo en el grupo para completar la tarea. Dicho esto, es importante recalcar que cada cual ha de aprender según sus capacidades y posibilidades educativas (Pujolás, 2009). Así, en la evaluación del aprendizaje el profesorado ha de encontrar el modo de ponderar o equilibrar la responsabilidad grupal y la individual, reservando un porcentaje de la nota al esfuerzo y mejora individual de acuerdo con las posibilidades de cada cual.

Otro componente esencial del AC es el procesamiento grupal o proceso de autorregulación, es decir, el proceso por el que los componentes del grupo evalúan o valoran su propio aprendizaje, la bondad o inadecuación de las dinámicas utilizadas, el acercamiento o alejamiento de los objetivos planteados inicialmente. Es un

elemento que vincula el aprendizaje con el valor de la autonomía personal. Es decir, a través de la colaboración, del diálogo y de la resolución de conflictos, propios del AC, los alumnos aprenden a evaluar sus relaciones y sus actitudes hacia el grupo y hacia las tareas, adoptando una actitud crítica que contribuye a regular su conducta.

El AC, como puede observarse, va más allá de una mera metodología de enseñanza de contenidos, para convertirse en una forma de entender la educación en valores. Gozávez, Traver y García (2011) analizan la estrecha relación entre el AC y los valores fundamentales de una ética cívica democrática, como son la libertad, la solidaridad, la igualdad o el diálogo respetuoso. En su trabajo concluyen que el AC no sólo supone una metodología a la altura de una ética democrática, sino que es un modelo educativo que reúne las aspiraciones de maduración cognitivo-intelectual y moral del alumnado en un contexto de colaboración y solidaridad. En este sentido, el AC puede ser un prototipo o patrón metodológico que ejemplifica la renovación pedagógica que exigen las sociedades plurales y participativas.

1.5. Efectos del aprendizaje cooperativo

Traver y García (2006) señalan que el aprendizaje cooperativo no solo favorece el aprendizaje en grupo de los contenidos curriculares, sino que también favorece otros aspectos importantes como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y otros ámbitos cognitivos. Otras aportaciones del AC se centran en el desarrollo de las com-

petencias interpersonales y otros factores no cognitivos valorados en el ámbito laboral y social, como el respeto, consenso, colaboración, etc.

En los alumnos se producen algunos cambios con respecto al modo en que trabajaba antes. Además de favorecer, como ya se ha indicado, la responsabilidad por el aprendizaje, su motivación, la colaboración con sus compañeros y el aprendizaje estratégico, también fomenta otras habilidades:

- El alumno participa, comentando y solucionando problemas.
- Prepara las actividades propuestas por el profesor o aquellas que le permiten alcanzar los logros de aprendizaje.
- Asiste a las clases, las reuniones de grupo, a las tutorías, pues de él depende el éxito del grupo.

También se pueden dar algunas dificultades por parte del alumno:

- Resistencia de los alumnos a ser activos en su aprendizaje, no apreciando la utilidad de este aprendizaje para el rendimiento y desconfiando de sus compañeros; asimismo, pueden carecer de habilidades interpersonales para el trabajo en equipo.
- Los alumnos tienen dificultades para aceptar que el aprendizaje colaborativo es un aprendizaje real, acostumbrados al profesor como fuente de conocimiento.

En el profesor también se producen algunos cambios en su rol docente:

- Orientar a los estudiantes: dejar tiempo suficiente para que los alumnos se conozcan, adquieran confianza con los demás, desarrollen el sentido de comunidad de clase y establezcan unas reglas de grupo.
- Formar grupos de aprendizaje: determinar el tamaño, la composición, la asignación de roles a los estudiantes, la duración de cada grupo, etc.
- Diseñar y estructurar la tarea de aprendizaje: definir las condiciones del trabajo: 1) determinar y definir los objetivos de aprendizaje, 2) diseñar actividades, materiales y entornos de aprendizaje que ayuden a los estudiantes a lograr los objetivos, y 3) establecer los criterios de evaluación y diseñar estrategias de evaluación que den cuenta del grado en el que los estudiantes están logrando los objetivos, con el fin de hacer ajustes.
- Facilitar la colaboración de los estudiantes: el profesor debe realizar el seguimiento del aprendizaje, comprobar que los alumnos trabajan juntos y que el trabajo se realiza bien.
- Evaluar el aprendizaje colaborativo: las calificaciones deben reflejar una combinación del rendimiento individual y grupal.

Se han realizado numerosas investigaciones con el fin de valorar los efectos beneficiosos del aprendizaje cooperativo. Gavilán y Alario (2010) revisaron las investigaciones que hicieron Johnson y Johnson (1989), comparando el rendimiento académico de los alumnos en 185 estudios que trabajaron con el sistema cooperativo frente al competitivo, y en otros 226 estudios que trabajaron con el sistema cooperativo frente

al individualista. Estos autores concluyen señalando los principales resultados positivos del aprendizaje cooperativo en pequeños grupos (referidos a los ámbitos académico, social y personal) que resaltan, son los siguientes:

1. La actividad cooperativa favorece un mayor aprendizaje y rendimiento individual.
2. La cooperación incrementa la productividad del grupo: mejora los resultados de cualquier tipo de tarea, mejora la calidad de las estrategias de razonamiento empleadas, desarrolla la creatividad y el pensamiento crítico, y desarrolla la capacidad de actuar de manera individual después de haber aprendido la tarea de manera cooperativa.
3. Los alumnos que trabajan de forma cooperativa dedican más tiempo a la tarea que los que trabajan de manera individualista o competitiva.
4. La cooperación promueve la aceptación de los demás.
5. La interdependencia positiva provoca una comunicación abierta y fluida, facilita que se adopte el punto de vista de los demás, y da una visión realista de los otros.
6. El sistema cooperativo favorece un contexto que favorece la cohesión grupal.
7. Los alumnos presentan actitudes más positivas hacia la materia, el aprendizaje y la actividad académica.
8. Aumenta la motivación de los estudiantes al constatar un mayor nivel en su trabajo personal y de grupo.
9. En las relaciones cooperativas con los compañeros se aprenden otras destrezas, valores y actitudes.

10. La actividad cooperativa está relacionada de manera positiva con factores que afectan al equilibrio y bienestar psicológico personal.
11. La cooperación promueve una mayor autoestima personal y desarrolla una mayor autoaceptación.

Por su parte, León del Barco, Gozalo, Felipe, Gómez y Latas (2005) analizaron numerosos trabajos de investigación de diferentes autores, entre ellos varios meta-análisis (Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson y Skon, 1981; Johnson, Johnson y Maruyama, 1983; Johnson y Johnson, 1990). Concluyeron su revisión afirmando que son muchas las consecuencias positivas que aportan las técnicas de aprendizaje cooperativo, y resaltan los siguientes beneficios:

1. En cuanto al rendimiento y productividad de los alumnos: la cooperación es superior a la competición; la cooperación es superior al aprendizaje individual excepto cuando se trabaja en tareas rutinarias mecánicas; la cooperación con competición intergrupal es superior a la competición interpersonal; la cooperación sin competición intergrupal es superior a la cooperación con competición intergrupal; no existen diferencias significativas entre las estructuras competitivas y las individualistas; la cooperación es superior a la competición interpersonal y al trabajo individual; La cooperación favorece la utilización de razonamientos de más alto nivel que la competición o el trabajo individual.
2. En cuanto a las relaciones intergrupales e integración: la cooperación se relaciona de manera positiva con la habilidad personal para ponerse en la perspectiva de los otros, lo que favorece ser más sensibles a las demandas de los compañeros; la cooperación sensibiliza para una mayor ayuda a los compañeros, tengan o no necesidades especiales, que la competitividad; también la cooperación facilita una mayor cohesión en la clase, facilita que los alumnos se sientan más aceptados y apoyados y favorece unos mayores niveles de autoestima y de valoración positiva que los sistemas competitivo o individualista.
3. En cuanto a la autoestima: existe una correlación positiva entre el autoconcepto/autoestima y el rendimiento académico de los alumnos; es más, el autoconcepto/autoestima es considerado por algunos especialistas en estrategias de aprendizaje como una estrategia de apoyo ya que colabora de manera decisiva en la creación de un ambiente personal apto para un rendimiento académico positivo de la persona. La mejora del éxito académico que proporciona la estructura cooperativa del aprendizaje favorece igualmente la mejora del autoconcepto/autoestima y, por tanto, la mejora del rendimiento académico.
4. En cuanto al desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos: la competencia social se adquiere mediante el aprendizaje de las habilidades sociales en la experimentación del trabajo en pequeños grupos; de aquí la importancia de aplicar una

estructura cooperativa en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. De aquí la constatación de que la estructura cooperativa de aprendizaje sea superior a las estructuras competitiva e individualista, no sólo porque proporciona un mejor rendimiento académico sino también porque favorece el dominio de las habilidades sociales y, por tanto, la adquisición de la competencia social en los alumnos.

5. En cuanto a la motivación personal para el aprendizaje: en el punto anterior hemos expresado la importancia de la estructura cooperativa del aprendizaje también porque favorece el dominio de las habilidades sociales y, por tanto, la adquisición de la competencia social en los alumnos. Queda por poner de relieve que todos estos beneficios positivos detectados en los alumnos que trabajan mediante el aprendizaje cooperativo colaboran no sólo a que los alumnos aprendan (competencia cognitiva) y desarrollen sus habilidades sociales (competencia social) sino que también se distinguen por la adquisición de una fuerte motivación al aprendizaje (quieran aprender), como actitud fundamental para unos profesionales futuros que han de ponerse al día a lo largo de toda la vida.

1.6. Nuevos roles del profesor

A partir de la relación de cambios que suelen darse en los profesores que utilizan la estructura cooperativa en el desarrollo de sus clases y que se han visto más arriba, vamos a ahondar un poco más en estos nuevos papeles del profe-

sorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando se utiliza el aprendizaje cooperativo como estructura de aprendizaje. Collazos, Guerrero y Vergara (2001) describen los nuevos roles y las respectivas características de los profesores con este nuevo esquema de trabajo cooperativo, diferenciando entre los papeles como diseñador instruccional, como mediador cognitivo y como instructor y vamos a seguir, a grandes rasgos, sus explicaciones.

1.6.1. El profesor como diseñador instruccional

En el aprendizaje cooperativo el profesor se encarga de definir las condiciones iniciales del trabajo. Se debe planear los objetivos académicos, definiendo claramente las unidades temáticas y los conocimientos mínimos que deben ser adquiridos durante el proceso de enseñanza en cada una de ellas. Esto requiere explicar los criterios de éxito, definir las tareas a realizar con unos objetivos claramente definidos, explicar claramente los conceptos que subyacen en el conocimiento de cada temática, definir los mecanismos de evaluación que se tendrán, y supervisar el aprendizaje de los alumnos dentro de clase.

El profesor, como diseñador instruccional, debe tener en cuenta que este papel está inmerso dentro de toda la filosofía de trabajo colaborativo y que implica, por lo tanto, diseñar materiales o ambientes de aprendizaje, donde hayan muchas oportunidades para que los estudiantes puedan acceder a los contenidos de una forma grupal y también de una forma individualizada.

En general, las funciones que debe realizar el diseñador instruccional corresponden a crear ambientes interesantes de aprendizaje y actividades para encadenar la nueva información con el conocimiento previo, brindando oportunidades para el trabajo colaborativo y ofreciendo a los estudiantes una variedad de tareas de aprendizaje.

Para lograr lo anteriormente mencionado, es conveniente que se realicen algunas decisiones pre-instruccionales. Johnson y Johnson (1994) señalan las actividades que se deben realizar: definir los objetivos, el tamaño del grupo, la composición del grupo, la distribución de la clase y de los materiales de trabajo. Los grupos son heterogéneos y muchas veces tienen roles previamente establecidos.

De igual forma, se deben establecer las estructuras sociales que promueven el comportamiento dentro del grupo de trabajo. Estas estructuras son reglas y estándares de comportamiento, llevando a cabo varias funciones en la interacción grupal, e influyendo en la actitud del grupo.

1.6.2. *El profesor como mediador cognitivo*

Barrow (1995) afirma que la habilidad del profesor, al usar las habilidades de enseñanza facilitadoras durante el proceso de aprendizaje de pequeños grupos, es el determinante más importante en la calidad y éxito de cualquier método educativo. El profesor ayuda a: 1) desarrollar el pensamiento de los alumnos o habilidades de razonamiento (resolución de problemas, metacognición, pensamiento crítico) cuando aprenden y 2) ayudarles a llegar a ser más indepen-

dientes, aprendices auto-dirigidos (aprender a aprender, administración del aprendizaje).

Uno de los principios básicos del mediador cognitivo es dar la suficiente ayuda al alumno cuando la necesite, de tal forma que mantenga cierta responsabilidad para su propio aprendizaje. El profesor, como mediador cognitivo, no debe influir sobre el aprendizaje del estudiante diciéndole qué hacer o cómo pensar. El principio que el profesor debe seguir es guiar lo suficiente a los estudiantes, de tal forma que ellos puedan continuar su aprendizaje resaltando las ideas de los otros miembros del grupo.

1.6.3. *El profesor como instructor*

En este esquema las actividades del profesor son las más parecidas a los modelos de educación más tradicional. Al profesor le corresponde realizar actividades de enseñanza, tanto de las unidades temáticas como de las habilidades sociales y de trabajo en grupo.

Una de las tareas que debe cumplir el profesor como instructor es enseñar a los alumnos las habilidades de colaboración. Muchos estudiantes comienzan con una resistencia a trabajar en equipos. Además, los conflictos interpersonales se pueden incrementar en el trabajo en grupo y pueden interferir con la efectividad del grupo. Por esta razón, es conveniente que el profesor como instructor, enseñe estas habilidades de resolución de problemas y de trabajo en equipo.

Trabajar en equipo no es algo que aparezca en las personas de la nada o algo que frecuente-

mente se enseñe en clase. Hay una creencia generalizada de que colocando a las personas en grupos de 3 o 4 es suficiente para que haya un trabajo colaborativo, sin embargo esta situación no es correcta. Es necesario preparar a los alumnos para sensibilizarles y para que aprendan lo que significa un equipo de trabajo y fortalecer las relaciones interpersonales que ayudan al desarrollo eficaz del equipo (Bellamy y cols., 1994). Las habilidades sociales, así como otras habilidades, deberían ser enseñadas y reforzadas. Las actividades en equipos de trabajo ayudarán a los alumnos a conocerse y a confiar entre ellos.

Con respecto a la evaluación, los profesores como instructores necesitan desarrollar tres tipos de evaluación: diagnóstica (evaluar el nivel actual de conocimientos y habilidades de los estudiantes), formativa (observar el progreso en el logro de los objetivos), sumativa (valorar el nivel final del aprendizaje de los alumnos).

En definitiva, el profesor como mediador cognitivo genera habilidades metacognitivas en los alumnos, el profesor como instructor se encarga de realizar actividades de enseñanza tanto de las unidades temáticas como de las habilidades sociales y de trabajo en grupo, y el profesor como diseñador instruccional define las condiciones esenciales para que el aprendizaje colaborativo se dé dentro de clase.

1.7. Ideas clave sobre el aprendizaje cooperativo

Nos ha parecido interesante concluir este apartado señalando las ideas clave sobre el apren-

dizaje cooperativo que recoge Pujolás (2009) en uno de sus últimos trabajos:

1. Las escuelas y las aulas inclusivas son imprescindibles para configurar una sociedad sin exclusiones.
2. Hay que saber gestionar la heterogeneidad de un grupo clase, en lugar de ignorarla o reducirla.
3. Introducir el aprendizaje cooperativo equivale a cambiar la estructura de aprendizaje en un aula.
4. La cohesión del grupo es una condición necesaria, pero no suficiente, para trabajar en equipos cooperativos dentro de la clase.
5. Las estructura cooperativas aseguran la interacción entre los estudiantes de un equipo.
6. El aprendizaje cooperativo es también un contenido que hay que enseñar.
7. El aprendizaje cooperativo facilita y potencia el desarrollo de algunas competencias básicas.
8. El grado de cooperatividad de un grupo depende del tiempo que trabajan juntos y la calidad del trabajo en equipo.
9. El aprendizaje cooperativo es una forma de educar para el diálogo, la convivencia y la solidaridad.

2. ENFOQUE DIDÁCTICO MEDIACIONAL

Las orientaciones didácticas que van a guiar la aplicación de los distintos programas y/o talleres, que se exponen en las experiencias prácticas desarrolladas (2ª parte de este texto), están basadas en el trabajo de Molina y cols. (2008),

que presenta un modelo didáctico validado en una muestra de alumnos 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); programa de lectura comprensiva a través de la metodología de lectura fácil (Vived y Molina, 2012).

A continuación se presentan los principios didácticos que se derivan del modelo señalado; también se analiza la mediación en la interacción profesor-alumno. Por el interés que le hemos dado al cómo enseñar (no solo al qué enseñar), a la interacción del mediador con la persona, al proceso de enseñanza-aprendizaje, nos ha parecido oportuno exponer en detalle algunos de los planteamientos didácticos y por este motivo la extensión de este epígrafe es amplia. Hemos seguido los apartados que figuran en la Guía General FAVI (2013).

2.1. Principios didácticos

Los principios didácticos, que van a servir tanto para el diseño de las actividades 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 las diferentes actividades propuestas se pretenden agrupar los objetivos y 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. De este modo, en el desarrollo de una determinada tarea (p.e., una actividad laboral), se vinculan distintos contenidos relacionados no solo con competencias laborales, sino con habilidades sociales, desarrollo de conductas comunicativas, solución de problemas, autonomía personal, etc.

A partir de este principio se integran, por tanto, diversos contenidos en una misma actividad. 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 las personas, 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 exigencias 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 interpone 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 las diversas experiencias que se presentarán más adelante, se plantea un sistema de intervención basado en la configuración de una red coordinada de mediadores considerados como apoyos (profesorado, padres, adultos con discapacidad intelectual y voluntarios) que, desde una perspectiva de interde-

pendencia solidaria, permiten una mayor eficacia de las actuaciones educativas. El papel de los padres resulta fundamental para facilitar la generalización de determinados 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 el taller 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 ("puenteo") implica hablar sobre cómo y cuándo utilizar 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 y formativos

El alumno no aprende sólo en el centro educativo; 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 lleven 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 con-

fiar 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.

2.2. 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 (entendiendo que el papel de mediador lo realizan solo los profesores, sino todo el conjunto de apoyos, es decir, padres y otros familiares, personal voluntario, estudiantes en prácticas, adultos con discapacidad). 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 conductas 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 mediador 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. Es importante considerar todos estos aspectos de la mediación, porque los apoyos (naturales y profesionales) que van a colaborar con los jóvenes tendrán que ir integrándose

los progresivamente en su funcionamiento cotidiano. A través de un curso formativo inicial sobre estrategias mediacionales, de conversaciones sobre su forma de establecer la mediación y a través de su propia práctica, todos los apoyos irán desarrollando habilidades en esta dirección.

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). Lógicamente, con vendrá adaptar estos criterios a los procedimientos utilizados en el desarrollo de las actividades propuestas en el taller de artesanía, y este proceso de adaptación constituirá un motivo de indagación y análisis de este componente del proyecto formativo.

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 interactúan 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 conseguirlas. 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.

2.3. 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 apoyos, son las siguientes:

- a. Partir del conocimiento de los procesos cognitivos y las características de aprendizaje de las personas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales.
- b. Centrar la valoración de las personas en su potencial de aprendizaje.
- c. Tener en cuenta la zona de desarrollo próximo a la hora de establecer la programación didáctica.
- d. Iniciar las experiencias de aprendizaje activando los organizadores previos y valorando los conocimientos iniciales de las personas, 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 y la investigación.

2.4. Situaciones de aprendizaje en el desarrollo de las actividades

Para el desarrollo de muchas actividades propuestas en los programas, servicios o talleres se plantean dos situaciones de aprendizaje, de este modo los alumnos pueden tener una mayor experiencia educativa y ello les ayuda a consolidar y generalizar los aprendizajes. Se propone, por tanto, el aprendizaje desde una situación de pequeño grupo colaborativo a una situación individual:

- a) Actividades en pequeño grupo colaborativo: el grupo tiene un carácter colaborativo, de modo que se ayudan entre sus miembros en la realización de las tareas. Por ejemplo, el Taller de Artesanía se organiza en grupos de 2-3 alumnos (este tamaño es orientativo, por cuanto el número de cada grupo lo establecerá el coordinador al inicio de cada

sesión, en función de las características personales de los alumnos, la cantidad de tareas a realizar y la dificultad de las mismas). En cada grupo se incorporan, además, como mínimo 2 mediadores (que son profesionales de la asociación de síndrome de Down, familiares, estudiantes en prácticas, voluntarios o adultos con discapacidad), todos ellos debidamente formados en las tareas artesanales y en el modelo didáctico mediacional, a través de su participación en un curso inicial de formación en mediación.

- b) Actividades individuales: con el objetivo de consolidar los aprendizajes trabajados anteriormente en el contexto interactivo, de desarrollar autonomía personal y de potenciar el sentimiento de competencia, se plantea que los jóvenes realicen las tareas individualmente, tan pronto hayan aprendido las estrategias adecuadas, con la supervisión precisa en cada caso. El/la alumno/a se encuentra, de este modo, en condiciones más favorables para poder responder de modo autónomo y con ciertas garantías de éxito en el desempeño de las tareas, adquiriendo cada vez una mayor autonomía y eficacia.

2.5. 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 (formación profesional, lectura, habilidades sociales, autonomía

personal, conductas autodeterminadas, aprendizajes matemáticos, etc.), lógicamente con las adaptaciones pertinentes a cada una de las tareas que se proponen y a las características personales. En este sentido, parece conveniente secuenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en una serie de fases. Estas fases se plantean para organizar las actividades 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). Estas fases se toman como orientaciones genéricas que deberán adecuarse a las distintas tipologías de tareas.

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 momento, con el fin de que la persona sea consciente de lo que se espera de 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 hacerle ver 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 mediador o apoyo debe inspirar en la persona 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 la persona está suficientemente motivado, que ha adquirido un nivel mínimo de autoconfianza y que comprende la relación existente entre los objetivos de la nueva actividad planteada 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 la persona posee las experiencias o los conocimientos previos que se supone son necesarios para poder lograr entender de forma significativa las nuevas competencias que se van a enseñar. Para ello, se plantean una serie de preguntas y prácticas muy claras y precisas para cada nueva actividad, tomando como referencia su nivel de desarrollo actual, o bien

los conocimientos aprendidos en tareas 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 tarea 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 educativa del modelo didáctico y la que, por tanto, debe producir el auténtico aprendizaje significativo. De ahí la importancia que tiene la intervención directa del mediador.

En la formulación de las actividades que integran esta fase del modelo didáctico, es un prerrequisito indispensable que, antes de presentar a la persona dichas actividades, los mediadores 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 mediadores, antes de que la persona inicie la resolución de las tareas que se le proponen, logren focalizar su atención en algún criterio, o detalle, que le ayude a resolver exitosamente las tareas propuestas.

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

a) Explicación

A través de esa explicación se intenta que la persona comprenda no solo los objetivos relativos a la competencia laboral (o de otro tipo) que pretendemos que alcance, sino también que entienda el significado de los contenidos y de todos los términos involucrados en las tareas.

b) Ejemplificación

El mediador, apoyándose en los recursos materiales que considere más idóneos, realiza algún ejemplo de la tarea propuesta (p.ej., pinta una superficie de un mueble, une partes de un mueble con tornillos y roscas, 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 mediador 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 que el mediador, va observar muy atentamente cómo realizan las actividades, para que, al menor fallo que tengan, proporcionarles una ayuda (nunca la solución) destinada a que se fijen en lo sustancial de la tarea. Durante todo el proceso didáctico, el mediador fomentará un clima favorable para la potenciación del sentimiento de competencia del alumno.

d) Realización de la tarea por parte de las personas 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 mediadores 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 persona. 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. Obviamente, este tipo de mediadores no pueden ser programados de forma estandarizada para todos los alumnos; por ello, las sugerencias y ayudas que se proponen para cada programa, solo deben ser interpretadas como meros ejemplos típicos que el mediador puede respetar o no, adaptándolas a cada caso particular.

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 mediador 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 la 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, 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:

- **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.
- **Reconciliación integradora:** consiste en ofrecer al alumno todos los principios, conceptos y procedimientos que han sido aprendidos, 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 suminis-

tradas 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 aprendizaje y desarrollo de la siguiente actividad (propuesta de actividades recuperadoras, modificaciones en el diseño metodológico, inicio de la siguiente actividad, 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 actividades.

Para las diferentes actividades o tareas propuestas en los diferentes programas (de empleo, de formación profesional, de autonomía y vida independiente, etc.) se proponen registros de las sesiones, donde se anotan las respuestas de los alumnos. Ahora bien, las tareas y cuestiones 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 constituyen el referente de las secuencias didácticas que se plantean en las diferentes actividades propuestas en los programas formativos. Lógicamente, estas secuencias variarán en función de los contenidos concretos y áreas de aprendizaje implicados en los diferentes tipos de actividad, pero siempre y todas ellas tendrán como referente el modelo mediacional y las fases que se han explicado. A lo largo del desarrollo de los distintos programas se indagará la concreción de esta propuesta metodológica para la realización de las distintas actividades laborales, sociales, de autonomía personal, etc.

2.6. Variaciones en la secuencia didáctica

La concreción de los contenidos de cada fase de la secuencia didáctica estará determinada por las características de las diferentes áreas de aprendizaje implicadas en las distintas actividades programadas; es decir, será distinta la secuencia didáctica según se aplique al aprendizaje de competencias laborales, del desarrollo de habilidades sociales, de destrezas en el entorno de la vivienda, de actividades de música y danza, de visionado y debate de películas, etc. Ahora bien, todas esas secuencias tendrán las mismas fases, con contenidos diferentes y con las adaptaciones pertinentes.

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 diferentes contenidos y actividades que se plantean en los diferentes programas, los mediadores van identificando el modo más idóneo de definir la secuencia de actividades que consideran más adecuada para satisfacer los objetivos planteados con sus alumnos/as.

Evidentemente, será cada mediador, 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 los programas que se apliquen.

3. COOPERACIÓN INTERINSTITUCIONAL: COLABORACIÓN ENTRE CENTROS ESCOLARES Y ASOCIACIONES

Una estrategia fundamental que facilita el desarrollo equilibrado y coordinado de sistemas de apoyo vinculados a las necesidades de las personas (educativas, de empleo, de participación social, etc.) lo constituye la cooperación entre instituciones, que debe sustanciarse en una cooperación entre programas, servicios y personas. Lógicamente, esta cooperación tiene como uno de los objetivos fundamentales coordinar los recursos y los apoyos para mejorar la calidad de vida de los jóvenes con síndrome de Down y la de sus familias.

Cada etapa del itinerario personal va a requerir una cooperación entre distintas organizaciones; así, en la etapa escolar se plantea como necesaria la cooperación entre los centros escolares y las organizaciones de discapacidad a las que pertenecen los alumnos, en la etapa adulta se plantea importante la cooperación entre las entidades de discapacidad y las empresas en las que los asociados desarrollan su trabajo. Es evidente que esta cooperación puede y debe extenderse a las universidades (formación, prácticas e investigación), a los centros educativos de adultos, a centros culturales, de participación ciudadana, etc. En este apartado nos vamos a centrar en la cooperación entre centros escolares y asociaciones; ahora bien, la finalidad, los objetivos y algunos procedimientos que se van a exponer pueden ser aplicables, con las oportunas adaptaciones, a otros organismos.

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 ofrece información de la marcha de los programas educativos impulsados por la asociación, 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 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.

3.1. 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 o con otras discapacidades intelectuales 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. Se trata de ir fomentando una cultura de red cooperativa.

Las asociaciones promovidas por los padres para atender las necesidades de sus hijos con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales 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 res-

petuosas 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 sociales, 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.

3.2. 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 hemos comentado en otro apartado, es una muestra de las innovaciones que se van incorporando a los servicios y programas que se prestan en las asociaciones. Nota: 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.

3.3. 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 siempre 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. De todas las actuaciones que una asociación puede emprender en el contexto escolar, nos hemos centrado, por no alargar en exceso el capítulo, en las acciones de coordinación y seguimiento escolar, por la importancia y repercusiones que pueden tener estas acciones en una educación integral de los alumnos.

3.4. Programa de coordinación y seguimiento escolar

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 con más detalle. 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 EOEP, 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 coordi-

nación escolar, y en este sentido es deseable que, al menos una vez al año, los responsables provinciales 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.

3. MÓDULO INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

1. SOCIEDAD INCLUSIVA

Marchioni (1989), cuando reflexiona sobre el ámbito comunitario, defiende que una comunidad es un conjunto de personas que habitan el mismo territorio, con ciertos lazos y ciertos intereses comunes. Por el interés de su posicionamiento con respecto a la inclusión social, reproducimos sucintamente algunas de sus ideas. Para este autor, una comunidad inclusiva es aquella que se plantea, a través de sus grupos y organizaciones, dar apoyo a los miembros más vulnerables de la misma, actuar de manera que estos miembros se sientan formando parte de la misma, se sientan acogidos, interrelacionados, apoyados, comprendidos y puedan participar en la misma desde su propia realidad.

No es solo una cuestión de prestar servicios sociales específicos para colectivos vulnerables, sino de promover actitudes positivas y comprometidas, cultivar tomas de postura ante las necesidades de la comunidad, de las personas de la comunidad, impulsar determinadas mediaciones de apoyo mutuo entre los miembros de la comunidad.

Cuando hablamos de los miembros más vulnerables, hablamos de la infancia y la adolescencia, pero hablamos también de las personas mayores; hablamos de las personas inmigrantes que llegan a nuestros pueblos y barrios en búsqueda de una vida digna y de un trabajo que les permita llevar esta vida con dignidad, pero hablamos también de las personas, niños

y adultos, con especiales dificultades en su vida, personas con discapacidad, hablamos de mujeres maltratadas, por señalar diversos colectivos especialmente vulnerables.

Promover una comunidad inclusiva supone implicar a muchas personas (organizadas en asociaciones o individualmente) en una cultura inclusiva y de respeto absoluto a la diversidad. Dentro de estos colectivos nos referimos a las asociaciones ciudadanas, a las asociaciones de madres y padres de alumnos, a los clubs deportivos, los grupos culturales, las organizaciones de consumidores, las asociaciones de tiempo libre, los partidos políticos, los sindicatos, las organizaciones empresariales, las organizaciones de comerciantes, las asociaciones de discapacidad, etc.

Y, lógicamente, las instituciones presentes en la comunidad también deben estar implicados: el ayuntamiento, las bibliotecas, el centro de salud, las escuelas, las parroquias y centros de culto de distintas confesiones, etc. Estas organizaciones e instituciones deben actuar para la construcción de un entramado, de una red de solidaridades, de apoyos, que configuran una comunidad inclusiva, que promueven la autonomía personal, las habilidades de interacción social, las habilidades para participar de manera competente en la vida de la comunidad y aquellas necesarias para que cada cual de manera individual y colectiva sea capaz de tomar sus propias decisiones. Y deben articular los apoyos necesarios para que esto sea posible.

En esta comunidad inclusiva, ocupa un lugar muy importante la escuela inclusiva. La escuela inclusiva es parte de una comunidad inclusiva, en interacción con ella. Para impulsar de manera coherente un sistema de apoyos armónico que permita un desarrollo integral de la persona con discapacidad con una perspectiva inclusiva, es necesario no solo la puesta en funcionamiento de metodologías acordes que faciliten el apoyo y optimicen los recursos (aprendizaje cooperativo, enfoque mediacional, etc.), sino que también es preciso contar con contextos facilitadores que estimulen el desarrollo de los apoyos. Estos contextos son las escuelas inclusivas, las empresas inclusivas, organismos inclusivos, etc. Nos vamos a centrar, por la importancia que tiene, tanto en los inicios de un itinerario inclusivo para los niños como para futuros desarrollos inclusivos en otras etapas de la vida y en otros contextos, en la escuela inclusiva.

2. EDUCACIÓN INCLUSIVA: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

Se han elaborado multitud de definiciones sobre la inclusión educativa, con matices diferenciados en algunas de ellas, poniendo algunas definiciones más énfasis en los derechos de las personas a una educación para todos, otras definiciones se centran más en las prácticas inclusivas en las aulas y en los centros, o bien en el contexto necesario, vinculando inclusión educativa con inclusión social, o bien en la cultura inclusiva con el repertorio de valores que entraña, etc.

Para Stainback (2001) la educación inclusiva es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños

y niñas, sin distinción de la capacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y para aprender de, y con, sus compañeros, dentro del aula.

Un aula inclusiva no acoge solo a aquellos cuyas características y necesidades se adaptan a las características del aula y a los recursos disponibles, sino que es inclusiva precisamente porque acoge a todos los que acuden a ella, independientemente de sus características y necesidades, y es ella la que se adapta (con los recursos materiales y humanos que hagan falta) para atender adecuadamente a todos los estudiantes (Pujolàs, 2009).

Se trata de un cambio radical: la pedagogía está centrada en el niño (y es la escuela que debe adaptarse), en lugar de estar centrada en la escuela (y que sea el niño el que se adapte a ella). Las escuelas inclusivas se basan en este principio: todos los niños y niñas, incluso los que tienen discapacidades más severas, han de poder asistir a la escuela de su comunidad con el derecho garantizado de estar ubicados en una clase común. Se pueden contemplar otras alternativas, pero solo eventualmente y cuando se hayan hecho todos los esfuerzos para hacer factible su atención en la clase común, y siempre que estas alternativas representen claramente un mejor beneficio para el alumno. “Como resultado, los estudiantes con necesidades especiales o con discapacidad van a la escuela donde irían si no fuesen personas con discapacidad y van a una clase común, con los compañeros de su misma edad” (Porter, 2001).

Según Ainscow (2005), podemos identificar cuatro elementos cuya presencia es recurrente en muchas de las definiciones de educación inclusiva:

- a. La inclusión es un proceso. Es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender de la diferencia. De este modo, la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y de adultos.
- b. La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. En consecuencia, supone la recopilación y evaluación de la información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas. Se trata de utilizar la información adquirida para estimular la creatividad y la resolución de problemas.
- c. La inclusión es presencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. Presencia se refiere al lugar en donde los alumnos aprenden. Participación hace referencia a la calidad de la experiencia de los alumnos cuando se encuentran en la escuela y por tanto incluye, inevitablemente, la opinión de los propios alumnos; y rendimiento se refiere a los resultados escolares de los alumnos a lo largo del programa escolar.
- d. La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo. Ello indica la responsabilidad moral de toda la comunidad de garantizar que tales grupos, que estadísticamente son de riesgo, sean seguidos con atención y que se tomen, siempre que sea necesario, todas las medidas pertinentes para garantizar su asistencia, participación y rendimiento en el sistema educativo.

El enfoque inclusivo busca identificar y eliminar progresivamente las barreras para la participación y el aprendizaje de todas las personas y desarrollar escuelas que sean capaces de satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos. La educación inclusiva significa reducir todos los tipos de barreras al aprendizaje y a la participación. Es parte de un movimiento más amplio por una sociedad más justa para todos sus ciudadanos.

Junto al concepto de barreras para el aprendizaje y la participación surge de manera natural el concepto de apoyo. Se entiende como apoyo todo aquello que facilita el aprendizaje. Se habla de los recursos disponibles, no entendiéndolo como tales solo a los profesionales oficialmente dedicados a la función de apoyo, sino que también a los niños y niñas que se apoyan mutuamente, a maestros y maestras que se apoyan entre sí, a padres, madres y voluntarios que colaboran con la escuela, a los programas de la comunidad que sirven a los fines de la escuela, etc.

3. NORMATIVA SOBRE LA INCLUSIÓN: LA CONVENCIÓN INTERNACIONAL

La inclusión escolar se recoge como principio en las últimas normativas educativas de nuestro país (LOE, LOMCE), aunque en el desarrollo cotidiano de los centros educativos del sistema educativo español se dan numerosas prácticas educativas que no son consecuentes con dicho principio. En este apartado nos centraremos, no obstante, en normativas internacionales, concretamente en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), que también constituye ley referencial en España, al ser ratificada en 2008. También señalaremos los puntos más importantes de la Estrategia Europea sobre Discapacidad. Finalmente analizaremos algunos aspectos valorativos del seguimiento de la aplicación de la Convención Internacional en el sistema educativo español.

3.1. La Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad

Como nos parece que, por encima de cualquier otra apreciación, la inclusión escolar es una cuestión de derechos, exponemos brevemente tres artículos vinculados a la educación inclusiva, nos referimos al artículo 3 que expone los principios generales de la convención, al artículo 8 sobre la toma de conciencia y al artículo 24 sobre educación.

Artículo 3. Principios generales

a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de

tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas.

- b) La no discriminación.
- c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad.
- d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas.
- e) La igualdad de oportunidades.
- f) La accesibilidad.
- g) La igualdad entre el hombre y la mujer.
- h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Artículo 8. Toma de conciencia

- a) Sensibilizar a la sociedad, incluso a nivel familiar, para que tome mayor conciencia respecto de las personas con discapacidad y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de estas personas.
- b) Luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad, incluidos los que se basan en el género o la edad, en todos los ámbitos de la vida.
- c) Promover la toma de conciencia respecto de las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad.
- d) Fomentar en todos los niveles del sistema educativo, incluso entre todos los niños y las niñas desde una edad temprana, una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad.
- e) Alentar a los medios de comunicación a que difundan una imagen de las personas con

discapacidad que sea compatible con el propósito de la presente Convención.

Artículo 24. Educación

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana.
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas.
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

- a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad.

- b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan.
- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales.
- d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva.
- e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

- a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares.
- b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de signos y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas.
- c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos,

sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de signos o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

3.2. La Estrategia Europea 2010-2020

A nivel europeo, conviene conocer la Estrategia Europea 2010-2020 sobre discapacidad que impulsa la Comisión Europea, centrada en la construcción de una Europa sin barreras. Esta estrategia tiene como referente, precisamente,

la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas.

El objetivo general de esta estrategia es capacitar a las personas con discapacidad para que puedan disfrutar de todos sus derechos y beneficiarse plenamente de una participación en la economía y la sociedad europeas. La Comisión ha identificado ocho ámbitos primordiales de actuación: accesibilidad, participación, igualdad, empleo, educación y formación, protección social, sanidad y acción exterior.

Con respecto al ámbito de actuación de Educación, la Comisión Europea considera que el acceso a la educación general es difícil para los niños con discapacidad grave, y a veces tiene lugar de forma segregada. Y defiende que las personas con discapacidad deben integrarse adecuadamente en el sistema educativo general, con el apoyo individual necesario, en interés de los propios niños.

Las actuaciones que se proponen van en las siguientes direcciones:

- suprimir las barreras jurídicas y organizativas que se presentan a las personas con discapacidad en los sistemas generales de educación y de aprendizaje permanente;
- apoyar una educación inclusiva, un aprendizaje personalizado y una identificación temprana de necesidades especiales;
- facilitar una formación y un apoyo adecuados a los profesionales que trabajan a todos los niveles educativos e informar sobre tasas y resultados de participación;

- promover una educación y un aprendizaje permanente inclusivos para todos los alumnos con discapacidad.

3.3. Valoración del seguimiento de la aplicación de la Convención Internacional

Para analizar y evaluar el modo en que se está aplicando la Convención Internacional en el sistema educativo español utilizaremos dos documentos, elaborados en el contexto del CERMI, que inciden en esta cuestión y cuyas conclusiones son merecedoras de tenerlas presente a la hora de articular medidas que permitan avanzar en la dirección que marca la citada Convención. Estos documentos son los siguientes: a) *Derechos humanos y discapacidad. Informe España 2009*, y b) *Impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*.

3.3.1. Documento “Derechos humanos y discapacidad”. Informe España 2009

En el documento *Derechos humanos y discapacidad. Informe España 2009*, elaborado por la Delegación del CERMI para la Convención de la ONU y aprobado por el comité Ejecutivo del CERMI el 27 de mayo de 2010 se recogen varias situaciones críticas del funcionamiento del sistema educativo con arreglo a los principios y artículos de la CDPD.

Como hemos visto, la Convención proclama el derecho a una educación inclusiva de las personas con discapacidad en todas las etapas de

su vida. Por lo tanto, independientemente del grado y tipo de discapacidad que tenga una persona, se deberán establecer los apoyos y medidas que le ayuden a ejercer su derecho en igualdad de condiciones en los centros de educación y formación ordinarios. Sin embargo, se dan numerosas situaciones en las que lo anterior es la excepción y no la normalidad. Veamos algunas de las críticas que llegan al CERMI.

- a) El derecho de educación inclusiva se vulnera sobre todo en niños o niñas con determinados tipos de discapacidad o con necesidades de apoyo elevadas. El número de quejas recibidas en el CERMI respecto de la vulneración del derecho a la educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad va aumentando cada año y está poniendo de manifiesto el carácter excluyente de la educación respecto de determinados tipos de discapacidad que pueden requerir apoyos más intensos o específicos y una formación del profesorado acorde con esa realidad.
- b) Aunque se han recibido algunas quejas por la ausencia de apoyos para personas con discapacidades físicas o sensoriales (inaccesibilidad de las instalaciones, ausencia de intérpretes de lengua de signos o de sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación, etc.) son los padres y madres de niños y niñas con discapacidades intelectuales o del desarrollo quienes en mayor número acuden al CERMI ante situaciones que están vulnerando su derecho a una educación inclusiva. Las principales razones que destacan son las siguientes:

- Falta de consulta vinculante de los padres y madres.
 - Argumentación de ausencia de recursos materiales y personales para prestar el apoyo suficiente a estos niños y niñas.
 - Establecimiento de regímenes mixtos de escolarización en centros especiales y ordinarios.
- c) La falta de recursos justifica decisiones administrativas que derivan a los alumnos y alumnas a centros de educación especial. Son frecuentes los casos en los que por decisión administrativa, y sin el consentimiento de los progenitores, se deriva a los menores a centros de educación especial permanentemente o combinado con educación inclusiva.
- d) Reducción de apoyos en los institutos en comparación a los apoyos que existían en primaria para el mismo alumno.

Aunque globalmente en España el alumnado con discapacidad recibe educación en modalidades ordinarias en un porcentaje que ronda el 80 %, es cierto que se comprueba un cierto estancamiento de esta tendencia, con peligro de retroceso hacia formas de educación segregadas.

3.3.2. Análisis de la legislación educativa española en base a la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad

Con el objetivo de poner de manifiesto que la legislación educativa española precisa de una reforma urgente, para que el Estado Español

cumpla con sus obligaciones de acuerdo con el artículo 24 de la Convención de la ONU, y que dicha reforma debe ir acompañada de un Plan de Transición a la Convención, CERMI publica en 2011 un trabajo titulado *Impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*.

En este documento se indica que a pesar de que a primera vista o formalmente se podría llegar a considerar que la legislación española y el sistema educativo español son respetuosos con los postulados de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, lo cierto es que una vez examinado con detenimiento se comprueba que existen más fricciones de las que a priori parecía; las más notables son dos: 1) que el acceso a la educación inclusiva en centros ordinarios está condicionado y en último término es la administración educativa quien decide y no los padres del alumno contando con su opinión, y 2) que los apoyos que se proporcionan en aula no están basados en el concepto de ajuste razonable en función de las necesidades individuales, sino que se basan en criterios numéricos, es decir en el número de alumnos con necesidades educativas en el centro. Podemos concluir que el sistema educativo español se acomoda a la Convención a nivel de principios, pero en la concreción de las normas reglamentarias, las prácticas y procedimientos, muchas veces no es así.

El sistema educativo tiene un determinado diseño con una flexibilidad limitada, al niño se le evalúa apto o no y se intenta adaptarle a este tipo

determinado de sistema. Si no se adapta se le escolariza en otro colegio, uno especial y en el caso de los considerados inicialmente como aptos, si luego no encajan en el molde ordinario, se les escolariza después en la modalidad de educación especial. Obviamente esto no es conforme a la Convención de la ONU, en la cual el derecho a la educación inclusiva es incondicionado.

En la práctica y debido a la inercia existente tradicionalmente, los recursos para la escolarización de niños con necesidades educativas especiales se han concentrado en gran medida en centros de educación especial siendo las aulas específicas de educación especial en centros ordinarios una opción con menor tradición y minoritaria.

También como regla general se admite la posibilidad de escolarización de determinado alumnado que presente necesidades educativas especiales en un mismo centro de educación infantil, primaria o secundaria cuando la naturaleza de la respuesta a sus necesidades comporte un equipamiento singular o una especialización profesional de difícil generalización. Esta posibilidad se concreta en la existencia de centros ordinarios de atención preferente a ciertos tipos de discapacidades. Las situaciones de centros de educación especial, de aula especial en centros ordinarios, de escolarización combinada y de centros preferentes son situaciones que presentan contradicciones con respecto al impulso inclusivo que propone la Convención.

Otro aspecto de gran relevancia relacionado con la modalidad de escolarización es la deter-

minación del alcance de la expresión de "cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios". Esta cláusula abierta es una puerta hacia la segregación de parte del alumnado, aun en contra de la voluntad de los padres, que supone en la práctica un cheque en blanco a la vulneración de los derechos de los niños con necesidades educativas especiales.

En las conclusiones de este estudio se proponen una serie de directrices claras sobre cual es el modelo de inclusión educativa que España debe alcanzar de acuerdo con la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y proyecta un plan de transición para lograrlo. El movimiento social de la discapacidad tiene un papel muy importante en este proceso, en el que tantos agentes deben colaborar.

A la hora de plantear un nuevo modelo de inclusión educativa acorde con la Convención es preciso recalcar que la transición desde un modelo de integración a uno de inclusión resulta de gran complejidad por la cantidad de actores implicados. La inclusión, tal y como se entiende en este estudio, de acuerdo con los postulados desarrollados por la ONU, la UNESCO, UNICEF, la OCDE, la OMS y el Banco Mundial, es un proceso permanente y continuo que supone que no existan modalidades de escolarización diferentes para alumnos diferentes, sino que todos se eduquen en las mismas aulas ordinarias; ya que lo contrario supone una vulneración del derecho a la igualdad de oportunidades. Pero la inclusión nunca supone ignorar la espe-

cificidad de los grupos que componen la población con discapacidad.

A lo largo del estudio se ha fundamentado de forma pormenorizada el hecho de que la modalidad de escolarización especial no resulta inclusiva en el sentido de la Convención; además, el modelo actualmente vigente en nuestro país ha dispuesto que los recursos tanto personales como materiales más especializados estén "agrupados" ya sea a través de aulas de escolarización preferente en colegios ordinarios, en aulas estables de educación especial en colegios ordinarios o en centros de educación especial.

En un sistema inclusivo, basado en el derecho a la no discriminación e igualdad de oportunidades, no pueden coexistir dos modalidades de escolarización separadas, sino que el sistema debe disponer de una única modalidad para todo el alumnado, y además debe ser un sistema basado en la calidad de la atención educativa proporcionando a cada alumno los apoyos que éste precise.

Pero para alcanzar esta situación, es precisa una profunda transformación del sistema, que no se alcanzará "eliminando" los centros de educación especial sin más. En realidad, estos centros hoy día son los que contienen los recursos más idóneos, tanto personales como materiales, para lograr una atención educativa adecuada al alumnado con necesidades más extensas de apoyo. Se precisa, por tanto, abordar un proceso de cambio que determine que, una vez concluido, estos recursos se encuentren a disposición de aquellos alumnos que los

precisen, mientras ellos acuden al centro ordinario que les corresponda en condiciones de igualdad con el resto del alumnado.

Ahora bien, no se puede pretender que la forma de organización actual desaparezca sin más, puesto que ello supondría una catástrofe para el alumnado. A pesar de ello, en el tránsito hacia un modelo acorde con la Convención resulta obligado que el modelo actual abandone el estancamiento en el que se encuentra y continúe evolucionando para asegurar que el sistema educativo sea capaz de lograr sus fines y prestar una atención educativa de calidad a todo el alumnado, incluido el alumnado con necesidades educativas especiales.

Como paso previo a un proceso de cambio, se necesita asegurar la adquisición de conocimientos sobre lo que es inclusión y el abandono de la pretensión de que este sistema educativo es inclusivo; conocer por qué no llega a serlo y que exista una clara y firme voluntad (y creencia) tanto política, como administrativa como de la comunidad educativa y de la sociedad en general de que la inclusión es posible y deseable, y por tanto, llevar a cabo los cambios que resulten precisos para su logro.

A nivel político lo cierto es que España ha ratificado la Convención, razón que llevaría a presuponer que esa voluntad existe, y los principios recogidos en sus leyes orgánicas son coherentes con esta. Pero es preciso ser consecuente con estos principios en todas las normas y para todos los alumnos con discapacidad. La propuesta del estudio, dada la necesidad de

abordar el proceso de forma paulatina, es la de establecer un Plan de Transición a la Convención del sistema educativo español.

Dicha propuesta se articula en torno a ocho puntos clave, son los siguientes:

1. Legislación. Toda la legislación educativa debe ser consecuente con los principios recogidos en la Convención y con el modelo social de discapacidad. Se trata de un enfoque de derechos fundamentales para los alumnos con discapacidad. Ello supone que el plan de transición, en sus aspectos legislativos y normativos, debe garantizar:

- a) Que todos los alumnos con discapacidad tengan el derecho a acudir a centros ordinarios, con independencia de sus características personales. La valoración de necesidades educativas especiales se realiza para beneficiar a las personas con discapacidad, es decir que se tiene que evitar estigmatizar a los niños y se debe tener siempre presente la naturaleza interactiva de la discapacidad. La normativa debe recoger expresamente el derecho de los padres a pedir plaza en cualquiera de los centros de su zona, con independencia de los medios con los que cuente el centro elegido previamente a la solicitud de plaza del alumno en cuestión.
- b) Modificación de la normativa estatal y autonómica relativa a la dotación de recursos, para garantizar que se proporcionen los apoyos personalizados y el ajuste razonable que precise cada alumno, con independencia de si se cumple la ratio de alumnos

por profesor; además, la normativa deberá prever que dichos apoyos y ajustes se preparen antes de la llegada de un alumno a un centro.

- c) Recoger en la legislación las propuestas de avance y transición hacia un sistema ordinario para todos.
- d) Modificar la normativa de acceso del personal a determinados puestos que requieran una especial cualificación para asegurar que las personas contratadas como especialistas en una determinada discapacidad, realmente dispongan de una formación teórica y práctica en la misma. De igual manera, siempre que resulte beneficioso para el alumnado con necesidades educativas especiales, se deberán valorar medidas que fomenten la estabilidad este personal.

2. Avanzar hacia la fusión del sistema de educación ordinario y el sistema de educación especial. Ello supone tomar medidas en los dos tipos de centros educativos existentes en España:

- a) Con respecto a los centros de educación especial, las medidas serían las siguientes: no construir más centros de educación especial en aquellos lugares donde no los hubiera; transformación de los centros especiales preexistentes en centros de recursos; formar a los educadores especiales para que orienten su intervención hacia la finalidad de servir de recursos adicionales a los maestros y profesores de los centros ordinarios; transferir paulatinamente a los alumnos de los centros de educación especial a clases en aulas en los centros ordinarios con

apoyo de su personal especializado; proveer de formación a los administradores de los centros de educación especial en materia de educación inclusiva y en el importante papel que pueden jugar como centros de recursos; los recursos antes utilizados en el colegio de educación especial pasan a dedicarse al sostenimiento de aulas estables y de los equipos itinerantes, que seguirán dependiendo de los centros de educación especial, y que se estarán transformando en centros de recursos.

- b) Con respecto a los colegios ordinarios, las medidas serían las siguientes: formación de profesorado para que puedan responder a la diversidad tanto en el aula como en el resto del centro; utilizar técnicas de formación piramidal en las que los profesores, una vez formados en metodologías de educación inclusiva, formen a otros profesores, y así sucesivamente; formación de los administradores de los centros ordinarios sobre las mejores prácticas en la respuesta a las necesidades individuales de los alumnos; revisar el número máximo de alumnos por clase; revisar y adaptar el contenido del currículo de acuerdo con las prácticas que hayan demostrado su eficacia de forma contrastada; asegurar que tanto los edificios educativos como los materiales sean accesibles para los niños con discapacidad; contribuir a las investigaciones internacionales y nacionales sobre las buenas prácticas, cooperar con ellas y divulgarlas en la medida en que se relacionen con la educación inclusiva.

3. Desarrollar una atención temprana inclusiva. Invertir en atención y educación temprana

inclusiva que aseguren que la inclusión se extienda de forma definitiva a todos los ámbitos de la vida tanto en la educación como en la sociedad.

4. Proporcionar formación a los padres sobre sus derechos y contar con su participación. Proporcionar formación a los padres de niños con discapacidad para que conozcan sus derechos y sepan qué hacer para protegerlos. Para ello, llevar a cabo las siguientes acciones:

- a) Apoyar a las organizaciones civiles, incluyendo a las de padres de niños con discapacidad para que construyan capacidad en el derecho a la educación y en como influir en la política real y en la práctica.
- b) Los padres deben decidir conjuntamente con el profesorado sobre las necesidades educativas de su hijo, con la participación de este.

5. Realizar seguimiento sobre la matriculación, la participación y el grado de inclusión alcanzado. Desarrollar mecanismos de rendición de cuentas que proporcionen datos fiables sobre la exclusión, la escolarización en colegios ordinarios y especiales y la progresión y terminación de sus estudios en centros ordinarios por parte de las personas con discapacidad.

6. Promoción de la investigación e innovación educativa y que provea de nuevas fórmulas de escolarización flexible y para todos. Estudio de experiencias exitosas en otros países e incluso en España.

7. Implicar a la Comunidad, en cada barrio, en actividades relacionadas con la educación de niños con discapacidad. La toma de conciencia a este nivel ha demostrado tener más éxito que las simplemente promovidas de arriba abajo. Ejemplo: servicios de salud, polideportivos, tiendas, etc.

8. Priorizar la colaboración internacional. Buscar y aprovechar la asistencia que sea precisa. Con este fin llevar a cabo las siguientes acciones:

- a) Solicitar de otros Estados, organizaciones internacionales u organizaciones intergubernamentales asistencia en buenas prácticas.
- b) Integrar estas buenas prácticas en los marcos legislativos y políticos.
- c) Cuando falten recursos adecuados, solicitar ayuda internacional.

4. ESTRATEGIAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA Y EN EL CENTRO EDUCATIVO

Avanzar hacia la inclusión educativa supone cambios a nivel de microsistema (políticas educativas, financiación), de mesosistema (centro escolar) y microsistema (aula). Pujolás (2009) propone que, si queremos llegar hasta el final en el proceso de inclusión de alumnos con alguna discapacidad, debemos desarrollar estrategias para la atención a la diversidad dentro del aula, que permitan que todos los alumnos, tengan o no alguna discapacidad, participen en las mismas actividades de enseñanza y aprendizaje.

Estas estrategias, en su conjunto, conforman un dispositivo pedagógico complejo, en el centro y en el aula, que de forma natural posibilite y fomente la interacción entre todos los estudiantes. Se trata, ni más ni menos, de articular, dentro de cada aula inclusiva, un dispositivo pedagógico basado en tres puntos básicos:

1. La personalización de la enseñanza: es decir, la adecuación y el ajuste de lo que enseñamos, y cómo lo enseñamos, a las características personales de los estudiantes. Los alumnos no son iguales (tienen diferentes motivaciones, diferentes capacidades, ritmos de aprendizaje distintos, etc.) y, por lo tanto, no podemos enseñarles como si fueran iguales, ni dirigirnos al cincuenta por ciento que conforman el término medio, dejando de lado al veinticinco por ciento de los dos extremos. Se trata de una serie de estrategias y recursos relacionados con la “programación multinivel”, o “programación múltiple”, que consiste en la utilización de múltiples formas de comunicar los conocimientos y presentar las actividades, múltiples actividades de enseñanza y aprendizaje, múltiples formas de evaluar..., que se ajusten a las múltiples formas de ser y aprender de los alumnos de un mismo grupo de clase.
2. La autonomía de los alumnos y alumnas (estrategias de autorregulación del aprendizaje): cuantos más alumnos sean autónomos a la hora de aprender, más tiempo podremos dedicar a los que, de entrada, son menos autónomos. No obstante, estas estrategias se pueden enseñar de forma

explícita (de modo que los estudiantes aprendan a aprender) y conseguir, por lo tanto, que haya más alumnos en las clases que dependan menos de sus maestros, para que éstos tengan más tiempo para ayudar a los menos autónomos.

3. La estructuración cooperativa del aprendizaje: estructurar la clase de manera que el maestro o la maestra no sean los únicos que “enseñan”, sino que también los alumnos, en pequeños equipos de trabajo cooperativo, sean capaces de “enseñarse” mutuamente, de cooperar y ayudarse a la hora de aprender.

Este dispositivo pedagógico complejo, formado por la combinación de distintas estrategias relacionadas con estos tres puntos, permite sin duda que, en algunas actividades como mínimo (y en tantas como sea posible), también puedan participar los alumnos con alguna discapacidad, a pesar de la gravedad de la misma. Si bien son tres tipos de estrategias que pueden darse de forma aislada, independientemente unas de otras, se trata de desarrollar un programa didáctico inclusivo que englobe, de forma integrada, dentro del aprendizaje cooperativo, las otras estrategias citadas anteriormente, relacionadas con la personalización de la enseñanza y la autonomía de los alumnos. Por otra parte, se trata de una forma cooperativa de organizar y estructurar la clase que se opone radicalmente a las otras dos formas de organizarla y estructurarla, que, aún hoy, son las más habituales (la estructura de aprendizaje individualista y la estructura de aprendizaje competitiva).

El aprendizaje cooperativo tiene grandes ventajas, como ya pusimos de manifiesto en el capítulo 2: potencia el aprendizaje de todos los alumnos, no sólo de los contenidos referidos a actitudes, valores y normas, sino también de los demás contenidos (tanto de conceptos como de procedimientos). Y no sólo de los alumnos que tienen más problemas por aprender, sino también de aquellos que están más capacitados para aprender. Facilita, también, la participación activa de todos los estudiantes, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, acentuando su protagonismo en este proceso. Esto, sin duda, contribuye a crear un clima del aula mucho más favorable para el aprendizaje de todos los alumnos. Por otra parte, facilita la inclusión y la interacción de todos los alumnos, de modo que entre ellos se da una relación más intensa y de mayor calidad.

Son numerosos los trabajos elaborados y las propuestas de diferentes organismos en torno a estrategias para abordar con eficacia la atención de la diversidad en las aulas educativas. En algunos casos las estrategias se centran en la política y en la cultura inclusiva, en otros están más relacionadas con la organización escolar, con la didáctica, etc. Vamos a desarrollar esta cuestión en una doble línea: por un lado, analizaremos algunas estrategias para trabajar la diversidad en el aula inclusiva; por otro lado, analizaremos las estrategias que proponen diferentes organismos vinculados con la discapacidad, estas estrategias no solo se circunscriben al aula o centro educativo (micro y mesosistema) sino que también hay propuestas para desarrollar a nivel de sistema educativo en su conjunto (nivel de microsistema).

Con respecto a la primera línea de abordaje, nos centraremos en las estrategias que pueden articularse en el aula de secundaria, habida cuenta de las dificultades que se dan en esta etapa; para ello nos centraremos en las propuestas de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, organismo gubernamental que está formado por representantes de los Ministerios de Educación de los Estados miembros de la UE. Con respecto a la segunda línea de abordaje, es decir, con respecto al posicionamiento de diferentes organizaciones relacionadas con la discapacidad hemos seleccionado tres: una europea (el Foro Europeo de la Discapacidad) y dos españolas (CERMI y DOWN ESPAÑA). En estas organizaciones se plantean estrategias no solo vinculadas a la práctica de aula, sino también estrategias relacionadas con el centro educativo, con la formación profesorado, con la comunidad educativa, con el contexto, con las normativas, etc., es decir, estrategias vinculadas al microsistema, al mesosistema y al macrosistema.

4.1. Estrategias eficaces en el aula de secundaria

La inclusión escolar en la etapa secundaria constituye un reto importante de los sistemas educativos actuales. Muchos de los jóvenes con síndrome de Down cuya educación ha transcurrido por itinerarios ordinarios en centros inclusivos, cuando llegan a la secundaria se derivan, en un elevado porcentaje, a itinerarios especiales, alegando como justificación una falta de recursos en los IES y, a la vez, equipos mejor preparados y mayores recursos en

los Centros de Educación Especial. Es evidente que ello contraviene el planteamiento inclusivo que se había incorporado en los proyectos de vida de esos jóvenes cuando iniciaban su andadura en la etapa primaria y es contrario al planteamiento de inclusión escolar.

Se requieren muchos esfuerzos y decisiones firmes para ir avanzando en la dirección inclusiva. La inclusión en secundaria es un tema de preocupación importante. Se perciben áreas problemáticas específicas como la falta de recursos, la insuficiente formación del profesorado y actitudes poco positivas. Las actitudes de los profesores son decisivas en la consecución de la inclusión y estas dependen en gran medida de sus experiencias (especialmente con alumnos con necesidades educativas especiales), de su formación, el apoyo que reciben y otras condiciones como el número de alumnos en el aula y la cantidad de trabajo.

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial editó un documento en 2005 sobre la educación inclusiva y las prácticas en el aula en educación secundaria. Vamos a resumir los factores que, según la mencionada agencia, van a resultar fundamentales para ir desarrollando la inclusión escolar en la etapa secundaria.

En relación con la diversidad, el “cómo” es uno de los grandes retos en los centros y aulas europeos. La inclusión puede organizarse de varias maneras y a distintos niveles, pero esencialmente, es el equipo docente el que

tiene que tratar con una diversidad, cada vez mayor, de alumnos con necesidades en su centro y en sus aulas y tiene que adaptar o preparar el currículum de tal forma que las necesidades de todos los alumnos (los que tienen necesidades educativas especiales y sus compañeros) sean atendidas suficientemente.

Si los centros quieren mejorar a la hora de atender las características heterogéneas de los alumnos, es necesario que tengan en cuenta aspectos tales como la organización escolar, la coordinación y el trabajo cooperativo entre el profesorado, la colaboración de toda la comunidad escolar, el uso de recursos y la práctica docente.

Desde la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial se señalan al menos siete grupos de factores que resultan eficaces para la educación inclusiva en las aulas de secundaria: enseñanza cooperativa, aprendizaje cooperativo, solución cooperativa de conflictos, agrupamientos heterogéneos y enfoques pedagógicos eficaces. Además, dos factores parecen ser especialmente importantes para la educación secundaria: el sistema de áreas de referencia y las estrategias de aprendizaje alternativo. A continuación se definen estos siete factores que pueden resultar eficaces para la educación inclusiva. Todos estos enfoques contribuyen al proceso de realización de la educación inclusiva, y pueden utilizarse de diferentes formas; ahora bien, una combinación de estos enfoques es especialmente eficaz.

Enseñanza cooperativa

El profesorado necesita cooperar y recibir un apoyo práctico y flexible de distintos profesionales. A veces, un alumno con necesidades educativas especiales (nee) necesita ayuda específica que el profesor no puede ofrecerle durante su clase en la rutina diaria. En esas circunstancias intervienen otros profesores y personal de apoyo para ayudarles a abordar los temas con flexibilidad, programación adecuada, cooperación y trabajo en equipo. El estudio de la Agencia sugiere que la educación inclusiva mejora con varios factores que se pueden agrupar en el apartado de enseñanza cooperativa. Ésta se refiere a cualquier tipo de cooperación entre el profesor de la asignatura y el profesor de apoyo u otros profesionales. Una de las características de la enseñanza cooperativa es que a los alumnos con nee no se les cambia de aula para recibir apoyo, sino que se les imparte en su propia clase. Esto fomenta el sentimiento de pertenencia en los alumnos y aumenta su autoestima, lo que es en sí mismo un fuerte mecanismo facilitador para el aprendizaje.

Una segunda característica de la enseñanza cooperativa es que ofrece una solución para el problema del aislamiento del profesorado, ya que puede aprender de los métodos de los demás y beneficiarse de un adecuado feedback. Como resultado, la cooperación no sólo es eficaz para el desarrollo cognitivo y emocional de los alumnos con nee, sino que también parece responder a las necesidades de los profesores.

Aprendizaje cooperativo

Los alumnos que se ayudan entre sí, especialmente en un sistema de agrupamiento flexible y bien organizado, se benefician del aprendizaje conjunto. El estudio parece indicar que la tutoría en parejas o el aprendizaje cooperativo es efectivo tanto en las áreas cognitiva y social como en la evolución del aprendizaje de los alumnos. Además, no existen indicios de que los alumnos más capaces se perjudiquen de esta situación por la falta de nuevos estímulos y oportunidades. Existen varios términos utilizados para describir las técnicas pedagógicas en las que los alumnos trabajan en pareja: tutoría de alumnos, aprendizaje cooperativo y enseñanza entre iguales.

En la mayoría de estas técnicas el profesor forma parejas o grupos heterogéneos. Este enfoque tiene un efecto significativamente positivo en la auto-confianza de los alumnos y a la vez estimula las interacciones sociales en el grupo de iguales. Todos los alumnos se benefician del aprendizaje cooperativo: el tutor retiene mejor y por más tiempo la información y las necesidades del alumno están mejor atendidas por un compañero cuyo nivel de entendimiento es un poco más alto que el suyo. Las conclusiones sugieren que los enfoques de aprendizaje cooperativo no solo tienen resultados positivos, sino que también son relativamente fáciles de implementar.

Solución cooperativa de conflictos

La solución cooperativa de problemas / conflictos se refiere a una forma sistemática de

abordar el comportamiento inapropiado en el aula. Esto pasa por establecer un conjunto de reglas claras en el aula, acordadas por todos los alumnos además de aplicar los adecuados refuerzos positivos y negativos en el comportamiento. Las conclusiones de los informes de los países y la revisión bibliográfica internacional demuestran que el uso de técnicas de solución cooperativa de problemas / conflictos disminuye la cantidad e intensidad de las interrupciones durante las clases. Es evidente que para que las reglas sean eficaces deben negociarse con toda la clase y colocarse en un lugar visible. Existen varias formas de elaborar normas para el aula, pero los estudios de caso demuestran que lo apropiado es realizar una reunión a principio de curso. También es muy importante que las normas de aula y los refuerzos positivos y negativos se comuniquen a los padres.

Agrupamientos heterogéneos

Los agrupamientos heterogéneos se refieren a la agrupación de alumnos de la misma edad en los que existen varios niveles. La base del concepto de grupo con varios niveles es evitar los "guetos" y respetar las diferencias naturales en las características de los alumnos. A la hora de tratar con la diversidad de alumnos en el aula es necesario y efectivo organizar grupos heterogéneos e implementar un enfoque didáctico individualizado. Esto refuerza el principio de que todos los alumnos son iguales y que la división según sus aptitudes en secundaria contribuye a la marginación de alumnos con nee. Las ventajas de este enfoque organizativo son obvias tanto en el ámbito cognitivo como,

especialmente, en el social y emocional. También contribuye a eliminar la diferencia cada vez mayor entre los alumnos con nee y sus compañeros. Además, fomenta actitudes positivas tanto de los alumnos como de los profesores hacia los alumnos con nee. Por supuesto, el agrupamiento heterogéneo también es un requisito para el aprendizaje cooperativo.

Enseñanza eficaz

La educación eficaz se basa en el control, diagnóstico, evaluación y altas expectativas. El uso de un marco curricular estándar para todos los alumnos es importante. Sin embargo, en muchos casos es necesario adaptar el currículum, no sólo para los alumnos con NEE en el extremo inferior de un continuo, sino también para el resto de los alumnos. Con respecto a los alumnos con nee este enfoque se define y establece en el marco de una Adaptación Curricular Individual (ACI) que debe realizarse dentro del currículum ordinario. Los enfoques pedagógicos eficaces también contribuyen al objetivo de disminuir las diferencias entre los alumnos con y sin nee. En definitiva, las adaptaciones mencionadas deberían aplicarse dentro de un enfoque general donde la educación se base en la evaluación y las altas expectativas. Todos los alumnos (incluyendo los que tienen nee) muestran mejoras en su aprendizaje con un control y una programación y evaluación sistemáticos de su trabajo.

Sistema de área de referencia

En este sistema la organización de los grupos cambia drásticamente. Los alumnos están en

un área común que consiste en dos o tres aulas donde se imparte casi toda la enseñanza. Un pequeño grupo de profesores es responsable de la enseñanza impartida en esta área de referencia.

La especialización de las asignaturas y la particular organización de las clases en los centros de secundaria supone grandes dificultades para los alumnos con nee. Los estudios de caso muestran que existen otras formas más adecuadas de organización. El sistema de área de referencia es uno de estos modelos: los alumnos se quedan en su propia área que consta de un número pequeño de aulas y un reducido número de profesores que imparten casi todas las asignaturas al grupo. Para los alumnos con nee, esta estrategia refuerza su necesidad de tener un sentimiento de “pertenencia”. También contribuye al deseo de ofrecer un entorno estable y continuo y a la necesidad de organizar los grupos sin dividir a los alumnos según sus aptitudes.

Estrategias de aprendizaje

El objetivo de la implementación de estrategias de aprendizaje alternativo es enseñar a los alumnos cómo aprender y cómo resolver problemas. En relación con esto, los centros brindan a los alumnos una mayor responsabilidad en su propio aprendizaje. Para apoyar la inclusión de los alumnos con necesidades especiales se han desarrollado varios modelos centrados en estrategias de aprendizaje durante los pasados años. En ellos, los alumnos no solo aprenden estrategias, sino también cómo apli-

4.2. Posicionamiento de organizaciones vinculadas con la discapacidad

4.2.1. Estrategias propuestas desde el Foro Europeo de la Discapacidad

El Foro Europeo de la Discapacidad (EDF) es el órgano central del movimiento de la discapacidad Europea y representa los intereses de 50 millones de europeos con discapacidad y de sus familias. Fue creado en 1996 por organizaciones de personas con discapacidad con el fin de defender asuntos de interés común para todos los grupos de personas con discapacidad.

Tiene como misión promover la igualdad de oportunidades y la no discriminación de las personas con discapacidad, así como garantizar y proteger sus derechos humanos fundamentales mediante la participación activa en iniciativas políticas. Ha participado activamente en las negociaciones de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

El EDF, basándose en el artículo 24 de la Convención, propone una serie de estrategias para impulsar la inclusión escolar y las agrupa en 5 tipos de acciones recomendadas para poder pasar de las palabras a los hechos, son las siguientes: a) avanzando hacia la educación inclusiva; b) accediendo a la educación en la práctica; c) aprendizaje para la vida y desarrollo de aptitudes sociales; d) formación de profesores; e) más allá de la educación básica.

Por el interés reivindicativo que suponen estas estrategias, porque están directamente vinculadas con los diferentes párrafos del artículo 24 de la Convención Internacional, por su carácter práctico, porque nos muestra el camino a seguir y porque manifiesta el sentir del movimiento europeo más amplio de la discapacidad, nos parece oportuno hacer una exposición amplia (no completa) de dichas estrategias.

A. Avanzando hacia la educación inclusiva

- La Convención de la ONU no define explícitamente lo que es “la educación inclusiva”. La educación inclusiva no debe confundirse con la integración. El concepto de integración supone sólo una adaptación de la persona a la escuela, y no los cambios del entorno, la pedagogía y la organización. La inclusión es más amplia e implica un cambio progresivo y la adaptación del sistema educativo, de tal manera que todo el mundo pueda tener sus necesidades satisfechas y prosperar.
- El EDF también subraya que la educación debe ser considerada como un proceso que dura toda la vida, y las personas con discapacidad deben contar con las mismas oportunidades que las personas no discapacitadas para acceder a la educación o la formación en todas las fases de su vida.
- Todos los obstáculos para el desarrollo de un sistema educativo inclusivo deberían ser identificados y abordados, entre ellos los centros especiales y las clases separadas.
- Poner a todos los alumnos con diferentes tipos de discapacidad en una clase separada de

los demás alumnos equivale a ignorar las necesidades específicas de los niños con diferentes discapacidades y una continuación en la diferenciación entre los niños, por un lado, y niños con discapacidad, por el otro.

- El entorno, la enseñanza, el aprendizaje y la organización del sistema escolar deben ser sistemáticamente modificados a fin de eliminar las barreras a los alumnos con discapacidad, de modo que puedan alcanzar los mayores logros académicos y sociales.

B. Accediendo a la educación en la práctica

- Los niños con discapacidad deben poder asistir a su escuela local y recibir el apoyo que necesiten junto a sus compañeros no discapacitados.
- La legislación que prohíbe la discriminación en el empleo debería aplicarse a fin de que mujeres y hombres jóvenes con discapacidad puedan llegar a ser profesores y así ser coherentes con la legislación o normas que rigen el acceso a la enseñanza.
- Accesibilidad de los edificios escolares, equipos y materiales. Transporte accesible para los estudiantes con discapacidad.
- Los Estados deben velar por una transición a un sistema de educación inclusiva a través de planes de acción con objetivos concretos.
- Deberán desarrollarse políticas, con el fin de garantizar la transición de la escuelas especiales a las escuelas normales y el traslado de los alumnos. La estrecha cooperación entre todos los tipos de escuelas es una condición previa a la inclusión.
- Las niñas y los niños con discapacidad (y sus padres) deben tener las mismas oportunidades que los demás niños y debe ser posible que elijan el tipo y la duración de la educación que deseen.
- Las autoridades educativas se encargarán de la temprana identificación y evaluación de los niños con discapacidad y deberán apoyar y guiar a los niños, a los maestros y a las escuelas, lo que permite el pleno acceso a la educación con el apoyo educativo y los servicios necesarios desde la más temprana edad, pero nunca deberán decidir por los niños con discapacidad.
- Deberán desarrollarse mecanismos de control para realizar un seguimiento de la escolarización y su finalización por los niños con discapacidad.
- El apoyo mutuo y el respeto deben ser fomentados en el currículo escolar, tanto para niños no discapacitados como para discapacitados.
- Deberá fomentarse la interacción social entre personas con discapacidad y personas sin discapacidad, impulsar el compañerismo y la amistad en base a la construcción intencional de relaciones, y también con el fin de erradicar la intimidación.
- Los padres y los alumnos deben participar en la definición de cada uno de los planes educativos. Y los padres deben aconsejarse entre sí sobre cómo hacer frente a la educación de sus hijos e hijas.
- Existen experiencias positivas de la aplicación de la educación inclusiva en Europa que deberían ser una fuente de inspiración y aprendizaje a través de las visitas de estudio in situ y otras formas de comunicación.

- Deberían ser desarrollados y difundidos más ampliamente proyectos para garantizar el intercambio de buenas prácticas en materia de educación entre los diferentes países de la UE.
- La formación de los profesores de educación inclusiva debe ser una de las prioridades importantes de los programas de formación y educación de la UE.
- Las organizaciones de personas con discapacidad deben iniciar conversaciones con los sindicatos de profesores para asegurar que las metodologías de enseñanza incluyen la sensibilización sobre la educación inclusiva.
- Los alumnos con discapacidad necesitan programas escolares y extraescolares iguales a los de sus compañeros no discapacitados. No deberían ser sistemáticamente dirigidos a actividades alternativas.
- Los fondos estructurales de la UE deben utilizarse para favorecer la transición de la educación especial a la general.

C. Aprendizaje para la vida y desarrollo de aptitudes sociales

- La educación debe ser vista como un proceso global que incluye tanto el logro académico como el desarrollo para la vida y de las habilidades sociales.
- Debe existir apoyo, políticas, recursos e instalaciones para que los niños con discapacidad puedan llevar a cabo una educación efectiva en un ambiente inclusivo.
- Es importante iniciar la aplicación de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza en las escuelas, ya que esto facilita la participación de los niños con discapacidad, en particular aquellos con discapacidad intelectual, problemas de salud mental y discapacidad sensorial.
- Debe ser una oportunidad para los niños con discapacidad el aprendizaje para la vida y el desarrollo de habilidades sociales que faciliten la participación plena e igualitaria en la educación, incluyendo: el aprendizaje del Braille, la comunicación aumentativa y alternativa, habilidades de orientación y movilidad, apoyo y tutoría entre pares, aprendizaje de la lengua de signos.
- La educación en los derechos humanos debe enseñarse en el curso escolar para promover un mayor respeto de los derechos de todos los niños, incluidos los niños con discapacidad.

D. Formación de profesores

- Deben promoverse la formación en Braille y el lenguaje de signos así como todas las demás alternativas y modos de comunicación que deben figurar en la formación general del profesor y en los planes de estudio.
- Los profesores deben recibir formación antes del servicio y durante el mismo, de modo que estén mejor preparados para responder a la diversidad en el aula.
- La capacitación de los docentes debería incluir formación en metodología inclusiva.
- Debería ser fomentada activamente la contratación y formación de personas con discapacidad con el fin de que lleguen a convertirse en profesores y personal de apoyo a la educación.

- Los adultos con discapacidad deben ser invitados a participar en la formación, a fin de transferir su experiencia como seres independientes, a pesar de los obstáculos ambientales y de actitud.
- Debe proporcionarse una financiación adecuada.
- La educación en los derechos humanos debe ser parte de la formación de los profesores y de los programas de educación.

E. Más allá de la educación básica

- Con el fin de desarrollar estrategias de educación inclusiva, las necesidades de acceso deben ser consideradas desde el comienzo. Para ello, el nombramiento de coordinadores inclusivos dentro del sistema educativo podría favorecer el desarrollo de estrategias más incluyentes.
- La accesibilidad universal debe aplicarse en cualquier reforma de las escuelas o de cualquier adaptación del entorno escolar.
- Con el fin de asegurar una mayor inclusión de alumnos con enfermedades crónicas, es necesario intensificar la coordinación y las sinergias entre los servicios sociales y sanitarios, por un lado, y los establecimientos de enseñanza por el otro. Siempre que sea posible deben evitarse soluciones separadas.
- Todas las escuelas deberían tener la obligación de ofrecer un foro a los niños para expresar sus opiniones sobre cuestiones que afectan a su escolaridad, y la oportunidad de poder expresar sus puntos de vista, dándoles la debida importancia de acuerdo a la edad y madurez de los niños.

- Las estrategias de aprendizaje permanente para personas con discapacidad, son un área de gran importancia (sobre todo para las personas con discapacidad intelectual) para asegurar la retención de los conocimientos y el desarrollo de carreras profesionales.

4.2.2. Estrategias propuestas desde el CERMI

Proponemos tres documentos a partir de los cuales obtenemos una información bien precisa de las propuestas hechas por CERMI sobre la inclusión educativa.

A. Bases para una renovada educación inclusiva (2008)

EL CERMI elaboró un documento de propuestas orientadas a mejorar y asegurar el derecho a una educación inclusiva de calidad para los niños y niñas con discapacidad. En este documento, denominado “Bases para una renovada educación inclusiva” (2008) se proponen las siguientes estrategias para impulsar la inclusión escolar:

- Establecer, como marco orientador y de referencia necesaria de la legislación, de las políticas y las decisiones y de las prácticas educativas de los poderes públicos, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por Naciones Unidas en diciembre de 2006, y vigente y plenamente aplicable en España desde mayo de 2008. En especial, su artículo 24.

- La legislación estatal y autonómica ha de revisarse para que exista una completa acomodación entre la visión de la educación inclusiva de la Convención y nuestro sistema educativo.
- Garantizar el principio de acceso normalizado del alumnado con discapacidad a los recursos educativos ordinarios, sin discriminación o segregación de ningún tipo por esta circunstancia, proporcionando los apoyos necesarios para que la inclusión educativa en un entorno educativo abierto sea siempre una realidad.
- No cabe crear en lo sucesivo más estructuras educativas que no respeten el paradigma de la educación inclusiva.
- Dirigir las estructuras de educación no normalizada aún existentes en nuestro país hacia su plena convergencia con el modelo de educación inclusiva, convirtiéndose en recursos y apoyos para el éxito de las enseñanzas en entornos ordinarios.
- Incorporar los principios de no discriminación, accesibilidad universal y diseño para todos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los de evaluación, en la aplicación de los materiales didácticos y las nuevas tecnologías, así como en los contenidos de formación del profesorado.
- Asegurar que los proyectos educativos de los centros incorporen planes de atención a la diversidad que tengan su reflejo entre los indicadores de calidad de los mismos, así como en la aplicación del principio de equidad.
- Adecuar las nuevas tecnologías a los principios de accesibilidad universal y diseño para todos con objeto de que los estudiantes con discapacidad encuentren en ellas una oportunidad y no una barrera, en el acceso a la información, a la comunicación y al conocimiento.
- Incorporar el diseño para todos y la accesibilidad universal en la propuesta curricular de formación y en la adquisición de competencias prevista en las distintas titulaciones universitarias.
- Asegurar que el Plan de Becas y Ayudas al estudio esté al alcance de todos los estudiantes con discapacidad, con independencia del grado y tipo de la misma.
- Promover la coordinación del profesorado que imparte los diferentes niveles y la adecuada orientación psicopedagógica con objeto de posibilitar el tránsito del alumnado con discapacidad entre las distintas etapas educativas.
- Fomentar la coordinación con el movimiento asociativo de la discapacidad y de sus familias para la mejora de los procesos de inclusión y atención del alumnado con discapacidad y de sus familias.

B. Manifiesto por una inclusión educativa (2010)

En 2010 CERMI aprueba un manifiesto a favor de una inclusión real y efectiva. En dicho documento se expone de manera firme la postura de este organismo sobre la inclusión escolar y propone una serie de estrategias para seguir avanzando (hemos resumido dicho manifiesto y hemos suprimido algunas duplicidades con las estrategias que se mencionaban en el documento anterior, aunque algunas de las que aquí se presentan son muy similares a las señaladas anteriormente).

- La educación inclusiva y la gestión de la diversidad en el ámbito de la enseñanza deben erigirse en elementos fundamentales e inherentes al concepto de educación de calidad para todas las personas.
- La enseñanza debe proporcionar a las personas con discapacidad los conocimientos, las habilidades y las destrezas que compensen las desigualdades y desventajas.
- Se ha de entender la educación inclusiva desde los paradigmas de calidad educativa, igualdad de oportunidades y accesibilidad universal a lo largo de todo el ciclo vital.
- Reclamar a los poderes públicos que se garantice el principio de acceso normalizado del alumnado con discapacidad a los recursos educativos ordinarios, sin discriminación o segregación de ningún tipo.
- Proporcionar los apoyos necesarios para que la inclusión educativa en un entorno educativo abierto sea siempre una realidad.
- Exigir la sensibilización de toda la comunidad educativa hacia la realidad, la diversidad y el valor intrínseco de las personas con discapacidad y su contribución a la comunidad en la que viven.
- Demandar una identificación temprana de la discapacidad y una atención preventiva y compensadora, así como una mejora de los procesos de detección, mayor coordinación entre las distintas instancias y dispositivos y fomento de la escolarización desde la educación infantil, como vía compensadora de las desigualdades.
- Plantear que en el proceso de transición hacia la plena inclusión educativa, las estructuras de educación no normalizada aún existentes en nuestro país, deben dirigirse hacia su completa convergencia con el modelo de educación inclusiva, convirtiéndose, en la fase transitoria que debe inaugurarse, en recursos y apoyos para el éxito de las enseñanzas en entornos ordinarios.
- Exigir que, entre tanto se alcanza un sistema educativo coherente con el principio de inclusión, la legislación establezca la obligación de garantizar la libre elección de la modalidad educativa y de escolarización por parte del alumnado con discapacidad o de sus familias, respetando sus preferencias y ofreciéndoles información adecuada, para lo cual se llevarán a cabo los ajustes razonables que sean precisos. El proceso de elección deberá regirse siempre por el principio de educación inclusiva, de acuerdo con el mandato contenido en la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Mejorar la coordinación entre los profesionales, los equipos de orientación y toda la comunidad educativa, y asegurar la dotación de recursos humanos (añadiendo ciertos perfiles profesionales) y materiales accesibles adecuados a cada necesidad, así como la generalización de buenas prácticas educativas.
- Informar a toda la comunidad educativa de sus derechos y deberes, principalmente al alumnado y a las familias, que necesitan conocer los recursos, ajuste de las expectativas, apoyo y contención, formación y asesoramiento.
- Mejorar la formación permanente de adultos y aumentar las salidas profesionales tras la escolarización obligatoria, por medio de con-

ciertos y convenios entre los distintos sectores formativos y empresariales y sociales, mejorando la comunicación y contando con la colaboración de las personas y las familias.

- Considerar el papel esencial de los medios de comunicación a la hora de transmitir y visibilizar una sociedad inclusiva, y especialmente una educación inclusiva, promoviendo que en todas las noticias e informaciones sobre educación, reportajes, documentales, etc., se tenga en cuenta la diversidad del alumnado, y se vea representada de forma positiva y valorada esa diversidad y se otorgue valor a su contribución en la construcción de una sociedad de excelencia moral, especialmente en el caso de alumnado con discapacidad.
- Poner en marcha los mecanismos y recursos necesarios para disminuir los porcentajes de abandono escolar como consecuencia de la falta de adaptación de recursos a las personas con necesidades de apoyo para la igualdad. Entre ellos, se hace necesario disponer de indicadores sobre niveles educativos, que ofrezcan información precisa para tener una radiografía completa sobre la situación de las personas con discapacidad.

C. Impacto de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2011)

En un sistema inclusivo, basado en el derecho a la no discriminación e igualdad de oportunidades, no pueden coexistir dos modalidades de escolarización separadas, sino que el sis-

tema debe disponer de una única modalidad para todo el alumnado, y además debe ser un sistema basado en la calidad de la atención educativa proporcionando a cada alumno los apoyos que este precise.

Pero para alcanzar esta situación, es precisa una profunda transformación del sistema, que no se alcanzará “eliminando” los centros de educación especial sin más. En realidad, estos centros hoy día son los que contienen los recursos más idóneos, tanto personales como materiales, para lograr una atención educativa adecuada al alumnado con necesidades más extensas de apoyo. Se precisa, por tanto, abordar un proceso de cambio que determine que, una vez concluido, estos recursos se encuentren a disposición de aquellos alumnos que los precisen, mientras ellos acuden al centro ordinario que les corresponda en condiciones de igualdad con el resto del alumnado.

Ahora bien, no se puede pretender que la forma de organización actual desaparezca sin más, puesto que ello supondría una catástrofe para el alumnado. A pesar de ello, en el tránsito hacia un modelo acorde con la Convención resulta obligado que el modelo actual abandone el estancamiento en el que se encuentra y continúe evolucionando para asegurar que el sistema educativo sea capaz de lograr sus fines y prestar una atención educativa de calidad a todo el alumnado, incluido el alumnado con necesidades educativas especiales.

Como paso previo a un proceso de cambio, se necesita asegurar la adquisición de cono-

cimientos sobre lo que es inclusión y el abandono de la pretensión de que este sistema educativo es inclusivo; conocer por qué no llega a serlo y que exista una clara y firme voluntad (y creencia) tanto política, como administrativa como de la comunidad educativa y de la sociedad en general de que la inclusión es posible y deseable, y por tanto, llevar a cabo los cambios que resulten precisos para su logro.

A nivel político lo cierto es que España ha ratificado la Convención, razón que llevaría a presuponer que esa voluntad existe, y los principios recogidos en sus leyes orgánicas son coherentes con esta. Pero es preciso ser consecuente con estos principios en todas las normas y para todos los alumnos con discapacidad. La propuesta del estudio, dada la necesidad de abordar el proceso de forma paulatina, es la de establecer un Plan de Transición a la Convención del sistema educativo español.

Dicha propuesta se articula en torno a ocho puntos clave, son los siguientes:

1. Legislación. Toda la legislación educativa debe ser consecuente con los principios recogidos en la Convención y con el modelo social de discapacidad. Se trata de un enfoque de derechos fundamentales para los alumnos con discapacidad. Ello supone que el plan de transición, en sus aspectos legislativos y normativos, debe garantizar:
 - a) Que todos los alumnos con discapacidad tengan el derecho a acudir a centros ordinarios, con independencia de sus características personales. La valoración de necesidades educativas especiales se realiza para beneficiar a las personas con discapacidad, es decir que se tiene que evitar estigmatizar a los niños y se debe tener siempre presente la naturaleza interactiva de la discapacidad. La normativa debe recoger expresamente el derecho de los padres a pedir plaza en cualquiera de los centros de su zona, con independencia de los medios con los que cuente el centro elegido previamente a la solicitud de plaza del alumno en cuestión.
 - b) Modificación de la normativa estatal y autonómica relativa a la dotación de recursos, para garantizar que se proporcionen los apoyos personalizados y el ajuste razonable que precise cada alumno, con independencia de si se cumple la ratio de alumnos por profesor; además, la normativa deberá prever que dichos apoyos y ajustes se preparen antes de la llegada de un alumno a un centro.
 - c) Recoger en la legislación las propuestas de avance y transición hacia un sistema ordinario para todos.
 - d) Modificar la normativa de acceso del personal a determinados puestos que requieran una especial cualificación para asegurar que las personas contratadas como especialistas en una determinada discapacidad, realmente dispongan de una formación teórica y práctica en la misma. De igual manera, siempre que resulte beneficioso para el alumnado con necesidades educativas especiales, se deberán valorar medidas que fomenten la estabilidad este personal.

2. Avanzar hacia la fusión del sistema de educación ordinario y el sistema de educación especial. Ello supone proponer medidas en los dos tipos de centros educativos existentes en España:
 - a) Con respecto a los centros de educación especial, las medidas serían las siguientes: no construir más centros de educación especial en aquellos lugares donde no los hubiera; transformación de los centros especiales preexistentes en centros de recursos; formar a los educadores especiales para que orienten su intervención hacia la finalidad de servir de recursos adicionales a los maestros y profesores de los centros ordinarios; transferir paulatinamente a los alumnos de los centros de educación especial a clases en aulas en los centros ordinarios con apoyo de su personal especializado; ofrecer formación a los administradores de los centros de educación especial en materia de educación inclusiva y en el importante papel que pueden jugar como centros de recursos; los recursos antes utilizados en el colegio de educación especial pasan a dedicarse al sostenimiento de aulas estables y de los equipos itinerantes, que seguirán dependiendo de los centros de educación especial, y que se estarán transformando en centros de recursos.
 - b) Con respecto a los colegios ordinarios, las medidas serían las siguientes: formación de profesorado para que puedan responder a la diversidad tanto en el aula como en el resto del centro; utilizar técnicas de formación piramidal en las que los profesores, una vez formados en metodologías de educación inclusiva, formen a otros profesores, y así sucesivamente; formación de los administradores de los centros ordinarios sobre las mejores prácticas en la respuesta a las necesidades individuales de los alumnos; revisar el número máximo de alumnos por clase; revisar y adaptar el contenido del currículo de acuerdo con las prácticas que hayan demostrado su eficacia de forma contrastada; asegurar que tanto los edificios educativos como los materiales sean accesibles para los niños con discapacidad; contribuir a las investigaciones internacionales y nacionales sobre las buenas prácticas, cooperar con ellas y divulgarlas en la medida en que se relacionen con la educación inclusiva.
3. Desarrollar una atención temprana inclusiva. Invertir en atención y educación temprana inclusiva que aseguren que la inclusión se extienda de forma definitiva a todos los ámbitos de la vida tanto en la educación como en la sociedad.
4. Proporcionar formación a los padres sobre sus derechos y contar con su participación. Es importante proporcionar formación a los padres de niños con discapacidad para que conozcan sus derechos y sepan qué hacer para protegerlos y dónde deben acudir cuando se vulneran. Para ello, habría que llevar a cabo las siguientes acciones:
 - a) Apoyar a las organizaciones civiles, incluyendo a las de padres de niños con discapacidad para que construyan capacidad

- en el derecho a la educación y en como influir en la política real y en la práctica.
- b) Los padres deben decidir conjuntamente con el profesorado sobre las necesidades educativas de su hijo, con la participación de este. Podría ser un sistema similar y orientado hacia la Planificación Centrada en la Persona en el entorno escolar.
 5. Realizar seguimiento sobre la matriculación, la participación y el grado de inclusión alcanzado. Desarrollar mecanismos de rendición de cuentas que proporcionen datos fiables sobre la exclusión, la escolarización en colegios ordinarios y especiales y la progresión y terminación de sus estudios en centros ordinarios por parte de las personas con discapacidad.
 6. Promoción de la investigación e innovación educativa y que provea de nuevas fórmulas de escolarización flexible y para todos. Estudio de experiencias exitosas en otros países e incluso en España.
 7. Implicar a la comunidad, en cada barrio, en actividades relacionadas con la educación de niños con discapacidad. La toma de conciencia a este nivel ha demostrado tener más éxito que las simplemente promovidas de arriba abajo. Ejemplo: servicios de salud, polideportivos, asociaciones de vecinos, asociaciones de personas con discapacidad, asociaciones del comercio, organizaciones empresariales, etc.
 8. Priorizar la colaboración internacional. Buscar y aprovechar la asistencia que sea precisa. Con este fin llevar a cabo las siguientes acciones:
 - a) Solicitar de otros Estados, organizaciones internacionales u organizaciones intergubernamentales asistencia en buenas prácticas.
 - b) Integrar estas buenas prácticas en los marcos legislativos y políticos.
 - c) Cuando falten recursos adecuados, solicitar ayuda internacional.

4.2.3. Posición de DOWN ESPAÑA

Nos parecía importante concluir este epígrafe señalando la posición de Down España con respecto a la inclusión escolar y veremos que está en consonancia tanto con el EDF como con el CERMI: una firme defensa de la inclusión escolar de todos los alumnos. Para analizar dicha posición consultamos varios documentos en los que se define la posición de la entidad. Nos ha parecido relevante exponer el contenido parcial del II Plan de Acción para Personas con Síndrome de Down en España (2009-2013); dicho plan constituye una guía para la actuación para el periodo prefijado y señala tanto los principios como los criterios de actuación, entre los que se encuentra la inclusión.

El plan se articula en 5 áreas y en 5 programas transversales. Las áreas son las siguientes: Atención temprana, educación, empleo, envejecimiento y participación social y ciudadanía. Los programas transversales son: trabajo con familias, formación de profesionales, perspectiva ética, itinerarios y transiciones, coordinación.

Con respecto al área educativa, las medidas previstas se articulan en 7 programas:

- Programa 1: Educación infantil.
- Programa 2: Educación primaria.
- Programa 3: Educación secundaria obligatoria.
- Programa 4: Programas de cualificación profesional (PCPI).
- Programa 5: Educación secundaria post-obligatoria.
- Programa 6: Educación de adultos.
- Programa 7: Centros de Educación Especial.

Al objeto de exponer la posición de DOWN ESPAÑA sobre el tema de la inclusión escolar, por no repetir en exceso algunos puntos nos ha parecido conveniente señalar el objetivo y las medidas planteadas con respecto a la educación primaria y a los centros de educación especial.

PROGRAMA 2: Educación Primaria

Objetivo: Garantizar una educación primaria de calidad, en un marco inclusivo.

Medidas:

- 1) Diseñar los programas de forma no complementaria, sino para todos y centrados en la autonomía y la independencia incluidos en el currículo.
- 2) Establecer un currículo ordinario común que tenga en cuenta las capacidades diversas de cada alumno.
- 3) Realizar adaptaciones curriculares flexibles, individualizadas, reales, no alejadas del

currículo ordinario y coordinadas con los Itinerarios individualizados de Promoción de la Autonomía Personal y Vida Independiente.

- 4) Redefinir los apoyos y personal educativo en función de competencias, habilidades y necesidades individuales.
- 5) Extender la figura del personal auxiliar de apoyo permanente en el aula ordinaria, no específica para los alumnos con necesidades especiales (2 profesionales en el aula).
- 6) Definir un marco de colaboración con la administración educativa: centros escolares, centros de profesores y recursos, etc.
- 7) Establecer programas complementarios centrados en la educación para la autonomía: educación vial, habilidades sociales, entrenamiento cognitivo, nuevas tecnologías, ocio y tiempo libre, actividades extraescolares...
- 8) Promocionar programas de información y sensibilización dirigidos a todos los miembros de la Comunidad Educativa: profesionales, padres y alumnos/as.
- 9) Potenciar el papel activo del alumnado en una inclusión escolar recíproca. Un currículo inclusivo y flexible, unido a los apoyos que vengan determinados por las necesidades del niño con síndrome de Down, garantiza una base sólida en la construcción de persona adulta.

PROGRAMA 7: Centros de Educación Especial

Objetivo: Normalizar los centros de educación especial, promoviendo el acceso de sus usuarios a centros ordinarios.

Medidas:

- 1) Establecer criterios de escolarización basados en el principio de inclusión, de manera que el centro de educación especial sea la última alternativa.
- 2) Incluir en los Itinerarios individualizados de Promoción de la Autonomía Personal y Vida Independiente, vías de acceso a la educación inclusiva para cada usuario de los centros de educación especial.
- 3) Promover entornos y actividades para promoción de la autonomía personal, dentro de los centros de educación especial.
- 4) Promover entornos y actividades inclusivas dentro de los centros de educación especial.
- 5) Reconvertir los Centros de Educación Especial en centros de recursos para la inclusión y la promoción de la autonomía personal.

La mera existencia de los Centros de Educación Especial es ya una cuestión cuanto menos controvertida, en una realidad como la de hoy, en la que las personas con síndrome de Down y sus familias creen en los principios de integración, autonomía personal y no discrimina-

ción. El reflejo de estos principios ha de ser sin duda la utilización de los servicios ordinarios.

Por otro lado, DOWN ESPAÑA puso en funcionamiento desde hace algunos años la creación de redes nacionales que impulsan la relación entre las entidades pertenecientes a la red, establecen estrategias de crecimiento y desarrollo compartido, con filosofías y culturas comunes y abordan las diferentes problemáticas y desafíos de las áreas pertinentes a cada red. Una de las redes es la Red Nacional de Educación, una de cuyas funciones es contribuir a impulsar la inclusión escolar. En los últimos años ha editado dos publicaciones que van en esta dirección:

- *Buenas prácticas en inclusión educativa: las adaptaciones curriculares (2014)*, centrada en los contenidos y procesos de elaboración de la adaptaciones curriculares.
- *Orientaciones para el apoyo a la inclusión educativa (2013)*, centrada en el papel de las familias y de las entidades en el proceso de inclusión.

II. EXPERIENCIAS PRÁCTICAS

Las tres experiencias que se van a exponer constituyen prácticas que se derivan del modelo de apoyos y que tienen como referente los nuevos enfoques de la discapacidad, especialmente la inclusión, la calidad de vida y la auto-determinación. Se trata de dos experiencias más particulares y que se encuentran en los procesos iniciales de desarrollo (se presentan las experiencias desarrolladas en DOWN HUESCA, aunque experiencias similares se están desarrollando en otras entidades de la Red Down) y una experiencia más global y extendida (el empleo con apoyo). La primera experiencia que se expone se desarrolla en un contexto de colaboración interinstitucional entre el IES Pirámide (Huesca) y DOWN HUESCA, se trata de un Taller de Artesanía que se presenta como un proyecto de innovación educativa, como propuesta complementaria al PCPI; esta experiencia se vincula al módulo de

habilidades para la vida independiente del programa de formación para la autonomía y la vida independiente (FAVI), y se desarrolla con jóvenes entre 16 y 20 años.

La segunda experiencia aborda la temática de la vivienda con apoyo, como alternativa a los pisos tutelados, se trata de la constitución y desarrollo de un servicio de apoyo a la vivienda independiente (con apoyo), que se va gestando a partir de la primera experiencia que hubo en Huesca en el curso 2005-2006 y que surge gracias a la colaboración del Proyecto Aura de Barcelona. La tercera experiencia, que en DOWN HUESCA se planteó en 1999 a través de los proyectos europeos HORIZON, aborda la metodología de empleo con apoyo. Estas dos últimas experiencias constituyen la continuación del currículo FAVI, una vinculada a la vivienda, otra vinculada al empleo.

4. FORMACIÓN PROFESIONAL CON APOYO: EL TALLER DE ARTESANÍA

1. INTRODUCCIÓN: MARCOS CONTEXTUALES DEL TALLER DE ARTESANÍA

La formación profesional constituye un componente esencial en el itinerario formativo de todos los jóvenes, también de los jóvenes con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad intelectual. El sistema educativo ha contemplado diversas medidas para atender a las necesidades de estos jóvenes en materia de formación laboral. Una parte importante de los jóvenes con discapacidad intelectual concluyen su itinerario educativo a través de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), que constituyen el primer nivel de la formación profesional reglada. Estos programas están siendo sustituidos actualmente por programas de Formación Profesional Básica.

Ahora bien, consideramos que, al igual que ocurre con otras áreas de aprendizaje, el desarrollo de las competencias laborales de los jóvenes con discapacidad intelectual requiere de mayores experiencias de aprendizaje. Si bien la formación profesional que reciben los jóvenes en los centros escolares (formación profesional reglada) constituye el eje fundamental de su itinerario formativo, el desarrollo de programas complementarios sobre destrezas laborales puede servir para ampliar la respuesta educativa en materia de formación laboral. Es lo que hemos pretendido con la puesta en funcionamiento del Taller de Artesanía, que se pro-

pone como actividad extraescolar y complementaria al PCPI o a los programas de TVA. Este taller se desarrolla en el IES Pirámide (Huesca), a partir de una estrecha colaboración entre el propio Instituto y la Asociación DOWN HUESCA. Dicho Taller se presentó a la convocatoria del Gobierno de Aragón para desarrollar proyectos de innovación educativa con el título "Modelo de apoyos para el desarrollo de habilidades para la vida independiente (taller de artesanía para jóvenes con discapacidad intelectual)" y fue aprobado para ser realizado durante los cursos 2013-14 y 2014-15.

Por otro lado, el Taller de Artesanía se vincula al programa de Formación para la Autonomía y la Vida Independiente (FAVI, DOWN ESPAÑA, 2013). Un primer aspecto a destacar, con respecto a la formación para la autonomía y la vida independiente, es la consideración de 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.

Por tanto, los contextos formativos del taller de Artesanía los hemos definido en una doble vertiente: por una lado, como complementario al programa de formación profesional reglada (PCPI o FPB), ofreciendo una mayor experiencia (más tiempo, más opciones formativas) en materia de formación profesional (no reglada); por otro lado, lo ubicamos dentro de la propuesta FAVI que, con un carácter globalizado, incide en habilidades para la vida independiente, entre la cuales ocupa un lugar preponderante las destrezas laborales. A la revisión de estos dos marcos contextuales dedicamos las líneas siguientes.

Uno de los aspectos innovadores de este proyecto lo constituye el sistema de apoyos que se define en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se ha estructurado la necesaria coordinación y equilibrio entre apoyo natural, apoyo profesional y apoyo entre iguales. Por ello nos parece oportuno exponer un par de consideraciones sobre el modelo de apoyos, que fundamenta la articulación del sistema de apoyos mencionado.

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 los jóvenes y los requerimientos y demandas que se necesitan para funcionar en el Taller de Artesanía. 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.

En el desarrollo de la experiencia hemos tratado de aplicar los diferentes contenidos del modelo de apoyos a la realidad cotidiana del taller, especialmente lo concerniente a la evaluación de los apoyos necesarios y a la planificación de los mismos en el aprendizaje y desarrollo de la formación laboral. Este constituye un ámbito importante de análisis e investigación en esta experiencia, que nos permitirá obtener datos y conocimientos sobre cómo modular los apoyos para que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen de la forma más coherente y eficaz. Trataremos de establecer el equilibrio más oportuno entre apoyos (naturales, profesionales, entre iguales) para conseguir un óptimo desarrollo de las competencias laborales de los participantes.

1.1. El taller de artesanía como actividad complementaria de la formación profesional reglada

Esta actividad de formación laboral complementaria se centra en diferentes familias artesanales y se incluyen también otros tipos de actividades (relaciones interpersonales, juegos cooperativos, visita a empresas, charlas de artesanos, etc.), ofreciendo a la propuesta formativa un carácter integral y globalizado. También se incorporan otros elementos innovadores: sistemas de apoyo diversificado (apoyo profesional, apoyo natural, apoyo entre iguales), modelo

didáctico mediacional, sistemas evaluativos continuados y centrados en los componentes del programa y en la estructuración de los apoyos, etc. Precisamente, los elementos innovadores del taller requieren de una indagación y análisis, que nos permita obtener datos para verificar la eficacia de la propuesta didáctica.

Consideramos que la formación laboral debe ser parte fundamental del plan de transición a la vida adulta. 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, centrandolo el interés en las competencias generales (aprender a trabajar en equipo, responsabilizarse por la tarea bien realizada, mantener el ritmo de trabajo, seguir las indicaciones de los encargados o supervisores, etc.). Pueden incluirse experiencias directas en empleos de la comunidad que no impliquen retribución.

En términos generales, podemos señalar que para el desarrollo de la formación laboral se han 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 el proyecto que nos ocupa, el análisis de la relación y proporcionalidad entre distintos apoyos (profesional, natural, entre iguales) constituye un elemento fundamental de reflexión y valoración. Se trata de constatar cómo deben articularse estos apoyos para desarrollar los niveles más positivos de motivación y eficacia en las tareas.

El Taller de Artesanía se ha planteado como una formación extraescolar y complementaria a la realizada en el IES Pirámide. Esta formación se analiza a través de la metodología de investigación-acción. Es importante mantener reuniones periódicas de todos los agentes implicados (profesorado del IES, profesionales de la asociación, familiares, etc.) con la finalidad de analizar el desarrollo de la experiencia y adquirir conocimientos que se puedan ir incorporando en los diseños curriculares de las últimas etapas educativas. Se trata de plantear nuevos objetivos y contenidos vinculados con los nuevos conocimientos sobre discapacidad intelectual (que se deriven de esta y de otras investigaciones y prácticas), con nuevos proyectos vitales y con nuevas expectativas y nuevos planteamientos pedagógicos.

El Taller de Artesanía, que se ha diseñado con un carácter integral y globalizado, tiene como referente los proyectos de vida independiente (vivienda con apoyo, empleo con apoyo, participación ciudadana, formación permanente).

La metodología didáctica que se plantea en la aplicación de las actividades programadas 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.

1.2. El Taller de Artesanía dentro del programa FAVI

Esta formación en competencias laborales, que se deriva del taller de artesanía, tiene un enfoque globalizado, de modo que, además de objetivos centrados en tarea, se articulan otros objetivos centrados en ámbitos socioafectivos y relacionales. Por otro lado, esta formación se ubica dentro de un planteamiento más integral centrado en el desarrollo de la autonomía y la vida independiente. En este sentido, cabe señalar que la promoción de la autonomía y la independencia sigue siendo uno de los retos más importantes para las personas con discapacidad intelectual. 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.

El programa FAVI incide, como se ha señalado, en múltiples áreas de desarrollo, 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 pretende constituir 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.

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. 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 conversacional; 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. (El taller de Artesanía se ubica dentro de este módulo formativo).

El módulo de habilidades para la vida independiente. Propuestas globalizadas

El Taller de Artesanía se ubica, como se ha señalado, dentro del Módulo de Habilidades para la Vida Independiente del programa FAVI. Por este motivo, nos parece conveniente explicitar algunos elementos de dicho módulo. En efecto, 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 mismo. Si planteamos que un objetivo fundamental del proyecto FAVI es la consolidación y generalización de los aprendizajes, se hace necesario establecer conexiones entre distintos contextos educativos para facilitar tales generalizaciones, que también figuran en el cuaderno de trabajo personal.

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 de transferencia para facilitar la conexión y coordinación entre contex-

tos (contextos formales de aprendizaje y contextos no formales). 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 conocen, 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. Resulta importante la participación de los padres en una red coordinada para facilitar la generalización; también hay estrategias didácticas encaminadas a promover la generalización de los aprendizajes. Una técnica, impulsada por Haywood y cols. (1992), que resulta eficaz en el desarrollo de la generalización de los aprendizajes, se denomina aplicación o puenteo, a través de

la cual se pretende vincular los aprendizajes desarrollados en clase con otros ámbitos o contextos de aprendizaje, estableciendo, de este modo, conexión entre los contextos formales de aprendizaje con los contextos no formales.

- 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 de las asociaciones, las actividades 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 del programa FAVI 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.

Los tres talleres que hemos comentado no agotan las posibilidades de este módulo. Y desde el

curso 2011-12 estamos ensayado un taller integral de habilidades para la vida independiente, que engloba contenidos de los tres talleres anteriores, en un trabajo sostenido durante 6 ó 7 horas, durante las tardes de los viernes. En efecto, este taller, que supone una propuesta globalizada (se contemplaba también en la parrilla curricular) y 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.).

Pues bien, el Taller de Artesanía responde también a una propuesta globalizada, integrada en este módulo de habilidades para la vida independiente.

1.3. El Taller de Artesanía dentro del contexto de colaboración entre el IES Pirámide y la asociación de síndrome de Down

El Taller de Artesanía se ubica y se desarrolla en el IES Pirámide (Huesca), de este modo se lleva la formación en habilidades para la vida independiente (centradas fundamentalmente en las destrezas laborales) a entornos inclusivos y vinculados a la formación profesional. La relación entre el IES Pirámide y DOWN HUESCA se ini-

cia en el curso 2007-08, cuando se escolarizan algunos jóvenes con síndrome de Down en el PCPI (antes Módulos de Garantía Social) que se comenzó a organizar en el IES. Las acciones de cooperación se fueron desarrollando paulatinamente. Señalamos de manera breve algunas de ellas:

- Programa de coordinación y seguimiento escolar.
- Acciones de colaboración con el profesorado, especialmente al comienzo del curso. Se mantienen reuniones con todo el profesorado que va a atender a los alumnos para explicar algunas cuestiones relativas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos con discapacidad intelectual. Estas reuniones han sido especialmente interesantes en los diferentes ciclos de la ESO.
- Colaboración en materia de investigación. Durante dos cursos se han desarrollado sendas investigaciones, en las que han colaborado profesores de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Ecuación de la Universidad de Zaragoza, profesoras del IES Pirámide y técnicos de la asociación de síndrome de Down. Estas investigaciones estaban financiadas por el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón. Los títulos de estas investigaciones fueron: a) valoración de un programa de habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación; b) autodeterminación, participación social y laboral de jóvenes con discapacidad intelectual.
- Intercambio, aplicación y valoración de materiales didácticos, especialmente vinculados a la lectura fácil.
- Reuniones periódicas con el Equipo Directivo y el Departamento de Orientación con el fin de valorar el desarrollo de la cooperación entre ambas entidades y de impulsar acciones que vayan en beneficio de los alumnos.
- Otras acciones compartidas: visitas a empresas, apoyo a alumnos en prácticas laborales, identificación de empresas para la realización de prácticas, acciones de divulgación, presentación de textos, etc.

El Taller de Artesanía se ubica en este contexto de colaboración entre el IES Pirámide y DOWN HUESCA.

Los contenidos de este capítulo se estructuran del siguiente modo: En el punto 2 se plantean los referentes curriculares. Los objetivos y los contenidos del taller se exponen en el punto 3. El punto 4 hace referencia a las orientaciones metodológicas, este es un aspecto que nos parece fundamental, aunque se ha tratado de manera muy resumida, habida cuenta que se ha desarrollado convenientemente en el capítulo 2 de este texto. En el punto 5 se presentan algunos aspectos vinculados a la organización del taller: coordinación, mediación y apoyo, alumnos participantes, lugar de impartición, temporalización y duración. El punto 6 se destina a los procesos de evaluación y seguimiento, ofreciendo los resultados de dicha evaluación. Finalmente, en el punto 7 se despliegan algunas conclusiones sobre el desarrollo del taller en su primer año.

2. REFERENTES CURRICULARES

El Taller de Artesanía (con su propuesta globalizada) se fundamenta teóricamente en el modelo de apoyos y en los nuevos enfoques sobre discapacidad. Además de estos referentes se consideran otros tres referentes curriculares que serán guía en todo el proceso de diseño y aplicación de las actividades propuestas en el taller; nos referimos a la etapa de transición a la vida adulta, a los proyectos de vida independiente y a los marcos colaborativos con las familias y los centros escolares. En las líneas siguientes se presentan los contenidos de modo esquemático y resumido; un desarrollo amplio se encuentra en la Guía General FAVI (DOWN ESPAÑA, 2013)

2.1. La transición a la vida adulta

El Taller de Artesanía se ubica dentro del periodo que denominamos de transición a la vida adulta, ya en la fase final del itinerario escolar. 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 transición 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.

Para Jordán de Urriés y Verdugo (2013), el proceso de transición a la vida adulta, cuando se orienta 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.

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 compo-

nentes 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 Jordan de Urríes y Verdugo, 2013):

- A. Programas educativos adecuados.
- B. El plan de transición individualizado dentro del programa educativo.
- C. Una variedad de opciones formativas, de empleo y de vida en la comunidad.

Áreas fundamentales de actuación

Diversos autores (Verdugo y Jenaro, 1995; Wehman, 2002; Wehman, Datlow y Schall, 2009; Jordán de Urríes y Verdugo, 2013) consideran como áreas principales del periodo de transición a la vida adulta 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.

2.2. 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. También en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, el artículo 19 hace referencia al derecho a vivir con independencia y a formar parte de la comunidad y explicita que las personas con discapacidad tienen derecho a vivir de forma independiente y a participar en la vida de la comunidad.

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.

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 (estos componentes son comunes al resto de las personas). 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 inde-

pendencia 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.

2.3. Marcos colaborativos con familias y centros escolares

Ya hemos visto que los proyectos de vida independiente constituyen un claro referente curricular del Taller de Artesanía. 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 se ha tenido en consideración a la hora de diseñar y desarrollar la propuesta curricular del Taller de Artesanía, son los marcos colaborativos, especialmente con la familia y entre los centros educativos (centros escolares y asociaciones). 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 el taller se ha hecho en estrecha colaboración con las familias y entre los centros educativos (IES y asociación Down), tratando de potenciar una cultura de colaboración comprometida con los proyectos de vida de los alumnos.

La estrecha colaboración de los padres constituye una seña de identidad del Taller de Artesanía. Su participación ha supuesto un elemento esencial para el éxito de la intervención educativa en los 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 permite 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, especialmente en el mantenimiento y la generalización de los aprendizajes.

3. OBJETIVOS Y CONTENIDOS DEL TALLER

3.1. Objetivos del Taller

- a. Desarrollar acciones de formación laboral que posibiliten el aprendizaje y el desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos que faciliten la inclusión socio-laboral.
- b. Establecer marcos de colaboración entre el IES (u otros organismos de formación profesional) y la Asociación con el fin de que las estructuras formativas rentabilicen al máximo su proceso de enseñanza-aprendizaje y poder alcanzar la inclusión laboral de los alumnos.
- c. Proporcionar asesoramiento y apoyo a las familias, como uno de los principales agentes activos en el proceso de inclusión de la persona con discapacidad.
- d. Conseguir que los padres desempeñen un rol activo en el proceso educativo de sus hijos, asumiendo el papel de apoyos en los procesos de enseñanza de los alumnos.
- e. Diseñar, planificar y ofrecer el apoyo que la persona requiera en el lugar de formación para favorecer el desarrollo de sus competencias laborales, la autonomía y los procesos de autodeterminación.
- f. Asesorar y ofrecer apoyo continuado a los círculos de apoyo de los alumnos, promoviendo

su implicación activa en los procesos individuales de aprendizaje y formación.

- g. Promover la participación de las personas con discapacidad en las actividades extraescolares, de ocio, cultura, de formación laboral complementaria, etc.
- h. Plantear itinerarios individuales que, desde su formación profesional recibida, se deriven hacia otros marcos de formación profesional necesarios o bien hacia fórmulas de empleo con apoyo u otros mecanismos de acceso al empleo, en base a un modelo integral de inserción socio-laboral.

3.2. Contenidos y actividades desarrolladas

Las actividades que se desarrollaron se agrupan en los siguientes contenidos:

A. Curso previo de formación para los mediadores

Previo a la puesta en funcionamiento de las actividades para los jóvenes con discapacidad intelectual se programó un curso sobre las actividades artesanales que posteriormente desarrollaron los alumnos participantes. Este curso tiene también otros dos componentes importantes: el primero vinculado a la exposición de los diferentes elementos o componentes del Taller de Artesanía; y el segundo vinculado al modelo didáctico mediacional y al aprendizaje cooperativo, por ser dos orientaciones fundamentales que guiarán la labor de los mediadores.

El curso se dirige a todos los miembros que participan como apoyo y cuya labor y función es la

de mediadores en los procesos de aprendizaje. Fueron, por tanto, destinatarios del curso los familiares de los alumnos (padres, madres, hermanos, otros familiares), los estudiantes universitarios que colaboraron en la experiencia, los voluntarios, los adultos con discapacidad intelectual (que también actúan como apoyo natural), los profesionales de la asociación de síndrome de Down y los profesores del IES que colaboran en el taller. El curso se realizó en las instalaciones del IES Pirámide y se llevó a cabo durante 4 horas, en dos tardes (16h. a 18h.). El profesorado estuvo formado por una profesora experta en artesanía y un psicólogo con experiencia en la metodología mediacional y en el modelo de apoyos.

B. Formación laboral: actividades artesanales

Constituye el principal contenido del taller, encaminado a desarrollar competencias laborales de los alumnos participantes. En un principio, las actividades artesanales se centraron en la restauración de muebles Pero ya desde el inicio se consideró que podrían darse nuevas oportunidades de trabajo (p.ej., artesanía del cuero, cerámica, artesanía del vidrio, etc.), en función de las oportunidades que se presenten, de las competencias del grupo para la enseñanza, de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y de la valoración sobre la salida al mercado del producto acabado. En cualquier caso, son los coordinadores del taller, con la aprobación expresa de la asamblea de los participantes en el mismo, quienes determinan las nuevas opciones artesanales.

A lo largo del desarrollo de la experiencia se identificaron nuevas tareas artesanales y se pusieron en

práctica, nos referimos a la elaboración de mermeladas y a la impresión de imágenes en madera.

Restauración de muebles

El desarrollo de las actividades artesanales en restauración de muebles se realizó en pequeños grupos cooperativos y de apoyo, de tal forma que en cada grupo participaban 2 o 3 alumnos y 2 o 3 apoyos. A cada grupo se le asignaba una tarea específica que tenía que abordar con la máxima calidad. Se planteaba un grupo para cada tarea y así se constituyeron los siguientes grupos: decapante, lijado, carcomín, pintura, acabado, asignando personas en función de las necesidades de cada grupo de tarea.

Elaboración de mermeladas

A inicios del segundo trimestre, a través de una orientación de una profesora de la Escuela de Hostelería, que estaba colaborando con la asociación en el desarrollo de un curso de cocina, nos iniciamos en la elaboración de mermeladas, primero de naranja y más tarde (utilizando la fruta de temporada) de mandarina, de fresa y de albaricoque. No todas las semanas se organizaba grupo para la elaboración de mermeladas, solo cuando en el almacén quedaba un pequeño número de botes, que se consumían entre los asociados de la entidad.

En la elaboración de mermeladas se planteaban dos grupos: el grupo de preparación de la fruta y limpieza y el grupo de mezcla de productos. El primero se encargaba de lavar la fruta, cortarla en pequeños trozos y pelarla si era el caso; tam-

bién limpiaban las herramientas, instalaciones y utensilios utilizados, una vez finalizada la tarea. El grupo de mezcla de productos se encargaba de pesar los productos precisos, hacer la aportación adecuada de cada uno de ellos, mantenerlos en el fuego el tiempo necesario y, cuando la mermelada ya estaba en su punto, meterla en botes.

Impresión de imágenes en madera

A mediados del tercer trimestre nos surgió una nueva actividad, se trataba de imprimir imágenes en madera, con un tamaño de DIN A 4. Como ya no eran muchas las semanas que faltaban para finalizar el primer periodo del taller, se planteó definir un pequeño grupo, formado por dos apoyos y dos jóvenes, para emprender las diferentes tareas que supone dicha actividad y adquirir las competencias básicas para iniciar la actividad en el próximo curso.

C. Actividades complementarias diversas

Al objeto de complementar la propuesta formativa con actividades cuyos objetivos no estuvieran centrados tanto en tarea como en aspectos relacionales y socioafectivos, se plantearon una serie de actividades diversificadas, que se llevaban a cabo después de haber realizado las actividades artesanales.

En estas actividades complementarias participaron todos los integrantes del taller (alumnos y apoyos). Aunque inicialmente se había planteado una amplia variedad de actividades a desarrollar (danzas, bailes y coreografías; visionado de películas; escenificación de obras tea-

trales; lectura compartida en pequeños grupos; curso de cocina; invención de relatos; colaboración en el programa de dinamización de espacios públicos de la ciudad de Huesca; salidas a mercadillos; etc.), solamente se aplicaron de manera sistemática en el primer trimestre. En ese periodo se ejecutaron una amplia variedad de juegos de dramatización. Estas actividades se desarrollaban con una duración aproximada de una hora (de 18h a 19h.). Con estas actividades el escenario educativo se hace más diverso, se huye de la rutinización y se fomenta lo lúdico y divertido en los procesos de aprendizaje.

Durante el segundo y tercer trimestre se redujeron estas actividades fundamentalmente por la necesidad de ampliar el horario laboral de 2 a 3 horas y no parecía conveniente incorporar una hora más. Durante este periodo se llevaron a cabo, no obstante, las siguientes actividades: encuentro con dos artesanos que nos explicaron su labor; visita a un horno artesano, localizado en el municipio de Camporrells; reuniones de todo el grupo con una frecuencia mensual al principio y más adelante bimensual, con el fin de analizar el desarrollo de las actividades, y organización de cenas (una cada trimestre, coincidiendo con el final de cada trimestre).

D. Fomento de proyectos emprendedores

Además de las actividades mencionadas anteriormente, se llevaron a cabo algunas actuaciones encaminadas a dar continuación a los procesos formativos, tratando de avanzar desde la formación al acceso al empleo. En este sentido, se pretendía desarrollar algunas acciones para fomentar

el carácter emprendedor de la asociación, y ubicadas dentro de un proyecto integral de inserción socio-laboral, es decir, que contemple las posibilidades de acceso al empleo ordinario y también las posibilidades de promover proyectos empresariales vinculados a las actividades formativas llevadas a cabo por los alumnos. Se trataba de establecer una ligazón entre los procesos formativos y los procesos de acceso al empleo.

Las acciones que se plantearon en esta dirección fueron las siguientes:

- Visita a empresas relacionadas con las actividades artesanales: visita a un horno artesano, visita a una empresa de mermeladas.
- Reuniones con responsables de Salud Pública para la obtención de permisos sanitarios encaminados a la comercialización de las mermeladas.
- Organización de reuniones para el curso siguiente con responsables de instituciones vinculadas al empleo y a proyectos empresariales (INAEM, Cámara de Comercio e Industria, FUNDESA, CEOS). La reunión con la Cámara de Comercio e Industria va orientada a mantener una jornada de trabajo con técnicos responsables del Programa PAED (Programa de Atención al Emprendedor en su Domicilio), que tiene por misión la asistencia a emprendedores, con independencia de su procedencia, que deseen crear una empresa dentro del territorio de la provincia de Huesca.

Pretendemos asesorarnos sobre líneas de futuro inmediato en el entorno de proyectos empresariales que permitan el acceso a los jóvenes tra-

bajadores. A través de este programa y de una eficaz metodología se tratan todas las cuestiones necesarias para la puesta en marcha de una empresa y se incide en los diferentes elementos precisos para montar una empresa, como son:

- a. Análisis inicial de la idea de negocio.
- b. Mercados de referencia del negocio.
- c. Análisis del margen comercial.
- d. Estudio de viabilidad económico-financiero
- e. Valoración y conclusiones de la idea de negocio.
- f. Estudios de crecimiento empresarial.
- g. Información y guía de trámites para la creación de una empresa. Formularios, plazos y administraciones ante las que presentar documentación.
- h. Búsqueda de ayudas y subvenciones para la creación de una empresa.

E. Actividades de divulgación

- Preparación de una presentación del proyecto para jornadas, congresos,... relacionados con la temática planteada.
- Preparación de un capítulo para el texto "Apoyos y discapacidad intelectual".
- Elaboración de una memoria para entregar a la asociación de síndrome de Down, al IES Pirámide, y al Departamento de Educación del Gobierno de Aragón.

4. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

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); programa de lectura comprensiva a través de la metodología de lectura fácil (Vived y Molina 2012). A continuación se presentan los principios didácticos que se derivan del modelo señalado y que van a servir tanto para el diseño de las actividades del taller de artesanía como para el desarrollo de las mismas; también se analiza la mediación en la interacción profesor-alumno. Se expondrá únicamente un breve resumen de dicho contenido; una ampliación de dicho modelo se encuentra en el capítulo 2, en el apartado correspondiente al modelo didáctico mediacional.

Principios didácticos

Los principios didácticos, que van a servir tanto para el diseño de las actividades 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.

El profesor como mediador

El papel del profesor como mediador (entendiendo que el papel de mediador lo realizan

no solo los profesores, sino todo el conjunto de apoyos, es decir, padres y otros familiares, personal voluntario, estudiantes en prácticas, adultos con discapacidad). Un aspecto importante de la mediación lo constituye el estilo docente mediacional, que es el modo que tiene el mediador 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 mediador ha de manifestar conductas que Haywood y cols. (1992) consideran como líneas directrices de su actuación. Estas conductas se han explicado en el capítulo 2, en el punto que trata sobre el enfoque didáctico mediacional.

A través del curso inicial y a través de charlas formales e informales con los apoyos se pretende que vayan incorporando en sus prácticas de apoyo estos criterios mediacionales.

Situaciones de aprendizaje en el desarrollo de las actividades

Para el desarrollo de las actividades del taller de Artesanía se plantean dos situaciones de aprendizaje, de este modo los alumnos pueden tener una mayor experiencia educativa y ello les ayuda a consolidar y generalizar los aprendizajes. Se propone, por tanto, el aprendizaje desde una situación de pequeño grupo colaborativo a una situación individual:

a. Actividades en pequeño grupo colaborativo: el Taller de Artesanía se organiza en grupos de 2-3 alumnos (este tamaño es orientativo,

por cuanto el número de cada grupo lo establece el coordinador al inicio de cada sesión, en función de las características personales de los alumnos, la cantidad de tareas a realizar y la dificultad de las mismas). El grupo tiene un carácter colaborativo, de modo que se ayudan entre ellos cuando hay dificultades en algunas tareas. En cada grupo se incorporan, además, como mínimo 2 mediadores (que son profesionales de la asociación, familiares, estudiantes en prácticas, voluntarios o adultos con discapacidad), todos ellos debidamente formados en las tareas artesanales y en el modelo didáctico mediacional, a través de su participación en un curso inicial de formación en mediación. Estos mediadores participan en el grupo como un miembro más, ejerciendo el papel de mediador de los aprendizajes, apoyando a los alumnos, enseñándoles las estrategias más eficaces, resolviendo las dificultades, etc. También realizan las tareas más complejas, pero con la orientación de ir dirigiendo a los jóvenes al aprendizaje de dichas tareas, una vez hayan consolidado los aprendizajes más sencillos.

b. Actividades individuales: con el objetivo de consolidar los aprendizajes trabajados anteriormente en el contexto interactivo, de desarrollar autonomía personal y de potenciar el sentimiento de competencia, se plantea que los jóvenes realicen las tareas individualmente, tan pronto hayan aprendido las estrategias adecuadas, con la supervisión precisa en cada caso. El alumno se encuentra, de este modo, en condiciones más favo-

rables para poder responder de modo autónomo y con ciertas garantías de éxito en el desempeño de las tareas, adquiriendo cada vez una mayor autonomía y eficacia.

5. ORGANIZACIÓN DEL TALLER

5.1. Coordinación

El taller está coordinado por una profesora del IES Pirámide, el Orientador del centro, un representante de los familiares colaboradores y un representante de DOWN HUESCA. El planteamiento del Taller, así como toda nueva propuesta se aprueba por el Equipo Directivo del IES y la Junta Directiva de DOWN HUESCA.

5.2. Mediación y apoyo

El grupo de apoyo, ya lo hemos señalado anteriormente, está formado por padres, hermanos, otros familiares de los alumnos, voluntarios, alumnado universitario en prácticas (este grupo constituye el apoyo natural), profesionales de DOWN HUESCA, profesores del IES (este grupo constituye el apoyo profesional), adultos con discapacidad intelectual (este grupo constituye el apoyo entre iguales, que, aunque forma parte del apoyo natural, lo hemos segmentado, por el interés que tiene su colaboración).

Han colaborado una parte importante de los padres de los jóvenes participantes (este colectivo tiene una misión importante, no solo de colaboración en el desarrollo de las competencias laborales de sus hijos, sino en las reuniones para la promoción de proyectos empre-

sariales y para el desarrollo de estrategias de acceso al empleo). Ahora bien, no se trataba de que todos estuvieran a todas las horas, sino que cada uno propusiera y asumiera el tiempo del que podía disponer y garantizar (1 hora a la semana, 2 horas al mes, etc.). Lo importante es que la franja horaria elegida se mantuviera cubierta a lo largo de la duración de la experiencia, y a su vez, que todos pudieran participar y entre todos puedan garantizar la presencia, en todo momento, de 4 ó 5 familiares, como así ha sido. A inicios del mes de septiembre de 2013, antes de iniciar el taller de artesanía, se mantuvo una reunión con todos los padres y familiares para explicarles la experiencia programada y establecer un calendario de participación sostenida y comprometida a lo largo de los meses.

Con respecto a los estudiantes universitarios, se contó con la participación de 3 estudiantes de 2º de Grado de Magisterio. Estos estudiantes participaron a través de un proyecto de innovación docente (que se presentó a la convocatoria de la Universidad de Zaragoza en materia de innovación en la docencia), basado en el aprendizaje-servicio.

Las profesoras del IES que participan en la experiencia lo hacen a través de un proyecto de innovación educativa, que se presentó a la convocatoria del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón. Estas profesoras están comprometidas con los itinerarios personalizados de los alumnos hacia el empleo y la vida independiente. En cuanto a los profesionales de DOWN HUESCA se organizaron para que en

todo momento hubiera, como mínimo, tres en el desarrollo de las actividades. Estos profesionales tenían, además de las tareas propias de la mediación y los apoyos, el encargo de analizar y valorar los procesos de adquisición y aplicación de nuevas competencias profesionales (vinculadas a las diferentes tareas de formación profesional, como restauración de muebles o elaboración de mermeladas) para responder a las necesidades educativas de los alumnos y a su itinerario laboral y social. Su participación se ha desarrollado a través de metodologías de investigación-acción, de modo que los componentes innovadores de la experiencia son motivo de análisis, investigación y reflexión, entre otros aspectos, los derivados de las necesidades de adaptación de las propias prácticas profesionales en función de las características de los alumnos, las oportunidades del presente y las expectativas del futuro.

El número de apoyos participantes han sido los siguientes: padres: 7; voluntarios: 2; alumnado universitario en prácticas: 3; profesionales de la asociación: 4 (el último trimestre, 3); profesores del IES: 3 (una con una mayor dedicación y las otras con colaboraciones puntuales, aunque es necesario constatar que la colaboración de los profesores se desarrolló a través de reuniones periódicas en las que, entre otros temas, se abordaba el desarrollo de la experiencia en el taller de artesanía); adultos con discapacidad intelectual: 4. Evidentemente, no todos estos apoyos coincidían en el mismo día y, generalmente, se contaba con una participación de 9 - 14 apoyos en cada sesión, con picos de 17 apoyos, que se dio en algunas ocasiones.

5.3. Alumnos participantes

Esta experiencia estaba abierta a todos los alumnos participantes en los programas TVA y PCPI que tiene programados el IES Pirámide. Para años sucesivos, y en función de las valoraciones oportunas, se plantea la posibilidad de abrir el taller a alumnos sin discapacidad del IES, ofreciendo una panorámica de mayor inclusión educativa. Durante el curso 2013-14 participaron 14 alumnos, escolarizados la mayoría en el IES (8 de PCPI y 3 de TVA). Todos los alumnos pertenecían a la asociación.

5.4. Lugar de impartición

El programa se desarrolla en las instalaciones del IES Pirámide, en un taller con espacios polivalentes en los que se imparte el PCPI sobre servicios de atención domiciliaria, en horario de mañanas.

5.5. Temporalidad y duración

El curso de formación para medidores se desarrolló en la última semana de septiembre. Las actividades del taller con los alumnos comenzaron en la segunda semana de octubre. A mediados de septiembre se tuvo una reunión con todos los padres de los alumnos potenciales del curso, escolarizados en el IES Pirámide, para explicarles los diferentes contenidos del Taller de Artesanía, así como el papel que, como padres, pueden desarrollar.

Durante el mes de septiembre se programaron todas las actividades planteadas y se con-

cretaron todos los elementos precisos para llevar a cabo la experiencia con expectativas razonables de éxito.

La duración del Taller de Artesanía, durante la primera fase (curso 2013-14) se extendió entre octubre (2ª semana) y junio (3ª semana). Se utilizó una tarde a la semana (la tarde de los jueves). El horario fue de 16h. a 19h. (2 horas para la actividad laboral y 1 hora para actividades complementarias, cuando era el caso; si no había actividades complementarias, 3 horas de actividad laboral). El hecho de ampliar la actividad laboral a 3 horas tenía como finalidad la de incidir en un aspecto fundamental de las competencias laborales como es el esfuerzo personal y su sostenibilidad en el tiempo.

6. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO. RESULTADOS OBTENIDOS

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 alumnos.

6.1. Evaluación de los alumnos (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 valores 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 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 alum-

nos 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-aprendizaje. 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 postest 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.

6.2. Instrumentos de evaluación

Se pueden utilizar algunos instrumentos de evaluación que nos ofrecen 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 Taller y establecer una frecuencia de uso con una temporalidad de un curso, de modo que obtenemos 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 (p.e., un curso escolar). En la fase preparatoria se analizaron algunos instrumentos, en esta dirección: Inventario de Destrezas Adaptativas (CALs), de Morreau, Bruininks y Montero (2002); la Escala de Autodeterminación Personal ARC, versión para adolescentes (Wehmer y Kelchner, 1995) y la Escala de Intensidad de Apoyos (SIS), adaptación española realizada por Verdugo, Arias e Ibáñez (2007). Se valoró al inicio de la experiencia, en las reuniones preparatorias, la concreción y adaptación de estos instrumentos, tomando la decisión de

utilizar una adaptación del CALs sobre las destrezas laborales. Se aplicó dicho cuestionario en las dos primeras semanas de noviembre y se volvió a pasar en las dos primeras semanas de junio. Ahora bien, cuando se redacta este capítulo todavía no se tienen los datos tabulados y no se pueden ofrecer los resultados. Volveremos a pasar dicho cuestionario en octubre de 2014 y de nuevo en junio de 2015, coincidiendo con el final del proyecto de innovación educativa.

Instrumentos de valoración continua

Con respecto a los instrumentos de valoración continua es conveniente señalar que se pueden utilizar diversos instrumentos, cuya concreción 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, etc. Se estimó en esta primera fase concretar la tipología y determinar el formato definitivo y uso para el periodo siguiente.

En una reunión prevista para esta cuestión se acordó hacer uso de un cuestionario sobre criterios de evaluación. A través de este cuestionario se obtienen datos del funcionamiento de los alumnos con respecto a cada criterio contemplado. 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 detallan los criterios de evaluación, vinculados a los diferentes objetivos que se proponen en las

diferentes actividades (laborales y otras actividades complementarias, si se estima). Con estos cuestionarios se pretende obtener información precisa del funcionamiento de los alumnos en las diferentes tareas laborales. Esta información la irán anotando los apoyos, con la colaboración del joven, porque lo que se pretende es ir avanzando hacia mecánicas de autoevaluación, donde el apoyo tenga, aquí también, un papel importante, avanzando desde el apoyo intenso hasta la supervisión leve, cuando el alumno ha asumido y ejecuta correctamente algunos formularios de autoevaluación.

Como quiera que este curso hemos destinado los esfuerzos a poner en marcha las actividades, determinar los grupos, definir las funciones de los apoyos, activar las actividades planteadas, etc., se propuso dejar esta cuestión de la valoración continua para la fase siguiente. Ahora bien, durante este curso hemos definido los procesos de trabajo que se plantean en cada una de las actividades productivas desarrolladas (elaboración de mermeladas y restauración de

muebles) y estos procesos van a ser esenciales para la determinación definitiva de los criterios de evaluación, que se realizará en las primeras semanas de la nueva fase (curso 2014-15), una vez que ya están completamente definidas las actividades del taller. Algunos de los criterios (los más generalistas) se obtendrán de la revisión de algunos cuestionarios sobre destrezas laborales, por ejemplo, del propio CALS.

Se determinó que en el cuestionario de evaluación se ofrecerán 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.

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

Una estrategia evaluativa que se incorporó durante este periodo en el desarrollo de la experiencia fue la reunión mensual de todo el grupo participante (alumnos y apoyos). En esta reunión valorativa se analizaban las actividades realizadas, los procesos desarrollados, el resultado de las tareas, las dificultades observadas, el grado de satisfacción de los participantes, etc. Asimismo, se ofrecía un tiempo para la exposición de soluciones a los problemas planteados y a nuevas iniciativas que puedan plantearse. Esta reunión valorativa tenía una orientación no solo hacia las mecánicas autorreguladoras del grupo, sino también hacia la cohesión y coherencia del grupo.

6.3. Valoración del Taller de Artesanía a través de un cuestionario de estándares de calidad

La evaluación no la consideramos únicamente sobre el funcionamiento de los alumnos, sino que consideramos pertinente valorar también diversos aspectos del programa. En este sentido va la estrategia definida más arriba sobre la reunión de todo el grupo para una valoración global y continua. En esta misma dirección se propone un sistema evaluador del programa formativo. Este sistema de evaluación nos permite la identificación de los puntos fuertes y débiles del programa de formación laboral. Dicho sistema está basado en los estándares profesionales.

Podemos definir los estándares 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. Los propósitos que persiguen los estándares son los siguientes: **a)** establecer y dar estructura a una serie de definiciones y normas basadas en el conocimiento y la experiencia de los expertos y profesionales en el tema que se trate; **b)** proporcionar una fuente de guías para la planificación y organización de nuevos programas y de orientación para el equipo técnico y directivo; **c)** proporcionar recursos formativos para el personal de apoyo; **d)** proporcionar una medida de autoevaluación y mejora de programas; **e)** proporcionar una fuente autorizada de materiales para usar como instrumento de estudio y acreditación de un determinado programa.

Durante este periodo se analizaron algunos cuestionarios de estándares para identificar el que pudiera resultar adecuado a los intereses del Taller de Artesanía, así como los indicadores para cada uno de dichos estándares. Por las razones apuntadas anteriormente se estimó dejar la concreción del cuestionario de estándares para el siguiente periodo, que será cuando se definirán y concretarán los estándares de calidad (vinculados a los diferentes componentes del Taller: instalaciones, definición de actividades, definición de las funciones de los apoyos, metodología didáctica, materiales e instrumentos y herramientas utilizadas, organización de tiempos y espacios, etc.) que permiten valorar el desarrollo de las distintas actividades programadas. Para cada estándar se identificarán varios indicadores, que son enunciados en los que se concretan los estándares. Con los indicadores podemos com-

parar y contrastar nuestra práctica profesional, valorando en qué medida el programa se adecua a los estándares apuntados. Los estándares nos permiten, por tanto, valorar los programas, pero pueden y deben utilizarse como mecanismos o instrumentos de mejora y homologación de las acciones de los centros.

La evaluación de las acciones se realizará a través del cuestionario de valoración de los estándares de calidad. Es evidente que con este planteamiento se pretende definir mecanismos de actuación que permiten 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.

6.4. Resultados obtenidos

Nos ha parecido oportuno señalar algunas variables sobre las que disponemos de datos cuantitativos y cualitativos (en algunos casos parciales), y que son significativas del desarrollo de la experiencia.

Motivación de los participantes

Se ha valorado a través de observaciones sobre la presencia de los jóvenes en cada sesión y a través de la observación de sus expresiones sobre su interés por las actividades y por participar en el taller. En cuanto a la presencia de

los jóvenes en el taller, ha constituido una señal extraordinaria el alto nivel de su constancia semanal, habiendo sido esta constancia superior al 90%, en algunos casos el 100%. Por lo que respecta a su verbalización en las reuniones mensuales, en todo momento ha ido vinculada a valoraciones positivas y a expresiones de interés alto por las tareas que se desarrollaban en el taller. Ni un solo caso ha habido que manifestara cansancio, desinterés o aburrimiento.

Habría que indicar algo similar con respecto a los apoyos. En todas las reuniones que se ha preguntado por su interés hacia el taller, sus expresiones daban cuenta de una valoración muy positiva.

Satisfacción de los participantes

En la última semana se pasó un cuestionario muy sencillo en torno a su nivel de interés con respecto al taller, situándose su respuesta entre alto y muy alto (las categorías de respuesta eran muy alto, alto, normal o medio, bajo y muy bajo). Hubo una sola respuesta de normal o medio y todas las demás se situaban en alto o muy alto.

Una segunda cuestión que se planteaba en el cuestionario hacía referencia a su grado de satisfacción, y también en esta cuestión las respuestas se situaban entre muy satisfecho y bastante satisfecho, siendo las categorías de respuesta las siguientes: muy satisfecho, bastante satisfecho, algo satisfecho, poco satisfecho y muy poco satisfecho.

Eficacia de los enfoques metodológicos planteados (modelo de apoyos, modelo didáctico mediacional, estructuración en grupos cooperativos)

Esta era una cuestión importante que se pretendía valorar y se ha puesto de manifiesto, a lo largo de la experiencia, que este “paquete” metodológico tiene una eficacia notable en el desarrollo de las competencias profesionales. Un aspecto clave ha sido la configuración de los apoyos, estableciendo diversas variaciones a lo largo de la experiencia. En general, los grupos se planteaban de modo equilibrado, es decir, el mismo número de jóvenes que de apoyos para cada actividad. Esta circunstancia permitía una adecuada personalización y mediación en el desempeño de las tareas. Ahora bien, la configuración de los apoyos variaba: un padre/madre y un profesional, o un padre/madre y un voluntario, etc. Por otro lado, tratamos de que los apoyos continuaran un tiempo determinado con los jóvenes (un mes aproximadamente), y pasado el mismo, cambiar de apoyos.

Es de destacar el proceso de generalización que se dio de estos enfoques metodológicos hacia un curso de cocina, que se llevó a cabo entre la última semana de enero y la primera semana de junio. En efecto, dicho curso se organizó en la Escuela de Hostelería de Huesca y en él participaron 20 jóvenes con una nutrida concurrencia de apoyos (entre 10 y 12 en cada sesión, que duraba 2 horas). El planteamiento metodológico que se había establecido en el taller de artesanía se había planteado en el curso de cocina que tuvo también una valoración muy positiva.

Desarrollo de competencias laborales

Esta cuestión constituía uno de los objetivos clave de esta experiencia y a su valoración se encaminan los resultados obtenidos con el cuestionario CALS adaptado, como ya hemos comentado. Ahora bien no disponemos todavía del vaciado de datos obtenidos en la última valoración, realizada a mediados de junio. No obstante, se puede señalar que los participantes han experimentado avances en muchos de los ítems que se incluyen en la versión adaptada.

Producción

Restauración de muebles: 15 sillas, 4 mesas, 2 armarios, 4 sillones.

Elaboración de mermeladas: 150 botes de mermelada de naranja, 110 botes de mermelada de mandarina, 60 botes de mermelada de fresa, 180 botes de mermelada de albaricoque.

Impresión de imágenes en madera: Se ha realizado la impresión de imágenes en 6 maderas de tamaño DIN A 4, aunque en esta actividad nos encontramos todavía en una fase preliminar de aprendizaje de procesos.

Investigación de la universidad

Se ha planteado una investigación, llevada a cabo por dos profesores de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza, basada en un proyecto de apren-

dizaje-servicio. Esta investigación se planteó para el periodo de los dos cursos que dura la experiencia y no contamos todavía con datos definitivos.

7. ALGUNAS CONCLUSIONES

Con respecto al modelo de apoyos, es preciso destacar la potencialidad de este enfoque sobre la discapacidad intelectual, permitiendo diferentes aplicaciones a realidades variadas. En el desarrollo del taller de artesanía hemos constatado la importancia de configurar sistemas de apoyos diversos (profesionales, naturales, entre iguales) para promover diversas competencias profesionales en los alumnos con discapacidad intelectual.

Con respecto a los grupos cooperativos, consideramos que esta estructura de aprendizaje incide positivamente no solo en el desarrollo de destrezas y conocimientos sobre las tareas que se plantean, sino que es una buena fórmula para incidir en los ámbitos socioafectivos del grupo.

Con respecto al apoyo intersistitucional y a la cooperación entre los centros escolares y las asociaciones, hay que tener en cuenta que es preciso desarrollar mecanismos de colaboración entre ambas entidades 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.

Con respecto a las iniciativas del taller y a la toma de decisiones (por ejemplo, en el inicio de la elaboración de mermeladas o en la impresión de imágenes en madera) podemos considerar que el grupo ha crecido en seguridad y confianza en sus posibilidades, a partir de los primeros pasos que nos alienta y muestran algunas personas colaboradoras, expertas en las distintas líneas productivas que hemos señalado.

Perspectivas futuras: En base a las conclusiones anteriores, y también porque el proyecto de innovación educativa se ha planteado para dos cursos, consideramos muy conveniente seguir desarrollando el taller de artesanía en las tres líneas de actividad que se han desarrollado el curso pasado (restauración de muebles, elaboración de mermeladas e impresión de imágenes en madera). Evidentemente, con el mismo sentir que se ha mantenido este curso pasado, si se nos propone alguna nueva actividad que cumple, al menos, estos tres criterios (viabilidad técnica por parte del grupo para una realización eficaz y de calidad, viabilidad de salida al mercado de los resultados de dicha actividad, viabilidad económica) se analizará la pertinencia de incorporar nuevas líneas productivas, teniendo siempre presente que nos encontramos en una fase de formación laboral, aunque con una fuerte orientación al empleo.

Nos encontramos en una fase inicial de implantación del Taller de Artesanía y en el desarrollo de la experiencia trataremos de valorar los diferentes contenidos del taller con el cuestionario de estándares de calidad, espe-

cialmente lo concerniente a la evaluación de los apoyos necesarios y a la planificación de los mismos en el aprendizaje y desarrollo de las destrezas laborales. Este será un ámbito importante de análisis e investigación en esta

experiencia, que nos permitirá obtener datos y conocimientos sobre cómo modular los apoyos para que los procesos de aprendizaje se desarrollen de la forma más coherente y eficaz.

5. SERVICIO DE APOYO A LA VIVIENDA INDEPENDIENTE

Las personas con discapacidad 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 del país. Resulta fundamental diseñar nuevos escenarios de aprendizaje como pisos de convivencia, encaminados al desarrollo de habilidades para una vida más independiente y nuevos perfiles de apoyo como los mediadores personales que contribuyan a que los jóvenes con discapacidad puedan vivir de la manera más autónoma posible y disfruten de la mayor calidad de vida. El servicio de apoyo a la vivienda independiente constituye una oportunidad para vencer miedos, resistencias y barreras.

La autonomía personal es uno de los aspectos más importantes en el desarrollo de las personas. Por ello, el aprendizaje (y por tanto la enseñanza) de habilidades de autonomía para la vida diaria, habilidades con el vestido, con la alimentación, con el aseo, con las tareas de hogar, realizar trayectos cotidianos, tener responsabilidades y asumirlas, etc., es una necesidad de todas las personas. Este aprendizaje se inicia en los primeros meses y se va desarrollando a lo largo de las distintas etapas vitales. El programa de formación para la autonomía y la vida independiente (FAVI), al que se ha hecho referencia en varios momentos,

constituye un currículum para la vida que va en esta dirección. También con este servicio de apoyo a la vivienda independiente ofrecemos una posibilidad de intervención en este ámbito del desarrollo personal, vinculado al entorno de la vivienda.

Queremos contextualizar el funcionamiento del servicio de apoyo dentro de los cambios que se producen en la concepción de la discapacidad en general y de la discapacidad intelectual en particular. Los conceptos van cambiando por cuanto son fenómenos vinculados a una realidad social determinada. Hoy la sociedad aboga por la pluralidad, la integración de ideas y el encuentro en la sociedad de todos los ciudadanos. La fundamentación teórica que contextualiza este servicio se vincula a las principales y más recientes aportaciones en relación a la evolución que ha tenido el concepto de discapacidad intelectual; modelo de apoyos, calidad de vida, autodeterminación, autonomía personal y habilidades para la vida independiente, accesibilidad universal y diseño para todos, modelo social son los enfoques que hemos considerado para ir construyendo los proyectos de vida independiente.

Un aspecto importante de estos proyectos de vida independiente lo constituye la posibilidad de emancipación de la familia por parte de las personas con discapacidad intelectual para convivir con las personas que se desea, con los

apoyos que en cada caso sean precisos. El Servicio de Apoyo a la Vivienda Independiente tratará de ofrecer estos apoyos que los jóvenes precisan para desarrollar una vida de calidad y autodeterminada.

El Servicio de Apoyo a la Vivienda Independiente se vincula al Servicio de Promoción de la Autonomía Personal (SEPAP), en la etapa adulta. Este servicio está muy relacionado con otros servicios del SEPAP que se dirigen a poner en marcha medidas que garanticen el desarrollo de la autonomía personal y de la independencia. Estos servicios son los siguientes: servicio de apoyo al empleo (Ea y proyectos empresariales de inserción), servicio de apoyo a la inclusión social y servicio de apoyo a la formación permanente. Todos estos servicios de apoyo se vinculan con el desarrollo de la autonomía y la vida independiente de cada persona, a través de los itinerarios individualizados para la autonomía y la vida independiente.

La mayor parte de las personas con discapacidad intelectual residen en el domicilio familiar. Las alternativas de vivienda al hogar familiar que existen hasta el momento para estas personas, como son los pisos tutelados y las residencias, si bien cumplen una misión muy importante, creemos que tienen un carácter más paliativo que formativo. Además, pensamos que la población con discapacidad es muy heterogénea y que el proyecto de vivienda independiente con apoyo posee unas cualidades y características que nos parecen innovadoras y que dan respuesta a un sector de población con discapacidad muy interesante.

En los últimos años se han presentado en diferentes ciudades proyectos encaminados a proporcionar oportunidades para experimentar la convivencia entre jóvenes. Aunque suele haber mucha similitud en cuanto a finalidades y objetivos, se han articulado servicios con distintas variables: convivencia de jóvenes con y sin discapacidad vs. convivencia de jóvenes solo con discapacidad, mayor o menor intensidad de apoyo profesional, distribución diversa de apoyos naturales y profesionales, tiempo de permanencia en el piso, itinerarios de convivencia, etc. Todas estas modalidades tienen en común el constituir una alternativa al piso tutelado, referente tradicional en el desarrollo de muchos itinerarios personales en materia de vivienda. Estos pisos tutelados suponen un apoyo intenso por parte de profesionales, siendo habitual la presencia de un profesional cada vez que se encuentra un usuario de la vivienda en el piso (aunque en los últimos años se están produciendo experiencias variadas que evolucionan hacia planteamientos más flexibles).

El servicio que se describe se está desarrollando en una de las organizaciones que ha colaborado en el diseño y desarrollo del proyecto FAVI (DOWN HUESCA) y mantiene elementos comunes con otros servicios que igualmente se desarrollan en el resto de organizaciones colaboradoras. Ahora bien, debemos aclarar que esta respuesta es una de las posibles que se pueden dar y consideramos que esa diversidad de desarrollos con planteamientos comunes enriquece el campo de las oportunidades, tan necesarias en el mundo de la discapacidad intelectual, sobre todo en este ámbito de la vivienda.

1. OBJETIVOS DEL SERVICIO

El objetivo básico del servicio 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 sociales.

Los objetivos específicos que pretendemos que alcancen las personas participantes en el proyecto son:

- Adquirir y generalizar hábitos de autonomía en el hogar.
- Responsabilizarse de sus decisiones.
- Adquirir y generalizar habilidades sociales para convivir con otros compañeros de edades similares.
- Compartir con otros compañeros que viven en su misma ciudad actividades de ocio y tiempo libre.
- Adquirir autonomía en los desplazamientos por la ciudad y participar en la comunidad.
- Mejorar su autoestima y su autodeterminación.

En relación a las personas no discapacitadas que participan en el proyecto como apoyos en el hogar (mediadores personales en el contexto de la vivienda), los objetivos que nos proponemos son:

- Comprender, aceptar y respetar la diversidad humana en toda su amplitud.

- Valorar la normalización de las personas con discapacidad en todas las facetas de la vida.
- Enriquecerse de la convivencia con otras personas con capacidades diversas.

En relación con la comunidad:

- Integrar a la persona con discapacidad en la sociedad.
- Fomentar un mayor respeto, conocimiento y aceptación de las personas con discapacidad.

2. DESCRIPCIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL SERVICIO

Es necesario destacar el carácter innovador del servicio. Existen en nuestro país todavía muy pocas experiencias de vivienda con apoyo destinadas a estas personas. Pero entendemos que esta alternativa de vivienda con apoyo para las personas con discapacidad intelectual constituye una opción normalizada y adecuada para un buen número de ellas, y así se va estableciendo en diferentes países europeos. Para ello es necesario definir correctamente las oportunidades que hay que ofrecerles (pisos de convivencia) y los apoyos necesarios (mediadores personales o mediadores en el hogar) para potenciar su autonomía personal y prevenir situaciones de dependencia.

El proyecto lo entendemos como una oportunidad para que los jóvenes puedan aprender a vivir, si lo desean, de manera independiente. Partimos siempre de su voluntad, de sus inte-

reses y de las ganas de querer vivir con la mayor autonomía posible.

2.1. Usuarios participantes en el proyecto

A este proyecto se incorporan las personas que han desarrollado unos niveles básicos de autonomía personal, competencia social y autorregulación y manifiestan su deseo de participar en el proyecto, deseo que también es compartido por sus padres, cuya labor, como se verá más adelante, resulta fundamental.

Las personas usuarias del servicio previamente han participado en programas que fomentan la autonomía y la vida independiente (por ejemplo, el programa FAVI) y participan con regularidad en las tareas de su casa. Algunas de ellas incluso han podido participar en proyectos de fomento de la vida independiente, que incluyen la convivencia durante algún tiempo determinado en pisos de convivencia con otros jóvenes (es el caso del proyecto "Hacia una vida independiente" que gestiona en Huesca la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza, en colaboración con DOWN HUESCA, y que lleva funcionando desde el curso 2005-06; este proyecto consiste en que jóvenes universitarios conviven con jóvenes con discapacidad a lo largo de un curso escolar en un piso de estudiantes). Con este tipo de proyectos de iniciación se ofrece un escenario innovador que permite que los jóvenes 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, pero sobre todo contribu-

yen a despertar el deseo de vivir de forma más autónoma y en compañía de otros jóvenes. A través de estos proyectos de iniciación desarrollan su primera experiencia fuera del entorno familiar, como si de una escuela para la vida independiente se tratara y allí es donde impulsan sus aprendizajes más firmes para una vida independiente.

El Servicio de Apoyo a la Vivienda Independiente es, de alguna manera, la continuación del programa FAVI (en el ámbito de la vivienda) y de los diversos proyectos de iniciación en vivienda compartida (con distintas modalidades de apoyo) y trata de profundizar en aquellas habilidades necesarias para el desarrollo de la vida independiente con aquellas personas que deciden compartir su vida con otros compañeros/as, fuera del entorno familiar.

2.2. Dirección y coordinación

La dirección del proyecto recae en la Comisión de Regulación y Coordinación del Servicio de Apoyo a la Vivienda Independiente (SAVI), que está formada por dos padres/madres, uno de ellos perteneciente a la Junta Directiva, dos profesionales y dos personas usuarias del servicio. El padre/madre perteneciente a la Junta Directiva lo nombra la propia Junta, y actúa como Coordinador Responsable del SAVI; el otro padre/madre es elegido por los padres/madres de los usuarios del servicio. En cuanto a los profesionales que apoyan el SAVI, uno de ellos es el Director Técnico del Servicio y lo nombra la Junta Directiva; el otro profesional pertenece al grupo de profesionales de apoyo y se mantendrá en la

Comisión durante un periodo determinado, siendo relevado por otro profesional, de modo que todos vayan pasando por la citada Comisión. Por lo que respecta a las dos personas usuarias del Servicio, son los representantes del grupo de usuarios y, por tanto, elegidos por ellos para un periodo determinado.

Todas estas personas se encargan de regular el funcionamiento del servicio, con arreglo a los valores y principios que lo definen. Resuelven las dificultades que pudieran surgir, proponen cambios a la Junta Directiva de la asociación y elaboran la memoria y el plan de acción para cada periodo. Para todas estas cuestiones, que deben ser aprobadas por la Junta Directiva, cuentan con la colaboración de los apoyos profesionales de Servicio.

2.3. Personas de apoyo en el servicio

A. Los apoyos en la vivienda (mediadores en el hogar)

El papel del mediador en el hogar, que colabora con las personas con discapacidad en el desarrollo de diferentes actividades del piso, es fundamentalmente el de mediador/acompañante/apoyo en el funcionamiento cotidiano de los jóvenes que residen en el piso. Su papel, asesorado y orientado por el coordinador profesional, va a consistir en conocer qué es capaz de hacer la persona con discapacidad por su cuenta y qué puede llegar a hacer con su ayuda, de tal forma que tendrá un papel de guía y tutor en el día a día, respondiendo fundamentalmente a las demandas de la persona, no anticipándose

a ellas. Además de los profesionales implicados en el desarrollo del servicio (constituyen el apoyo profesional), se involucran como mediadores los familiares, voluntarios, estudiantes en prácticas, vecinos (apoyo natural). Una faceta interesante que se está indagando es el apoyo entre iguales, de modo que jóvenes que ya llevan unos años en la experiencia de la vida independiente colaboran con otros jóvenes que se encuentran en los tramos iniciales de su itinerario en los pisos. La orientación de los mediadores es de ir progresivamente reduciendo la intensidad de los apoyos conforme se van desarrollando las habilidades de autonomía personal de los jóvenes.

Las funciones de estos apoyos en el hogar van a variar según las necesidades de apoyo de las personas con discapacidad que residen en el piso y también según los diferentes formatos que pueden tener los pisos con apoyo. Con respecto a las necesidades de apoyo de los residentes, estas se habrán evaluado con respecto a los diferentes ámbitos/contenidos de la organización de la vivienda: tareas personales de autocuidado (relacionadas con el vestido, el aseo, la alimentación, etc.); tareas del hogar (limpieza, cocinar, comprar, etc.); convivencia; solución de problemas; ocio en el hogar; seguridad y prevención de riesgos; cuidado de la salud.

Con respecto a los formatos que puede haber en los pisos, hay que señalar que pueden darse diferentes situaciones:

- viviendas en las que conviven personas con y sin discapacidad (con distintas opciones: una persona con discapacidad y dos o tres perso-

nas con discapacidad, dos personas sin discapacidad y una o dos personas con discapacidad, etc.);

- viviendas compartidas exclusivamente por personas con discapacidad;
- viviendas compartidas por personas con discapacidad en las que una o dos de ellas tengan ya una experiencia en la convivencia en los pisos;
- viviendas compartidas por personas con discapacidad en las que en un periodo inicial conviva con ellas un apoyo natural (p.ej., un voluntario, un hermano, etc.) o un apoyo profesional;
- etc.

Lógicamente, en función de la necesidad de apoyo y del tipo de vivienda compartida que se establezca, las funciones de los apoyos variarán. Por ejemplo, si en el piso residen exclusivamente personas con discapacidad, los apoyos (naturales o profesionales) garantizarán el funcionamiento correcto en el desarrollo de las tareas habituales que se plantean en la vivienda: confección del menú, elaboración de la lista de la compra, comprar, cocinar, limpieza del piso, gestión del ocio en el hogar, etc.

El grupo de apoyo, ya lo hemos señalado anteriormente, estará formado por padres, hermanos, otros familiares de los alumnos, voluntarios, alumnado universitario en prácticas (este grupo constituirá el apoyo natural), profesionales de la asociación (este grupo constituirá el apoyo profesional), adultos con discapacidad intelectual (este grupo constituirá el apoyo entre iguales, que, aunque constituye un apoyo natu-

ral, por sus especiales características, lo incorporamos como grupo aparte).

Es deseable que participen algunos familiares (padres, hermanos, abuelos,...) de los usuarios. Los padres tienen una misión importante, no solamente de colaboración en el desarrollo de las competencias de sus hijos, sino en la colaboración en el desarrollo del servicio (colaboración en diferentes tareas de los pisos, participación en el análisis y propuestas de mejora del funcionamiento de los pisos). Cada familiar propone y asume el tiempo del que puede disponer y garantizar (1 hora a la semana, 2 horas al mes, etc.). Lo importante es que la franja horaria que haya elegido se mantenga cubierta a lo largo de un periodo determinado. Es necesario, a inicios de un nuevo periodo, organizar una reunión con todos los familiares para explicarles el desarrollo del Servicio y establecer un calendario de participación sostenida y comprometida a lo largo de los siguientes meses.

Con respecto a los estudiantes universitarios, estos suelen participar desde la realización de las Prácticas Formativas de diferentes Grados Universitarios y también desde cursos específicos (p.e., el Seminario de Atención a la Diversidad, que todos los años se organiza en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, en colaboración con IDOWN HUESCA). La participación en el SAVI de los estudiantes universitarios, que se vincula al desarrollo de las prácticas, se suelen realizar a través de la metodología de aprendizaje-servicio; dichas prácticas se dirigen a satisfacer diferentes necesidades de apoyo que se establecen en los pisos.

Otras personas que participan en el servicio son otros voluntarios, que lo harán de modo comprometido (en periodos variados) con los itinerarios personalizados hacia la autonomía y la vida independiente de los jóvenes participantes en el servicio.

En cuanto a los apoyos profesionales, estos se organizan para que en todo momento haya el apoyo (profesional / natural / entre iguales) suficiente a las necesidades de los pisos, para que puedan desarrollarse con eficacia todas las actividades programadas. Estos profesionales han tenido que aprender y aplicar nuevas competencias profesionales para responder a las necesidades de los jóvenes usuarios del servicio y a los desafíos del presente y del futuro (hay que tener presente que un servicio debe estar en constante valoración, sobre todo en los inicios, para comprobar en qué medida satisface las necesidades de las personas que lo utilizan) . En todo caso, su participación se desarrolla a través de metodologías de investigación-acción, de modo que los componentes innovadores de la experiencia puedan ser motivo de análisis, investigación y reflexión, entre otros aspectos, los derivados de las necesidades de adaptación de las propias prácticas profesionales en función de las características de los jóvenes, las oportunidades del presente y las expectativas del futuro.

B. El Director Técnico, coordinador profesional del proyecto

La dirección técnica y coordinación de este proyecto se lleva a cabo por un trabajador de la asociación. Este coordinador mantiene reuniones

periódicas con las personas con discapacidad y con los mediadores, tratando de resolver las dificultades que van surgiendo y orientando el desarrollo del Servicio con arreglo a las líneas directrices marcadas en el plan de acción y planes estratégicos.

Durante los primeros días de convivencia de cada grupo, la vinculación del coordinador con el piso es más intensa, dejándoles lo más pronto posible la máxima autonomía. Habitualmente se tiene una reunión semanal con todos los participantes de los pisos, a la que también asisten los apoyos profesionales de los pisos (los apoyos naturales están igualmente invitados a esta reunión, pero su asistencia no es obligatoria). A lo largo del periodo se puede proponer que esta reunión pase a ser quincenal, en función del desarrollo de las experiencias, de la valoración de los jóvenes, de las dificultades que van surgiendo, etc. Otra labor importante del coordinador es el trabajo que realiza con las familias, cuya implicación en el proyecto es fundamental.

2.4. Actividades para llevar a cabo en la vivienda con apoyo

Las actividades que los jóvenes de los pisos realizan podemos diferenciarlas entre actividades de ámbito personal y tareas de ámbito común. Entre las primeras señalamos las de autocuidado (relacionadas con el vestido, el aseo, la alimentación, etc.). Entre las actividades de dominio colectivo podemos diferenciar las tareas del hogar (limpieza, cocinar, comprar, etc.) y las actividades vinculadas al ocio en el hogar.

Otros ámbitos que se consideran en el desarrollo y en el funcionamiento de las viviendas con apoyo son los siguientes: convivencia; solución de problemas; seguridad y prevención de riesgos; y cuidado de la salud. Lógicamente, de estos ámbitos se derivan actividades que deberán realizar los participantes; ahora bien, serán actividades esporádicas, no habituales, y por otro lado, consideramos estos ámbitos más como destrezas que deberán adquirir y desarrollar a lo largo de la duración de la experiencia. En este epígrafe abordaremos las actividades más habituales que se llevan a cabo en la vivienda.

Tareas del hogar

Son muchas las actividades que hay que realizar para que el funcionamiento de los pisos sea correcto y permita satisfacer las necesidades de las personas que conviven. Señalamos las que consideramos más importantes y en las que los jóvenes de los pisos tienen que involucrarse (individualmente o en parejas) para garantizar un funcionamiento óptimo de la vivienda:

- lavar la ropa sucia, secarla, plancharla y recogerla,
- preparar la comida (desayuno, comida, merienda, cena),
- poner y quitar la mesa,
- fregar y recoger las vajillas,
- limpieza diaria de la cocina (suelo y encimera).

Actividades vinculadas al ocio en el hogar

Una parte importante del ocio de las personas se desarrolla en la casa. Conversar, leer y escribir, hacer uso de las nuevas tecnologías, ver la televisión, divertirse con determinados juegos de mesa u otros juegos, etc., constituyen actividades de ocio que llenan el tiempo que pasan en casa, cuando no están realizando algunas de las tareas del hogar.

Sobre todas estas cuestiones centramos la atención de los jóvenes y articulamos los apoyos y la formación, de modo que hagan un uso razonable, equilibrado y cooperativo de los apoyos en los diferentes tipos de actividades que hemos señalado.

2.5. Otros ámbitos vinculados al funcionamiento de la vivienda

Ya hemos señalado que otros ámbitos que se consideran en el desarrollo y en el funcionamiento de las viviendas con apoyo son la convivencia entre los participantes en el piso, la solución de problemas, la seguridad y prevención de riesgos y el cuidado de la salud. Además de estos ámbitos hay que considerar todas las

conductas que están relacionadas con las destrezas personales para el funcionamiento diario. Entre estas últimas hemos considerado únicamente las destrezas en la planificación de actividades (levantarse a la hora adecuada, manejo del reloj, gestión del tiempo, manejo del móvil, revisar la ficha individual de actividades, salir del piso a la hora adecuada, ...) y los hábitos de autocuidado y de responsabilidad en tareas personales (vestido, aseo, alimentación, hacer la cama y ordenar la habitación, ...).

Por lo que respecta a la convivencia entre los jóvenes participantes del piso, entendemos la convivencia como la potencialidad que tienen las personas para vivir con otras en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. La vivienda con apoyo debe constituir una oportunidad importante para aprender a convivir con otros, en un marco de interacción positiva. Ello implica tener en cuenta principios como el respeto a las personas, la tolerancia, la aceptación y valoración de la diversidad, la solidaridad, entre otros.

Aprender a convivir es un proceso interactivo en el que confluyen un conjunto de elementos y factores que se relacionan fundamentalmente con el conocer, disfrutar y comprender a los otros, en un contexto de respeto y colaboración. La convivencia se constituye en un aprendizaje esencial y debe formar parte fundamental del desarrollo de las viviendas con apoyo, escenarios de formación que favorecen el aprender a vivir con otras personas. La convivencia, por tanto, se aprende y resulta indispensable para desenvolverse en la sociedad.

La vivienda con apoyo debe constituir una oportunidad para construir nuevas formas de relación inspiradas en valores de responsabilidad, autonomía, coraje, amistad, diálogo, respeto y solidaridad. La vivienda con apoyo debe brindar a los jóvenes participantes y también a todas las personas de apoyo (apoyos naturales, apoyos profesionales) oportunidades para expresarse, participar, decidir y ejercer su libertad. De este modo, la vivienda con apoyos supondrá una plataforma de formación de gran potencialidad, que apoyará a los jóvenes en su búsqueda de identidad personal, en su inclusión social, en la definición de sus proyectos de vida y en el logro creciente de su autonomía e independencia.

2.6. Algunos aspectos de funcionamiento de la vivienda

Reunión de planificación con los componentes de cada piso

Cada semana los jóvenes se distribuyen las tareas. Existen en el piso, como ya se ha señalado, dos tipos de tareas: las que todos hacen de manera independiente (tareas personales) y las tareas colectivas. Por ejemplo, la limpieza y ordenación de la habitación es personal de cada uno, una vez que ya domina las tareas que están implícitas en estas acciones.

En las tareas comunes (realizadas en pareja o individualmente) se van turnando; para ello existe un cartel en el pasillo de la casa en el que se recogen las tareas que deben realizarse a lo largo de la semana. En dicho cartel se puede observar que cada tarea tiene asignada

o a una persona del piso o a una pareja por día de la semana.

Al inicio de la semana se mantiene una reunión de los componentes del piso con un mediador y en esta reunión se realiza la gestión del dinero, se confecciona el menú de comidas semanal, se hace la lista de la compra y se reparten las tareas del piso. En el Anexo 1 se exponen los diferentes documentos que se han de completar en dicha reunión.

Reuniones conjuntas de todos los jóvenes participantes en los pisos

Con una frecuencia semanal (puede ser quincenal) todos los jóvenes participantes de los pisos mantienen una reunión en la que se pone de manifiesto el funcionamiento de los pisos, dificultades que surgen (en la convivencia, en el desempeño de las tareas en el hogar, etc.), posibles soluciones a las problemáticas que aparecen. A esta reunión, además de los jóvenes, acuden también los apoyos profesionales y algunos apoyos naturales. Esta reunión constituye una oportunidad de aprendizaje colaborativo entre muchas de las personas que están implicadas en el desarrollo de la experiencia y sirve también para fomentar sentimientos de pertenencia al grupo, de vinculación estrecha de todos los participantes, de competencia grupal en la solución de problemas, etc.

Fichas personales

Cada uno dispondrá, en un lugar visible, de una ficha personal en la que figuran las tareas que

debe desarrollar a lo largo de la semana. En estas fichas se indican las actividades que la persona debe realizar en sus lugares de trabajo o de formación, así como el horario que tienen. También se señalan otras actividades que realiza fuera del piso (deportes, actividades artísticas, otras actividades formativas) y los periodos de ocio que tiene. Finalmente se indican también las tareas que debe realizar en el piso. Todas estas actividades se escriben en una ficha de doble entrada, y en ella están expuestos los días de la semana (1ª fila) y los horarios (1ª columna).

Además de estas fichas, al inicio de la experiencia, los jóvenes tienen que completar unas fichas personales de rutinas, en las que figura cada una de las tareas a realizar y cuándo deben realizarse. Otro instrumento que se utiliza es el registro de cumplimiento de actividades, en el que se indica si han realizado las tareas correctamente y si las han hecho en el momento oportuno. Este documento se suele utilizar hasta haber adquirido los hábitos de funcionamiento cotidiano y siempre con el consentimiento del joven participante, al quien se explica el contenido y los objetivos de estos documentos.

2.7. Temporalidad y duración

La duración del periodo de estancia en los pisos se plantea flexible, debido a múltiples factores que pueden generar realidades muy heterogéneas. Las respuestas del Servicio deben ser muy flexibles y siempre acordes con los principios del propio servicio y con la opinión del joven y de su familia. Entre los factores que influirán en la determinación de la duración podemos

señalar los siguientes: características personales, casuísticas problemáticas de difícil solución en el contexto de la vivienda, número y tipología de apoyos disponibles para colaborar, expectativas de la propia persona, de sus padres y de los técnicos, etc. De todos modos, en la experiencia que tenemos, todos los participantes han completado de buen grado los 8-9 meses que dura el periodo inicial (aunque se les indica que pueden dejar la experiencia en el momento que lo deseen, también se aborda la responsabilidad individual, el compromiso con los compañeros, las expectativas personales futuras, las experiencias de crecimiento personal, etc.).

Para los jóvenes que se incorporan al servicio por primera vez, el periodo de la experiencia se organiza entre septiembre y julio del año siguiente (con variaciones en la fecha de conclusión: algunos lo hacen al finalizar el curso escolar, otros esperan a finalizar el mes de junio, otros en fechas variables del mes de julio). En cualquier caso, el joven y su familia acordarán con el servicio tanto la fecha de inicio del periodo como la fecha de finalización. Generalmente, con estos jóvenes la estancia en el piso será de lunes a viernes, con entrada el domingo por la noche o lunes por la mañana y salida la tarde del viernes. Ello no significa que no puedan quedarse los fines de semana que deseen (como así ha ocurrido en varias ocasiones); ahora bien, en este caso tienen que dar información al servicio y la familia tiene también que asegurar el apoyo que precisen para un desenvolvimiento correcto de la experiencia.

Hay jóvenes que ya han realizado un recorrido en los pisos y tienen situaciones diversas, con horarios laborales distintos, etc. El servicio tiene que adaptarse a esta diversidad, tratando de garantizar los apoyos que precisen los jóvenes en todo momento.

3. FORMACIÓN DE LOS JÓVENES Y DE LOS APOYOS

Es evidente que la vivienda constituye una oportunidad para experimentar nuevas opciones de convivencia y relación, para desarrollar la autodeterminación, para indagar nuevos caminos hacia la inclusión social y para promover nuevas destrezas con respecto a las tareas en el hogar. Todos estos aspectos nos señalan diferentes áreas que conviene tener en cuenta a la hora de plantear un formato formativo con los jóvenes de los pisos (objetivos, contenido, procedimientos, etc.), porque la vivienda es también un espacio de aprendizaje (formal y no formal). Los requerimientos de las tareas, las demandas de las diferentes situaciones así como el conocimiento que tenemos de las competencias de los jóvenes para responder a esas exigencias, nos manifiestan tanto la tipología y características de los apoyos que debemos incorporar como los contenidos formativos que debemos desarrollar.

3.1. Contenidos del programa

A continuación se exponen los principales contenidos que se trabajan:

- Ampliación y profundización de habilidades de relación interpersonal.

- Ampliación y profundización de habilidades de la vida diaria relacionadas con el vestido, el aseo personal y la alimentación.
- Desarrollo de la responsabilidad y autonomía en el desempeño de las tareas domésticas.
- Desarrollo de la capacidad de gestionar el tiempo libre en compañía de personas de su misma edad. Gestión del ocio en el hogar y ocio comunitario
- Participación en la comunidad.

Todas estas competencias, que se han iniciado en el marco familiar y en diferentes programas formativos (p.e., programa FAVI), tienen en el nuevo contexto la característica esencial de que propician una mayor implicación personal de los jóvenes. Con ello se quiere incidir en la autodeterminación de las personas con discapacidad.

3.2. Formación de los apoyos

Los mediadores en la vivienda que participan como apoyos en el Servicio reciben un curso breve de formación para medidores y se desarrolla en los días previos a su incorporación.

4. SISTEMA DE APOYOS EN LA VIVIENDA DE VIDA INDEPENDIENTE

Uno de los aspectos innovadores de este servicio lo constituye el sistema de apoyos que se plantea para contribuir a desarrollar en los jóvenes los aprendizajes precisos para la vida independiente. Estos apoyos colaboran también para garantizar un funcionamiento eficaz de la convivencia y de las tareas del piso. Ambas funciones (colaboración en la realiza-

ción de las tareas y enseñanza) se desarrollan a través de la metodología mediacional.

Con respecto a los apoyos, se plantea la necesaria coordinación y equilibrio entre apoyo natural, apoyo profesional y apoyo entre iguales. Por ello nos parece oportuno exponer brevemente algunas consideraciones sobre el modelo de apoyos, que fundamenta el desarrollo del sistema de apoyos al SAVI. Se trata de ir articulando paulatinamente la aplicación del modelo de apoyos al SAVI, especialmente lo concerniente a la evaluación de los apoyos necesarios y a la planificación de los mismos en el aprendizaje y desarrollo de las destrezas en el hogar y en las habilidades para la convivencia. Este es un ámbito importante de análisis e investigación en este proyecto, que nos permite obtener datos y conocimientos, conforme vamos desarrollando la experiencia, sobre cómo modular los apoyos para que los procesos de aprendizaje se desarrollen de la forma más coherente y eficaz.

Los aspectos a resolver para cada persona y, por tanto, para cada vivienda, son los siguientes: 1) en qué actividades relacionadas con la vivienda es preciso incorporar apoyo, 2) cuál es la intensidad de apoyos que será preciso incorporar, y 3) qué tipo de apoyo será el más adecuado.

4.1. Actividades para apoyar

Los apoyos se vinculan con las distintas actividades relacionadas con la vivienda en las que participa el joven. Ya indicamos anteriormente que entre las actividades que el joven realiza

en la vivienda podemos señalar las actividades de ámbito personal y tareas de ámbito común. Entre las primeras señalamos las de autocuidado y de responsabilidad en tareas personales (relacionadas con el vestido, el aseo, la alimentación, ordenación de la habitación, etc.) y las habilidades de planificación de actividades. Entre las actividades de dominio colectivo podemos diferenciar las tareas del hogar (limpieza, cocinar, comprar, etc.) y las actividades vinculadas al ocio en el hogar. A continuación establecemos una relación de las actividades que hemos considerado más frecuentes e importantes y que se encuentran dentro de las categorías señaladas.

A. Actividades vinculadas con destrezas personales para el funcionamiento diario

Planificación de actividades

- Levantarse a la hora adecuada.
- Manejo del reloj, gestión del tiempo.
- Manejo del móvil.
- Revisar la ficha individual de actividades para ver las que tiene cada día.
- Salir del piso a la hora adecuada.
- Cumplir con el horario de las distintas actividades programadas.

Hábitos de autocuidado y de responsabilidad en tareas personales

- Asearse de forma adecuada, incluyendo la ducha (como mínimo una cada dos días).
- Vestirse de forma conveniente con las actividades que debe realizar y con respecto al tiempo que hace.

- Cambiarse de ropa de forma correcta, dejando la ropa sucia en su lugar.
- Prepararse la maleta cuando se dispone a salir de la vivienda para un periodo prolongado.
- Distribuir y ordenar la ropa de la maleta cuando regresa a su piso.
- Hacer la cama y ordenar la habitación.
- Alimentarse de manera equilibrada.

B. Actividades relacionadas con las tareas del piso

Relacionadas con la planificación y compra (semanal)

- Planificar el menú semanal.
- Planificar la compra según el menú elaborado.
- Distribuir tareas para la semana.
- Gestión del dinero.
- Comprar y pagar; ordenar los alimentos en los lugares adecuados.

Relacionadas con la elaboración y servicio de comidas

- Preparación del desayuno.
- Preparación de la comida.
- Preparación de la merienda.
- Preparación de la cena.
- Poner y quitar la mesa.
- Fregar y recoger las vajillas.
- Limpieza diaria de la cocina (limpiar la encimera, la vitrocerámica, el microondas y otros utensilios; ordenar la cocina; limpiar el suelo).

Relacionadas con la limpieza

- Limpieza de la habitación propia.
- Limpieza general del piso.
- Sacar la basura.
- Lavar la ropa sucia, secarla, plancharla y recogerla.

C. Actividades relacionadas con el ocio*En el hogar*

- Lectura (libro, revista, prensa, ...) / escritura.
- Ver la televisión.
- Conversar con los amigos.
- Uso del ordenador.
- Practicar juegos de mesa.

En la comunidad

- Programar salidas.
- Quedar con los amigos.
- Asistir a actos o espectáculos culturales (cine, teatro, musicales, conferencias, etc.)
- Asistir a actos deportivos.
- Participar en actos culturales, sociales o deportivos.
- Salir a pasear con los amigos y/o familiares.
- Salir a cenar con amigos y/o familiares.

4.2. Intensidad de apoyo

Hemos considerado tres variantes con respecto a la intensidad de apoyo: gran intensidad, intensidad media y baja intensidad. Esta división la justificamos con el fin de facilitar la organización

de los apoyos, porque partimos de la concepción de la intensidad de apoyos como un continuum con difícil asimilación al escalonamiento categorial. Por otro lado, contemplamos dos funciones importantes en la labor de los apoyos: colaboración en el desempeño de las actividades o tareas y supervisión de las mismas (una vez el joven ha alcanzado un nivel aceptable de eficacia y autonomía).

Combinando ambos aspectos (variantes en la intensidad de apoyos y funciones de los apoyos) obtenemos estos 6 niveles sobre intensidad de apoyo:

- Colaboración en el desempeño de la actividad con una mediación de gran intensidad.
- Colaboración en el desempeño de la actividad con una mediación de intensidad media.
- Colaboración en el desempeño de la actividad con una mediación de baja intensidad.
- Supervisión de gran intensidad sobre el desempeño de la actividad.
- Supervisión de intensidad media sobre el desempeño de la actividad.
- Supervisión de baja intensidad sobre el desempeño de la actividad.

4.3. Tipología de apoyo

En función de la cualidad de las actividades a apoyar y de las competencias de los jóvenes para realizar dichas actividades y también en función de la intensidad de apoyo que será preciso promover con cada joven, se decidirá por la tipología de apoyo que se establezca para

joven y cada actividad. Si lo que hay que promover son apoyos profesionales o apoyos naturales, y dentro de estos, si apoyos entre iguales.

5. PAPEL DE LAS FAMILIAS

La familia constituye la institución básica en el desarrollo y la educación de los niños y jóvenes. La participación de los padres constituye un elemento esencial para el éxito de la intervención educativa en los jóvenes con discapacidad. 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 del niño y favorecer así su desarrollo. Que los padres se integren en el proceso de educación de sus hijos permitirá optimizar la intervención educativa.

5.1. Colaboración con los padres

Los jóvenes no aprenden sólo en la escuela (contextos formales de aprendizaje); las experiencias en el hogar, con sus padres y hermanos y aquellas que tienen con sus amigos (contextos informales de aprendizaje) van a ejercer una enorme influencia sobre sus aprendizajes. Las personas se benefician 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.

La autonomía personal es un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida de la persona y

depende, entre otros factores, de las capacidades de los niños, de sus experiencias de aprendizaje y de las expectativas de sus educadores. Los padres pueden ejercer una importante influencia en el desarrollo de la autonomía y de las habilidades para la vida independiente. Resulta esencial que, en el desarrollo de su propia estima, los jóvenes se sientan satisfechos y realizados cuando desempeñen algo por sí mismos. Por tanto, es fundamental presentarles situaciones que no sean demasiado difíciles y que tengan muchas posibilidades de realizarlas con éxito. Requieren un entorno en el que puedan crecer con seguridad, donde puedan desarrollar su independencia y su propia estima.

Los programas de desarrollo de la autonomía personal están directamente vinculados a la autonomía que se persigue para los niños y jóvenes y que afecta a todos los ámbitos de su desarrollo (autonomía en el aseo, con la alimentación, con el vestido, con la realización de tareas domésticas, en los recorridos por su ciudad, en la organización y planificación de su tiempo libre, en la realización de las tareas escolares, en la elección de las amistades, ...). Es donde más fácil tienen los padres la colaboración con los centros educativos.

La estrecha colaboración de los padres constituye una señal de identidad del SAVI. Cuando los padres están implicados en los programas de intervención, el mantenimiento y la generalización de los aprendizajes hechos por el joven tienen más posibilidades de producirse y de consolidarse. Resulta fundamental que las adquisiciones de los jóvenes participantes en los pisos se mantengan cuando

están conviviendo en los domicilios familiares (hacerse la cama, colaborar en la limpieza del piso, fregar las vajillas, ir a comprar, etc.).

En el servicio se plantea la colaboración de los padres (y otros familiares) en tres ámbitos importantes: a) en el diseño y valoración del desarrollo del servicio (especialmente importante en los primeros años de funcionamiento del mismo), colaborando, entre otros aspectos, en la definición de los proyectos de vida independiente y en el análisis sobre las repercusiones que tienen sobre las prácticas parentales; b) en el desarrollo del propio servicio, como apoyos naturales en los pisos; c) en el desarrollo y valoración de los aprendizajes de su hijo/a, colaborando en la consolidación y generalización de los aprendizajes (favoreciendo que el joven haga en el domicilio familiar todo lo que va haciendo en los pisos).

5.2. Reuniones con los padres

Una estrategia importante para potenciar la participación de las familias y su colaboración en el desarrollo y evolución de su hijo/a 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 los pisos para cada periodo (en general, a comienzos de septiembre, aunque hay una casuística diversa, en función de las situaciones diferentes de las personas usuarias del servicio); en esta primera reunión se explican detalladamente los

contenidos del servicio, y se expresan los deseos y el formato de una coordinación y colaboración eficaz entre profesionales y padres. En esta reunión también se valora el funcionamiento del servicio en el periodo anterior y se proponen medidas que pudieran mejorar el desarrollo del servicio; estas medidas serán recogidas por el Equipo de Coordinación y presentadas a la Junta Directiva de la asociación para su aprobación, si así lo consideran. Tras su aprobación se dará información sobre las mismas a todas las personas interesadas. Se trata de una sesión que contribuye 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 formativo vinculado a la vivienda con apoyos.

Se organiza 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 servicio, expresando las opiniones que cada uno tiene del funcionamiento del mismo.

También puede resultar aconsejable plantearse alguna reunión a mitad del periodo (o en los momentos que se considere más oportunos), si concurren circunstancias que justifican dicha reunión o bien si es demandada por un amplio sector de padres, apoyos o las propias personas con DI. En esta reunión se analizará el funcionamiento del servicio y el desempeño de los usuarios y se propondrán cambios que pudieran mejorar la eficacia de la intervención.

Resultan muy útiles las reuniones conjuntas en las que participan, además de los padres, los apoyos naturales y profesionales y los propios usuarios del Servicio. Y la mayoría de estas reuniones colectivas de los padres suelen tener este formato.

A continuación se plantean los contenidos, a modo de sugerencia, que se pueden abordar en la primera reunión de presentación de un programa.

- Explicación del SAVI: justificación, objetivos y necesidades a las que responde.
- Contenido del servicio. Importancia en el desarrollo de las personas.
- Metodología de trabajo.
- Participación de los padres en el desarrollo del servicio: como apoyo en algunas actividades del servicio; en la valoración del desarrollo del hijo/a; en la valoración del servicio.
- 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 servicio (convivencia, tareas en el piso, ocio, etc.). Es conveniente centrarse en el funcionamiento del joven en diferentes contextos: en casa, el centro educativo o de trabajo, en la calle, etc. También analizamos sus relaciones con los amigos, con los apoyos, con los compañeros de trabajo, con los profesores, etc. Todo ello se lleva a cabo a través del itinerario individualizado para la autonomía y la vida independiente. 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 servicio.

La frecuencia de estas reuniones la marca el apoyo profesional con los padres en la primera reunión grupal. Una frecuencia idónea puede ser al trimestre/semestre (según casos), no obstante conviene ser flexible en este aspecto y estar abierto a las peticiones de las familias.

6. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

Uno de los aspectos más importantes de una propuesta de intervención, como la que se plantea en el Servicio de Apoyo a la Vivienda Independiente (SAVI), vinculada al desarrollo de las habilidades para la vida independiente, 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 formativo, 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 formativos y de funcionamiento del sistema de forma eficiente y continua.

Por otro lado, la evaluación debe extenderse a todo el servicio de apoyo y no solo a los jóvenes que viven en los pisos. Tiene que cumplir funciones de regulación activa de los diferentes elementos del programa y de los procesos formativos y de funcionamiento y no solamente centrarse en la valoración de los jóvenes.

6.1. Instrumentos de evaluación de los participantes

Se utilizan algunos instrumentos de evaluación que nos dan información y evidencias sobre variables de interés en el desarrollo de los jóvenes y que están relacionadas con los contenidos que se están trabajando. Establecemos una diferenciación entre instrumentos de valoración inicial/final e instrumentos de valoración continua.

6.1.1. Instrumentos de evaluación inicial y final:

Estos instrumentos pueden utilizarse en el inicio de la participación en el SAVI 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 joven en un periodo determinado (un curso escolar). Los instrumentos que proponemos son los siguientes (aunque, lógicamente se puede utilizar únicamente alguno de estos u otros diferentes que cumplan similares objetivos):

a. Inventario de Destrezas Adaptativas (CALC) (Morreau, Bruininks y Montero, 2002). (Adaptado)

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. Se propone una versión adaptada de dicho inventario, utilizando únicamente aquellos ítems útiles y operativos para la experiencia. El Inventario de Destrezas Adaptativas (CALC - adaptado) nos sirve para evaluar la situación inicial de cada joven y para diseñar objetivos de aprendizaje individualizados y hacer el seguimiento de la adquisición de los mismos. No es necesaria formación previa para poderlo cumplimentar, pero si es imprescindible que la persona que lo complete tenga un amplio conocimiento del joven a quien va a evaluar.

El CALC se complementa con el Currículo de Destrezas Adaptativas (ALCS), elaborado por los mismos autores. Se trata de un currículum comprensivo diseñado para facilitar la ense-

ñanza de destrezas específicas. Es decir el CALS nos sirve para conseguir la evaluación del joven en un momento determinado y lo aplican los mediadores con la colaboración del coordinador. A partir de sus resultados preparamos, con ayuda del ALCS, los objetivos específicos de enseñanza. El currículum de destrezas adaptativas ALSC nos proporciona guías para ir adquiriendo nuevas habilidades, que pueden ser adaptadas en función de los objetivos que se persigan.

b. 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. Se pueden utilizar aquellos ítems que mejor respondan a los objetivos que nos proponemos.

c. 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.

d. Escala INICO-FEAPS de evaluación integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo (Verdugo y cols., 2013)

La Escala INICO-FEAPS de calidad de vida es un instrumento que permite a los profesionales que trabajan en la provisión de servicios a personas con discapacidad intelectual o del desarrollo llevar a cabo prácticas basadas en la evidencia mediante la evaluación de resultados personales relacionados con calidad de vida. La finalidad de la escala es la identificación de los perfiles de calidad de vida para la realización de planes individuales de apoyo y proporcionar una medida fiable para la supervisión de los progresos y los resultados de los planes

El modelo de calidad de vida se operativiza a través de dimensiones, indicadores y resultados personales. Las dimensiones básicas de calidad de vida se entienden como “un con-

junto de factores que componen el bienestar personal" (Schalock y Verdugo, 2003). Las dimensiones de calidad de vida propuestas en el modelo son: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos. A su vez, las dimensiones se operativizan mediante indicadores centrales, que se definen como "percepciones, conductas o condiciones específicas de las dimensiones de calidad de vida que reflejan el bienestar de una persona" (Schalock y Verdugo, 2003). La evaluación de la situación personal o de las aspiraciones de la persona en estos indicadores se refleja en los resultados personales, que se definen como "aspiraciones definidas y valoradas personalmente" (Schalock, Gardner y Bradley, 2007).

6.1.2. Instrumentos y técnicas de valoración continua:

También se pueden utilizar diversos instrumentos y técnicas de evaluación continua; la tipología de los mismos va a depender de los objetivos que se planteen en el SAVI, de las variables o aspectos del funcionamiento de los jóvenes que deseen indagar, de las actividades que se proponen, de las áreas que se desean profundizar en un periodo determinado o con un joven en particular, etc. En el desarrollo de la experiencia se ha utilizado un registro de valoración del funcionamiento de los jóvenes en el desempeño de las actividades vinculadas al piso y un registro de autoevaluación del funcionamiento personal en la realización de actividades.

a. Registro de valoración del funcionamiento de los jóvenes en el desempeño de las actividades vinculadas al piso

Ya hemos expuesto las diferentes actividades para llevar a cabo en la vivienda con apoyo, que hemos concretado en tareas del hogar y actividades vinculadas al ocio en el hogar. Además hemos considerado otros ámbitos vinculados al funcionamiento de la vivienda (convivencia, solución de problemas, seguridad y prevención de riesgos, cuidado de la salud y destrezas personales para el funcionamiento diario, limitando estas últimas a la planificación de actividades y a los hábitos de autocuidado y de responsabilidad en tareas personales).

Pues bien, hemos confeccionado un registro de valoración vinculado precisamente a las destrezas personales para el funcionamiento diario, a las actividades relacionadas con las tareas del piso y a las actividades relacionadas con el ocio. Las actividades que se concretan y que serán las que los profesionales (u otros apoyos con preparación adecuada) vayan a valorar son las siguientes:

1. Actividades vinculadas con destrezas personales para el funcionamiento diario

Planificación de actividades

- Levantarse a la hora adecuada.
- Manejo del reloj, gestión del tiempo.
- Manejo del móvil.
- Revisar la ficha individual de actividades para ver las que tiene cada día.

- Salir del piso a la hora adecuada.
- Cumplir con el horario de las distintas actividades programadas.

Hábitos de autocuidado y de responsabilidad en tareas personales

- Asearse de forma adecuada, incluyendo la ducha (como mínimo una cada dos días).
- Vestirse de forma conveniente con las actividades que debe realizar y con respecto al tiempo que hace.
- Cambiarse de ropa de forma correcta, dejando la ropa sucia en su lugar.
- Prepararse la maleta cuando se dispone a salir de la vivienda para un periodo determinado.
- Distribuir y ordenar la ropa de la maleta cuando regresa a su piso.
- Hacer la cama y ordenar la habitación.
- Alimentarse de manera equilibrada.

2. Actividades relacionadas con las tareas del piso

Relacionadas con la planificación y compra (semanal)

- Planificar el menú semanal.
- Planificar la compra según el menú elaborado.
- Distribuir tareas para la semana.
- Gestión del dinero.
- Comprar y pagar.
- Ordenar los alimentos en los lugares adecuados.

Relacionadas con la elaboración y servicio de comidas

- Preparación del desayuno.
- Preparación de la comida.
- Preparación de la merienda.
- Preparación de la cena.
- Poner y quitar la mesa.
- Fregar y recoger las vajillas.
- Limpieza diaria de la cocina (limpiar la encimera, la vitrocerámica, el microondas y otros utensilios; ordenar la cocina; limpiar el suelo).

Relacionadas con la limpieza

- Limpieza de la habitación propia.
- Limpieza general del piso.
- Sacar la basura.
- Lavar la ropa sucia, secarla, plancharla y recogerla.

3. Actividades relacionadas con el ocio

En el hogar

- Lectura (libro, revista, prensa, ...) / escritura.
- Ver la televisión.
- Conversar con los amigos.
- Uso del ordenador.
- Practicar juegos de mesa.

En la comunidad

- Programar salidas.
- Quedar con los amigos.
- Asistir a actos o espectáculos culturales (cine, teatro, musicales, conferencias, etc.)

- Asistir a actos deportivos.
- Participar en actos culturales, sociales o deportivos.
- Salir a pasear con los amigos y/o familiares.

Se utiliza un sistema de respuestas con dos categorías básicas: a) colaboración del apoyo en el desempeño de la actividad; b) supervisión en la ejecución de la actividad por parte del joven. Cada una de estas categorías tendrá tres niveles de intensidad (gran intensidad, intensidad media, baja intensidad). Las seis opciones de respuesta, combinando estos elementos, son las siguientes:

- Colaboración en el desempeño de la actividad con una mediación de gran intensidad.
- Colaboración en el desempeño de la actividad con una mediación de intensidad media.
- Colaboración en el desempeño de la actividad con una mediación de baja intensidad.
- Supervisión de gran intensidad sobre el desempeño de la actividad.
- Supervisión de intensidad media sobre el desempeño de la actividad.
- Supervisión de baja intensidad sobre el desempeño de la actividad.

En el anexo 2 se expone el registro de valoración del funcionamiento de los jóvenes en el desempeño de las actividades vinculadas al piso.

En este registro serán, generalmente, los apoyos profesionales quienes anoten las respuestas.

A cada profesional le corresponderá un número reducido de jóvenes a los que evaluar. Lógicamente, el profesional encargado de anotar los datos en el registro será quien desarrolle su labor como apoyo en sus pisos y por tanto tendrá un amplio conocimiento del funcionamiento de los jóvenes en el desarrollo de las distintas actividades.

Los procedimientos y temporalidad en la recogida de datos se concretará para cada periodo (no será lo mismo un primer año de experiencia en el piso a cuando ya se llevan tres o cuatro años conviviendo con otros jóvenes) y para cada joven, dependiendo, entre otras cuestiones, de las necesidades de apoyo.

¿Cómo gestionar los datos obtenidos en el registro? Con una frecuencia que deberá establecerse entre el joven y el apoyo, se mantendrán reuniones para revisar el funcionamiento del joven. En estas reuniones el joven podrá aportar datos de los registros de autoevaluación que él mismo ha cumplimentado y que se contrastarán con los que aporta el apoyo. Es muy conveniente en estas reuniones fijar algunos objetivos para las próximas semanas a partir de los ámbitos que presentan alguna dificultad. Lógicamente, para el cumplimiento de estos objetivos, el joven debe tener la certeza y seguridad de que contará con la colaboración de sus apoyos. Toda esta información se puede canalizar a través de los diferentes procesos puestos en marcha con la planificación centrada en la persona.

Además, algunos aspectos relacionados con los procesos de valoración se podrán exponer

en las reuniones habituales que se celebran entre los jóvenes y los apoyos, con una frecuencia determinada (generalmente semanal o quincenal), aunque el abordaje de los asuntos relativos a las valoraciones podrá mantener una frecuencia mensual. Siempre se contará con la aprobación del joven para abordar los temas que interesen y en los comentarios sobre las actividades que presentan dificultades se mantendrá siempre una actitud positiva y confiada en las posibilidades de los jóvenes.

b. Registro de autoevaluación del funcionamiento personal en la realización de actividades

Como quiera que uno de los aspectos que debe regir el funcionamiento del servicio de apoyo es la autodeterminación, siendo asimismo un área de desarrollo personal que el contexto de la vivienda con apoyo quiere contribuir a seguir desarrollando, la autoevaluación (que constituye un componente esencial de la autodeterminación) debe constituir un ejercicio habitual de los jóvenes. Por ello, dispondrán de varios registros que les facilite la autoevaluación de distintas actividades que llevan a cabo en los pisos. Los contenidos de autoevaluación son los mismos que utiliza la persona de apoyo en la valoración del funcionamiento de los jóvenes en el desempeño de las actividades vinculadas al piso. Ahora bien, en este caso están divididos en tres registros, uno para cada una de las tres áreas de actividades, es decir:

- Actividades vinculadas con destrezas personales para el funcionamiento diario (planificación de actividades y hábitos de auto-

cuidado y de responsabilidad en tareas personales).

- Actividades relacionadas con las tareas del piso (relacionadas con la planificación y compra, relacionadas con la elaboración y servicio de comidas, relacionadas con la limpieza).
- Actividades relacionadas con el ocio (en casa, en la comunidad).

En estos documentos de autoevaluación figuran también espacios para que el joven anote algunas dificultades que encuentra con las actividades que se plantean, así como los objetivos que se propone para las próximas semanas, relacionados con dichas dificultades.

Se anima a los jóvenes a que vayan completando estos documentos, a partir de valorar el interés de las competencias de autoevaluación, explicándoles cómo hacerlo y apoyándoles en esta tarea. Ya hemos comentado que en las reuniones de valoración de la persona de apoyo encargada y del propio joven, este podría aportar los datos obtenidos con este documento. En esta reunión se realiza un seguimiento del trabajo llevado a cabo con este documento y se completa, en el caso de que haya algunos apartados sin concluir. Se conversa sobre las dificultades que encuentra el joven con las actividades que se plantean, así como los objetivos que se propone para las próximas semanas.

En el anexo 3 se expone el registro de autoevaluación del funcionamiento personal en la realización de actividades.

c. Registro sobre determinados criterios de valoración

Podemos utilizar estos registros para hacer una valoración más amplia sobre otras actividades o conductas que no figuran en los anteriores registros y que el personal de apoyo considere que pueden resultar importantes para el desarrollo del joven; por ello no especificamos los criterios a utilizar, que estarán en consonancia con las conductas que en cada caso se estimen. A través de estos registros sobre los criterios de evaluación se obtienen datos del funcionamiento de los jóvenes con respecto a cada criterio establecido. Este registro de valoración continua del funcionamiento de los jóvenes permite conocer, en cada momento, su nivel de adquisición con respecto a cada criterio que se identifica.

En estos registros de valoración continua se detallarán los criterios de evaluación, vincula-

dos a los diferentes objetivos que se proponen para un periodo determinado con cada joven.

En el registro de evaluación se pueden ofrecer cinco grados de asimilación o de aprendizaje:

- N significa que no se ha iniciado al joven 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 joven que se considere necesario la implementación de este registro, una tabla similar a la 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 para cada periodo y con los jóvenes que se considere oportuno. Esta determinación se realizará conjuntamente entre un profesional del Servicio, el propio joven y sus padres (generalmente en el contexto de la planificación centrada en la persona)

d. Seguimiento y evaluación a través de reuniones conjuntas (personas de apoyo y jóvenes)

Una estrategia de seguimiento que se puede incorporar para analizar el desarrollo del funcionamiento de los jóvenes en los pisos se puede establecer en las reuniones semanales (o quincenales) de todo el grupo participante (jóvenes y apoyos). En esta reunión, además de abordar otros contenidos vinculados al desarrollo de la experiencia (como se puso de manifiesto anteriormente), con una orientación valorativa, se puede analizar el funcionamiento en las actividades realizadas, los procesos desarrollados, el resultado de las tareas, las dificultades observadas, el grado de satisfacción de los participantes, etc. Asimismo, se ofrece un tiempo para la exposición de soluciones a los problemas planteados y a nuevas iniciativas que puedan plantearse. Es preciso considerar si es adecuado incorporar estos ámbitos valorativos en todas las reuniones del grupo o bien hacerlo en algunas de ellas (por ejemplo, con una frecuencia mensual).

La persona encargada de coordinar y facilitar dicha reunión será una persona con formación y experiencia en orientación y evaluación educativas y que, previo a la reunión, habrá esta-

blecido diversos contactos en el desarrollo de la experiencia y obtenido algunos datos a través de los cuestionarios de valoración y de autoevaluación y a través de técnicas observacionales. Esta persona suele ser el coordinador profesional del Servicio, que es también quien coordina las reuniones de todo el grupo.

Esta reunión valorativa debe tener una orientación no solo hacia las mecánicas autorreguladoras del grupo de jóvenes participantes, sino también hacia la cohesión y coherencia del grupo y por tanto también sobre los apoyos y los procesos de funcionamiento de los pisos con apoyo.

6.2. Valoración del SAVI a través de un cuestionario de estándares de calidad

Ya hemos señalado que la evaluación no la consideramos únicamente sobre el funcionamiento de los jóvenes, sino que consideramos pertinente valorar también diversos aspectos del servicio. En este sentido va la estrategia definida más arriba sobre la reunión de todo el grupo para una valoración global y continua. En esta misma dirección se propone un sistema evaluador del servicio. Este sistema de evaluación nos permite la identificación de los puntos fuertes y débiles del SAVI. Dicho sistema está basado en los estándares profesionales.

Se definen los estándares de calidad (vinculados a los diferentes componentes del servicio: instalaciones, definición de actividades, definición de las funciones de los apoyos, metodología didáctica, materiales e instrumentos utilizados,

organización de tiempos y espacios, etc.) que permiten valorar el desarrollo de las distintas actividades programadas. Para cada estándar se identificarán varios indicadores, que son enunciados en los que se concretan los estándares. Con los indicadores podemos comparar y contrastar nuestra práctica profesional, valorando en qué medida el programa se adecua a los estándares apuntados. Los estándares nos permiten, por tanto, valorar los programas, pero pueden y deben utilizarse como mecanismos o instrumentos de mejora y homologación de las acciones de los centros. En este sentido, constituyen una ayuda que permite prevenir errores en el diseño y desarrollo de programas, puesto que su elaboración parte de la identificación de acciones que son consideradas por los profesionales como aceptables y recogen las mejores acciones actuales.

7. ALGUNOS RESULTADOS

Durante el curso 2005-06 se puso en marcha el proyecto "Hacia una vida independiente" gestionado por la Facultad de Ciencias Huma-

nas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza, en colaboración con DOWN HUESCA. Durante este curso participaron dos jóvenes de la asociación, y convivieron con dos estudiantes universitarios. Finalizada la experiencia volvieron a sus respectivos domicilios familiares. Durante el curso siguiente los participantes pertenecían a la asociación ASPACE.

En el curso 2007-08 dos jóvenes con SD convivieron con dos estudiantes en el mismo proyecto y al año siguiente decidieron seguir con la experiencia de la vida independiente, de modo que el servicio de apoyo de DOWN HUESCA (que ya colaboraba estrechamente en el desarrollo de la experiencia de la universidad) comienza a gestarse en septiembre de 2008, con estas dos personas decididas a experimentar su autonomía y la emancipación de sus familias, y actualmente siguen en ello.

En el cuadro siguiente se recoge la evolución del número de jóvenes con discapacidad intelectual que participa en el servicio de apoyo a la vivienda independiente

Curso	Jóvenes que se incorporan	Distribución en pisos	Localización de los pisos	Nº total jóvenes
2008-09	2 (2 SD)	2	Huesca	2
2009-10	2 (1 SD, 1 DI)	2 / 2	Huesca	4
2010-11		2 / 2	Huesca	4
2011-12		2 / 2	Huesca	4
2012-13	2 (1 SD, 1 DI)	2 / 2 / 2	Huesca	6
2013-14	2 (1 SD, 1 DI) 2 (1 SD, 1 DI)	2 / 2 / 4 2	Huesca Monzón	8 2

Un aspecto interesante que conviene destacar es que ahora hay un amplio colectivo de jóvenes ente 16 y 20 años, que están participando en el programa FAVI y todos, sin excepción, desean vivir en los pisos de vida independiente. Todos conocen muy bien la experiencia de sus compañeros (estos actúan como apoyo en algunos programas) y por otra parte están implicados en programas y talleres que tienen como referencia la autonomía, la inclusión social, la auto-determinación y las habilidades para la vida

independiente. Es evidente que existen temores, dudas, etc., por parte de las familias (también de algunos profesionales) que son muy comprensibles, pero lo realizado hasta ahora nos muestra un camino que ya no tiene retorno, porque con su coraje (también con sus miedos, incertidumbres, inseguridades, etc.) los jóvenes participantes en el proyecto nos van mostrando cada día el sendero complejo y nada sencillo de su autodeterminación y de su acceso a una vida más autónoma e independiente.

6. APOYOS PARA LA INCLUSIÓN LABORAL: EL EMPLEO CON APOYO

El Empleo con Apoyo es un modelo de integración laboral que facilita la incorporación al empleo ordinario de personas con limitaciones significativas de carácter físico, intelectual o sensorial, a través de un conjunto de estrategias y procedimientos técnicos de apoyo, ajustado a las necesidades de los trabajadores con discapacidad. El Empleo con Apoyo constituye una metodología práctica vinculada con el modelo de apoyos, que “traduce” al ámbito laboral los planteamientos teóricos de dicho modelo.

El Empleo con Apoyo constituye una metodología eficaz para la inclusión laboral de los jóvenes con síndrome de Down y con otras discapacidades intelectuales. Es evidente que uno de los grandes retos de la sociedad es la inclusión social de estas personas, y un aspecto fundamental para la inclusión social lo constituye el ámbito laboral.

El Empleo con Apoyo surge en la Universidad de Virginia Commonwealth de los EE.UU, a finales de los años 70, impulsado por Paul Wehman y colaboradores y comienza a implementarse en Europa a finales de las década de los 80.

La Asociación Europea de Empleo con Apoyo (EUSE) junto a la Asociación Española de Empleo con Apoyo (AESE) han publicado diferentes herramientas que ayudan a implantar esta metodología; no sólo ayudan a nivel informativo sino también a nivel formativo y procedimental.

Para conocer mejor esta metodología y el funcionamiento de los apoyos, seguiremos en buena parte del capítulo algunas directrices que se exponen en la página web de la EUSE.

Esta estrategia responde a la nueva concepción de la discapacidad, fundamentada en los sistemas de apoyo planteados por la AAIDD. Una figura clave del apoyo al trabajador lo constituye el preparador laboral (apoyo profesional) y al análisis de esta figura dedicaremos algunos epígrafes de este capítulo, pero antes se expondrán algunos aspectos generales de esta metodología. Además del apoyo profesional, los trabajadores con discapacidad contarán también con apoyos naturales (especialmente los compañeros de trabajo y la familia y amigos, estos dos últimos fuera de la empresa).

1. DIFERENTES OPCIONES PARA EL ACCESO AL EMPLEO

Las bajas tasas de actividad y de empleo son comunes al colectivo de personas con discapacidad de todos los países. Y es tan solo después de la declaración de la ONU del “Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos, 1983-1992” cuando numerosos países, entre ellos España, tomaron conciencia de la problemática de las personas con discapacidad. En España este decenio significó el inicio de un camino orientado a acometer los problemas de este colectivo.

En España hubo un arranque previo a la declaración del decenio de la ONU. En efecto, en el año 1982 se desarrolla la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos, más conocida como LISMI. En esta ley y en la posterior legislación que la desarrolló, se definen las diferentes modalidades de acceso al empleo para integrar laboralmente al colectivo de las personas con discapacidad.

Si bien las diferentes modalidades que intentan facilitar a las personas con discapacidad el acceso al empleo tienen la misma finalidad, integrar laboralmente al colectivo, cada una de esas modalidades, de forma específica, pretende ofrecer cobertura a unas carencias determinadas detectadas entre el conjunto de las personas con discapacidad demandantes de empleo.

Las modalidades de acceso al empleo existentes son complementarias entre sí y pretenden incrementar las posibilidades de empleo de las personas con discapacidad articulando mecanismos específicos en cada una de estas modalidades, mecanismos que no son excluyentes. De todos modos, conviene señalar que, a partir de una posición orientada hacia la inclusión social (y la inclusión laboral es una buena estrategia para impulsarla), convendría que la modalidad de Empleo con Apoyo, que es la modalidad más inclusiva, tuviera similares apoyos financieros, económicos y sociales que tienen otras fórmulas de acceso al empleo.

En la actualidad, las personas con discapacidad recurren a una u otra vía para acceder al empleo en función de las oportunidades que

para ellos se generan por cada una de dichas vías. Existen dos modalidades principales de acceso al empleo para las personas con discapacidad, el empleo normalizado y el empleo protegido.

A. Empleo normalizado

El empleo normalizado, también conocido como empleo abierto u ordinario, es el empleo generado en empresas ordinarias o en las Administraciones Públicas, es decir, en centros de trabajo en los que la mayor parte de la plantilla no tiene ningún tipo de discapacidad. Las entidades contratantes, a diferencia de los Centros Especiales de Empleo, son empresas que no han de cumplir ninguna característica especial para la contratación de personas con discapacidad.

Las personas con discapacidad acogidas a esta modalidad de empleo pueden haber sido contratadas a través de varias situaciones:

- Al amparo de alguna subvención o programa de integración laboral de personas con discapacidad en empresas ordinarias.
- Antes de que la persona con discapacidad padeciese la deficiencia. La deficiencia es sobrevenida una vez que el trabajador está ocupando su puesto de trabajo.
- En cumplimiento de la cuota de reserva de puestos de trabajo para personas con discapacidad en empresas privadas o en la administración pública. La cuota de reserva de puestos de trabajo para personas con discapacidad es una medida de discriminación positiva que obliga a las empresas a

contar con trabajadores con discapacidad en su plantilla. La cuota de reserva significa que las empresas con 50 o más trabajadores han de reservar el 2 por 100 de los puestos de trabajo para las personas con discapacidad y se establece en la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. El cumplimiento de la cuota de reserva se puede sustituir por acciones alternativas, que se regulan en el Real Decreto 364/2005. Los incentivos a la contratación consisten en subvenciones por contratos, bonificaciones y exenciones de cuotas, deducciones fiscales y subvenciones a la adaptación de puestos de trabajo.

Facilitar la obtención de un trabajo remunerado en el medio ordinario, además de las ventajas que ofrece la realización de una actividad laboral, aporta la experiencia de disfrutar de los mismos derechos que el resto de la comunidad. Pueden proponerse varias opciones para ofrecer el adecuado planteamiento según la persona y el contexto: empleo por cuenta ajena (con apoyo, sin apoyo en la empresa privada, acceso al empleo público) y empleo por cuenta propia (trabajo autónomo, sociedad cooperativa, sociedad anónima, sociedad limitada...). Las personas con síndrome de Down o con otra discapacidad intelectual utilizan la vía de empleo por cuenta ajena, fundamentalmente el empleo con apoyo y el acceso al empleo público.

a. Empleo con Apoyo. Plantea un nuevo concepto frente al protegido: pasa del empleo en entornos especiales al empleo en entornos ordinarios. Sus programas suelen incluir

períodos de formación previos a la incorporación laboral, impartidos física y metodológicamente fuera del entorno de trabajo e incide de manera especial en las habilidades de autonomía personal. Una vez incorporado a la empresa el nuevo trabajador (en ocasiones, con un periodo previo de prácticas), contará con el apoyo del preparador/ preparadora Laboral (PL), profesional clave para el desarrollo y éxito de la incorporación laboral.

b. Acceso al empleo público. Las ofertas de empleo público se presentan en convocatorias específicas que se publican obligatoriamente en el Boletín Oficial del ámbito de la Administración. Las Administraciones Públicas (del Estado, Administraciones Autonómicas, Locales –Ayuntamientos, Comarcas y Diputaciones Provinciales– y de la Unión Europea) tienen la obligación de reservar el cinco por ciento de las plazas para personas con discapacidad, que en muchas ocasiones es incumplido.

B. Empleo protegido

En el empleo protegido encontramos tres fórmulas diferentes: el centro especial de empleo, los enclaves laborales y las empresas de inserción laboral.

a. Los Centros Especiales de Empleo. Son centros regulados en el Real Decreto 2273/1985, son centros públicos o privados que realizan un trabajo productivo y asistencial, aseguran una remuneración para los trabajadores y su

objetivo fundamental es la integración del mayor número de personas con discapacidad al mercado ordinario. El funcionamiento y ordenamiento de estos centros se ha actualizado mediante el Real Decreto 469/2006, que moderniza los servicios de ajuste personal y social, que permiten ayudar a superar las barreras y dificultades que tienen los trabajadores con discapacidad de los centros en el proceso de incorporación y permanencia en un puesto de trabajo.

Un Centro Especial de Empleo tiene, por tanto, los siguientes objetivos: 1) facilitar la integración socio-laboral de las personas con discapacidad, asegurando un empleo remunerado para su posterior inserción en la empresa ordinaria; 2) proporcionar formación a las personas trabajadoras para conseguir un trabajo productivo; 3) prestar los servicios de ajuste personal y social a quien lo necesite; 4) ofrecer a los clientes la mayor calidad y el mejor servicio a un precio competitivo.

Estos centros cuentan con ayudas por la puesta en marcha del proyecto y de subvenciones de la Administración Laboral que se concretan en los siguientes términos: el 50% del salario mínimo interprofesional de cada trabajador/a con discapacidad; bonificación del 100% de la cuota empresarial a la Seguridad Social; ayudas económicas para la adaptación del puesto de trabajo y la eliminación de barreras arquitectónicas; otras subvenciones para el saneamiento financiero del centro y para asistencia técnica.

Para agilizar la transición del empleo protegido al empleo ordinario deben crearse mecanismos como el servicio de apoyo a la inclusión

laboral en el medio ordinario, cuyo equipo técnico podrá actuar con carácter independiente de las estructuras de trabajo protegido o bien operar internamente sobre los trabajadores con discapacidad, pero podrá facilitar el tránsito hacia la empresa ordinaria y articulará medidas, en colaboración con el CEE, que aseguren la viabilidad técnica y económica del proyecto empresarial. A este servicio se incorporan los preparadores laborales que llevarán a cabo las funciones definidas en la modalidad de Empleo con Apoyo, es decir, diseñarán fórmulas intermedias para el tránsito progresivo de las personas con discapacidad desde los centros protegidos hacia el sistema ordinario de trabajo.

- b. Enclaves Laborales. Regulados por el Decreto 290/2004, los enclaves tienen como finalidad establecer un marco jurídico que permita la creación de empleo para las personas con discapacidad, lograr su mayor integración en el mercado de trabajo ordinario y facilitar el cumplimiento de la obligación de reserva de contratación de las empresas. Consisten en el traslado temporal de un grupo de trabajadores con discapacidad de un Centro Especial de Empleo a las instalaciones de una empresa del mercado ordinario de trabajo, para el desarrollo de una actividad productiva, a través de un contrato de arrendamiento de servicios entre el centro y la empresa. El objetivo final de los Enclaves Laborales es facilitar la transición desde el empleo protegido al empleo ordinario.

El enclave se configura como una subcontratación de obras y servicios entre un Centro

Especial de Empleo y una empresa ordinaria colaboradora. La dirección y organización del trabajo en el enclave corresponde al CEE. Está formado, al menos, por cinco trabajadores con discapacidad si la empresa colaboradora es de cincuenta o más, o por tres si es inferior; tendrá una duración mínima de tres meses y una duración máxima de tres años, que podrá prorrogarse si hay una contratación con carácter indefinido de uno o más trabajadores con discapacidad.

Los Enclaves Laborales trasladan el empleo protegido a entornos de empleo abierto. La fórmula de los Enclaves Laborales utiliza los recursos económicos de los Centros Especiales de Empleo (CEE) para atraer la apuesta empresarial por la contratación de personas con discapacidad, y facilita la salida de las personas con discapacidad del entorno protegido que supone el CEE y su incorporación en empresas abiertas junto a trabajadores pertenecientes al mercado de trabajo ordinario.

- c. Empresas de Inserción Laboral (EI). Están participadas por una o varias entidades promotoras (de derecho público, sin ánimo de lucro). Las EI constituyen una tipología especial dentro de las empresas de carácter social, cuyo objeto social es la inclusión y formación social y laboral de personas en situación de exclusión, como tránsito al empleo ordinario. La actividad empresarial va acompañada de itinerarios de inserción laboral, que posibilitan la inclusión al mercado de trabajo, hacia empresas convencionales o bien a proyectos de autoempleo.

Las entidades promotoras pueden ser las asociaciones sin ánimo de lucro y las fundaciones en cuyo objeto social se contemple la inserción social de personas especialmente desfavorecidas y que promuevan la constitución de EI. Los colectivos a los que se dirigen las EI presentan especiales dificultades para su integración en el mercado de trabajo: perceptores de rentas mínimas, jóvenes procedentes de centros de protección de menores, personas con problemas de drogodependencias u otros trastornos adictivos, las personas procedentes de centros penitenciarios, mujeres víctimas de violencia de género, personas emigrantes retornadas con graves necesidades personales o familiares, personas desempleadas mayores de 50 años, personas con discapacidad física, intelectual o sensorial en un grado igual o superior al 33%, en definitiva, personas que presenten una situación de exclusión en el ámbito laboral.

Tanto el Empleo con Apoyo como los Enclaves Laborales podrían ser considerados como fórmulas mixtas de integración, ya que utilizan recursos compuestos, del empleo abierto y del empleo protegido, para poder ofrecer puestos de trabajo al colectivo de personas con discapacidad y garantizar la perfecta adaptación del trabajador con discapacidad a su puesto de trabajo.

2. DEFINICIÓN DEL EMPLEO CON APOYO

Una de las definiciones más aceptada del Empleo con Apoyo es la proporcionada desde

Estados Unidos por la “*The Rehabilitation Act Amendments*” (1986): “el Empleo con Apoyo es trabajo normalizado en ambientes laborales integrados para personas con discapacidad severa; está diseñado para quienes tradicionalmente no han accedido nunca a este tipo de empleo, o para quienes éste ha sido interrumpido o ha sido intermitente; se intenta dar respuesta a personas con discapacidad severa, y a quienes necesitan servicios de apoyo continuados para realizar el trabajo a causa de su discapacidad”.

Por su parte, en el Real Decreto 870/2007, por el que se regula el programa de Empleo con Apoyo en España, se define el Empleo con Apoyo como un “conjunto de acciones de orientación y acompañamiento individualizado en el puesto de trabajo, prestadas por preparadores laborales especializados, que tienen por objeto facilitar la adaptación social y laboral de trabajadores con discapacidad con especiales dificultades de inserción laboral en empresas del mercado ordinario de trabajo en condiciones similares al resto de los trabajadores que desempeñan puestos equivalentes”.

La Unión Europea de Empleo con Apoyo define esta metodología como “la prestación de apoyo a las personas con discapacidad y otros grupos desfavorecidos para asegurar y mantener un empleo remunerado en el mercado laboral abierto”. En esta definición, como puede observarse, el apoyo no sólo va dirigido a conseguir un puesto de trabajo sino también para ayudar a mantenerlo, es decir, no sólo se centra en la bús-

queda, sino también en el seguimiento, necesario para que la persona consiga mantener su puesto de trabajo. Otro elemento importante que se explicita en la definición es que el apoyo se orienta hacia un mercado laboral abierto, es decir en el mercado ordinario, no protegido.

Por señalar una nueva definición que procede de autores dedicados a investigar ampliamente esta metodología, recogemos la planteada por Verdugo y Jordán de Urríes (2001), para los que Empleo con Apoyo es “el empleo integrado en la comunidad dentro de empresas normalizadas, para 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”.

El Empleo con Apoyo nació en EEUU en los años 70 en un principio para integrar laboralmente a personas con discapacidad en el mercado ordinario, pero pronto se vio que esta metodología podía extenderse a otros colectivos en riesgo de exclusión. En España se introdujo a finales de la década de los 80 y en los años 90 se fue desarrollando por toda la geografía nacional. Actualmente es una metodología muy utilizada por entidades que trabajan principalmente con personas con discapacidad.

El Empleo con Apoyo se basa en los apoyos (naturales y profesionales). Los apoyos profe-

sionales los ofrece el preparador laboral, esta persona conoce bien a la persona y le acompaña en su puesto de trabajo en la empresa. Este apoyo va desapareciendo en la medida que la persona conoce bien las tareas a desarrollar. Y en ese proceso de inclusión laboral van apareciendo los apoyos naturales que son aquellos que proporcionan los propios compañeros de trabajo. Lógicamente el preparador laboral establecerá mediación no solo hacia las diferentes tareas que debe realizar el trabajador, sino también facilitará las relaciones del trabajador con sus compañeros y con sus superiores u otras personas vinculadas a la empresa.

El preparador laboral apoya no sólo al trabajador, sino a la empresa que lo integra, ayuda a definir el puesto y en colaboración con la empresa se van solucionando los diferentes problemas que pueden ir surgiendo. Esta figura es muy importante porque media, apoya y resuelve dudas no sólo del trabajador sino de la empresa. El preparador laboral es alguien que va a facilitar la inclusión laboral de las personas con síndrome de Down o con otras discapacidad intelectuales.

3. OBJETIVOS Y CARACTERÍSTICAS DEL EMPLEO CON APOYO

El Empleo con Apoyo, ya lo hemos comentado, es una metodología de inserción laboral en el mercado ordinario de trabajo de personas con discapacidad. Es un modelo de intervención que tiene como finalidad el conseguir y mantener un puesto de trabajo en empresas ordinarias.

Los objetivos de un servicio de empleo con apoyo son los siguientes:

- Facilitar y articular los compromisos, los procesos y los apoyos necesarios a fin de que estas personas puedan conseguir su plena integración en la empresa ordinaria.
- Considerar a la persona destinataria como protagonista de su propio proceso y otorgar una atención y seguimiento individualizado hacia la normalización y promoción de la máxima autonomía como principio orientador de esta intervención.
- Implicar y promover la colaboración del entorno natural de las personas destinatarias y de la empresa.

Las características más notables de esta metodología son las siguientes:

- a. Empleo integrado en empresas normalizadas en condiciones lo más similares posibles a las de los compañeros de trabajo sin discapacidad que llevan a cabo actividades equiparables. Colocaciones individualizadas en empresas normalizadas o convencionales.
- b. Empleo Entrenamiento y formación dentro del puesto de trabajo, de manera que primero se ubica a la persona en un puesto y ahí mismo se le proporciona el entrenamiento necesario para llevarlo a cabo.
- c. Empleo Remuneración desde el primer momento como cualquier otro trabajador. Contratos laborales y salarios justos.
- d. Empleo Apoyo técnico y seguimiento a lo largo de la vida laboral de la persona para posibi-

litar su mantenimiento del puesto y del rendimiento requerido. Este apoyo fluctúa a lo largo del tiempo en función de la situación de la persona.

- e Empleo Acompañamiento del preparador laboral y desarrollo de apoyos naturales
- f. Empleo Retirada progresiva del preparador laboral, conforme el trabajador va desarrollando competencias laborales y autonomía personal.

4. PRINCIPIOS Y VALORES DEL EMPLEO CON APOYO

La posición de la EUSE (European Union of Supported Employment) respecto a los principios y valores está de acuerdo con las ideas de empoderamiento, integración social, dignidad y respeto hacia el ser humano. En Europa se ha llegado a un acuerdo en cuanto a los valores y principios que deben estar presentes en todas las etapas y actividades del Empleo con Apoyo y cumplir con todos los derechos de plena ciudadanía de los individuos.

- Individualidad: el Empleo con Apoyo contempla la unicidad de cada individuo teniendo en cuenta sus propios intereses, gustos, condiciones e historia personal.
- Respeto: las actividades del Empleo con Apoyo se ajustan siempre a la edad, dignifican y son enriquecedoras.
- Autodeterminación: El Empleo con Apoyo ayuda a los individuos a desarrollar sus intereses y preferencias, a expresar sus gustos y a definir su plan de trabajo/vida, según sus condiciones personales y contexto.

Igualmente fomenta los principios de auto-gestión entre los usuarios del servicio.

- Elección informada: El Empleo con Apoyo ayuda a los individuos a tener plena conciencia de sus oportunidades, a fin de que puedan elegir de acuerdo a sus preferencias y conscientes de las consecuencias de su elección.
- Empoderamiento: El Empleo con Apoyo ayuda a los individuos a tomar decisiones sobre su modo de vida y su participación en la sociedad. Los individuos se ven activamente involucrados en la planificación, evaluación y desarrollo de los servicios.
- Confidencialidad: El proveedor de un servicio de Empleo con Apoyo trata de modo confidencial los datos que recibe de los individuos. Éstos tienen acceso a la información personal adquirida por el proveedor y cualquier uso de ella se realiza con su debido consentimiento.
- Flexibilidad: Las necesidades de los usuarios pueden incidir tanto en el personal como en la estructura organizadora. Los servicios son flexibles, responden a las necesidades de los individuos y pueden ajustarse a requisitos específicos.
- Accesibilidad: Los servicios, las prestaciones y la información del Empleo con Apoyo son totalmente accesibles a toda persona con discapacidad y a otros usuarios en desventaja social.

5. DESTINATARIOS DEL EMPLEO CON APOYO

El colectivo destinatario del Empleo con Apoyo es muy variado. La elección de esta metodolo-

gía va a depender de los apoyos que necesite la persona con discapacidad en función de las demandas y exigencias del puesto de trabajo. Muchos autores consideran que el ECA resulta apropiado no sólo para jóvenes con discapacidad intelectual, sino también para jóvenes con discapacidad auditiva, visual, física, autismo, parálisis cerebral o enfermedad mental y también para jóvenes en procesos de exclusión social (Jordán de Urríes y Verdugo, 2011).

El Empleo con Apoyo sirve para las personas con discapacidad o en riesgo de exclusión que nunca han tenido acceso al mercado laboral o que no han sido capaces de mantener un empleo. Respecto a otros colectivos en riesgo de exclusión, las experiencias se están empujando a desarrollar y a mostrar su efectividad.

El EcA se ha utilizado mayoritariamente con el colectivo de personas con discapacidad y ha servido para proporcionar trabajo a un gran número de personas con discapacidad, cerca de 3000 en 1999. Jordán de Urríes y Verdugo (2007) indican que en España, a finales del 2004, al menos 3.532 personas con discapacidad trabajaban mediante la fórmula del ECA. Estos mismos investigadores, en su *Informe ECA 2011, evolución del Empleo con Apoyo en España 1995 a 2011*, señalan que en 2011 se encontraban trabajando 5.538 personas. De ellos, el mayor subgrupo estaba compuesto por personas con discapacidad intelectual (2.572 personas, lo que corresponde a un 46 %), seguido de las personas con discapacidad auditiva (1.469 personas, es decir, un 27,0 %), con discapacidad física o de movilidad (623 per-

sonas, 11,0 %) o con enfermedad mental (441 personas, es decir, un 8 %) (Jordán de Urríes y Verdugo, 2011).

6. FASES EN LA METODOLOGÍA DEL EMPLEO CON APOYO

El desarrollo de la metodología de EcA supone una secuencia de fases encaminadas a la inclusión laboral del joven trabajador en la empresa. Diversos autores y distintas organizaciones plantean también distinto número y denominación de las fases, aunque hay una gran similitud entre ellas. La European Union of Supported Employment (EUSE) propone un proceso/metodología de cinco fases que ha sido identificado y reconocido como un modelo europeo de buenas prácticas que puede utilizarse como guía:

1. Compromiso con el cliente: El Empleo con Apoyo pone énfasis en el proceso inicial del compromiso con el cliente. Este proceso es esencial para garantizar un entendimiento entre ambas partes, es decir, entre el demandante de empleo y la entidad que aplica el Empleo con Apoyo, antes de avanzar a la siguiente fase.
2. Perfil profesional: Para ayudar a las personas con capacidades diversas o a los colectivos en desventaja a conseguir y mantener un empleo remunerado, el empleo con apoyo propone un enfoque centrado en la persona que recopile la información relevante sobre las aspiraciones, intereses y habilidades laborales del demandante de

empleo. A fin de reunir esta información, el empleo con apoyo utiliza una herramienta que se denomina el perfil profesional. Dicha herramienta asegura el empoderamiento del individuo a lo largo del proceso.

3. **Búsqueda de empleo:** Es la etapa que pone en contacto al demandante de empleo con empleadores potenciales. Una vez evaluadas sus aptitudes y habilidades se buscan puestos de trabajo que sean compatibles, y de esta manera se llega a un ajuste entre las necesidades laborales de la persona candidata y los requisitos del empleador. La autodeterminación y la elección informada son elementos clave del empleo con apoyo.
4. **Compromiso con el Empresario:** Para que el Empleo con Apoyo resulte efectivo, es esencial que los proveedores de servicios de Empleo con Apoyo trabajen con los demandantes de empleo (clientes) y con los empresarios o empleadores. Los proveedores de servicios identifican las habilidades y aptitudes de los demandantes y acoplan estas capacidades con las necesidades de los empresarios. Los servicios de empleo con apoyo se ponen en contacto con los empresarios sobre todo para encontrar empleo e identificar puestos de trabajo adecuados. Pero tienen que saber que las necesidades de los empleadores probablemente vayan más allá de la mera contratación de personal laboral. Desde la perspectiva del Empleo con Apoyo esas necesidades incluyen formación en temas de discapacidad, conocer los programas de apoyo y financiación de la Administración, y saber ofrecer soluciones prácticas a los asuntos de salud, seguridad y discapacidad en todo lo referido al ámbito laboral.
5. **Apoyo dentro y fuera del entorno laboral:** A muchas personas con discapacidad les resulta crucial recibir un apoyo adecuado dentro y fuera del entorno laboral, para encontrar y mantener su empleo remunerado en el mercado laboral abierto. El apoyo dentro y fuera de la empresa es la quinta fase del empleo con apoyo. Un apoyo eficaz dentro y fuera del entorno laboral es un elemento central de esta metodología y es el que marca la diferencia con los servicios tradicionales de colocación. El proceso de Empleo con Apoyo debe brindar diferentes apoyos dentro y fuera del entorno laboral. El apoyo debe ajustarse a las necesidades individuales que tengan el empleado con discapacidad, los compañeros y la empresa. El empleado recibe apoyo para poder hacer su presentación, realizar el período de prueba, desempeñar su labor y participar en los cursos de perfeccionamiento. El apoyo en el entorno laboral supone algo más que la formación directa en el puesto de trabajo. El Empleo con Apoyo apoya a los compañeros para que enseñen y apoyen al nuevo empleado en todo lo posible, apoya a la empresa para que adapte sus procedimientos a las personas con discapacidad, y apoya al empleado para que pueda asumir su

nuevo papel profesional y desarrolle su potencial. Las medidas de apoyo se destinan fundamentalmente a la persona que tiene un empleo remunerado y se prestan mediante un preparador laboral.

La mayoría de las propuestas secuenciales que muchas organizaciones proponen comparten una serie de actuaciones comunes, son las siguientes: prospección y análisis del mercado de trabajo, análisis de los puestos de trabajo conseguidos, análisis del perfil del candidato, análisis de la compatibilidad entre puesto-candidato y seguimiento permanente del trabajador. Describiremos brevemente estas 6 fases y más adelante veremos cómo se concretan en propuestas de Empleo con Apoyo de dos organizaciones que hemos seleccionado, a modo de ejemplo. Se trata del enfoque de Empleo con Apoyo de DOWN ESPAÑA y el enfoque de la Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid sobre el Empleo con Apoyo para las personas con discapacidad intelectual, centrado en los procedimientos para la gestión de proyectos.

A. Prospección y análisis del mercado de trabajo

En esta fase se mantienen contactos con empresarios para conseguir puestos de trabajo, se establecen acciones de sensibilización del entorno empresarial e información sobre el Empleo con Apoyo, se explican las bonificaciones empresariales por la contratación de personas con discapacidad, sistema de cuotas, etc.

B. Análisis de los puestos de trabajo conseguidos

Detección de los requisitos y exigencias del puesto de trabajo (exigencias manipulativas, cognitivas, sociales, etc.). Establecimiento de horarios, tareas y funciones. Estudio de las condiciones ambientales del puesto (accesibilidad, emplazamiento físico, etc.) y de las herramientas y/o utensilios de trabajo.

C. Análisis del perfil del candidato

Se debe de recabar información sobre su repertorio de conductas adaptativas, preferencias expresadas hacia el trabajo, experiencia profesional, habilidades y aptitudes laborales, actitudes cooperativas de la familia, etc. En algunos programas de integración laboral, una vez realizada la evaluación del candidato, éste accede a un programa de formación orientado al empleo en el cual pueda trabajar aspectos que se consideran decisivos para su futura incorporación a un puesto.

D. Análisis de la compatibilidad entre puesto-candidato

Se trata de cotejar las características del puesto (requisitos y exigencias) y las del trabajador (capacidades y aptitudes) con objeto de elegir el puesto más adecuado para cada candidato.

E. Entrenamiento en el puesto de trabajo

El preparador laboral va enseñando progresivamente a realizar las tareas al nuevo trabajador proporcionándole los apoyos e instruccio-

nes necesarias. El proceso de entrenamiento laboral debe hacerse en etapas, estableciendo objetivos a corto plazo que en un principio sean fácilmente alcanzables por el trabajador con discapacidad. A medida que el trabajador va realizando las tareas de manera autónoma, el preparador laboral va retirando su apoyo de manera progresiva.

En esta fase, es importante que el preparador laboral detecte los “apoyos naturales” o compañeros y/o supervisores que van a realizar un seguimiento más cercano del trabajador con discapacidad en el centro de trabajo, una vez que él mismo se retire del puesto de trabajo.

F. Seguimiento permanente del trabajador

Cuando el trabajador demuestra que es capaz de ejecutar sus funciones con independencia, el Preparador Laboral retira su ayuda y se aleja del puesto de trabajo. Éste es el momento en el que debe diseñar un método de seguimiento regular mediante visitas de supervisión periódicas, contactos telefónicos con compañeros y supervisores, etc., con objeto de asegurarse de que los niveles de rendimiento e integración social son los adecuados. Este seguimiento permite, por otro lado, detectar cualquier dificultad que pueda presentarse, garantizando una rápida y eficaz intervención en el puesto de trabajo. En ocasiones el Preparador Laboral es requerido por la empresa para entrenar al trabajador en tareas y funciones nuevas.

El posicionamiento de DOWN ESPAÑA con respecto al empleo con apoyo se expresa a través

de la Red Nacional de Empleo con Apoyo, creada en 2007 con la finalidad de agrupar a aquellas entidades que, federadas a DOWN ESPAÑA, orientan su actuación al desarrollo de acciones de inserción laboral en el ámbito ordinario de trabajo, bajo la metodología del Empleo con Apoyo.

Se proponen 5 etapas que describen un itinerario hacia la inserción laboral. Todo el trabajo desarrollado en cada una de las etapas deberá plantearse a través de la Planificación Centrada en la Persona. Con la ayuda del grupo de apoyo se elabora un plan de futuro (en el que se incorpora el acceso al empleo) para mejorar su calidad de vida. Este plan debe estar basado en la máxima participación de la persona central. Las etapas que se definen son las siguientes:

1. Búsqueda de empleo. Es objeto de esta etapa realizar una prospección de mercado con el fin de localizar puestos de trabajo en distintos sectores de actividad adecuados a los candidatos y fomentar la difusión de las posibilidades de empleo de las personas con discapacidad intelectual. La búsqueda activa de empleo se realizará de forma permanente por parte del profesional encargado (prospectador de empleo, preparador laboral), atendiendo a los perfiles profesionales de los usuarios incluidos en ese momento en la bolsa de empleo.
2. Valoración del candidato. Utilizando los instrumentos de valoración necesarios, se describirá cuáles son las capacidades, destrezas, habilidades e intereses laborales de

la persona con discapacidad intelectual. Esta información permitirá pasar al candidato a la bolsa de empleo del servicio e iniciar una búsqueda activa de empleo a los profesionales implicados. En la recogida y análisis de la información del candidato se incidirá, no solo en los aspectos funcionales de capacidad en la realización de las tareas de su perfil profesional, sino también en otros aspectos fundamentales, como la motivación hacia el trabajo, habilidades sociolaborales y autonomía personal. La información recogida en esta etapa se orientará a facilitar la toma de decisiones apropiadas con relación a la adecuación de la persona al puesto.

3. Análisis y valoración del puesto de trabajo. Tiene por objeto definir con precisión las tareas que debe desarrollar en ese puesto el futuro trabajador con discapacidad, y las habilidades y destrezas requeridas para su desempeño, atendiendo a la identificación del puesto de trabajo, su definición, descripción de exigencias básicas o requerimientos, nivel de conocimientos previos requeridos, posibles enfermedades y riesgos profesionales. El objetivo que se persigue en esta etapa es la de determinar la idoneidad del puesto para el candidato, desestimar esta posibilidad, o en su caso establecer las adaptaciones persona-puesto necesarias para conseguir con éxito la incorporación y el mantenimiento de la persona con discapacidad en el puesto de trabajo. Esta información será contrastada con la información obtenida por los instrumentos

de valoración del candidato. Se procederá a continuación a la casación oferta-demanda, seleccionando aquel candidato de la bolsa de empleo que mejor se ajuste a las características del puesto evaluado. En muchas ocasiones no se obtiene la oferta antes de la inclusión del usuario en la bolsa de empleo, sino que al entrar el usuario en la misma y obtener ya la consideración de candidato, se realiza una búsqueda personalizada atendiendo a sus características e intereses.

4. Adaptación y entrenamiento en el puesto de trabajo. En esta fase se produce la toma de contacto del candidato con la empresa y con el puesto para el que ha sido seleccionado. Previo a la entrada del usuario a la empresa, se mantendrá una reunión informativa en la que se expone las características de la empresa y del puesto para el que ha sido seleccionado. En esta etapa se inicia el apoyo del preparador laboral. En base a las características del sujeto y del puesto en concreto se establecerá una planificación de apoyo externo y se prevé la retirada progresiva del mismo. Es función del preparador fomentar la interrelación del usuario con su entorno empresarial, sobre todo con el personal que directamente interactúa con él, potenciando así el nacimiento de un apoyo interno (apoyo natural) que se incrementará en una proporción inversa al propio apoyo del preparador. El apoyo del preparador laboral se centrará en tres aspectos fundamentales que posibilitan el éxito de la integración:

calidad en la realización de las tareas, rendimientos adecuados, y habilidades socio laborales. La intensidad o el tipo de apoyo es variable según los casos. La retirada del preparador laboral es progresiva y planificada según se van alcanzando objetivos.

5. Seguimiento y valoración. Se desarrollarán en esta etapa todas aquellas acciones que favorezcan la continuidad del trabajador en el puesto de trabajo en condiciones favorables. Se deberán recoger todos aquellos aspectos fundamentales de las acciones de seguimiento: evaluación de la labor realizada por el trabajador dentro de los criterios de calidad y cantidad fijados por la empresa, valoración del desarrollo de las relaciones socio-laborales y grado de integración en el equipo de trabajo, contraste de la evolución prevista en el entorno familiar y social del sujeto, y reducción progresiva de la intensidad del apoyo. Toda esta información recogida permitirá realizar un análisis de posibles desviaciones, establecer medidas correctoras y estudiar de modo continuado posibles acciones de mejora que pongan al trabajador con discapacidad en situación competitiva y de promoción dentro de su empresa.

Por su parte, la Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid, en colaboración con AFANIAS, elaboró en 2009 un *Manual de Procedimientos para la gestión de proyectos de Empleo con Apoyo para las personas con discapacidad intelectual*. A través de un conjunto de procedimientos, con un enfoque sistémico y de sistema de gestión de la calidad, se

pretende identificar las necesidades y expectativas de los usuarios, al mismo tiempo que se establecen unos objetivos de gestión y se identifican los procesos y responsabilidades necesarias para el logro de esos objetivos. Los 12 procedimientos que se corresponden con los doce procesos de gestión definidos por el modelo para la gestión del Empleo con Apoyo de las personas con discapacidad intelectual son los siguientes:

1. Procedimiento de acogida: es el momento de la entrada del participante al proyecto. Existen dos momentos: presentación de los responsables de este proceso al participante y a la familia y el de explicación del contenido del proyecto.
2. Procedimiento de valoración y perfil profesional: proceso de identificación de las potencialidades de un individuo, de las necesidades de desarrollo y de las necesidades de servicios. Incluye las necesidades, expectativas y deseos del individuo y de su familia y las condiciones externas que pueden favorecer o impedir el desarrollo y el acceso a oportunidades de desarrollo individual y de integración en la comunidad. También recoge el compromiso por parte del participante del acceso al proyecto y lo que del mismo se derive.
3. Procedimiento de orientación: es la actividad destinada a ayudar a las personas a llevar a cabo los pasos necesarios de manera satisfactoria para conseguir una óptima inserción en el marco laboral. La actividad de orientación se puede reali-

zar mediante el apoyo de datos obtenidos a través de los agentes especializados, de entrevistas individuales, del balance de competencias. En la orientación se ayuda al interesado a: reconocer y evaluar sus capacidades y aspiraciones; reajustar las expectativas; entender cuáles son las mejores herramientas para optimizar su empleo, su búsqueda de empleo, o bien otros recursos necesarios para una vida plena; afrontar otros procesos (ceses laborales, vida independiente, etc.)

4. Procedimiento de selección: es el ajuste entre el perfil de empleabilidad de la persona y el análisis del puesto de trabajo, en función de su adecuación, situación geográfica, aceptación de su entorno socio-familiar, etc.
5. Procedimiento de inserción laboral (acompañamiento): acompañar a una persona en su proceso de inserción laboral es tanto guiarla con el fin de apoyarla en la firma del contrato, como efectuar la presentación al responsable de la empresa contratante, a sus encargados y compañeros de trabajo y orientarla en el espacio que va a ser su medio de trabajo.
6. Procedimiento de inserción laboral (entrenamiento): con este procedimiento se entrena (formación en el puesto) al participante en las tareas que tiene asignadas en función de su puesto. Se lleva a cabo principalmente en el propio puesto, pero, también en ocasiones, fuera del mismo.
7. Procedimiento de seguimiento: es el procedimiento que nos permite obtener información del desempeño de las tareas del participante y de sus habilidades sociales con compañeros de trabajo. Mediante el seguimiento reforzamos las conductas positivas o modificamos las negativas, tanto "in situ" como en el centro de la entidad que gestiona el Empleo con Apoyo. Este proceso es fundamental para la buena inserción del participante.
8. Procedimiento de sensibilización del mercado laboral: es el procedimiento que nos permite acercarnos al mercado laboral en un primer momento y por el cual podemos dar a conocer el proyecto de Empleo con Apoyo. Se realiza mediante cualquiera de las técnicas existentes: campañas de sensibilización, contactos personales, mailings, etc. Y por cualquier persona del equipo de trabajo, siendo labor fundamental del prospector de empleo y de sus gestores. Es conveniente desarrollar este proceso fundamentalmente en el/los momentos óptimos, esto es cuando tengamos valorados los participantes y definidos sus perfiles.
9. Procedimiento de segmentación y prospección del mercado laboral: la prospección de empleo es la búsqueda de trabajo para personas con discapacidad intelectual en el mercado laboral ordinario que nos permite conocer el grado de compromiso de las empresas y en función de ello y de los perfiles de los participantes-usua-

rios podemos llevar a cabo una segmentación adecuada. Con esta acotamos el círculo a aquellas empresas que nos ofrecen, en principio, mayores garantías de contratación a nuestros participantes.

10. Procedimiento para la captación de puestos: a través de este procedimiento establemos una relación colaboradora con la empresa interesada en la contratación de personas con discapacidad intelectual y en la metodología de Empleo con Apoyo. La relación lleva el establecimiento de vínculos de distinta índole: de compromiso social, de marketing social, de vínculos emocionales, etc., que, necesariamente ayudan a una inserción de éxito.
11. Procedimiento de análisis del puesto de trabajo: con este procedimiento establecemos el balance de competencias necesarias para el desempeño de un puesto y la adecuación puesto-persona. Un buen análisis llevará consigo un desglose exhaustivo de tareas, tiempos, relaciones, orientación espacial, distancia del puesto de trabajo, medios de locomoción para su acceso, tipo de contrato, salarios, vacaciones, etc.
12. Procedimiento para la sensibilización de otros agentes sociales: Se trata de dar a conocer el proyecto de Empleo con Apoyo entre los agentes sociales del entorno y entre expertos del mundo de la formación, exclusión social, etc., a fin de impulsar el conocimiento de esta metodología.

7. ORGANIZACIÓN DE LOS SERVICIOS DE EMPLEO CON APOYO

El Decreto 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, dedica el artículo 41 a definir los Servicios de Empleo con Apoyo. En dicho artículo se indica que los servicios de empleo con apoyo son el conjunto de acciones de orientación y acompañamiento individualizado en el puesto de trabajo, que tienen por objeto facilitar la adaptación social y laboral de personas trabajadoras con discapacidad con especiales dificultades de inclusión laboral en empresas del mercado ordinario de trabajo, en condiciones similares al resto de los trabajadores que desempeñan puestos equivalentes.

La legislación española plantea el Empleo con Apoyo como una metodología y una acción puntual en el tiempo. De manera específica se refiere a la provisión de los apoyos dentro del entorno laboral (al entrenamiento de tareas en el puesto de trabajo), aunque para la AESE, el modelo de Empleo con Apoyo va más allá y se convierte en un sistema puesto en marcha por entidades sociales, que incluye varias fases, como ya hemos señalado:

- Valoración y diagnóstico inicial del trabajador.
- Búsqueda de empleo y acciones de intermediación laboral.
- Ajuste de los apoyos dentro y fuera del entorno laboral.

- Mantenimiento y seguimiento del puesto de trabajo.

Por tanto, el Servicio de Empleo con Apoyo debe promover todas estas fases y contar con los profesionales que participan en cada una de ellas. La AESE defiende y promueve la implantación y el reconocimiento de dichos servicios y todo su operativo y difusión va encaminado a fomentar el concepto de servicio de inserción laboral en el mercado de trabajo abierto. La estructura y composición de los Servicios de Empleo con Apoyo, varía en cada entidad según los recursos disponibles. El grupo de profesionales que lo conforman suele ser el siguiente:

- Coordinador: persona encargada de dirigir el equipo y velar por el cumplimiento de los objetivos marcados, así como de las relaciones con todos los agentes implicados en el servicio. El 85% de las entidades que desarrollan servicios de EcA cuentan con un coordinador.
- Prospector de Empleo: persona encargada de visitar y captar ofertas de empleo y difundir la actividad del servicio y de la entidad en el entorno empresarial y social de la zona donde está ubicada la entidad. El 40% de las entidades cuentan con esta figura.
- Preparador Laboral (PL): persona encargada de la dotación de apoyos dentro y fuera del entorno laboral y del seguimiento y mantenimiento del puesto de trabajo. Todas las entidades cuentan con esta figura.
- Otros profesionales: algunos servicios incorporan a su plantilla a otros profesionales,

generalmente a jornada parcial, como orientadores, auxiliares administrativos, interpretes de lengua de signos, logopedas, pedagogos, formadores, conductores, trabajadores sociales, psicólogos o personal de gerencia.

8. EL PREPARADOR LABORAL: FIGURA CLAVE DEL APOYO

El trabajador con síndrome de Down que accede a una empresa cuenta con apoyos diversos que van a colaborar con él en facilitarle la adaptación al centro de trabajo: su familia, sus amigos, los compañeros de trabajo, pero una figura clave del empleo con apoyo es el preparador laboral. Esta metodología se basa en un sistema estructurado de apoyo cuyo objetivo es la incorporación laboral y mantenimiento de un puesto de trabajo remunerado por parte de las personas con discapacidad en el mercado ordinario de trabajo. El apoyo es proporcionado por el preparador laboral, profesional que va a acompañar al trabajador con discapacidad en todo su proceso de integración social y laboral.

El preparador laboral constituye el principal agente de apoyo que guía el proceso de inserción laboral de la persona con discapacidad. Su intervención se desarrolla principalmente en el puesto de trabajo, en estrecha vinculación con la persona y con la empresa. El preparador laboral es el principal valedor de la persona con discapacidad y el encargado de diseñar, junto con la propia persona, los diferentes itinerarios laborales. Juntos harán una valoración de los programas y actividades necesarios para una exitosa inserción, a la luz de las carac-

terísticas personales, familiares y sociales. La conexión entre ambos debe de ser íntegra (Arenas y González, 2010).

El apoyo proporcionado a la persona no solo incluye ayudas en el aprendizaje de las tareas en el propio puesto de trabajo (formación “in situ”) sino que también implica un soporte en el desarrollo de habilidades complementarias (de autonomía, relación social, etc.), fundamentales para la vida activa.

El Empleo con Apoyo se basa en el paradigma de vida independiente, considerando que cada sujeto debe mantener el control de su propia vida, eligiendo ante opciones aceptables que minimicen la dependencia de los demás y le lleven a la autodeterminación. Este paradigma se fundamenta a su vez sobre el “principio de normalización” entendiéndose como el uso de los medios más normativos posibles desde el punto de vista cultural, aplicado no solo al ámbito laboral sino a todas las áreas de la vida (Wolfensberger, 1972). El Empleo con Apoyo representa un paso más allá en la integración de personas con discapacidad y una línea de actuación coherente con las medidas inclusivas adoptadas en otros ámbitos, como por ejemplo, el escolar.

Es importante resaltar que el apoyo que se proporciona al trabajador con discapacidad debe ser la ayuda imprescindible que cada cual necesite, pero siempre teniendo presente que es la persona con discapacidad la que debe asumir la responsabilidad y un papel activo en todo el proceso. El preparador labo-

ral es el responsable de tomar la decisión sobre cuándo debe finalizar el acompañamiento, así como la intensidad de los apoyos ofrecidos, que podrán variar en función de las necesidades del individuo.

El Empleo con Apoyo también se basa en el enfoque de formación en el empleo. Se trata de formar al trabajador en el puesto de trabajo real, en las tareas concretas y en un entorno determinado, garantizando un aprovechamiento óptimo del proceso de aprendizaje. Es, precisamente, el preparador laboral quien se hace cargo de dicha formación.

Arenas y González (2010) consideran que el preparador laboral interviene en tres fases claramente diferenciadas, a partir de un conocimiento preciso de la persona:

- En la primera fase o fase inicial, se trabaja con la persona para que desarrolle los aspectos de la personalidad que posteriormente facilitarán la incorporación al puesto de trabajo: hábitos, confianza, empatía, responsabilidad, autoestima... Esta tarea se lleva a cabo de manera sistémica e interactiva con el grupo de iguales, dentro de los talleres de inserción y con los compañeros que ya están trabajando y que pueden enriquecerle con sus experiencias.
- En la segunda etapa o fase de acompañamiento, la persona se incorpora al puesto de trabajo, conociendo y aprendiendo las competencias y habilidades propias de la tarea y de la relación: funciones, ritmo, calidad, producción, relaciones, horarios, des-

- plazamientos, etc. En esta etapa debe manejar tres situaciones: 1) suplir las carencias que pueda presentar la persona mediante estrategias de enseñanza-aprendizaje; 2) trabajar con el entorno para encontrar posibles apoyos naturales que faciliten la incorporación y participación de la persona a su nuevo trabajo, y 3) poner a su disposición un programa personalizado que le permita familiarizarse e interiorizar todo lo que ha de aprender para desarrollar sus funciones.
- La tercera fase es una fase de seguimiento o control. Es una prolongación de la segunda, cuando se empieza a ver cómo la persona ya tiene una mínima autonomía dentro de la empresa y donde los apoyos remiten. Aquí no es raro que aparezcan complicaciones por distintos motivos: en autonomía, actitudes, complejidad de las tareas, relaciones interpersonales.... En estos casos, es preceptivo realizar un análisis de la situación y poner a disposición del programa y de la persona los instrumentos necesarios.

Si se trabajan con coherencia todas las fases y la adecuación del perfil al puesto de trabajo es idónea, se dan las condiciones para una progresión profesional del individuo.

9. CUALIDADES DE UN BUEN PREPARADOR LABORAL

La Unión Europea de Empleo con Apoyo (EUSE) se creó para desarrollar el empleo con apoyo en Europa. En 2010 elaboró la *Caja de Herramientas para la Diversidad*, que ofrece una serie de directrices y guías de inter-

vención para promover la práctica del Empleo con Apoyo y su difusión a otros grupos de clientes. A lo largo de los últimos 20 años se ha comprobado que el Empleo con Apoyo es transferible desde la discapacidad (el grupo de personas original para quien fue diseñado este modelo), hacia otros colectivos en situación de desventaja, sin diluir o cambiar los valores y principios del empleo con apoyo.

Entre las actividades que se desarrollan en un Servicio de Empleo con Apoyo hay un amplio rango de tareas y funciones que deben realizar los preparadores laborales. Algunos servicios de empleo dividen las tareas en funciones especializadas que llevan a cabo personas diferentes y cada una tiene su propia descripción del puesto. A la hora de definir las funciones y tareas de los preparadores laborales, seguiremos, a grandes rasgos, las indicaciones de la guía de la EUSE. En esta guía el término “preparador laboral” se utiliza para indicar la función del profesional que apoya al demandante de empleo desde el principio hasta que trabaja independientemente en el mercado laboral abierto, es decir, se implica en las diferentes fases del Empleo con Apoyo.

Los preparadores laborales deben tener la capacidad de hacer la valoración de candidatos, proporcionar información y orientación profesional, elaborar planes de acción personalizados, comprometerse con los empresarios y hacer campaña en diferentes niveles directivos, saber realizar la valoración del riesgo y de las condiciones de salud y seguridad en el puesto de trabajo, propor-

cionar una formación inicial y continuada en desarrollo personal y profesional, tener buenos conocimientos del amplio abanico de servicios de apoyo que existe y saber acceder a ellos cuando la situación lo requiera.

9.1. Funciones del preparador laboral

Entre las principales responsabilidades y funciones del preparador laboral, la EUSE señala las siguientes:

Con respecto al demandante de empleo

1. Identificar y captar clientes apropiados para el Empleo con Apoyo.
2. Trabajar con los clientes de uno en uno, utilizando la planificación centrada en la persona.
3. Elaborar un perfil profesional que demuestre las habilidades y expectativas del cliente, identificando las barreras y el apoyo que se necesita. Proponer un Plan de Acción Laboral.
4. Identificar empleos adecuados, deliberando con el demandante de empleo y con el empresario o empleador.
5. Cuando sea necesario y de acuerdo con las necesidades del cliente, organizar prácticas laborales que duren un tiempo limitado. Proporcionar apoyo y hacer el seguimiento del progreso.
6. Proporcionar información sobre las prestaciones sociales y las consecuencias económicas del empleo remunerado.
7. Proporcionar la formación y el apoyo adecuados para que los clientes aseguren y mantengan un empleo remunerado.
8. Proporcionar atención después de la colocación mediante un apoyo y seguimiento continuados.

Con respecto a las redes de contactos

1. Crear una red de contactos y establecer relaciones con personal sanitario, de servicios sociales, de oficinas de empleo, o con expertos en prestaciones sociales, etc., a fin de optimizar la evaluación y el apoyo a los demandantes de empleo.
2. Trabajar con los empresarios para desarrollar oportunidades de empleo a través de una serie de iniciativas de apoyo.
3. Difundir el conocimiento del Empleo con Apoyo por medio de presentaciones, asistiendo a reuniones o eventos, y desarrollando actividades de marketing.

9.2. Cualidades personales, habilidades y conocimientos del preparador laboral

En la guía de la EUSE se especifican las características y cualidades personales, las habilidades y los conocimientos que deben tener los preparadores laborales de Empleo con Apoyo para desempeñar con eficacia las funciones encomendadas.

9.2.1. Cualidades personales

El trabajo del preparador laboral implica un amplio abanico de funciones. Este profesional puede tener que actuar como asesor, intermediario, instructor, coordinador, orientador, mentor y negociador.

Un aspecto importante de los preparadores laborales es el de promover expectativas realistas con respecto a las posibilidades laborales de los demandantes de empleo. Hay muchas personas con discapacidad que apenas han tenido oportunidades en el mercado laboral y que pueden haberse desarrollado con muy pocas expectativas de empleo. Es posible que sus familiares, profesores y personas de apoyo no hayan animado sus aspiraciones laborales. El preparador laboral tiene que modificar estas bajas expectativas y se hace imprescindible que centre su atención en alcanzar un resultado laboral apropiado y sostenible para el demandante de empleo. El preparador laboral tiene que creer que el demandante de empleo conseguirá un empleo.

Los preparadores laborales tienen que actuar de enlace entre una serie de agentes incluidos los demandantes de empleo, los empresarios y/o empleadores, los compañeros de trabajo y los servicios de apoyo. Para obtener resultados positivos deben ganarse la confianza de los demás, y esto suele depender de la calidad que tengan las relaciones que establecen y mantienen. Como tendrán que tratar con asuntos sensibles, es esencial que sean personas sociables, de mucho tacto y gran credibilidad.

Al ser orientador del demandante de empleo y del empresario, el preparador laboral debe demostrar un alto nivel de ética personal y de principios. Debe saber mostrar entusiasmo por su función y ser una persona creativa, ya que tiene que trabajar en equipo con otros para superar barreras.

Un buen preparador laboral hará lo posible por empoderar al demandante de empleo, le tratará con respeto y demostrará dignidad animándole a involucrarse al máximo en sus planes individuales.

El personal profesional debe saber trabajar siguiendo los objetivos del servicio y asumir su parte de responsabilidad en cuanto a la consecución de esos objetivos.

Las entidades de Empleo con Apoyo deben poder ofrecer garantías de calidad y los preparadores laborales deben ser conscientes de que sus actos contribuyen a la calidad del servicio. Es necesario que comprendan que su función genera y mantiene la calidad del servicio y, al mismo tiempo, deben ser capaces de contribuir a la calidad total de los servicios dando un buen ejemplo a sus colegas.

Ser resistente y persistente son cualidades que le vendrán muy bien a los preparadores laborales ya que cuando se buscan oportunidades de empleo, puede resultar muy desalentador recibir continuas negativas por parte de los empresarios.

Los preparadores laborales deben poder hablar de su trabajo con los colegas y directivos de un modo regular. Esto puede hacerse mediante la supervisión formal y otros sistemas de evaluación. Es importante ofrecer este apoyo para mantener la motivación del personal.

Finalmente, el preparador laboral debe ser flexible. Estamos asistiendo a un cambio continuado

hacia un mercado de 24 horas y el apoyo puede ser requerido los fines de semana y fuera del horario de 8h. a 15h. Esto tiene repercusiones en la contratación y en las condiciones de trabajo del personal de Empleo con Apoyo.

9.2.2. Habilidades del preparador laboral

Si la calidad de las relaciones es un indicador clave de éxito, resulta fundamental que los preparadores laborales dispongan de una buena capacidad de comunicación y de habilidades de relación interpersonal, necesarias para iniciar y mantener relaciones con una gran variedad de personas, desde los directores de empresa hasta los peones, y desde los demandantes de empleo hasta sus familiares o cuidadores.

El personal tiene que estar preparado para crear una amplia red de contactos e iniciar conversaciones con empresarios, entidades asociadas y otros agentes, a fin de crear la innovación y las oportunidades que se necesitan para ofrecer a los clientes un servicio de alta calidad.

Para tener éxito, el preparador laboral debe inspirar confianza y saber negociar oportunidades de empleo. El único modo de hacerlo es estar convencido de que el éxito es solo cuestión de elevar las expectativas, superar barreras y encontrar soluciones. Debe ser capaz de alentar, inspirar, convencer y hacer valer. Las cualidades personales que se requieren para esto no deben ser subestimadas. De hecho, durante el proceso de selección de personal, hay que examinar la capacidad de demostrar estas cualidades.

Es imposible ser un experto en cada una de las ramas profesionales y sin embargo los servicios de Empleo con Apoyo colocan a los demandantes de empleo en trabajos o prácticas laborales de todos los sectores profesionales. Por este motivo el preparador laboral debe ser capaz de identificar rápidamente los componentes esenciales y críticos de cada puesto de trabajo, de tal manera que pueda ofrecer la formación apropiada o complementar la ofrecida por los empresarios.

La capacidad de observación y de análisis ayuda a la solución temprana de cualquier dificultad que pueda surgir en el lugar de trabajo. Esta capacidad es esencial para que la integración del empleado con discapacidad funcione y se realza cuando, además, se dispone de un conocimiento detallado del análisis de tareas, de la instrucción sistemática y, asimismo, de un entendimiento de los aspectos prácticos relevantes.

De igual modo, los preparadores laborales deben saber tratar con sensibilidad asuntos como procedimientos disciplinarios, deficiencias de salud y malas prácticas de seguridad, temas de higiene personal y la revelación de información confidencial, de una manera respetuosa pero también firme.

Estos profesionales operan a menudo por sí mismos durante largo tiempo y tienen que saber estructurar y manejar su tiempo de modo efectivo. Así pues el saber organizarse y priorizar son habilidades clave de los preparadores laborales.

9.2.3. Conocimientos que se precisan

La EUSE concreta los conocimientos que debe tener un preparador laboral en 6 ámbitos: 1) discapacidad y empleo; 2) temas relacionados con el empleo incluidos proyectos laborales estatales que sean relevantes; 3) el mercado laboral actual y las necesidades de los empresarios; 4) las técnicas de selección y de contratación de personal; 5) salarios y prestaciones sociales; 6) orientación laboral.

Para actuar con éxito, el preparador laboral debe saber establecer interconexiones en un área de trabajo compleja y combinar los intereses del demandante de empleo y del empresario o empleador, encontrando el apoyo necesario en las redes de servicios.

El preparador tiene que cubrir las necesidades del demandante y del empresario, ambos son clientes clave de los servicios de Empleo con Apoyo. No es esencial que el personal nuevo tenga muchos conocimientos en materia de discapacidad o experiencia laboral adquirida en servicios del sector. Este conocimiento puede adquirirse mediante una introducción a la temática y una formación permanente, lo cual es fundamental para el éxito de un buen preparador laboral.

Los preparadores laborales deben saber negociar con los diferentes niveles de la dirección para organizar prácticas laborales, asegurar empleos, convenir justos razonables de tareas, afrontar situaciones conflictivas, conseguir apoyo para los planes de desarrollo, apoyar a los compañeros de trabajo, etc. Asimismo tendrán que guiar las dife-

rentes perspectivas y expectativas del empleado, el empresario y los familiares, debiendo saber negociar y resolver conflictos a satisfacción de todos.

Cada vez más es importante que el personal disponga de un conocimiento general sobre la complejidad y los mecanismos de los derechos a prestaciones sociales y apoyos económicos, a fin de poder orientar en los asuntos económicos y niveles máximos de ingresos para demandantes de empleo / empleados. El personal debe saber cómo acceder a un asesoramiento especializado sobre las implicaciones económicas que supone trabajar y percibir un salario.

También debe tener conocimientos sobre legislación laboral y la no discriminación, ya que tendrá que prestar atención a asuntos de explotación, acoso y discriminación en el lugar de trabajo. Los servicios asumen una responsabilidad ante los demandantes de empleo cuando les colocan en un puesto de trabajo. Si bien el empresario es responsable de las cuestiones de salud y seguridad, el preparador laboral debe velar por que el empresario cumpla con sus obligaciones y debe estar seguro de que los riesgos han sido evaluados de modo que el empleado trabaje en un entorno seguro. Esto puede implicar apoyar a los empresarios en el cumplimiento de sus responsabilidades.

Es probable que los empresarios carezcan de experiencia en la contratación de personas con una gran discapacidad. También es posible que se vean influenciados por estereotipos que propagan los medios de comunicación o alguno

de los mitos referidos a la salud y seguridad, a los niveles de enfermedad y necesidades de apoyo. En caso necesario, el preparador laboral debe poder proporcionar a los empresarios y a los compañeros de trabajo información relevante al respecto. Para contrarrestar estos estereotipos y encontrar soluciones, tiene que tener conocimientos sobre la legislación y el principio de la igualdad de oportunidades.

La función del preparador laboral también conlleva aspectos técnicos. Es bueno que tenga conocimientos sobre recogida de datos, y sobre los requisitos de las medidas de financiación. Debe saber compendiar informes de modo que sean concisos pero también completos, ocuparse de una base de datos, levantar actas de reuniones y comunicar a los agentes los planes de acción.

Uno de los requisitos más importantes es quizá la conciencia de que fuera del servicio el demandante de empleo / empleado también tiene su vida particular. Tiene el derecho a que se respete su privacidad y el preparador debe conocer los límites de su apoyo e implicación. Debe respetar la confidencialidad individual. No es el mejor amigo del demandante de empleo / empleado y la comprensión de los límites de su función debe templar el entusiasmo y el compromiso.

Muchos empleados con discapacidad sufren una reducción de la prestación social cuando empiezan a trabajar, por lo que dependen del asesoramiento y de la orientación general del preparador laboral. Es importante que este conozca el abanico de especialistas y las provisiones generales de otros servicios disponi-

bles en el ámbito local y que pueda acceder a ellos cuando sea necesario.

10. VALORACIÓN DEL SERVICIO DE ECA: LOS INDICADORES DE CALIDAD

La evaluación no la consideramos únicamente centrada en el funcionamiento de los trabajadores, sino que consideramos pertinente valorar también diversos aspectos del programa. En esta dirección se propone un sistema evaluador del programa formativo que permita la identificación de los puntos fuertes y débiles del programa de Empleo con Apoyo. Dicho sistema está basado en los estándares profesionales o dimensiones de calidad.

Podemos definir los estándares 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. Los propósitos que persiguen los estándares son los siguientes: a) establecer y dar estructura a una serie de definiciones y normas basadas en el conocimiento y la experiencia de los expertos y profesionales en el tema que se trate; b) proporcionar una fuente de guías para la planificación y organización de nuevos programas y de orientación para el equipo técnico y directivo; c) proporcionar recursos formativos para el personal de apoyo; d) proporcionar una medida de autoevaluación y mejora de programas; e) proporcionar una fuente autorizada de materiales para usar como instrumento de estudio y acreditación de un determinado programa.

Se definirán los estándares o dimensiones de calidad (vinculados a los diferentes componentes del programa de EcA: misión e identidad, participación del trabajador, adaptación al entorno laboral, gestión y coordinación, etc.) que permiten valorar el desarrollo de las distintas actividades programadas. Para cada estándar se identificarán varios indicadores, que son enunciados en los que se concretan los estándares. Con los indicadores podemos comparar y contrastar nuestra práctica profesional, valorando en qué medida el programa se adecua a los estándares apuntados. Los estándares nos permiten, por tanto, valorar los programas, pero pueden y deben utilizarse como mecanismos o instrumentos de mejora y homologación de las acciones de los servicios. En este sentido, constituyen una ayuda que permite prevenir errores en el diseño y desarrollo de programas, puesto que su elaboración parte de la identificación de acciones que son consideradas por los profesionales como aceptables y recogen las mejores acciones actuales.

La evaluación de las acciones se realizará a través de los indicadores de calidad. Es evidente que con este planteamiento 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 laboral.

La Asociación Española del Empleo con Apoyo (AESE) plantea las siguientes dimensiones de calidad: misión e identidad del servicio, participación del trabajador, adaptación al entorno laboral, gestión y coordinación del servicio. Para cada una de estas dimensiones se define un estándar, que se valora a través de una serie de indicadores que se especifican a continuación.

A. Misión e identidad: Definir de forma clara la misión del servicio de Empleo con Apoyo

Indicadores:

- Todos los profesionales conocen la misión del servicio de empleo.
- El servicio de empleo cuenta con un documento informativo para los participantes y sus familias explicando cuáles son sus objetivos, y con un documento informativo para los empresarios con la explicación del servicio y de sus objetivos.
- Cada uno de los profesionales del servicio tiene claramente definidas sus competencias y responsabilidades.

B. Participación del trabajador: El servicio de empleo cuenta con un plan individual de apoyo para la inserción laboral y social de cada participante

Indicadores:

- El servicio incluye desde el principio a los participantes y a su familia en la búsqueda de un empleo adecuado.
- Los planes individuales, además de la búsqueda de empleo, fomentan la formación laboral, la adaptación al puesto de trabajo, la inte-

gración social y la vida independiente de cada participante.

- Los planes individuales se revisan como máximo cada seis meses conjuntamente con el participante y/o su familia.
- El servicio contempla el uso de las TIC como una herramienta imprescindible para el logro de sus objetivos.
- El servicio contribuye a la creación de grupos de participantes para que puedan dirigir o planificar su futuro en la medida de sus posibilidades.

C. Adaptación al entorno laboral: El servicio de empleo cuenta con un plan individual de apoyo para la inserción laboral y social de cada participante

Indicadores:

- El servicio incluye desde el principio a los participantes y a su familia en la búsqueda de un empleo adecuado.
- Los planes individuales, además de la búsqueda de empleo, fomentan la formación laboral, la adaptación al puesto de trabajo, la integración social y la vida independiente de cada participante.
- Los planes individuales se revisan como máximo cada seis meses conjuntamente con el participante y/o su familia.
- El servicio contempla el uso de las TIC como una herramienta imprescindible para el logro de sus objetivos.
- El servicio contribuye a la creación de grupos de participantes para que puedan dirigir o planificar su futuro en la medida de sus posibilidades.

D. Gestión y coordinación: El servicio realiza actividades de sensibilización y difusión sobre la inclusión laboral de las personas con discapacidad o de otros grupos con riesgo de exclusión, dentro de los parámetros de igualdad de oportunidades y no discriminación en el mercado laboral ordinario

Indicadores:

- El servicio de empleo se coordina con otros servicios y/o recursos de empleo dentro del sector ordinario (sindicatos, asociaciones de empresarios, oficinas de empleo, etc.) o especializado y que compartan la misma misión.
- El servicio tiene un sistema de control y evaluación de sus recursos y de los procesos de gestión para la mejora continua de la calidad.
- El servicio de empleo favorece la innovación, la toma de decisión con riesgo de los profesionales.
- El servicio garantiza el reciclaje formativo y el desarrollo profesional de su personal.
- Las altas positivas son consideradas como una variable de calidad dentro del servicio de empleo.
- El servicio de empleo con apoyo sondea periódicamente a los participantes y a los otros agentes clave con los que trabaja mediante un cuestionario de satisfacción para la mejora continua del servicio.

11. NORMATIVA SOBRE EMPLEO CON APOYO

En el Real Decreto 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas

con discapacidad y de su inclusión social se destina un Capítulo (el 6º) al derecho al trabajo; en el artículo 37 se plantean los diferentes tipos de empleo de las personas con discapacidad: a) empleo ordinario, en las empresas y en las administraciones públicas, incluido los servicios de Empleo con Apoyo; b) empleo protegido, en centros especiales de empleo y en enclaves laborales; c) empleo autónomo. El artículo 41 define los Servicios de Empleo con Apoyo como el conjunto de acciones de orientación y acompañamiento individualizado en el puesto de trabajo, que tienen por objeto facilitar la adaptación social y laboral de personas trabajadoras con discapacidad con especiales

Este sistema de inserción laboral, que ayuda a las personas con discapacidad y a colectivos en riesgo de exclusión social a conseguir y mantener un puesto de trabajo en empresas del mercado abierto, está enmarcado dentro de las políticas activas, como medida de fomento del empleo de las personas con discapacidad y está regulado por el Real Decreto 870/2007, de 2 de julio.

A pesar de los programas de EcA que se habían desarrollado en España, fundamentalmente impulsados por los proyectos europeos HELIOS, HORIZON y EQUAL, se daba una escasa implantación de esta modalidad de empleo en nuestro país y una ausencia de medidas legales que la potencien.

Finalmente, el 2 de julio de 2007 fue aprobado el Real Decreto 870/2007, por el que se regula

el programa de Empleo con Apoyo como medida de fomento de empleo de personas con discapacidad en el mercado ordinario de trabajo. Según este Real Decreto, el Empleo con Apoyo está destinado a:

- Personas con parálisis cerebral, personas con enfermedad mental o personas con discapacidad intelectual con un grado de minusvalía reconocido igual o superior al 33%.
- Personas con discapacidad física o sensorial con un grado de minusvalía reconocido igual o superior al 65%.

En el Real Decreto se señala que los trabajadores deberán ser contratados por una empresa del mercado ordinario de trabajo para ser empleados efectivamente en la organización productiva de la empresa mediante un contrato indefinido o de duración determinada, siempre que la duración del contrato sea, en este caso, como mínimo de seis meses. En el supuesto de contratación a tiempo parcial, la jornada de trabajo será al menos del 50 por 100 de la jornada de un trabajador a tiempo completo comparable. En los casos en los que el trabajador contratado proceda de la plantilla de un centro especial de empleo, pasará a la situación de excedencia voluntaria en dicho centro.

Podrán promover proyectos de Empleo con Apoyo, y ser beneficiarios de las correspondientes subvenciones reguladas en el presente real decreto, las siguientes entidades:

- Asociaciones, fundaciones y otras entidades sin ánimo de lucro que suscriban convenios

de colaboración con las empresas que van a contratar a los trabajadores con discapacidad y que cumplan con una serie de requisitos que les permita acometer esta modalidad de empleo.

- Los centros especiales de empleo que suscriban un convenio de colaboración con la empresa que va a contratar a trabajadores con discapacidad procedentes de la plantilla del mismo centro o de otros centros especiales de empleo.
- Las empresas del mercado ordinario de trabajo, incluidos los trabajadores autónomos, que contraten a los trabajadores con discapacidad beneficiarios de dichas acciones siempre que cuenten en su plantilla con preparadores laborales especializados que cumplan los requisitos establecidos en la norma, o se comprometan a incorporarlos, y que dispongan de los recursos materiales necesarios que garanticen un desarrollo idóneo de los programas de empleo con apoyo.

Además el Real Decreto establece las condiciones para la generación de empleo con apoyo y las subvenciones existentes para este tipo de empleo. Una de las críticas a este decreto ha sido, precisamente, la falta de una normativa sobre la financiación regular y estable a esta metodología de acceso al empleo.

12. ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE EMPLEO CON APOYO

La Asociación Española de Empleo con Apoyo (AESE) es una organización de ámbito nacional que pretende agrupar a las diferentes

organizaciones que desarrollan iniciativas de empleo con apoyo así como a personas individuales interesadas en el tema y a trabajadores con discapacidad que utilizan este tipo de servicios.

La Asociación Española de Empleo con Apoyo (AESE), constituida el 22 de Junio del 1993 está formada por 74 entidades sociales, con presencia en todas las Comunidades Autónomas y representa al Movimiento Asociativo del Empleo con Apoyo, teniendo como misión impulsar el desarrollo de este sistema, para que cada vez sean más las personas que aun teniendo limitaciones significativas, puedan acceder con éxito al mundo laboral integrado.

La AESE vela por la calidad y adecuada aplicación del sistema, orientando en la puesta en marcha de nuevos Servicios de Empleo con Apoyo de acuerdo a los estándares de calidad de la EUSE (Unión Europea de Empleo con Apoyo).

La AESE pretende promover e impulsar esta modalidad de inserción laboral prestando diferentes servicios: cursos, documentación, actividades de impulso y orientación, enlaces y promoviendo foros de encuentro. Esta organización es miembro de la organización europea EUSE (European Union of Supported Employment) y mantiene contactos con otras organizaciones similares de otros países europeos.

Tiene como misión impulsar el desarrollo del Empleo con Apoyo en España y en Latinoamérica, para que cada vez sean más las personas con discapacidad o en riesgo de exclu-

sión social que puedan acceder con éxito al mundo laboral integrado, y, con ello, puedan ser reconocidos en la práctica como ciudadanos con todos sus derechos.

La AESE vela por la calidad del sistema, orientando en la puesta en marcha de nuevos servicios y asesorando a los preparadores laborales que lo ponen en práctica, para asegurar la correcta utilización de este sistema de acuerdo a los estándares de calidad de la EUSE (Unión Europea de Empleo con Apoyo). Esta misión se pretende cumplir con las siguientes estrategias:

- Asesorando a organizaciones y entidades para poner en marcha nuevos proyectos de Empleo con Apoyo o para que puedan resolver problemas de funcionamiento, velando por la calidad de los servicios y la correcta utilización de este sistema.
- Formando y contribuyendo a la actualización de nuevos equipos entusiastas en esta línea de integración laboral.
- Fomentando la autodeterminación y la autoprotección de los propios usuarios, apoyando sus iniciativas en este sentido.
- Ofertando instrumentos a sus socios para evaluar la calidad de los servicios o para reunir y difundir información.
- Trabajando en la elaboración de propuestas de cambio normativo que faciliten la inclusión laboral de las personas con discapacidad en el sistema regular de trabajo.
- Participando en el movimiento europeo de desarrollo del Empleo con Apoyo.
- Conectando gente y organizaciones (usuarios, padres, profesionales, empresarios, entidades privadas y públicas) y creando en la sociedad española una “cultura” del empleo con apoyo y del empleo integrado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, A.L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre Editorial.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349.
- American Association on Mental Retardation (1997). *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arenas, M.L. y González, R. (2010). El preparador laboral en el Empleo con Apoyo. *Educación y Futuro*, 23.
- Barrows, H.S. (1985). *How to design a problem-based curriculum for the preclinical years*. New York: Springer Publishing Co.
- Bellamy, L., Evans, D., Linder, D., McNeill, B. y Raupp G. (1994). *Teams in Engineering Education*. Report to the National Science Foundation. Tempe, AZ: Arizona State University.
- CERMI (2008). *Bases para una renovada educación inclusiva*. Madrid: CERMI.
- Collazos, C., Guerrero, L. y Vergara, A. (2001). *Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor*. Memorias del III Congreso de Educación Superior en Computación, Jornadas Chilenas de la Computación. Punta Arenas, Chile. <http://www.dcc.uchile.cl/~luguerre/papers/CES C-01.pdf>
- Delegación del CERMI para la Convención de la ONU (2010). *Derechos humanos y discapacidad. Informe España 2009*. Madrid: CERMI.
- DOWN ESPAÑA (2009). *II Plan de acción para personas con síndrome de Down en España*. Madrid: DOWN ESPAÑA.
- DOWN ESPAÑA (2013). *Orientaciones para el apoyo a la inclusión educativa*. Madrid: DOWN ESPAÑA.
- DOWN ESPAÑA (2014). *Buenas prácticas en inclusión educativa: las adaptaciones curriculares*. Madrid: DOWN ESPAÑA.
- 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.
- Fantova, F. (2000). *Significado y aplicación de los apoyos en el nuevo enfoque sobre la discapacidad intelectual*. Ponencia preparada para el X Congreso Internacional CONFE. Ciudad de México, 17 al 19 de noviembre.
- Feuerstein, 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.
- García, R. Traver, J. A. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.ICCE.
- Gavilán, P. y Alario, R. (2010). *Aprendizaje Cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid: Editorial CCS.
- Gozálvez, V., Traver, J. y García, R. (2011). El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética. *Estudios sobre Educación*, Vol. 21.
- 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, curriculum cognitivo para niños. Zaragoza: FUNDAFE, 1997).
- Johnson D.W. (1998). *Cooperation in the Classroom*. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (1982). Effects of cooperative and individualistic instruction on handicapped and nonhandicapped students. *Journal of Social Psychology*, 118.
- Johnson D. W. y Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. (1992). *Positive interdependence: Activity manual and guide*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, R. T. y Johnson, D. W. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. *Suports*, 1.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1990). *Cooperation and competition. Theory and research*. Hillsdale, N.J.:Addison-Wesley.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1994). *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey:Prentice-Hall, Inc.
- Johnson D., Johnson R, y Johnson, E. (1994). *The nuts and bolts os cooperative learning*. Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T y Maruyama, G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals. A theoretical formulation and meta-analysis of the research. *Review Educational Research*, 53.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.

Johnson, D.W., Maruyama, G., Johnson, R.T., Nelson, O y Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement. A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89.

Jordán de Urríes, F. B. y Verdugo, M. A. (2007). Aportaciones significativas recientes en empleo con apoyo desarrolladas desde el INICO. En M. A. Martínez, F. B. Jordán de Urríes, C. Cerda, y J. Gozalbez (Coordinadores), *El camino hacia la inclusión social*. VIII Simposio Internacional de Empleo con Apoyo (pp. 107-113).

Jordán de Urríes, F.B. y Verdugo, V. (2011). *Informe ECA 2011, evolución del empleo con apoyo en España 1995 a 2011*. Madrid: INICO.

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.

Kagan, S. (1999). *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.

León del Barco, B., Gozalo, M., Felipe, E., Gómez, T. y Latas, C. (2005). *Técnicas de aprendizaje cooperativo en contextos educativos*. Badajoz: Editorial @becedario.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, 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).

Marchioni, M (1989). *Planificación social y organización de la comunidad*. Madrid: Ed. Popular.

Molina, S., Alves, A. y Vived, E. (2008). *Programa para el desarrollo de habilidades básicas en alumnos con síndrome de Down*. Zaragoza: PUZ.

Morreau, L.E., Bruininks, R.H. y Montero, D. (2002). *Inventario de destrezas adaptativas (CALs)*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

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.

Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.

Pujolàs, P. (2003). *Aprender junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo Editorial.

Pujolàs, P. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. Antigua (Guatemala), 5 al 9 de octubre.

Querejeta, M. (1999). La clasificación de la OMS: dificultades para usar un lenguaje común. *Zerbitzuan*, nº 37.

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.

Smith, B. L. y MacGregor, J. T. (1992). What is collaborative learning? En Goodsell, A. S., Maher, M. R. y Tinto, V. (Eds.), *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*.

National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment, Syracuse University.

Stainback, S. y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

Thompson, J.R. y cols. (2002). Integrating supports in assessment and planning. *Mental Retardation*, nº 40.

Thompson, J.R. y cols. (2004). *Supports Intensity Scale*. Washington: AAIDD (Adaptación española de Verdugo, Arias e Ibáñez, 2007).

Thompson, J.R., Bradley, V.J., Buntinx, W.H.E., Schalock, R.L., Shogren, K.A. Snell, M.E., Wehmeyer, 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.

Thompson, J. R., Bradley, V. J., Buntinx, H. y cols. (2010). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*. Vol 41 (1), nº 233.

Traver, J. A. y García, R. (2004). La enseñanza de la actitud de solidaridad en el aula: una propuesta de trabajo centrada en la aplicación de la técnica puzzle de Aronson. *Revista Española Pedagogía*, 229.

Traver, J. A. y Rodríguez, M. (2010). *Els quaderns d'aprenentatge en grup. Una eina per afa-*

vorir l'aprenentatge cooperatiu. Valencia: La Xara-Novadors.

Verdugo, M.A. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Siglo Cero*, 25 (3).

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.

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., 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.

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. y Molina, S. (2012). *Lectura Fácil y comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Vived, E., Betbesé, E. y Díaz, M. (2012). *Formación para la inclusión social y la vida independiente*. *Revista Síndrome Down Adultos*, 11.

Vived, E., Carda, J., Royo, M. y Betbese, E. (2012). *Autodeterminación, participación social y participación laboral*. Zaragoza: Mira Editores.

Vived, E., Díaz, M., González-Simancas, A., Matía, A., y cols. (2013). *Formación para la Autonomía y la Vida Independiente. Guía General*. Madrid: DOWN ESPAÑA.

Wehman, P. (2002). *Individual Transition Plans. The teacher's curriculum guide youth with special needs*. Austin: Pro Ed.

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. 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*, nº 18.

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.

Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalisation*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.

ANEXOS

ANEXO 1. DOCUMENTOS DE PLANIFICACIÓN

SERVICIO DE APOYO A LA VIVIENDA INDEPENDIENTE Semana de a de

Reparto de tareas (se proponen varios modelos, habrá que elegir el/los que más convengan)

Tareas diarias	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Preparar el desayuno					
Preparar la comida del día siguiente					
Preparar la cena					
Poner y quitar la mesa					
Fregar y recoger las vajillas					
Limpieza diaria de la cocina (suelo y encimera)					

Observaciones:

SERVICIO DE APOYO A LA VIVIENDA INDEPENDIENTE Semana de a de**Reparto de tareas**

Tareas diarias	Día	Hora	Responsable	Apoyo /Observaciones
Gestión del dinero				
Planificar el menú de la semana				
Planificar la compra según el menú que se ha elaborado				
Hacer la compra y pagar				
Ordenar los productos de la compra en los lugares correspondientes				
Limpieza de la habitación propia				
Limpiar el pasillo y el comedor				
Limpieza semanal de la cocina				
Limpiar los baños				
Sacar la basura				
Lavar la ropa				

SERVICIO DE APOYO A LA VIVIENDA INDEPENDIENTE Semana de a de**Reparto de tareas**

Tareas diarias	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Preparar la comida del día siguiente					
Preparar la cena					
Fregar y recoger las vajillas					
Limpiar la cocina diariamente (suelo y encimera)					
Limpieza general del piso: limpieza de terraza, cocina y baño					
Limpieza general del piso: limpieza del comedor y de la entrada					
Encargado/a semanal de sacar las basuras					

SERVICIO DE APOYO A LA VIVIENDA INDEPENDIENTE Semana de a de

Planificación del menú

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
COMIDA					
CENA					

SERVICIO DE APOYO A LA VIVIENDA INDEPENDIENTE
GESTIÓN DE INGRESOS Y GASTOS

SEMANA DE AL DEL MES DE

INGRESOS	GASTOS	
	TIENDA	CANTIDAD

SEMANA DE AL DEL MES DE

INGRESOS	GASTOS	
	TIENDA	CANTIDAD

ANEXO 2. REGISTROS DE VALORACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO EN EL DESEMPEÑO DE ACTIVIDADES

SERVICIO DE APOYO A LA VIVIENDA INDEPENDIENTE VALORACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO EN EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES

NOMBRE:

PERIODO:

Actividades		Modalidad de apoyo					
		1	2	3	4	5	6
A. Actividades vinculadas con destrezas personales para el funcionamiento diario							
Planificación de actividades	Levantarse a la hora adecuada						
	Manejo del reloj, gestión del tiempo						
	Manejo del móvil						
	Revisar la ficha individual de actividades para ver las que tiene cada día						
	Salir del piso a la hora adecuada						
	Cumplir con el horario de las distintas actividades programadas						
B. Actividades relacionadas con las tareas del piso							
Relacionadas con la planificación y compra (semanal)	Planificar el menú semanal						
	Planificar la compra según el menú elaborado						
	Distribuir tareas para la semana						
	Gestión del dinero						
	Comprar y pagar; ordenar los alimentos en los lugares adecuados						
Relacionadas con la elaboración y servicio de comidas	Preparación del desayuno						
	Preparación de la comida						
	Preparación de la merienda						
	Preparación de la cena						
	Poner y quitar la mesa						
	Fregar y recoger las vajillas						
	Limpieza diaria de la cocina (limpiar la encimera, la vitrocerámica, el microondas y otros utensilios; ordenar la cocina; limpiar el suelo)						

Actividades		Modalidad de apoyo					
		1	2	3	4	5	6
Relacionadas con la limpieza	Limpieza de la habitación propia						
	Limpieza general del piso						
	Sacar la basura						
	Lavar la ropa sucia, secarla, plancharla y recogerla						
C. Actividades relacionadas con el ocio							
En el hogar	Lectura (libro, revista, prensa, ...) / escritura						
	Ver la televisión						
	Conversar con los amigos						
	Uso del ordenador						
	Practicar juegos de mesa						
En la comunidad	Programar salidas						
	Quedar con los amigos						
	Asistir a actos o espectáculos culturales (cine, teatro, musicales, conferencias, etc.)						
	Asistir a actos deportivos						
	Participar en actos culturales, sociales o deportivos						
	Salir a pasear con los amigos y/o familiares						

Notación de respuestas:

1. Colaboración en el desempeño de la actividad con una mediación de gran intensidad.
2. Colaboración en el desempeño de la actividad con una mediación de intensidad media.
3. Colaboración en el desempeño de la actividad con una mediación de baja intensidad.
4. Supervisión de gran intensidad sobre el desempeño de la actividad.
5. Supervisión de intensidad media sobre el desempeño de la actividad.
6. Supervisión de baja intensidad sobre el desempeño de la actividad.

OBSERVACIONES:

**SERVICIO DE APOYO A LA VIVIENDA INDEPENDIENTE
FUNCIONAMIENTO EN LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES. AUTOEVALUACIÓN**

NOMBRE:

FECHA:

ACTIVIDADES VINCULADAS CON DESTREZAS PERSONALES PARA EL FUNCIONAMIENTO DIARIO

Se trata de valorar algunas de tus conductas, pensando en mejorar tu funcionamiento con respecto a determinadas destrezas relacionadas con la vida independiente. Colocarás una X en la columna que mejor defina tu funcionamiento, teniendo presente que los números tienen esta equivalencia:

1. Me resulta muy difícil, me cuesta mucho. Necesito mejorar mucho.
2. Me resulta bastante difícil, me cuesta bastante esfuerzo. Necesito mejorar bastante.
3. Es algo difícil, me cuesta algún esfuerzo. Necesito mejorar algo.
4. Lo consigo, pero me cuesta un poco. Necesito mejorar un poco.
5. Lo hago correctamente, sin dificultad.

PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES	1	2	3	4	5
Levantarme a la hora adecuada					
Manejo del reloj, gestión del tiempo					
Manejo del móvil					
Revisar la ficha individual de actividades para ver las que tengo cada día					
Salir del piso a la hora adecuada					
Cumplir con el horario de las distintas actividades programadas					

HÁBITOS DE AUTOCUIDADO	1	2	3	4	5
Asearme de forma adecuada, incluyendo la ducha (como mínimo una cada dos días)					
Vestirme de forma conveniente con las actividades que debo realizar y con respecto al tiempo que hace					
Cambiarme de ropa de forma correcta, dejando la ropa sucia en su lugar					
Prepararme la maleta cuando me dispongo a salir de la vivienda para unos días					
Distribuir y ordenar la ropa de la maleta cuando regreso al piso					
Hacer la cama y ordenar la habitación					
Alimentarme de manera equilibrada					

ALGUNAS DIFICULTADES QUE ENCUENTRO:

OBJETIVOS QUE ME PROPONGO PARA LAS PRÓXIMAS SEMANAS:

ANEXO 3. REGISTROS DE AUTOEVALUACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO PERSONAL EN LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES

SERVICIO DE APOYO A LA VIVIENDA INDEPENDIENTE FUNCIONAMIENTO EN LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES. AUTOEVALUACIÓN

NOMBRE:

FECHA:

ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LAS TAREAS DEL PISO

Se trata de valorar algunas de tus conductas, pensando en mejorar tu funcionamiento con respecto a determinadas destrezas relacionadas con la vida independiente. Colocarás una X en la columna que mejor defina tu funcionamiento, teniendo presente que los números tienen esta equivalencia:

1. Me resulta muy difícil, me cuesta mucho. Necesito mejorar mucho.
2. Me resulta bastante difícil, me cuesta bastante esfuerzo. Necesito mejorar bastante.
3. Es algo difícil, me cuesta algún esfuerzo. Necesito mejorar algo.
4. Lo consigo, pero me cuesta un poco. Necesito mejorar un poco.
5. Lo hago correctamente, sin dificultad.

RELACIONADAS CON LA PLANIFICACIÓN Y COMPRA (SEMANAL)

	1	2	3	4	5
Planificar el menú semanal					
Planificar la compra según el menú elaborado					
Distribuir tareas para la semana					
Gestión del dinero					
Comprar y pagar; ordenar los alimentos en los lugares adecuados					

RELACIONADAS CON LA ELABORACIÓN Y SERVICIO DE COMIDAS	1	2	3	4	5
Preparación del desayuno					
Preparación de la comida					
Preparación de la merienda					
Preparación de la cena					
Poner y quitar la mesa					
Fregar y recoger las vajillas					
Limpieza diaria de la cocina (limpiar la encimera, la vitrocerámica, el microondas y otros utensilios; ordenar la cocina; limpiar el suelo)					
RELACIONADAS CON LA LIMPIEZA	1	2	3	4	5
Limpieza de la habitación propia					
Limpieza general del piso					
Sacar la basura					
Lavar la ropa sucia, secarla, plancharla y recogerla					

ALGUNAS DIFICULTADES QUE ENCUENTRO:

OBJETIVOS QUE ME PROPONGO PARA LAS PRÓXIMAS SEMANAS:

**SERVICIO DE APOYO A LA VIVIENDA INDEPENDIENTE
FUNCIONAMIENTO EN LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES. AUTOEVALUACIÓN**

NOMBRE:

FECHA:

ACTIVIDADES RELACIONADAS CON EL OCIO

Se trata de valorar algunas de tus conductas, pensando en mejorar tu funcionamiento con respecto a determinadas destrezas relacionadas con la vida independiente. Colocarás una X en la columna que mejor defina tu funcionamiento, teniendo presente que los números tienen esta equivalencia:

1. Me resulta muy difícil, me cuesta mucho. Necesito mejorar mucho.
2. Me resulta bastante difícil, me cuesta bastante esfuerzo. Necesito mejorar bastante.
3. Es algo difícil, me cuesta algún esfuerzo. Necesito mejorar algo.
4. Lo consigo, pero me cuesta un poco. Necesito mejorar un poco.
5. Lo hago correctamente, sin dificultad.

EN EL HOGAR	1	2	3	4	5
Lectura (libro, revista, prensa, ...) / escritura					
Ver la televisión					
Conversar con los amigos					
Uso del ordenador					
Practicar juegos de mesa					

EN LA COMUNIDAD	1	2	3	4	5
Programar salidas					
Quedar con los amigos					
Asistir a actos o espectáculos culturales (cine, teatro, musicales, conferencias, etc.)					
Asistir a actos deportivos					
Participar en actos culturales, sociales o deportivos					
Salir a pasear con los amigos y/o familiares					

ALGUNAS DIFICULTADES QUE ENCUENTRO:

OBJETIVOS QUE ME PROPONGO PARA LAS PRÓXIMAS SEMANAS:

Apoyos y síndrome de Down: Experiencias prácticas



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

ANDALUCÍA: Down Andalucía · Down Almería-Asalsido · Asodown · Aspanri-Down · Down Barbate-Asiquipu · Besana-Asociación Síndrome de Down Campo de Gibraltar · Down Cádiz-Lejeune · Cedown · Down Córdoba · Down El Ejido · Down Granada · Down Huelva-Aanes · Down Huelva Vida Independiente · Down Jaén · Down Jerez-Aspanido Asociación · Down Jerez-Aspanido Fundación · Down Málaga · Down Ronda y Comarca · Asidoser · Asociación Síndrome de Down de Sevilla y Provincia **ARAGÓN:** Down Huesca · Down Zaragoza · Up & Down Zaragoza **ASTURIAS:** Down Principado de Asturias **BALEARES:** Asnimo · Fundación Síndrome de Down Islas Baleares · Down Menorca **CANARIAS:** Down Las Palmas · Down Tenerife-Trisómicos 21 **CANTABRIA:** Fundación Síndrome de Down de Cantabria **CASTILLA Y LEÓN:** Down Castilla y León · Down Ávila · Down Burgos · Down León-Amidown · Asociación Síndrome de Down de Palencia · Down Salamanca · Down Segovia-Asidos · Down Valladolid · Asociación Síndrome de Down de Zamora · Fundabem **CASTILLA LA MANCHA:** Down Castilla La Mancha · aDown Valdepeñas · Down Ciudad Real · Down Cuenca · Down Guadalajara · Down Toledo **CATALUÑA:** Down Catalunya · Down Sabadell-Andi · Down Girona-Astrid 21 · Down Lleida · Down Tarragona · Fundació Catalana Síndrome de Down · 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 **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 · Centro de Educación Especial María Corredentora **MURCIA:** Águilas Down · Asido Cartagena · Asido Murcia · Down Murcia-Aynor · Fundown · Down Lorca **NAVARRA:** Down Navarra **PAÍS VASCO:** Aguidown · Down Araba-Isabel Orbe **LA RIOJA:** Down La Rioja Arsidó **COMUNIDAD VALENCIANA:** Down Alicante · Asociación Síndrome de Down de Castellón · Fundación Síndrome de Down Castellón · Asindown Asociación · Fundación Asindown

Síguenos en:

