



DIRIGIDO A PROFESIONALES Y FAMILIAS



Campus oportunidades para la inclusión:

PLANTEAMIENTOS GENERALES

Colabora:



GOBIERNO DE ESPAÑA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y UNIVERSIDADES

CAMPUS OPORTUNIDADES PARA LA INCLUSIÓN

(convivencia, aprendizaje colaborativo
e inclusión)

PLANTEAMIENTOS GENERALES

Colabora:



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

SECRETARÍA DE ESTADO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y UNIVERSIDADES

Coordinación de la edición:

DOWN HUESCA: Elías Vived Conte.
DOWN ESPAÑA: Mónica Díaz Orgaz.

Equipo de trabajo:

Publicación incluida en el proyecto CAMPUS OPORTUNIDADES PARA LA INCLUSIÓN del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

DOWN ESPAÑA: Mónica Díaz Orgaz.
DOWN HUESCA: Elías Vived, Jorge Arbues y Ana García Carpintero.
DOWN LLEIDA: Eva Betbesé Mullet.
DOWN GRANADA: María Matilla Nieto y Mercedes Cano Sánchez.
DOWN TOLEDO: Víctor Galera Campo.
DOWN PALENCIA: Beatriz Hoyos Porro.

Con especial agradecimiento a:

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
UNIVERSIDAD DE LLEIDA
UNIVERSIDAD DE GRANADA
UNIVERSIDAD CASTILLA LA MANCHA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Maquetación e impresión:

APUNTO Creatividad

DOWN ESPAÑA. Todos los derechos reservados.

Edita

DOWN ESPAÑA, 2018

Dep. Legal: M-31086-2018

ISBN: 978-84-09-05180-9

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

	página
1. Introducción	7
2. Universidad y discapacidad intelectual: experiencias diversas	11
2.1. Diferentes modelos	11
2.2. Características diferenciadoras del proyecto Campus	15
2.3. Algunas debilidades del proyecto	16
2.4. Oportunidades y amenazas	17
3. Campus Oportunidades para la Inclusión	19
3.1. Antecedentes	19
3.2. Objetivos	44
3.3. Planteamientos generales del proyecto Campus	44
4. Marcos conceptuales	59
4.1. Evolución del concepto de discapacidad intelectual. El modelo de apoyos	60
4.2. Calidad de vida	65
4.3. Autoderminación y autonomía personal	67
4.4. Accesibilidad y adaptación de los contextos	68
4.5. Vida Independiente	70
4.6. Modelo social de la discapacidad	70
5. Marco normativo	73
5.1. La Convención Internacional de Derechos de Personas con Discapacidad	73
5.2. La estrategia europea de la discapacidad 2020	80
5.3. Legislación nacional: LOE	83
5.4. El proyecto Campus en el contexto normativo nacional	88
6. Enfoques metodológicos	89
6.1. El modelo de apoyos	89
6.2. Aprendizaje cooperativo	100
6.3. Enfoque didáctico mediacional	112
6.4. Aprendizaje basado en proyectos	137
6.5. Aprendizaje-servicio	143

7. Contenido: talleres de desarrollo personal	149
7.1. Objetivos	150
7.2. Participantes	151
7.3. Contenido de los talleres	152
7.4. Temporalidad y organización de los talleres formativos	163
7.5. Programación de los talleres: algunos ejemplos	164
7.6. Materiales didácticos	188
7.7. Evaluación y seguimiento	189
7.8. Redes de colaboración	197
7.9. Otras actuaciones	198
8. Proyectos de divulgación, sensibilización y proyección	201
8.1. Marco contextual: inclusión social y formación para la autonomía	203
8.2. Objetivos	205
8.3. Participantes en las actividades de proyección	206
8.4. Contenido y actividades	206
8.5. Métodos de trabajo	208
8.6. Fases en el desarrollo de las actividades	215
8.7. Programación y plazos de ejecución (calendario de actuaciones) ..	225
9. Consideraciones finales para seguir avanzando	231
10. Bibliografía	237

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión inició su itinerario durante el curso 2015-2016, de la mano de DOWN ESPAÑA, DOWN HUESCA y DOWN LLEIDA y otras organizaciones se han ido incorporando a lo largo de los siguientes años (DOWNVAL-Treballant Junts, DOWN CASTELLÓN, DOWN LA RIOJA, DOWN GRANADA, DOWN TOLEDO y DOWN PALENCIA). Con este proyecto se pretende dar respuesta a las necesidades formativas, relacionales y de participación social de los jóvenes y adultos con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales (SD/DI). Por este motivo se ha intentado, desde el principio, que las acciones formativas estuvieran vinculadas con perspectivas de diversificación y amplitud de relaciones interpersonales y con la inclusión social. Y por ello, es conveniente que los escenarios formativos sean lo más inclusivos posible, es decir, se desarrollen en los escenarios comunitarios en los que la ciudadanía se forma (universidades, centros de adultos, espacios culturales, centros sociales y lúdicos, etc.).

Ahora bien, en el proceso de avance hacia fórmulas más inclusivas, las respuestas pueden ser diversas en función de las características del grupo, circunstancias organizativas y alianzas establecidas. Nos interesa mucho la implicación de las universidades en este proyecto (de ahí la denominación Campus) por cuanto facilita la incorporación de estudiantes universitarios en el proyecto formativo, pero también puede iniciarse el desarrollo de los talleres impulsados en

el proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión en centros de educación de adultos o en las propias asociaciones.

Lo importante es que en los talleres o programas que se organizan en el proyecto Campus participen personas sin discapacidad (estudiantes en prácticas, voluntarios o familiares) que permitan desarrollos de aprender juntos, convivir en diversidad, ampliar relaciones y pasarlo bien. Este proyecto nace con la aspiración de resolver determinadas necesidades de personas y organizaciones y, por ello, no puede plantear formatos rígidos (ni en el currículo, ni en los entornos formativos, ni en la duración, etc.), sino más bien abogar por planteamientos flexibles que faciliten la adaptación de las propuestas formativas a las necesidades específicas de personas concretas y territorios determinados. Ahora bien, resulta fundamental compartir la visión y la concepción sobre la discapacidad; los valores; las orientaciones e implicaciones que se derivan de los marcos conceptuales y normativos que defendemos; y los enfoques metodológicos que se presentan como más eficaces para desarrollar procesos de aprendizaje en contextos inclusivos de aprendizaje.

El interés que manifestamos por las universidades es porque creemos que, junto las funciones docentes y de investigación que mantienen y que les da fundamento, hay en ellas un importante papel de responsabilidad social con la comunidad, y en este sentido, creemos que su

implicación en grupos vulnerables puede resultar muy importante. De este modo, de forma similar al recorrido desarrollado por las experiencias múltiples de la Universidad de la Experiencia como oportunidades nuevas para las personas mayores, las universidades podrían implicarse también en procesos de formación a lo largo de la vida para las personas con SD/DI.

En esta dirección, consideramos que los espacios universitarios pueden ser oportunidades para la formación a lo largo de la vida para personas con SD/DI. Y esta oportunidad no solo va a producir beneficios en las personas con discapacidad, sino que también pueden beneficiar a los estudiantes universitarios (y así lo demuestran las experiencias llevadas a cabo en los últimos años), a las posibilidades investigadoras y al desarrollo de innovaciones docentes (por ejemplo, las posibilidades de proyectos docentes basados en el aprendizaje-servicio).

Una experiencia precursora de este proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión (COI) es la que se desarrolló desde el año 2011 hasta el 2014 (3 cursos) en torno a la Formación para la Autonomía y la Vida Independiente (FAVI). Esta experiencia fue desarrollada por varias organizaciones de la red DOWN ESPAÑA y apoyada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. El proyecto FAVI Adultos pretendió indagar cómo debe articularse la formación permanente de las personas con SD/DI, una formación a lo largo de la vida que responda a sus necesidades de aprendizaje, de relaciones amplias y diversas y de participación e inclusión.

El contenido curricular del proyecto Campus está vinculado con un planteamiento de currículo abierto (las propias personas con SD/DI podrán hacer propuestas de temáticas y talleres que pueden realizarse) y flexible, con formatos distintos: talleres, cursos, programas, seminarios, etc. Este contenido de acciones formativas pretende centrarse en la dimensión laboral, sociocultural y personal de la formación permanente de las personas con SD/DI. A modo de ejemplo, algunos talleres que se han ido desarrollando en los últimos años son los siguientes: taller conversacional, taller de periodistas, taller de lectura y creatividad, taller de inteligencia emocional, taller de cine y vídeo, taller de conferencias y entrevistas, taller de poesía, etc. Estos talleres pueden tener una duración de entre 20 y 60 horas, con una frecuencia semanal de una o dos sesiones de 2 a 3 horas de duración, siempre con un planteamiento flexible y adaptado a circunstancias específicas de oportunidades y dificultades de las organizaciones participantes.

Los referentes conceptuales de este proyecto son los siguientes: modelo de apoyos de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo; calidad de vida; autodeterminación y autonomía personal; accesibilidad universal, adaptabilidad de los contextos y diseño para todos; vida independiente; y modelo social de la discapacidad. El contexto curricular viene constituido por los proyectos de vida independiente configurados por cuatro componentes: inclusión social, empleo, vivienda y formación permanente, todos ellos implicados por la autodeterminación de cada persona.

Las actividades no solo van dirigidas a los jóvenes y adultos con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales (SD/DI), sino también a los estudiantes, voluntarios, familiares, que actúan como apoyos y mediadores en los procesos de aprendizaje. Los planteamientos didácticos del desarrollo metodológico de las actividades que se proponen en los diferentes talleres, cursos o programas, están fundamentados en cinco enfoques: a) modelo didáctico mediacional, b) aprendizaje cooperativo, c) modelo de apoyos, d) aprendizaje basado en proyectos y e) aprendizaje-servicio.

A través de este proyecto pretendemos incorporar estos planteamientos conceptuales y metodológicos en la formación de adultos con SD, reflexionando sobre contenidos, metodologías, ubicación, apoyos, papel de los adultos con DI en el diseño y desarrollo de su propio currículo, etc. Este proceso de indagación e innovación es preciso hacerlo en grupo, en red colaborativa, entre varias organizaciones vinculadas al movimiento asociativo de la discapacidad, a centros y grupos de investigación, a universidades, etc. Ello nos lleva a indagar estrategias que faciliten y potencien la cooperación inter-institucional entre universidades y asociaciones (en nuestro caso, vinculadas a DOWN ESPAÑA).

La cooperación entre la Universidad y las organizaciones de discapacidad garantiza el derecho de las personas que presentan necesidades específicas de apoyo educativo a mantener y ampliar la formación recibida, facilitando escenarios inclusivos que permitan el desarrollo de una adecuada formación a lo largo de la vida de

las personas adultas, una vez que han finalizado su periodo de escolarización.

El proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión se compone de un conjunto diverso y abierto de talleres, cursos y programas para el desarrollo de competencias personales, competencias laborales, competencias sociales y culturales, cuyas finalidades básicas son: ofrecer los recursos necesarios para alcanzar el máximo desarrollo posible de las capacidades, potenciar el aprendizaje en cooperación y diversidad, facilitar la convivencia entre jóvenes con SD/DI y estudiantes universitarios y fomentar la inclusión social.

Ahora bien, este proyecto también va dirigido a los estudiantes universitarios, que les va a permitir conocer, convivir, cooperar y apoyar a personas con SD/DI y en esa convivencia aprenderán a conocer y a vivir la diversidad. Vamos a concretar este ámbito en la población de los estudiantes de Magisterio, a modo de ejemplo; pero este planteamiento puede aplicarse, con las correspondientes adaptaciones, a otras facultades o carreras.

En lo que respecta a la formación inicial de los maestros, en los principios del siglo XXI, hay que considerar que uno de los mayores retos es la atención a la diversidad, que requiere una preparación pedagógica y psicológica, así como actitudes favorables a la inclusión por parte del profesorado. Y a esta preparación pretende contribuir la determinación de los talleres que constituyen escenarios de aprendizaje, donde estudiantes de Magisterio pueden compartir, convivir

y cooperar con personas con discapacidad. Esta interacción incidirá en el componente emocional o afectivo de las actitudes. No hay que olvidar que uno de los objetivos de la Universidad es el desarrollo de aprendizajes más prácticos y conectados con la realidad. El desarrollo de este proyecto requiere la implicación de profesionales de las asociaciones y de profesores de la Universidad.

De este modo, los talleres y programas para el desarrollo personal, social y cultural se constituyen en escenarios de participación y aprendizaje e inciden en dos grupos: a) en las personas con discapacidad, a las que se ofrecen oportunidades de participación social y educativas (en línea con una propuesta de aprendizaje a lo largo de la vida); y b) en los estudiantes de Magisterio, a los que se pretende ofrecer y

organizar experiencias en determinadas situaciones de diversidad.

En definitiva y siguiendo con las/os futuras/os maestras/os, este proyecto pretende dar respuesta a dos realidades importantes: por un lado, complementar la formación de los maestros en su tramo inicial entrando en contacto directo con la realidad de los jóvenes con SD, compartiendo diferentes actividades con este colectivo de diversidad; por otro lado, indagar nuevos caminos para que estas personas tengan oportunidades y apoyos necesarios que les permitan avanzar en su inclusión educativa, social, cultural y laboral. Tanto estudiantes como las personas con discapacidad se encuentran acompañados por profesorado implicado en los diferentes talleres y por profesionales de las asociaciones de discapacidad.

2. UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD INTELECTUAL: EXPERIENCIAS DIVERSAS

2.1. DIFERENTES MODELOS

En un reciente trabajo, Cabezas y Flórez (2015) presentaron varias experiencias sobre educación postsecundaria de personas con discapacidad intelectual en entornos universitarios. Las experiencias, recogidas en el trabajo señalado y que se están desarrollando en nuestro país, son las siguientes:

- Programa PROMENTOR, desarrollado en la Universidad Autónoma de Madrid y promovido por la Fundación Prodis.
- Proyecto DEMOS, puesto en marcha por la Universidad Pontificia Comillas y la Fundación Síndrome de Down de Madrid.
- Conquistando espacios de ciudadanía: programa de formación laboral para personas con discapacidad intelectual en el espacio universitario. Este proyecto se estableció a través de la colaboración de la Asociación Uribe Costa con la Universidad de Deusto.
- Proyecto REDDO. Surge de la colaboración entre la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y el Servicio TIC de Down Madrid.
- Programa CAPACITAS. Este programa se lleva a cabo a través de la colaboración de la Fundación GMP con la Universidad Católica San Antonio de Murcia.
- ESPAZO COMPARTIDO: Programa de formación socio-laboral para personas con

discapacidad cognitiva. Se trata de un proyecto de colaboración universidad-empresa-tercer sector, impulsado por la Fundación Universidade da Coruña con la colaboración de la Asociación DOWN CORUÑA y la Universidad Andrés Bello de Chile.

- UNIDIVERSIDAD: Talleres para la convivencia, el aprendizaje cooperativo y la inclusión desarrollado en la Universidad de Zaragoza (Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación) e impulsado por la Asociación DOWN HUESCA y DOWN ESPAÑA. Desde el curso 2015-16 se denomina Campus Oportunidades para la Inclusión y participan distintas organizaciones de la red Down.

Otras experiencias que se han puesto en marcha recientemente son las siguientes:

- PRACTICAPACES. Programa de prácticas laborales para personas con discapacidad intelectual o del desarrollo - Facultad de Psicología e INICO de la Universidad de Salamanca
- Experto Universitario en tareas auxiliares de tienda para personas con diversidad funcional - Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Miguel Hernández (Campus de Elche).
- Plan de acción para la inclusión social de personas con discapacidad en materia de

- empleo - Fundación General Universidad de Granada-Empresa.
- Programa impulsado por la ONCE en varias universidades y en el que colaboran distintas asociaciones de discapacidad intelectual, entre ellas algunas de la red Down.

En la tabla siguiente ofrecemos algunos datos de las diferentes experiencias formativas.

Denominación del proyecto	Año de inicio	Universidad	Asociación relacionada	Formato de desarrollo de la experiencia	Nº de al.	Nº de cursos	Finalidad/Orientación	Observaciones
Programa PROMENTOR	2004	Universidad Autónoma de Madrid (Facultad de Formación del Profesorado y Educación)	Fundación Prodis	- Cátedra de patrocinio de la UAM y la Fundación Prodis - Grupo de investigación Inclusión Social y Laboral	15 por curso	2	Formación laboral/ Fomento de empleo	- Título propio: Formación para la inclusión laboral - Curso de formación continua para egresados: Actualización y mejora en competencias sociolaborales
Proyecto DEMOS – Programa Educademos – Programa Tecnodemos	2012	Universidad Pontificia Comillas	Fundación Síndrome de Down de Madrid	Cátedra de familias y discapacidad: Telefónica, Fundación Repsol, Down Madrid	20 34	2 2	Formación laboral - Trabajo con niños - Trabajo con ordenadores	Programa formativo: Técnico Auxiliar en entornos profesionales: educativo y tecnológico
Conquistando espacios de ciudadanía (programa de formación laboral)	2013	Universidad de Deusto (Facultad de Psicología y Educación)	Asociación Uribe Costa	Financiada por Servicio Vasco de Empleo	8	2	Formación laboral	Vinculada con el Master de Inclusión Social y Discapacidad
Proyecto REDDO	2008	Universidad Complutense de Madrid (Facultad de Educación)	Down Madrid (Servicio TIC)	Colaboración Facultad Educación y Servicio TIC	10	1	Capacitar como auxiliares docentes en TIC	- Metodología ApS - Previo: 3 cursos de formación inicial en el Servicio TIC
Programa CAPACITAS	2012	Universidad Católica San Antonio de Murcia (Departamento de Educación)	- Fundación GMP - Varias asociaciones - Centros escolares	Colaboración	12 máx. por curso	2	Formación para el desempeño laboral	- Título propio: Técnico de empresas y actividades sociolaborales - Perfiles profesionales diversos

Denominación del proyecto	Año de inicio	Universidad	Asociación relacionada	Formato de desarrollo de la experiencia	Nº de al.	Nº de cursos	Finalidad/Orientación	Observaciones
ESPAZO COMPARTIDO. Programa de formación socio-laboral para personas con discapacidad cognitiva	2013	Universidad da Coruña (Consello Social, Vicerrectorado del Campus del Ferrol, Vicerrectorado de Responsabilidad Social, Unidad de Atención a la Diversidad)	Asociación DOWN CORUÑA	- Colaboración universidad-empresa-tercer sector (Fundación U. da Coruña / Asociación Down Coruña / U. Andrés Bello de Chile) - Financiación: Santander Universidades y Fundación Uniersia	12	2	Formación socio-laboral	Fomento de investigación
PRACTICAPACES	2015	Universidad de Salamanca (Facultad de Psicología e INICO)	Ariadna Asprodes DOWN SALAMANCA Insolamis	Colaboración			Prácticas laborales	Vinculado a 4º curso de Terapia Ocupacional y al Master de Investigación sobre Discapacidad (INICO)
Experto Universitario en tareas auxiliares de tienda para personas con diversidad funcional		Universidad Miguel Hernández (Campus de Elche - Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas)		Cátedra de discapacidad y empleabilidad TEMPE-APSA		1	Formación laboral	
Plan de acción para la inclusión social de personas con discapacidad en materia de empleo		Universidad de Granada	Empresas del sector de la limpieza y comercio	- Fundación General Universidad de Granada-Empresa, en colaboración con la Consejería de Economía y Empleo de la Ciudad Autónoma de Melilla - Financiado en un 75% por el programa de aprendizaje permanente del Directorado General de Educación y Cultura de la Unión Europea		1	Formación laboral	

Denominación del proyecto	Año de inicio	Universidad	Asociación relacionada	Formato de desarrollo de la experiencia	Nº de al.	Nº de cursos	Finalidad/Orientación	Observaciones
ONCE	2017	22 universidades	Varias asociaciones (algunas de la red Down)	Financiado por el FSE (Programa Operativo de Empleo Juvenil) y por la ONCE			Formación para el empleo	
Campus Oportunidades para la Inclusión	2015 (Antecedente: FAVI)	Universidad de Zaragoza (Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación) Otras universidades	Down España Asociaciones de la red Down	En Fac. de CC HH y de la Ed. a través del Seminario de Atención a la Diversidad	Indetermi.	Auto-deter.	Desarrollo personal, social, cultural y profesional	

Como puede observarse, la mayor parte de las iniciativas son programas específicos para la formación para el empleo, con 2 ó 3 cursos intensivos (de 20 a 25 h. /semana) y con una edad de inicio más general de entre los 18 y 20 años, para jóvenes que han salido del sistema escolar y continúan con una formación para el empleo.

A diferencia, los talleres para el desarrollo de competencias personales, socioculturales y profesionales del proyecto Campus se dirigen a todas las personas a partir de los 18 años, jóvenes y adultos (algunos estarán en estructuras de formación profesional, otros trabajando en empresas, en CEE, en CO, etc.) y a estudiantes universitarios. Aunque cada taller tiene un inicio y un fin, cada persona puede realizarlos a lo largo de varios años, los que cada persona considere, en base a su autodeterminación.

2.2. CARACTERÍSTICAS DIFERENCIADORAS DEL PROYECTO CAMPUS

A continuación, señalamos algunas características de este proyecto Campus, que podemos contemplar como elementos diferenciadores con otras iniciativas vinculadas con los escenarios universitarios:

- Marcos conceptuales y normativos más actuales, analizando las repercusiones sobre las prácticas parentales, las prácticas profesionales y la organización y orientación de los servicios y acciones educativas.
- Enfoques metodológicos explícitos, tratando de unir sus planteamientos en diversidad de secuencias didácticas. Especial preocupación en el cómo se enseña, no solo el qué y el para qué.
- El referente curricular que fundamenta los contenidos de los talleres son los proyectos de vida independiente y todos sus contenidos: empleo, vivienda, participación en la comunidad, inclusión social, formación permanente, autodeterminación. Y los contenidos de los talleres se centran en estas áreas, tanto en la dimensión conceptual, normativa, social y personal.
- En la mayoría de las iniciativas universitarias que existen, vinculadas a la discapacidad intelectual, el referente curricular es la formación para el empleo y el acceso al mercado de trabajo, especialmente el Empleo con Apoyo. En nuestro modelo, el referente no es solo el trabajo (hay que tener en cuenta que muchas investigaciones han puesto de relieve que la inclusión laboral no garantiza por sí misma la inclusión social), sino también el resto de componentes de los proyectos de vida independiente.
- Talleres mixtos, orientados a jóvenes con SD/DI (dentro del enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida) y a estudiantes universitarios (dentro del enfoque de aprendizaje-servicio -ApS- y encaminados a fomentar actitudes favorables hacia la diversidad y la inclusión), que garantiza la interacción de jóvenes con discapacidad con estudiantes universitarios.
- Centrado en el desarrollo personal, desarrollo sociocultural, desarrollo profesional de los adultos con SD/DI. Ídem con respecto a los estudiantes universitarios.
- El trabajo interno del taller se complementa con las acciones de proyección (proyectos de difusión, divulgación y sensibilización en cada taller, que se organizan dentro del proyecto *Hablamos de nosotros: qué aportamos las personas con SD*, fomentando la participación social de las personas con SD/DI a través de ApS y el rol de voluntariado).
- No discriminatorio, orientado a todas personas (diseño universal del aprendizaje). No selección previa del alumnado. Diversidad de edades (mayores de 18 años), de capacidades y habilidades, de intereses, etc.
- Ideas fuerza: aprender juntos (aprendizaje emocional, cognitivo, relacional), relacionarse en diversidad, bienestar personal, vincular la formación permanente con la inclusión social.

- Conexión de escenarios formales de aprendizaje con escenarios no formales e informales (p.ej., los pisos de vida independiente o los domicilios familiares).
- Objetivos centrados en las personas (estudiantes, jóvenes SD/DI, profesorado y familias), en los contenidos, en las metodologías, en la inclusión educativa y social, en la innovación e investigación.
- Currículo abierto, participado y flexible, priorizando los talleres. Currículo para la vida (referente: los proyectos de vida independiente - PVI). Contenido vinculado al desarrollo personal (referente: el itinerario individualizado hacia la autonomía y la vida independiente - ITAVI).
- Énfasis en los enfoques metodológicos, especial interés en el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje cooperativo.
- Énfasis en acciones de divulgación, proyección y sensibilización. Participación ciudadana. Protagonismo de las personas con síndrome de Down (rol de adulto).
- Publicaciones elaboradas por jóvenes con SD/DI y proyectos pedagógicos vinculados, en los que participan los estudiantes de Magisterio, para facilitar la utilización en centros escolares y en asociaciones.
- Estrategias de conexión del proyecto con la actividad universitaria: vinculación a cursos propios (p.ej., Seminario de Atención a la Diversidad), vinculación con asignaturas a través de aprendizaje-servicio, vinculación con actividades culturales, vinculación con grupos de investigación, desarrollos de TFG y TFM.

2.3. ALGUNAS DEBILIDADES DEL PROYECTO

Las características diferenciadoras señaladas anteriormente, que pueden considerarse en buena medida como ejemplos de fortaleza del proyecto, no deben ocultar algunos elementos deficitarios que existen en el proyecto y que será necesario abordar con el fin de reducir su efecto en el desarrollo del propio proyecto.

- Financiación limitada (comparada con otras iniciativas), aunque en la coyuntura actual no es el aspecto esencial.
- Diseño, elaboración de talleres y de los materiales didácticos apropiados. Se requiere una labor extraordinaria para elaborar todos los documentos y materiales que se precisan para desarrollar talleres formativos de calidad. Solamente una red enérgica y eficaz será capaz de acometer este reto, activando redes de apoyo natural que se encuentran en el entorno universitario (proyectos ApS).
- Vinculación de la experiencia con la Universidad poco estable, con formatos no definidos ni consolidados (algunas de las experiencias desarrolladas hasta ahora tienen una fuerte dependencia de personas determinadas).
- Nivel de compromiso de estudiantes inestable (algunos funcionan con un buen nivel de implicación y en otros su nivel es mejorable). Nuestro proyecto quiere ser una oportunidad para el desarrollo del compromiso personal de los estudiantes con el grupo, con la tarea y con uno mismo, de su

implicación con el proyecto y de la toma de conciencia de la diversidad, aspectos esenciales en la configuración de competencias profesionales deseables en los estudiantes universitarios.

- Limitaciones en la configuración de una red colaborativa de experiencias similares, con bajos niveles de coordinación y cooperación.

2.4. OPORTUNIDADES Y AMENAZAS

Para completar un primer análisis del proyecto, señalamos algunas oportunidades y amenazas que consideramos hay que tener en cuenta al objeto de definir las estrategias más eficaces para un desarrollo saludable y sostenido del proyecto.

OPORTUNIDADES:

- Posibilidades de conexión entre universidades, por ejemplo, a través de la vinculación de grupos de investigación pertenecientes a distintas universidades. También entre asociaciones.
- Participación en proyectos europeos. Perspectivas de participar en proyectos de innovación para jóvenes (p. ej., a través del programa ERASMUS+, Acción 2, también Acción 3).
- Actualizar normativas, convertirlas en realidades (referente: CDPD). Énfasis en la igualdad de oportunidades en la educación de adultos y el aprendizaje a lo largo de la vida, en la sensibilización social, especialmente en los entornos escolares, en el avance hacia la inclusión (proceso de mejora interminable).

AMENAZAS:

- Otros modelos de vinculación con la Universidad, con mayor nivel financiero, que sean más atractivos e impidan el desarrollo de otro tipo de orientaciones. Es evidente que lo deseable es la diversidad: de enfoques (unos centrados fundamentalmente en el empleo, otros en los proyectos de vida independiente, otros en las tecnologías de la información y la comunicación, etc.), de metodologías, de propuestas curriculares, de organización educativa, etc.
- El 'espíritu del tiempo' centrado casi exclusivamente en la formación laboral. En este sentido, es necesario considerar que, tras dejar el sistema educativo, los jóvenes con SD/DI precisan de una FP de continuidad (3/5 años) con un carácter integral, pero muy ligada a una formación en 2/3 familias profesionales y con abundantes prácticas en empresas. Esta FP precisa de una estructura, equipamientos, currículo, profesorado, etc., que no se encuentra en la universidad. Es evidente que esta cuestión es dilemática y requiere de reflexiones, estudios y debates que escapan a este documento.
- Una ocupación limitada del tiempo (entre 4 y 6 h. semanales). Algunas iniciativas universitarias ocupan entre 20 y 25 h. semanales, porque básicamente tratan de formar a las personas que salen del sistema educativo para orientarlo al empleo y se trata de una formación para el empleo. En este sentido, la Universidad trata de compensar la ausencia de estructuras de FP de continuidad a la que hemos hecho referencia

anteriormente; la duda es si la Universidad es la estructura óptima para ese tipo de formación y para todas las personas.

Sin embargo, nuestro modelo parte de que la formación profesional de continuidad (el inicio de su FP se ha realizado en los últimos años de su paso por el sistema educativo) de los jóvenes con SD/DI se gestiona fundamentalmente en estructuras de formación profesional ligadas a una o varias familias profesionales, que pueden ocuparle todas las mañanas, durante un número determinado de años (de 2 a 5 años, en función de sus aprendizajes, sus intereses y las oportunidades de empleo). Las tardes puede dedicarlas (a modo de ejemplo y siempre con un planteamiento de autodeterminación-PCP) a la universidad (p. ej., 2 tardes), al deporte (1 tarde), a actividades de voluntariado u ocio inclusivo (1 tarde), a desarrollar otras inquietudes o a quedarse en casa (1 tarde).

Este esquema de funcionamiento puede ser válido para todas personas mayores de 18 años (flexible), tanto si están en estructuras de formación profesional (inicial o de continuidad) o si están en estructuras de empleo (empresas ordinarias, CEE, etc.), que gene-

ralmente ocupan horarios matutinos. Por ello, es compatible con la propuesta del proyecto Campus, que se centra en una o dos tardes a la semana, facilitando también la presencia de estudiantes universitarios (más ocupados por las mañanas).

Este primer apunte requerirá de nuevos análisis, con mayor presencia de entidades y personas, que permita afinar en el itinerario más preciso para responder a las necesidades formativas y de relación en escenarios inclusivos. Es pertinente también decidir si hay que seguir investigando en esta dirección o incorporarse a otras iniciativas, y en esta decisión conviene escuchar diferentes voces, analizar los procesos y los resultados obtenidos, las dificultades surgidas, etc. Será importante escuchar a los investigadores, a las personas que participan en las experiencias (estudiantes, jóvenes de las asociaciones, apoyos), a las organizaciones territoriales, organizaciones autonómicas, nacional, etc. Llevamos 3 años en el proyecto y consideramos que los resultados obtenidos nos invitan a seguir indagando, teniendo presentes todos los aspectos señalados anteriormente en la definición de estrategias eficaces de desarrollo.

3. CAMPUS OPORTUNIDADES PARA LA INCLUSIÓN: ANTECEDENTES, OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTOS GENERALES

3.1. ANTECEDENTES

Una experiencia que puede considerarse como precursora del proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión es el proyecto de Formación para la Autonomía y la Vida Independiente (FAVI) para personas adultas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales (SD/DI), que puso en marcha DOWN ESPAÑA y otras entidades de la red Down. Este proyecto, que contó con el apoyo del Centro Nacional de Investigación e Innovación Educativa del MECD, se inició en el curso 2011-12 y perduró hasta el curso 2013-14. El proyecto FAVI permitió realizar un trabajo interno en las asociaciones participantes de revisión conceptual, metodológica y operativa, con una orientación clara hacia el desarrollo de la autodeterminación, la inclusión y la vida independiente. Se trataba de reflexionar sobre los contenidos y la ubicación de la formación permanente de adultos con discapacidad intelectual, una formación a lo largo de la vida que podría ubicarse no solo en las asociaciones, sino en los centros de educación de adultos, en los centros culturales y sociales, y también en la Universidad.

En el desarrollo del proyecto FAVI se inició en 2012, en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza, un Taller de Comunicación y Creatividad. Las actividades que se desarrollaron en ese taller estuvieron impulsadas por profesionales de la Asociación DOWN HUESCA y colaboraron también un grupo

de profesores de la Facultad. Participaron 21 jóvenes de la Asociación y colaboraron alumnos de Magisterio en su desarrollo (entre 4 y 6 estudiantes en cada curso). Los jóvenes con SD/DI gozaban de nuevas oportunidades de aprendizaje, relaciones y participación y los/as estudiantes de Magisterio tenían la oportunidad de una realización de prácticas amplias y diversificadas, necesarias para articular competencias profesionales vinculadas al compromiso con la inclusión escolar.

Ahora bien, la relación entre la asociación (una de las entidades participantes en el proyecto FAVI Adultos) y la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación se inició años atrás, en el curso 1999-2000, con la organización de un Seminario de Atención a la Diversidad a través del cual estudiante de Magisterio realizaban y realizan prácticas en diversos programas y/o proyectos de la Asociación. Esta inicial cooperación derivó en la firma de un convenio de colaboración focalizado en la investigación, la innovación, la formación (en doble dirección), las prácticas educativas de estudiantes universitarios y las prácticas laborales de jóvenes con discapacidad intelectual.

Este epígrafe va a centrarse en el itinerario llevado a cabo en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, en colaboración con DOWN HUESCA. Este itinerario se presenta como un ejemplo de largo recorrido, como otras asociaciones han realizado, en el que hay que mos-

trar firmeza, claridad en el planteamiento, innovación incesante y búsqueda incansable de respuestas apropiadas a los jóvenes y adultos con SD/DI y a los estudiantes universitarios. Otras entidades han llevado itinerarios similares con mayores o menores dificultades. La conquista de los escenarios universitarios para la formación permanente de jóvenes y adultos con SD/DI es un camino complejo y difícil, con resistencias y barreras que hay que identificar y tratar de reducir y también con facilitadores del trayecto que conviene potenciar y con los que debemos promover alianzas eficaces.

Además del Seminario de Atención a la Diversidad se llevaron a cabo otras experiencias pioneras en la Facultad: el Club de Lectura Fácil y de creatividad literaria; los proyectos de aprendizaje-servicio, en los que varios estudiantes se vinculan con proyectos innovadores para personas con discapacidad intelectual (proyecto de vida independiente, programa de radio, taller de elaboración de material didáctico, taller de artesanía, etc.); el proyecto FAVI Adultos, uno de cuyos primeros módulos que se desarrolló fue el de comunicación y creatividad. A partir de estas primeras experiencias se fue consolidando la presencia de los jóvenes con SD/DI en las aulas de la Facultad. A continuación, se explican con más detalle estas primeras experiencias, que fueron antecedentes claros del planteamiento del proyecto Campus Oportunidades de Inclusión.

3.1.1. Seminario de Atención a la Diversidad

Este proyecto, que surge de una filosofía de compromiso de la Universidad con la comunidad en

la colaboración con proyectos innovadores que facilitan la calidad de vida de las personas, está unido a la organización de prácticas de alumnos de Magisterio en diversos escenarios de aprendizaje, en cuyo desarrollo y profundización se implica dicho proyecto. Estas prácticas se organizan en diferentes entidades de discapacidad que facilitan el encuentro de los estudiantes con personas con discapacidad.

El Seminario de Atención a la Diversidad se ha desarrollado desde el curso 1999- 2000 en colaboración con la Asociación DOWN HUESCA, lugar en el que se realizan las prácticas. Desde el curso 2005-06 se amplió a otras organizaciones que trabajan con otros colectivos de discapacidad, dentro de la CADIS (Coordinadora de Asociaciones de Discapacidad de la provincia de Huesca). En este seminario se plantean de 6 a 10 horas teóricas y 40 horas de actividad práctica en diferentes organizaciones que trabajan con personas con discapacidad, y la participación de los estudiantes en el seminario se reconoce con 1 crédito ECTS. Las sesiones teóricas, en cuyo desarrollo participan profesores de la Facultad y algunos técnicos de las asociaciones de discapacidad, abordan distintas temáticas relacionadas con la atención a la discapacidad en el contexto escolar, familiar y asociativo.

Durante las primeras semanas del seminario se llevan a cabo las sesiones teóricas. La mayor parte de los temas tratados se mantienen de un año para otro y se van incorporando algunos nuevos. Algunos de los temas que se han abordado, a lo largo de los últimos años, han sido los siguientes:

- La escolarización: reto para la familia y la escuela
- Creencias y actitudes del profesorado ante la inclusión
- La observación sistemática como técnica de recogida de información en ambientes educativos
- El taller como contexto de aprendizaje
- Innovación e inclusión educativa
- Programas de educación cognitiva
- Programa de logopedia
- Programa de atención temprana
- Programa de nuevas tecnologías
- Aprendizaje de la lectura y de la escritura

Los últimos temas corresponden a distintos programas educativos que se llevan a cabo en diferentes asociaciones y en los que los estudiantes harán las prácticas del Seminario. Estas prácticas se realizan en un plazo que va de noviembre a mayo, con una estimación aproximada de una hora y media a la semana, hasta completar las cuarenta horas, aunque hay una flexibilidad para que cada entidad ajuste las horas según su conveniencia y la de los estudiantes.

Por lo que respecta a la organización de prácticas, se identifican las posibilidades de prácticas que hay en cada escenario de inclusión social, en colaboración con las asociaciones; se colabora para la ubicación de los alumnos a las diferentes situaciones y, con la ayuda del profesorado del Seminario, se tutorizan las prácticas.

Las sesiones teóricas se dirigen a mejorar el conocimiento sobre las personas con discapacidad y sus entornos. Las sesiones prácticas suponen el

paso a la acción, al contacto directo con la realidad, de la convivencia con personas con discapacidad. Los alumnos de Magisterio están acompañando a un profesional especializado que trabaja con personas con discapacidad en diferentes ámbitos y situaciones: programas de atención temprana, de refuerzo educativo, de habilidades sociales, de hábitos y actividades de la vida diaria, de ocio y tiempo libre, etc., y a través de estas actividades el estudiante de Magisterio tiene la oportunidad de conocer también a las familias de estos niños.

Por lo demás, nos parece interesante señalar que estas experiencias prácticas reúnen dos requisitos: por una lado, no están vinculadas a entornos escolares (para ello ya tienen los estudiantes las asignaturas de Prácticas del Grado de Magisterio, que es una materia troncal del plan de estudios de Magisterio y que se subdivide en varias asignaturas), sino que tratan de ofrecer marcos diferentes para desarrollar actitudes favorables a la diversidad, adquisición de destrezas y habilidades técnicas y comunicativas, así como tener una visión más global de la práctica profesional.

La preparación del futuro maestro para el trabajo con alumnos con discapacidad debe contemplar la convivencia, el contacto y el conocimiento directo de la realidad de las propias personas con discapacidad. Por ello, el punto más fuerte del seminario es el permitir este conocimiento y esta convivencia, así como contar con profesorado y profesionales con larga experiencia en el mundo de las personas con discapacidad. Estos profesionales ayudan a que los alumnos de Magisterio se inicien, de forma guiada o tutelada,

en el mundo de la atención a personas con discapacidad.

El desarrollo de actitudes favorables a la diversidad y la inclusión es fundamental, pues es el punto de partida para querer conocer más, para poder poner en práctica lo aprendido, para seguir investigando, para trabajar con personas entendiéndolas como tales (en su globalidad, incluyendo sus emociones, sentimientos) y no solo como sujetos a los que tenemos que instruir en determinados contenidos.

Pallisera (1992) afirma que del profesorado depende, en gran medida, la calidad del trabajo que se realice en la inclusión escolar. En efecto, el tutor es pieza clave en todo el proceso de inclusión y es necesario no solo facilitarle información, sino ayudarle a que se sienta competente, seguro e ilusionado. Estamos convencidos de que esta seguridad y competencia es necesario empezar a forjarla ya en su formación universitaria y que es necesario facilitar su encuentro con personas con discapacidad.

La atención a la diversidad en el aula inclusiva requiere una buena formación teórica y práctica. Esta práctica debe permitir que los maestros en formación inicial conozcan y se relacionen con personas con discapacidad y además que se relacionen no solo en contextos educativos, sino también en otros contextos cuyo marco de desarrollo sea diferente al educativo (ocio y tiempo libre, preparación para el empleo, transición a la vida activa, programas de habilidades sociales, programas para mejorar la autonomía personal en actividades de la vida diaria)

y también con personas con discapacidad de diferentes edades.

La razón que argumentamos para ello es que, a veces, desde nuestro rol de maestros conocemos a las personas con discapacidad únicamente en una determinada franja de edad y nuestro trabajo en esta franja puede mejorarse si antes hemos tenido experiencias con personas con discapacidad en diferentes fases vitales, por cuanto nos da una visión amplia, longitudinal y transversal, y ello nos puede ayudar a disfrutar y a trabajar mejor en la etapa escolar, valorando las posibilidades actuales y las expectativas futuras.

También es importante que la experiencia en el Seminario posibilite el contacto y el conocimiento de las familias, pues el profesor, por el hecho de serlo, es tutor (recordemos que la tutoría forma parte de la función docente, es inherente a la misma). El papel de las familias en la educación de los hijos es decisivo y el tutor debe establecer una buena colaboración con ellas.

Tal como está planteado, el Seminario de Atención a la Diversidad supone un complemento formativo para los estudiantes universitarios de Magisterio, incide en su formación inicial como profesionales de la educación y pretende que la formación inicial contribuya a facilitar actitudes favorables hacia la inclusión de las personas diversas y que también contribuya a mejorar la respuesta educativa a estas personas.

Los objetivos del Seminario se pueden sintetizar en los siguientes:

- a) contribuir a completar la formación de los estudiantes de Magisterio en relación a la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales;
- b) facilitar la relación entre los maestros en formación y las personas con discapacidad para desarrollar, a partir de la aceptación y la comprensión, actitudes favorecedoras de la inclusión escolar y social;
- c) promover la innovación docente como un proceso de mejora de las prácticas pedagógicas y de mejora de la calidad de la docencia.

Con el Seminario se pretende completar la formación de Magisterio, en relación a su preparación para poder ofrecer, desde su rol de maestro tutor (maestro de Infantil o de Primaria), una respuesta educativa de calidad que incluya al alumno con necesidades educativas especiales.

3.1.2. El Club de Lectura Fácil y de creatividad literaria

Una propuesta interesante para fomentar la lectura y para potenciar la participación activa de las personas con dificultades en habilidades lectoras lo constituyen los Clubs de Lectura Fácil. Estos grupos de lectura y debate, en torno a esta competencia esencial para el aprendizaje a lo largo de la vida, constituyen un espacio excelente para que familias y profesorado intensifiquen su comunicación. Estos grupos de trabajo se encuentran abiertos a todos los ámbitos del sistema educativo como son los profesores, las familias, el personal de atención a las bibliotecas públicas.

Un Club de Lectura Fácil está formado por un grupo de personas con distintas capacidades lectoras, que leen al mismo tiempo un libro adaptado a la lectura fácil o cualquier otro libro adecuado a sus niveles de comprensión lectora. El grupo está coordinado por un/a monitor/a que actúa como facilitador. En muchas asociaciones de personas con discapacidad se han impulsado medidas para crear este tipo de clubs y así ocurrió en varias entidades vinculadas a la red Down.

En la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza se creó un club de lectura fácil en 2009, impulsado por la Asociación DOWN HUESCA. Este club de lectura fácil se desarrolló en el contexto de una investigación sobre comprensión lectora y lectura fácil, que llevó a cabo el grupo de investigación 'Educación y Diversidad' de la Universidad de Zaragoza entre los años 2008 y 2010.

Además de las actividades propias de un club de lectura fácil también se hizo especial énfasis en la creatividad literaria. Aunque en alguna ocasión hemos tenido posibilidad de disfrutar de poesías o relatos escritos por personas con SD/DI, la producción de estas personas resulta muy limitada, en parte por sus condicionantes personales, pero también porque las oportunidades y los apoyos que han tenido para ello han sido escasos y de limitada adaptación a sus características. Se pretendía identificar contenidos y actividades de creación literaria en los que participaran conjuntamente estudiantes de Magisterio y personas con DI.

Los objetivos que se propusieron en el Club fueron los siguientes:

- Potenciar la afición por la lectura, utilizando los servicios bibliotecarios y haciendo uso de la lectura en el tiempo de ocio.
- Ofrecer oportunidades para desarrollar la creatividad literaria.
- Promover la elaboración de textos (narrativa, poesías, teatro, noticias, etc.)
- Fomentar la participación en representaciones teatrales, recitales de poesía o de otra índole.
- Analizar y juzgar críticamente los elementos que configuran la expresión literaria, valorando su correcto uso.
- Beneficiarse y disfrutar de forma autónoma de la escritura como forma de comunicación y como fuente de placer personal.
- Fomentar el uso de la imaginación como forma de desarrollo personal y de profundización en la visión de la realidad.

En el Club de Lectura Fácil y de creatividad literaria se fueron organizando progresivamente cuatro talleres que se desarrollaron a lo largo de varios años, en función del ritmo y de los intereses de los participantes. Estos talleres fueron los siguientes: taller de relato breve, taller de poesía, taller de novela y taller de teatro. Se alternaban actividades de comprensión lectora con actividades de creatividad literaria.

En el club se planteaban actividades de creatividad literaria y participaban conjuntamente estudiantes de Magisterio y personas con discapacidad. Las actividades que plantearon iban

encaminadas a desarrollar la creatividad y la expresión en todas sus manifestaciones. En los diferentes talleres propuestos se fueron elaborando y desarrollando los siguientes productos o experiencias:

- Colección de relatos (que, con independencia de otros usos, ofrecía un material interesante para trabajar la lectura comprensiva con alumnos con discapacidad intelectual y otros alumnos con dificultades en el aprendizaje de la lectura).
- Colección de poesías.
- Representaciones teatrales.
- Recitales de poesía y música.
- Material de lectura (cuentos, poesías, noticias,..) para la sección ‘Rincón del artista’ del programa de radio ‘Los Bandidos de la Hoya’ (en el que participaban varios miembros del Club de lectura) y también para otras manifestaciones en medios de comunicación o en bibliotecas públicas (cuenta-cuentos).

Los alumnos de Magisterio participaron en el club de lectura fácil con funciones diversas:

- Revisiones de textos apropiados a las características personales de los participantes.
- Sesiones de lectura compartida en bibliotecas.
- Trabajo grupal e individual de creación literaria.
- Ensayos de escenas teatrales.
- Lectura de narraciones realizadas por los alumnos.
- Recital de poesías en pequeños grupos.

- Colaborar en las actuaciones que se pusieron en marcha en el seno de los talleres.

Al cabo de los años, en 2013 se transformó en el Club de escritores, tratando de dar mayor énfasis a la actividad creativa y a las acciones de proyección y de divulgación, tratando de vincular las tareas de aprendizaje (actividad interna del taller) con la participación social (participación en recitales de poesía, publicación de libros, organización de mesas redondas, etc.). Actualmente se llevan a cabo los siguientes talleres: taller de poesía, taller de relato biográfico, taller de relato inventado, taller de periodismo.

3.1.3. Proyectos vinculados al aprendizaje-servicio y a la innovación

Diferentes proyectos de aprendizaje-servicio nos han permitido constatar la importancia de la relación de los estudiantes universitarios con personas con discapacidad intelectual y comprobar cómo las actividades compartidas contribuyen a modificar no solo los estereotipos y las actitudes hacia estas personas, sino que también producen un cambio en la forma de interactuar con ellas y contribuyen, asimismo, a promover entornos accesibles y facilitadores.

Partimos del supuesto de que la convivencia de los estudiantes con los jóvenes con SD/DI les ayuda a conocer y a comprender mejor a todas las personas, y que esto repercutirá también en un desempeño posterior más eficaz en su rol profesional como maestros y maestras y en la calidad educativa. Esta es la esencia del aprendizaje-servicio, cuya filosofía y metodología nos

ha permitido desarrollar varios proyectos en los últimos años. A continuación, se explican los proyectos de aprendizaje-servicio más importantes que se han desarrollado en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación: proyecto de vida independiente, programa de radio, taller de artesanía, taller de elaboración de material didáctico.

Algunos de estos proyectos se han presentado y se han desarrollado en el contexto de convocatorias de innovación docente. Los proyectos de aprendizaje-servicio se han vinculado a algunas prácticas del Seminario de Atención a la Diversidad y también a distintas asignaturas del grado de Magisterio, permitiendo que el bloque práctico de las mismas pueda desarrollarse en escenarios de inclusión, de innovación educativa y de participación social de las personas con SD/DI, que es lo que ofrecen las diferentes experiencias que se presentan a continuación.

Estos proyectos tienen un marcado carácter innovador y han tratado de poner en práctica y ‘traducir’ en actividades cotidianas la nueva conceptualización sobre discapacidad y los nuevos planteamientos sobre los proyectos de vida de las personas con síndrome de Down o con otra discapacidad intelectual. Creemos que resulta fundamental diseñar nuevos proyectos que faciliten el acceso al empleo, la participación social y la vida autónoma y que contribuyan a que los jóvenes con discapacidad intelectual puedan vivir de una manera más independiente y disfruten de la mayor calidad de vida posible en entornos inclusivos y en atención a su autodeterminación.

Precisamente, la inclusión social y la autodeterminación constituyen ejes esenciales en el desarrollo de estos proyectos.

Estas experiencias tienen como referente los proyectos de vida independiente (vivienda con apoyo, Empleo con Apoyo, participación ciudadana, formación permanente), que se construyen a partir del Modelo de Apoyos (Luckasson y cols., 1992; Luckasson y cols., 2002; Schalock y cols., 2011). La principal aportación de este modelo consiste 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 solo 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.

Proyecto de Vida Independiente

Se trata de un proyecto que se inicia en septiembre de 2005 y con el que se pretenden definir oportunidades para que personas con discapacidad puedan adquirir habilidades para poder desarrollar una vida más autónoma. Durante un curso escolar, dos estudiantes de Magisterio y dos personas con discapacidad comparten un

piso y esta experiencia está apoyada por tres profesores de la Facultad y un profesional de la Asociación. Este proyecto ofrece oportunidades a las personas con discapacidad para desarrollar habilidades para la vida autónoma y habilidades de relación interpersonal a través de la convivencia.

Es necesario destacar el carácter innovador del proyecto 'Hacia una Vida Independiente', impulsado por la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, en colaboración con la Asociación DOWN HUESCA.

Los objetivos de este proyecto son los siguientes: a) adquirir y generalizar hábitos de autonomía en el hogar y habilidades sociales para convivir con otros compañeros en la misma vivienda; b) mejorar la autoestima de las personas y su capacidad de autodeterminación; c) comprender la diversidad humana en toda su amplitud y valorar la normalización de las personas en todas las facetas de la vida; d) favorecer la integración de las personas en la sociedad, fomentando su participación en la comunidad.

Este proyecto trata de ofrecer una importante respuesta a un sector de población con discapacidad, que pueden aspirar a una vida con mayor autonomía en una vivienda propia, con el grado de apoyo que se precise en cada caso.

A raíz de esta experiencia pionera, en 2007 se pone en marcha en la Asociación DOWN HUESCA el Servicio de Apoyo a la Vivienda Independiente para ofrecer apoyos a todas las personas con DI/SD que desean continuar viviendo

con sus amigos/as, una vez han pasado un curso escolar en el piso con estudiantes universitarios. Existen, por tanto, un piso que gestiona la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (en colaboración con DOWN HUESCA) y varios pisos (actualmente 5 pisos en los que viven 13 jóvenes) que gestiona la Asociación.

Estos proyectos los entendemos como una oportunidad para que jóvenes con discapacidad puedan aprender a vivir, si lo desean, de manera independiente. Partimos siempre de su voluntad, de sus intereses y de las ganas de querer aprender a ser autónomos. Volviendo de nuevo al proyecto de la Facultad, este se concreta en un piso de estudiantes donde viven cuatro jóvenes, dos estudiantes universitarios y dos jóvenes con discapacidad. Conviven en una vivienda de alquiler amplia y bien equipada que se encuentra situada en un barrio céntrico de la ciudad de Huesca.

En los pisos de la Asociación DOWN HUESCA los jóvenes viven solos (hay pisos de 2 y de 3 jóvenes en cada uno), con los apoyos (naturales y profesionales) intermitentes, en función de necesidades. Cada semana los jóvenes se distribuyen las tareas. Existen en el piso dos tipos de tareas: las que todos hacen de manera independiente y las que hacen por parejas. Por ejemplo, la limpieza de la habitación es personal de cada uno y se realiza de modo autónomo, una vez que ya domina las tareas que están implícitas en esta acción. Las tareas se van turnando, para ello existe un cartel en el pasillo de la casa donde se puede observar que cada tarea tiene asignada una persona del piso o una pareja por día de la semana. Además, diariamente los jóve-

nes tienen que revisar sus fichas personales de actividades, donde se indica cada una de las tareas a realizar, cuándo y dónde deben realizarse.

Los principales contenidos que se trabajan con los jóvenes son los siguientes:

- Desarrollo de habilidades de relación interpersonal.
- Desarrollo de habilidades de la vida diaria relacionadas con el vestido, el aseo personal, la alimentación, la planificación de actividades, etc.
- Desarrollo de la responsabilidad y autonomía en el desempeño de las tareas domésticas.
- Desarrollo de la capacidad de emplear el tiempo libre con responsabilidad y autonomía.

Todas estas adquisiciones, que se han iniciado ya en el marco familiar, tienen en el nuevo contexto la característica esencial de que responderán a la iniciativa personal de las personas con discapacidad. Con ello se quiere incidir en la autodeterminación de las personas.

Este proyecto representa una oportunidad para el aprendizaje de habilidades que inciden en la autodeterminación y en las posibilidades de vida independiente y, por ello, representa un paso más en el desarrollo de la inclusión social de las personas con discapacidad.

La puesta en funcionamiento de este proyecto requiere la participación de los estudiantes que van

a convivir con las personas con discapacidad. El papel de los alumnos de la Facultad que comparten piso con otras personas con discapacidad es fundamentalmente el de mediador en la actuación del compañero. Su papel, asesorado y orientado por los coordinadores, 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.

Con respecto a las funciones que los estudiantes de Magisterio deben desarrollar en los pisos de vida independiente (se plantea la perspectiva de que dos o tres estudiantes de Magisterio participen y colaboren con cada piso; estos estudiantes son distintos a los que conviven en el piso), algunas de las actuaciones que pueden realizar son las siguientes:

- Acompañamiento de las personas usuarias del piso en el conocimiento de la ciudad (hasta que adquieren un conocimiento básico), para aquellos jóvenes que no la conocen: calles más importantes, plazas, barrios, edificios singulares, tiendas, etc.
- Compartir actividades de ocio, tanto en casa (conversar, jugar, leer, ver la tele, etc.) como en la comunidad (participar en los acontecimientos que se realizan en la ciudad, bien sean deportivos, sociales, culturales, etc.)
- Colaboración de los estudiantes en algunas tareas o actividades relacionadas con el desarrollo del piso (preparación de comidas, compras, reuniones, asistencia a fiestas, ...)

Los estudiantes se contemplan como un apoyo natural para el piso y a su vez el piso se con-

templa también como una oportunidad de aprendizaje para esos estudiantes.

Programa de radio

Hacerse oír en la sociedad, expresar ideas, opiniones, críticas, experiencias,..., es una forma excelente de participar en la comunidad. Con esta intención se puso en marcha en 2005 el proyecto de radio 'Los Bandidos de la Hoya', en el que participan un numeroso grupo de personas con discapacidad. En este programa de radio colaboran estudiantes de Magisterio.

Se trata de la elaboración y emisión de un programa de radio de una hora de duración en el que participan alrededor de 30 personas con discapacidad (intelectual, física, enfermedad mental, motora) pertenecientes a diferentes asociaciones (Asociación DOWN HUESCA, ASPACE, ATADES, Asociación de Discapacitados Oscense, Fundación Agustín Serrate, ASAPME). Este programa lleva en funcionamiento desde mayo del 2005 y en él han colaborado alumnas y alumnos de Magisterio. El proyecto de radio consiste en la emisión quincenal de un programa radiofónico en una emisora de radio local (inicialmente HIT radio y después Radio Huesca), de una hora de duración. El programa tiene el típico formato de un magazine, en el que se combina información, música, entrevistas, tertulia,... Los apartados son los siguientes: presentación y sumario, noticias, entrevista, mi música favorita, tertulia, el rincón del artista y nuestra opinión, despedida.

Los objetivos del programa de radio son los siguientes: a) desarrollar todas las acciones necesarias para poner en marcha un programa de radio cuyos protagonistas son las personas con discapacidad; b) plantear una dinámica formativa de adquisición de conocimientos sociales y culturales centrada en el desarrollo de un programa radiofónico; c) fomentar un clima favorable al desarrollo de la relación interpersonal y colaborativa (con especial énfasis en la relación con el alumnado de Magisterio) y a la participación social; d) potenciar y proyectar a la sociedad una imagen realista y positiva de las personas con discapacidad; e) ofrecer a las personas con discapacidad oportunidades para poder expresar sus ideas, opiniones y experiencias relativas a aquellos temas que consideren de su interés.

El origen de este proyecto se sitúa en algunos de los programas que se llevaban a cabo en el 2005 en la Asociación DOWN HUESCA con los adultos con discapacidad intelectual. En aquella época se estaban realizando dinámicas de grupo centradas en el conocimiento de la realidad ciudadana y una de las actividades que se llevaba a cabo era la elaboración de entrevistas para realizar a algunas personas significativas de la ciudad (pertenecientes a instituciones, asociaciones, comercios, clubs deportivos, partidos políticos, sindicatos, etc.). En estas actividades colaboraban, realizando las prácticas formativas del Seminario de Atención a la Diversidad, algunos alumnos de Magisterio. De aquí se pasó a trabajar con la perspectiva de hacer un programa de radio.

El tránsito a la emisora fue cuestión de semanas y de ampliar las entrevistas con otras secciones

que completarían el programa de radio. Tras varias reuniones con los responsables de la emisora y con muchos nervios, en mayo de 2005 se realizó el primer programa, dedicado a la juventud. A pesar de las incertidumbres y dudas del inicio, un grupo de 11 personas con síndrome de Down y con otras discapacidades intelectuales, en colaboración con dos alumnos de Magisterio, demostraron su competencia para llevar adelante el programa y fueron preparando las diferentes emisiones.

La tercera edad, el medio ambiente, la discapacidad, el movimiento asociativo, las fiestas, el Ayuntamiento, los jóvenes, las peñas, etc. fueron los temas que se abordaron en las primeras semanas. El programa fue premiado en el año 2006 con un accésit en el premio Félix de Azara que la Diputación Provincial de Huesca ofrece a entidades y personas que se destacan por la defensa del medio ambiente. Este premio fue en la sección de medios de comunicación por dos programas que se elaboraron sobre la defensa del medio ambiente.

El programa radiofónico tiene el típico formato de un magazín, en el que se combina información, música, entrevistas, tertulia y un espacio dedicado a la creación. Concretamente los apartados son los siguientes:

- Presentación y saludos.
- Sumario, en el que se presentan los contenidos del programa.
- Informativo en el que se dan a conocer noticias sobre el mundo de la discapacidad o del tema de la emisión (los diferentes pro-

- gramas son monográficos, centrándose en un tema determinado).
- Entrevista a un invitado que tenga relación sobre el tema elegido.
- Mi música favorita: se emite una composición musical acompañada de una breve presentación en la que la persona que la ha elegido como favorita nos explica el porqué.
- Tertulia: con varios invitados, sobre el tema de la semana.
- El rincón del artista: A través de este apartado se emiten producciones artísticas de las personas con discapacidad (relatos, poesías, escritos,...).
- Opinión de un bandido.
- Sumario donde se anuncian los contenidos del siguiente programa.
- Despedida.

La preparación de los programas se realiza todos los jueves, a partir de las 16 horas, en los locales de ocio y tiempo libre de ATADES. La duración depende de cada programa y de la dificultad que presenta pero en general el tiempo de duración suele ser de una hora. Se utilizan dos jueves para cada programa porque la emisión es quincenal. El jueves previo al programa hay un ensayo general; el jueves anterior, por grupos, se organizan las diferentes secciones y hay un reparto de papeles, asignando la labor que cada uno va a desempeñar en el próximo programa.

En cuanto a la emisión del programa, se realiza los viernes, en directo, de 12,30 a 13,30 horas. La emisión es quincenal. En cada programa suelen participar alrededor de 15 personas, de las

más de 30 que participan en el proyecto. Por este motivo las personas se van turnando, de modo que todos tengan participación. La emisión se realiza actualmente en una amplia sala del Centro Cultural el Matadero (Ayuntamiento de Huesca), que permite la presencia de público, que cada semana de emisión sigue con atención el desarrollo del programa en vivo y en directo.

A partir de un programa sobre el movimiento asociativo que se hizo a ASPACE en 2006, algunas personas manifestaron su interés en participar en el programa. La conexión con ellos permitió una colaboración estrecha y se estableció una alianza para llevar el programa conjuntamente. Más adelante se integró ATADES y así con otras organizaciones hasta llegar a la situación actual.

Actualmente se han incorporado otros formatos de comunicación social: prensa escrita (2 páginas centrales en el Diario del AltoAragón de los domingos) y televisión (una emisión mensual en Huesca TV, en la que entrevistan a dos o tres personas con discapacidad para abordar determinadas temáticas).

En esta experiencia, los estudiantes de Magisterio pueden colaborar en las siguientes actuaciones:

- Preparación de los programas, apoyando a los diferentes grupos que se ponen en funcionamiento en relación a las secciones del programa.
- Emisión de los programas, como apoyo a algunas personas con discapacidad.

- Participación en los programas de desarrollo de las habilidades de lectura.
- Colaboración en las diferentes actuaciones que puedan ponerse en funcionamiento en el desarrollo de los diferentes programas.

Taller de elaboración de material didáctico

A través de este taller se pretende diseñar y elaborar materiales didácticos para facilitar los procesos de aprendizaje de los jóvenes con SD. La implicación del alumnado de Magisterio en estos diseños tiene un gran interés en su formación. Los productos obtenidos han sido utilizados por alumnos con necesidades educativas especiales en diferentes colegios y en la propia Asociación.

Los objetivos de este taller se pueden concretar en los siguientes:

- Diseñar y desarrollar materiales didácticos especialmente adaptados para alumnos con necesidades educativas especiales.
- Divulgar estos materiales entre los centros educativos y las asociaciones
- Adquirir destrezas de adaptabilidad y habilidades creativas para la elaboración de materiales didácticos adecuados a las características de los alumnos.
- Desarrollar habilidades y competencias profesionales relativas a los procesos de adaptación de materiales ya elaborados.

Se han realizado experiencias con grupos de estudiantes de Magisterio con resultados muy positivos. La aplicación de la metodología de

lectura fácil para adaptar textos literarios es un ejemplo de actuación que puede emprenderse en este taller; pero las posibilidades del taller no se limitan únicamente a esta importante labor de hacer accesibles textos y documentos a las personas con discapacidad intelectual. Las actuaciones de los estudiantes de Magisterio van en las siguientes direcciones:

- Analizar distintos materiales didácticos utilizados en diferentes ámbitos de aprendizaje.
- Diseñar y elaborar materiales didácticos que se adapten a las características específicas de los destinatarios.
- Adaptar, en base a determinados criterios, materiales didácticos, textos, documentos, etc.
- Valorar el uso y la eficacia de los materiales elaborados o adaptados.

La adaptación de textos a través de la metodología de lectura fácil se inscribe dentro de la accesibilidad a la información y documentación escrita, es decir, dentro de una parcela de lo que podemos denominar como accesibilidad universal de bienes, productos y servicios a las personas con discapacidad. Esta accesibilidad guarda una estrecha relación con la participación social de grupos de personas que, como las personas con discapacidad intelectual, se encuentran en niveles deficitarios de participación. Partimos de la consideración del respeto del derecho de todas las personas a participar en la sociedad. Este derecho debe reflejarse, al menos en dos aspectos importantes: a) favorecer el acceso a la información (relacionada con la cultura, la literatura, las

leyes, el conocimiento, las noticias,...); y b) que las situaciones de participación social se produzcan en el desarrollo de la vida cotidiana de las personas, es decir, que sean habituales.

Uno de los proyectos que se plantea en el taller a los alumnos de Magisterio es precisamente la participación en una experiencia de lectura fácil en la que se adapta un texto literario (o un texto curricular) y se constata su eficacia en un grupo de personas con discapacidad intelectual, que colaboran para valorar la adaptación realizada. Las razones para plantear esta práctica se centran en dos direcciones:

- Desarrollar las competencias profesionales de adaptación de materiales didácticos (y específicamente de textos literarios) para futuros maestros, a través del conocimiento de los procedimientos adecuados para ello.
- Ofrecer a las personas con discapacidad intelectual oportunidades para disfrutar de la literatura, adaptando los textos a su nivel de comprensión lectora. En este sentido se quería incidir no sólo en la accesibilidad a determinados textos literarios, sino a través de estas adaptaciones, en la comprensión lectora, en el desarrollo cultural y en la potenciación del gusto por la lectura.

La realización de la práctica se lleva a cabo a través de metodología cooperativa. No solamente es importante el conocimiento del aprendizaje cooperativo como método de trabajo en la atención a la diversidad, sino que resulta fundamental que los estudiantes tengan experiencias centradas en el aprendizaje coo-

perativo en el desarrollo de determinados contenidos del curso. En este taller se incide en relaciones de colaboración entre los participantes en el taller y los destinatarios de los materiales que se diseñan o adaptan.

Seguimos las condiciones que según Johnson y Johnson (1997) deben tener los grupos cooperativos: a) interdependencia positiva; b) interacción estimulante cara a cara; c) compromiso individual y responsabilidad personal; d) uso de habilidades interpersonales y de pequeño grupo; e) valoración regular y frecuente del funcionamiento del grupo.

La lectura fácil es un planteamiento general sobre la accesibilidad a la información y a la comprensión de los mensajes escritos de las personas con diversidades intelectuales y de aprendizaje. También la podemos considerar como un método para hacer entornos psicológicamente comprensibles para todos, eliminando las barreras para la comprensión, el aprendizaje y la participación.

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. A partir del curso 2014-15 los PCPIs se transforman en Programas de Cualificación Especial.

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 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 se ha pretendido con la puesta en funcionamiento de un Taller de Artesanía, que se propone como actividad extraescolar y complementaria al PCPI.

Este taller se desarrolla en el IES Pirámide (Huesca), a partir de una estrecha colaboración entre esta entidad, la Asociación DOWN HUESCA y la Universidad de Zaragoza. 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. Desde entonces se realiza este taller en el IES Pirámide; en el curso 2017-18 participan 33 jóvenes con SD/DI y 17 apoyos (3 profesionales y 14 apoyos naturales).

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.

Esta actividad de formación laboral complementaria se centra en un Taller de Artesanía con actividades diversificadas (se han planteado las siguientes: elaboración de mermeladas, restauración de muebles, artesanía del vidrio, artesanía con la madera) y se amplía con otros tipos de actividades (relaciones interpersonales, seguridad e higiene en el trabajo, visitas a empresas del sector, etc.), ofreciendo a la propuesta curricular del taller 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.

Consideramos que la formación laboral debe ser parte fundamental del plan de transición a la vida adulta. Es necesario amoldar esta formación a los intereses profesionales del estudiante, a sus competencias y a las perspectivas de empleo. También consideramos que la formación deberá tener un carácter más general, centrando 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.). Nos parece también muy importante que aquellas personas que van a tener difícil el acceso al mercado de trabajo dispongan de una mayor diversificación de experiencias formativas y no se limiten a una sola línea profesional. En este sentido, con el Taller de Artesanía se amplía el repertorio formativo de los jóvenes y complementa la formación recibida en los PCPIs.

Con la puesta en marcha de este taller no sólo se amplía y diversifica la formación profesional de los jóvenes que van a participar en él, sino que los aprendizajes laborales constituyen ingredientes fundamentales de lo que hemos venido a denominar habilidades para la vida independiente. Por tanto, consideramos estas dos vertientes en el Taller de Artesanía: a) como formación profesional no formal y complementaria, ampliando y diversificando las tareas laborales de la formación profesional reglada, proponiendo nuevos enfoques sobre apoyos (incluso podría plantearse para algunos alumnos como inicio de un itinerario formativo en las familias profesionales relacionadas con las tareas del Taller que podría tener continuación en una For-

mación Profesional Básica vinculada); y b) como preparación para la vida independiente (destrezas en el contexto laboral), vinculada al programa FAVI.

Con respecto a este segundo planteamiento, hay que señalar que 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. Y en el desarrollo de todos estos ámbitos van a ser necesarios apoyos profesionales y apoyos naturales (familiares, voluntarios, estudiantes en prácticas, ...). A través de estructuras de aprendizaje-servicio es posible, y así lo hemos planteado en el proyecto, la colaboración de estudiantes universitarios que ofrecen su papel de apoyo en el desarrollo de las actividades del taller.

El Taller de Artesanía se inscribe dentro de las medidas que garantizan la igualdad de oportunidades y la accesibilidad a entornos inclusivos (en el trabajo, en la vivienda, en la comunidad, en la formación). Y se plantea como una formación extraescolar y complementaria a la realizada por los alumnos en sus respectivos centros educativos. Esta formación se analiza a través de la metodología de investigación-acción. Es importante mantener reuniones periódicas de todos los agentes implicados (profesorado del taller, profesio-

nales de la Asociación, familiares, etc.) con la finalidad de analizar el desarrollo de la experiencia.

3.1.4. Formación a lo largo de la vida, una formación para la autonomía y la vida independiente (FAVI Adultos)

A través del proyecto de Formación para la Autonomía y la Vida Independiente se pretendió indagar cómo debe articularse la formación permanente de las personas con DI, una formación a lo largo de la vida que responda a sus necesidades de aprendizaje, de relaciones amplias, diversas, de participación e inclusión. El programa FAVI se planteó como un estudio piloto, de innovación educativa, que permitió la reflexión y la investigación-acción sobre actividades llevadas a cabo en las asociaciones con los jóvenes y con los adultos. Se llevó a cabo durante tres cursos (2011-12, 2012-13, 2013-14) y participaron las siguientes organizaciones: DOWN LLEIDA, DOWN BURGOS, DOWN LA RIOJA, DOWN HUESCA Y DOWN ESPAÑA. Fue apoyado a través de la convocatoria del MECD para la realización de actuaciones dirigidas a la atención educativa de personas que presentan necesidades educativas especiales.

Precisamente, el 6 de mayo de 2015 se presentaron los resultados de este proyecto en el desarrollo de una jornada, organizada por el CNIIE y por DOWN ESPAÑA, que tenía como título 'De la educación a la vida independiente'. Esta jornada tenía como finalidad, entre otras, la de servir como mecanismo de divulgación

para dar a conocer el modelo FAVI, que tuvo 2 líneas de trabajo: FAVI para adolescentes y jóvenes en transición a la vida adulta y FAVI centrada en adultos.

Los referentes conceptuales del proyecto FAVI fueron los siguientes: modelo de apoyos de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo; calidad de vida; autodeterminación y autonomía personal; accesibilidad universal, adaptabilidad de los contextos y diseño para todos; vida independiente; y modelo social de la discapacidad.

El contexto organizativo de FAVI se planteaba en el marco de los SEPAP (Servicios de Promoción de la Autonomía Personal). El contexto curricular viene constituido por los proyectos de vida independiente (configurados por cuatro componentes: inclusión social, empleo, vivienda y formación permanente, todos ellos implicados por la autodeterminación de cada persona). Entre los marcos de cooperación que se han sustanciado en el proyecto FAVI, dentro del contexto colaborativo, podemos señalar los marcos de cooperación con la familia y los marcos de cooperación con los centros educativos.

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

Objetivos de FAVI Adultos

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

intelectual y coherente con los nuevos conocimientos y conceptos sobre discapacidad en general y discapacidad intelectual en particular.

Contenido

Los contenidos del Programa de Formación para la Autonomía y la Vida Independiente (FAVI) tenían un carácter modular y de taller práctico, funcional y participativo. Cada uno de los módulos se articulaba en diferentes talleres y programas. Las actividades que se plantean con las personas con SD/DI se concretaron en diferentes módulos formativos (configurados por talleres y programas) que definen un diseño curricular centrado en la inclusión social y la vida independiente. Algunos de los módulos que se propusieron (con sus respectivos talleres y/o programas) son los siguientes:

- a. Comunicación y creatividad: taller de comprensión lectora y creatividad literaria; taller conversacional; formación en TIC; taller de teatro; taller de pintura; programa de música y danza.
- b. Autodeterminación e inclusión social: programa de autodeterminación, participación social y participación laboral; talleres para el desarrollo de una conducta autodeterminada; taller de resolución de problemas y desarrollo emocional; curso de introducción a la planificación centrada en la persona; curso de formación de formadores-mediadores (formación y prácticas para la cooperación y para el desarrollo del apoyo entre iguales).

- c. Habilidades para una vida independiente y saludable: destrezas en el contexto familiar y/o piso de vida independiente (participación en tareas domésticas, actividades conversacionales y habilidades para la convivencia, ocio en el hogar, etc.); destrezas en el contexto social (voluntariado y participación social; ocio inclusivo, programa de radio-prensa escrita, etc.); educación para la salud (actividades deportivas, alimentación saludable, seguridad y prevención de riesgos, primeros auxilios, desarrollo sexual, etc.); curso de cocina.
- d. Desarrollo profesional: cursos específicos de formación profesional; prácticas en empresas; habilidades socio-laborales y resolución de problemas en entornos laborales.
- e. Cursos/talleres/seminarios de actualización socio-cultural: educación social y ciudadana; taller de fotografía: conozco mi entorno a través del aprendizaje basado en proyectos; cursos organizados por los Centros de Adultos o por otros organismos educativos y/o culturales para adultos.

Esta propuesta curricular, organizada en módulos, permitía mantener una estructura flexible que facilitaba la adaptación de los contenidos a las necesidades del grupo y a las necesidades personales de cada alumno. Por ello, los contenidos de cada módulo podían tener distinto formato metodológico: talleres, programas, bloques de contenido, etc. y se concretaban para cada periodo. En el desarrollo de la experiencia no se pudo abordar toda la trama curricular y se incidió especialmente en el módulo de comunicación y creatividad, que se expondrá más adelante.

En el desarrollo de cada taller o programa se definen actividades en pequeño grupo colaborativo y actividades individuales. En un primer momento se plantean las actividades en pequeño grupo, tratando de enfatizar los aspectos relacionales, emocionales y motivacionales vinculados con el aprendizaje. Posteriormente, se proponen actividades individuales para consolidar los aprendizajes y para incentivar la autonomía personal en el desarrollo de las actividades educativas y el sentimiento de competencia.

Actividades

En el programa FAMI se plantean distintos tipos de actuaciones: a) acciones de diseño, elaboración y planificación, b) actuaciones para realizar con los jóvenes, c) actuaciones para desarrollar con la familia, d) actuaciones con profesionales de las asociaciones y con los voluntarios y alumnado en prácticas que colaboran en el proyecto y e) actuaciones para llevar a cabo con los centros educativos.

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

Metodología didáctica

La metodología didáctica que se plantea en la aplicación de las actividades programadas está fundamentada en el modelo didáctico

mediacional, en el aprendizaje cooperativo y en el modelo de apoyos.

Por lo que respecta al enfoque didáctico mediacional, queremos señalar que las orientaciones didácticas que han guiado la aplicación de los distintos programas y/o talleres 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).

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 una serie de conductas consideradas como líneas directrices de su actuación (Haywood y cols., 1992).

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).

Con respecto al modelo de apoyos, Luckasson y cols. (2002) consideran que 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 mejoran 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.

Señalamos a continuación algunos puntos que los apoyos deben tener en cuenta a la hora de desarrollar su relación con los jóvenes participantes en los programas y talleres (hay que tener presente que los estudiantes universitarios se constituyen en apoyos a través del aprendizaje-servicio). Los puntos que se recogen proceden de los modelos de apoyos, mediacional y cooperativo:

1. Los apoyos deben estructurar las actividades de aprendizaje.
2. Todos los participantes del grupo deben comprometerse activamente a trabajar juntos para alcanzar los objetivos deseados.
3. La enseñanza debe ser significativa.
4. Fomentar y promover estrategias que faciliten la responsabilidad por el aprendizaje, la motivación por el aprendizaje, la colaboración, el desarrollo de aprendizajes estratégicos.
5. Promover la interdependencia positiva, que 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.
6. Trabajar juntos, cara a cara, aprender con otros favoreciendo, de esta manera, que compartan conocimientos, recursos, ayuda o apoyo.
7. Contribuir a desarrollar la responsabilidad individual.
8. Impulsar 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.
9. Potenciar la autoevaluación del funcionamiento del grupo, que implica que a los jóvenes se les ofrezca la oportunidad y que sean capaces de evaluar el proceso de aprendizaje que han seguido. El proceso de autorregulación 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 aprendizaje cooperativo) 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.
10. Contribuir al desarrollo de valores fundamentales de una ética cívica democrática, como son la libertad, la solidaridad, la igualdad o el diálogo respetuoso.
11. Crear confianza en el joven fomentando el sentimiento de su competencia, reforzando sus logros, proyectando expectativas positivas y pidiéndole esfuerzo, atención y motivación hacia las actividades planteadas.
12. Enseñanza basada en la dinámica de éxito. Mostrar entusiasmo por la enseñanza, solo así conseguiremos que los alumnos manifiesten entusiasmo por aprender.

Algunos de los aspectos a resolver para cada persona son los siguientes: 1) en qué activida-

des 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. 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 la tipología de los apoyos, cómo deben articularse estos apoyos para desarrollar los niveles más positivos de motivación y eficacia en las tareas, qué funciones deben tener y qué formación hay que proporcionarles.

Para el desarrollo de las actividades que se proponen en la mayoría de los programas y talleres de la formación FAVI utilizamos 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. Planteamos, por tanto, el aprendizaje desde una situación de pequeño grupo a una situación individual:

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

3.1.5. Módulo de Comunicación y Creatividad

En el proyecto FAVI Adultos se plantearon distintas áreas o módulos, como se explicó en el epígrafe anterior. Muchos de ellos se plantearon para desarrollarlos en escenarios comunitarios, para incidir en propuestas más inclusivas, en espacios distintos de los centros educativos de las asociaciones. Entre ellos se consideran la Universidad, los Centros de Educación de Adultos, centros culturales, bibliotecas públicas, centros educativos municipales, etc.

El módulo de Comunicación y Creatividad se desarrolló en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, desde el inicio del proyecto FAVI, es decir, desde el curso 2011-12, aunque el curso anterior ya se habían desarrollado tareas similares a partir del club de lectura fácil, que funcionaba en la Facultad.

En este módulo del proyecto FAVI hemos planteado diversos talleres enfocados a desarrollar dos ámbitos fundamentales en la vida de las personas y que dan nombre al módulo: la comunicación y la creatividad. Hemos considerado el formato de taller con el fin de enfatizar la practicidad, la flexibilidad y la diversidad

de contextos en los que pueden desarrollarse las actividades que se plantean. Los talleres que se han llevado a cabo en este módulo, a lo largo de estos años, han sido muy variados: taller de comprensión lectora y creatividad literaria, taller de periodistas, taller conversacional, taller de fotografía, tardes de cine, taller de teatro, taller sobre derechos y discapacidad, etc. Estos talleres tienen una duración determinada y cada año se proponen varios, la propuesta puede venir de los propios jóvenes, de los profesores y de los estudiantes de Magisterio.

A continuación, exponemos brevemente los tres primeros talleres desarrollados en la Facultad, por ser los que más se han repetido y probablemente por ser los que han tenido más tiempo de dedicación.

Taller de comprensión lectora y creatividad literaria

En este taller se proponía la lectura de una serie de textos vinculados a temas de interés para las personas participantes como habilidades sociales, autonomía personal, autorregulación, educación vial, educación sexual, etc. En este taller también se proponía la lectura de textos literarios, lectura de periódicos, revistas, documentos, y también textos elaborados por las propias personas con discapacidad intelectual. De este modo, se incentiva la creatividad y el resultado de su esfuerzo es utilizado como texto para el desarrollo de la comprensión lectora, por parte de otros alumnos y también para el abordaje de determinadas temáticas vinculadas con el contenido de cada texto.

Aunque el objetivo fundamental que se quería potenciar era fomentar una disposición favorable a la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora, también queríamos focalizar la atención en otros aspectos de la lectura y la escritura.

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

Además de la lectura, se planteaban una serie de actividades enfocadas a la comprensión lectora y a la revisión y aprendizaje de las temáticas relacionadas con los contenidos de los textos, por ejemplo: responder a las preguntas sobre el contenido del texto; responder a preguntas relacionadas con el tema del texto; explicar con sus

palabras el contenido del texto leído; leer algún párrafo del texto leído anteriormente al que le falta algunas palabras que tendrá que averiguar; contar una historia similar a la que han leído; completar frases a las que les falta una o más palabras; completar un texto que se presenta, relacionado con el que se ha leído; poner títulos al texto leído; elegir el dibujo que mejor represente el texto leído; asociar diversos dibujos con las frases que les corresponden; ampliar y revisar el vocabulario; diálogos sobre el proceso lector (dificultades en la lectura, familiaridad del tema, aparición de palabras desconocidas o difíciles de pronunciar, importancia de la lectura, valoración del texto leído, etc.).

Taller de periodistas

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

Los objetivos que queríamos potenciar en el taller de noticias y de entrevistas estaban, por tanto, relacionados con la comprensión lectora y objetivos relacionados con la comprensión y expresión lingüística vinculados a diversos contenidos periodísticos (lectura de noticias del entorno, realización de entrevistas, exposición de noticias personales, etc.). Estos últimos objetivos podemos concretarlos en los siguientes:

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

- Trabajar en equipo, aprendiendo a aceptar otros puntos de vista distintos del propio.

En cada taller (taller de noticias, taller de entrevistas) que configura el taller de periodistas se proponen una serie de actividades que ordenamos en una secuencia didáctica. Evidentemente será cada profesor quien determine la secuencia concreta para cada grupo de alumnos, que podrá coincidir con la que presentamos o modificar en parte, en función de las características del grupo y de los objetivos que determine el profesor.

1. Presentación de los objetivos y de los organizadores previos.
2. Lectura de las noticias y/o preguntas de las entrevistas.
3. Responder a las preguntas sobre el contenido de las noticias / responder a las preguntas de la entrevista.
4. Responder a preguntas sobre algunos aspectos relacionados con el contenido de la noticia / entrevista.
5. Resumen de la noticia / de la entrevista.
6. Ampliamos vocabulario.
7. Aplicación de los aprendizajes a otras situaciones
8. Búsqueda de noticias / elaboración de preguntas para la realización de entrevistas.
9. Consolidación de la organización cognitiva, resumen y valoración de los contenidos abordados
10. Trabajo individual con el cuaderno de trabajo personal.

Taller conversacional

El taller conversacional tenía como objetivo desarrollar habilidades que permitieran una integración total en el entorno, dotando a los jóvenes con síndrome de Down y discapacidad intelectual de las herramientas necesarias para hacer del uso del lenguaje un instrumento social y cultural que les permitiera entablar todo tipo de relaciones en su día a día. Otros objetivos que se plantean en este taller son los siguientes: potenciar las relaciones interpersonales a través de las conversaciones entre dos o más personas; desarrollar habilidades para conversar (expresar ideas, opiniones, sentimientos,... sobre determinados temas que se comentan con otras personas; revisar nuestro recuerdo y el conocimiento que tenemos del tema sobre el que se está hablando; introducir nuevos temas; etc.); desarrollar habilidades de escucha (escuchar las explicaciones de otras personas; admitir iniciativas de los interlocutores; etc.); utilizar los recursos expresivos no lingüísticos (gestos, postura corporal, sonidos diversos, dibujos, etc.) con el fin de que la conversación sea más fácil y fluida; fomentar la atención hacia otras personas, escuchando sus explicaciones, preguntas y comentarios; ampliar el conocimiento que se tiene sobre diversos temas sobre los que se va a conversar.

Las actividades que se propusieron dentro de este taller podemos concretarlas en tres ámbitos: a) conversaciones sobre determinados temas (propuestos por los alumnos o por el profesor); b) actividades para el desarrollo de las estrategias y habilidades necesarias para participar adecuadamente en conversaciones, y c) actividades de

generalización. Las actividades están programadas para trabajarlas en pequeño grupo (4-6 alumnos puede constituir un grupo adecuado).

3.2. OBJETIVOS

El objetivo general del proyecto Campus consiste en impulsar acciones formativas que permitan a las personas adultas con SD/DI la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus competencias para su desarrollo personal, social y profesional en universidades o en otros contextos de enseñanza y aprendizaje, considerados como escenarios inclusivos y de responsabilidad social. Paralelamente, ofrecer a los estudiantes universitarios (o de otros centros educativos) la oportunidad de convivir, relacionarse en diversidad y desarrollar competencias eficaces hacia la inclusión escolar y social. Estos objetivos se pueden concretar en los siguientes objetivos específicos:

1. Promover acciones de diseño y planificación de talleres formativos en los que participan personas con SD/DI y estudiantes universitarios.
2. Desarrollar en contextos inclusivos (educativos, culturales y sociales) los talleres formativos que se proponen y que se hayan diseñado.
3. Definir estrategias que permitan transferir la experiencia realizada en algunas universidades (en las que los jóvenes y adultos acuden semanalmente para realizar acciones formativas) a otras universidades y organizaciones de la Red DOWN ESPAÑA.
4. Divulgar la experiencia y los proyectos desarrollados en la comunidad, promo-

- viendo acciones de sensibilización en las que tengan especial relevancia y protagonismo las personas con síndrome de Down.
5. Promover medidas de colaboración dentro de un contexto de trabajo en red cooperativa que incluya a todos los agentes de apoyo implicados (profesorado, familias, estudiantes, voluntarios).
 6. Promover acciones de formación y coordinación con los profesionales, voluntarios y alumnado en prácticas que colaboran en el desarrollo del proyecto.
 7. Promover acciones de investigación e innovación educativa tendentes a avanzar en una oferta de aprendizaje a lo largo de la vida (en el contexto de la CDPD).
 8. Elaborar los materiales didácticos precisos para un desarrollo eficaz de las actuaciones propuestas en los diferentes talleres.

3.3. PLANTEAMIENTOS GENERALES DEL PROYECTO CAMPUS

Estos planteamientos se derivan de la experiencia desarrollada hasta ahora y tienen un carácter flexible, para adaptarse convenientemente a las necesidades de las distintas organizaciones que participen en el proyecto. Tratan de constituir algunas características definitorias del proyecto, que podrán revisarse posteriormente conforme vayamos acumulando experiencia y conocimientos. Estos planteamientos o características pueden servir de orientación para las entidades que se van incorporando al proyecto y para las entidades que están participando. Señalamos las que nos parecen más importantes, algunas de las cuales tendrán un desarrollo más extenso en futuros epígrafes.

A. Contenidos formativos para la autonomía personal

Con los contenidos formativos que se proponen en el proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión (COI) se quiere incidir en una formación para la autodeterminación, la inclusión social y la vida independiente que contribuya a que los jóvenes con SD/DI accedan al empleo, participen de forma activa en la sociedad y tengan la oportunidad de acceder a la vivienda independiente, si así lo desean; todo ello con los apoyos (naturales y/o profesionales) que en cada caso precisen. Las acciones formativas están vinculadas al desarrollo de competencias personales, socio-culturales y laborales. Pensamos que la definición de nuevas oportunidades y apoyos (es responsabilidad de la comunidad), las expectativas positivas en su desarrollo y una confianza en sus posibilidades (es responsabilidad de los mediadores, padres y profesores) pueden permitir desarrollos insospechados hasta ahora. Las actividades formativas no solo van dirigidas a las personas con SD o con otras discapacidades intelectuales, sino que también se plantean para los estudiantes universitarios y se proponen actuaciones con sus familias y con los profesionales de las asociaciones y de los centros formativos.

B. Diversidad de contextos educativos, diversidad de formatos didácticos

El proyecto Campus puede desarrollarse en diversos contextos educativos: Universidad, centros de formación de adultos, centros culturales, centros sociales, etc. Y también en los centros educativos de las propias asociaciones, aunque, por las razo-

nes explicadas anteriormente, consideramos deseable acercarse progresivamente a una conexión estrecha con la universidad.

Por lo que respecta a los formatos didácticos, nuestra orientación es flexible: pueden ser talleres formativos, cursos breves, programas educativos, seminarios, etc. Ahora bien, en la experiencia acumulada nos ha resultado muy operativo el formato de talleres, por su adaptabilidad, por su orientación práctica y porque ofrece un mayor protagonismo a las personas participantes en el proyecto.

C. Talleres con alumnado diverso

Un elemento característico de los talleres es la participación de las personas con SD/DI en colaboración con estudiantes universitarios y otros voluntarios que cooperan en el desarrollo de los talleres. Hay una gran diversidad también entre las personas con SD/DI (edades, competencias, intereses, etc.). Planteamos los dieciocho años como la edad necesaria para participar en este proyecto, aunque debemos mantener criterios flexibles (es decir, puede incorporarse algún joven de 16 ó 17 años que esté participando en proyectos de formación para la autonomía y la vida independiente).

D. Currículo abierto y participativo

La propuesta de talleres o programas se plantea para cada curso, algunos de estos talleres se repetirán y otros serán nuevos. Todos ellos tratan de responder a diversas necesidades de los jóvenes y adultos participantes en los mismos. La propuesta de los talleres puede provenir de los profesionales

de las asociaciones, del profesorado de la Universidad, de los propios jóvenes, de los estudiantes universitarios o de las familias.

E. Acciones internas y acciones de proyección

En cada taller se plantea una serie de actividades educativas (acciones internas), cuyo desarrollo metodológico corresponde a una secuencia didáctica fundamentada en los contenidos específicos del taller y en los enfoques metodológicos que se plantean en este proyecto.

También en cada taller se proponen acciones de proyección, de divulgación de algunas de las tareas y resultados obtenidos en el desarrollo del taller. Estos proyectos de divulgación tienen la finalidad de proyectar a la comunidad las realizaciones de las personas con discapacidad, contribuyendo a valorar sus esfuerzos y a sensibilizar a la sociedad (actividades en centros escolares, recitales de poesía, exposiciones de fotografías, conferencias, mesas redondas, etc.). El desarrollo de estas acciones de proyección se fundamenta en el enfoque de aprendizaje basado en proyectos y tiene también vinculación con el enfoque de aprendizaje-servicio.

F. Protagonismo de las personas con SD/DI

Un aspecto esencial del proyecto Campus es precisamente fomentar el protagonismo de las personas con discapacidad, tanto en la determinación de talleres como en el desarrollo de los mismos. Y un ámbito de especial interés en ese protagonismo es precisamente la determinación de las acciones de proyección, cuyo desarrollo recae fundamen-

talmente en su participación y en su protagonismo en las distintas acciones emprendidas, todo ello está muy relacionado con su autodeterminación y su rol de adulto (responsabilidad, autonomía, iniciativa, compromiso).

G. Entidades participantes y coordinación del proyecto Campus

Un proyecto de esta naturaleza tiene que ser un proyecto participado por varias organizaciones que entienden que el proyecto es una respuesta adecuada y eficaz a determinadas necesidades de las personas a las que se dirige.

Entidades colaboradoras

Desde que el proyecto se puso en marcha han sido varias organizaciones las que han participado en el desarrollo del mismo. Cada una de estas organizaciones mantiene colaboración con la universidad correspondiente.

Curso 2015-16:

- DOWN HUESCA
- DOWN LLEIDA

Curso 2016-17

- DOWN HUESCA
- DOWN LLEIDA
- DOWNVAL Treballant Junts
- DOWN CASTELLÓN
- DOWN LA RIOJA

Curso 2017-18

- DOWN HUESCA
- DOWN LLEIDA

- DOWN GRANADA
- DOWN TOLEDO
- DOWN PALENCIA

En la siguiente tabla se presentan las entidades que participan en el proyecto campus durante el curso 2017-2018 y las universidades relacio-

nadas. Ya hemos señalado que, aunque lo deseable es establecer vinculación con universidades, por cuanto permite mayores posibilidades de contar con estudiantes, en el itinerario podemos observar otros contextos formativos (centros de formación de adultos, organismos culturales, las propias asociaciones, etc.).

ASOCIACIÓN DOWN EJECUTANTE	INFORMACIÓN ENTIDAD	INFORMACIÓN UNIVERSIDAD
<p>DOWN LLEIDA/ UNIVERSIDAD DE LLEIDA</p>	<p>La Associació DOWN LLEIDA, nace como ONG el 22/04/1995 por iniciativa de un grupo de padres para mejorar la calidad de vida de las personas con SD y ayudarles a incorporarse de manera activa dentro de la sociedad. Inscrita en el Registro de asociaciones de la Generalitat de Catalunya con el nº 1890 el 04/07/1995 y declarada de UTILIDAD PÚBLICA el 4/12/2000. Miembro de DOWN CATALUNYA y de DOWN ESPAÑA, de FESalut y de ACTAS (Asociación Catalana de Trabajo con Apoyo).</p>	<p>Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida, imparte la docencia a más de 1.400 estudiantes, en grados de Educación y Ciencias Sociales y másteres universitarios. La formación práctica de los estudiantes: prácticum, asignatura obligatoria que se realiza en centros concertados con la finalidad de aproximar la realidad profesional a la académica. El Programa UdLxTothom responde a las necesidades de adaptación y habilitación derivadas de situaciones de discapacidad.</p>
<p>DOWN HUESCA/ UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA</p>	<p>DOWN HUESCA es una ONG cuya misión es mejorar la calidad de vida de las personas con SD, trastorno generalizado de desarrollo y otras discapacidades intelectuales y de sus familias. Presta atención integral a las PSD. Creada en marzo de 1991, es miembro de DOWN ESPAÑA, de AESE (Asociación Española de Empleo con Apoyo), de AEDES (Asociación Española de Educación Especial), de CADIS-Huesca (Coordinadora de Asociaciones de Discapacidad de Huesca), de CERMI-Aragón y de la POV (Plataforma Oscense del Voluntariado). Utilidad Pública en 1995.</p>	<p>UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza: docencia, investigación y desarrollo del conocimiento en áreas implicadas en la Facultad. Colabora en proyectos sociales de innovación, como con DOWN HUESCA, para fomentar la formación recíproca, la investigación conjunta y la plena inclusión educativa, social y laboral de las personas con SD. En esta Facultad se llevan a cabo los talleres para el desarrollo personal, social y cultural.</p>

ASOCIACIÓN DOWN EJECUTANTE	INFORMACIÓN ENTIDAD	INFORMACIÓN UNIVERSIDAD
<p>DOWN GRANADA/ UNIVERSIDAD DE GRANADA</p>	<p>Creada en 1990, es una entidad sin ánimo de lucro, de ámbito provincial y están federados a nivel andaluz en DOWN ANDALUCÍA (Federación Andaluza de Asociaciones para el Síndrome de Down), y a nivel estatal en DOWN ESPAÑA (Federación Española de Instituciones para el Síndrome de Down). GRANADOWN, tiene como fin general, mejorar la calidad de vida de las personas con síndrome de Down, potenciando el pleno desarrollo de sus capacidades individuales y logrando su plena inclusión en la sociedad.</p>	<p>La Universidad de Granada está fuertemente comprometida con la innovación y el liderazgo en investigación, así como la mejora constante a nivel educativo. Actualmente mantienen convenios específicos para prácticas, para participar y acoger estudiantes de las diferentes ediciones del Curso 'Universitarios por, para y desde la discapacidad', y para fomentar la inserción laboral de personas con discapacidad. Acuerdos con diferentes facultades para dar charlas de sensibilización, captación de voluntarios y organización de un curso de adaptación de textos legales a lectura fácil.</p>
<p>DOWN TOLEDO/ UNIVERSIDAD CASTILLA LA MANCHA</p>	<p>La Asociación DOWN TOLEDO es una asociación sin ánimo de lucro cuya finalidad es la mejora de la calidad de vida de las personas con síndrome de Down y discapacidad intelectual, así como el apoyo y mejora de esta a sus familias. Prestan atención en todas las etapas de la vida (desde los cero años, con el Servicio de Atención Temprana), gracias a su equipo profesional. Nombrada entidad de Utilidad Pública en 12 de septiembre de 2006 (BOE Núm. 232 de 28 de septiembre de 2006), forma parte de DOWN ESPAÑA o PLENA INCLUSIÓN CLM, entre otras.</p>	<p>Gracias al reciente convenio firmado con Universidad de Castilla La Mancha (UCLM), la colaboración entre ambas entidades abarca proyectos de innovación y desarrollo del conocimiento, tales como la acogida de alumnos en periodo de prácticas, acciones formativas para los estudiantes o proyectos de investigación e innovación, acorde con las líneas de trabajo de la entidad. En la universidad regional (más concretamente en el Campus de Toledo), se desarrollarán talleres y acciones formativas dirigidos al desarrollo personal, social y cultural de las personas con discapacidad, así como el fomento de la participación comunitaria dentro de la comunidad educativa universitaria.</p>

ASOCIACIÓN DOWN EJECUTANTE	INFORMACIÓN ENTIDAD	INFORMACIÓN UNIVERSIDAD
<p>DOWN PALENCIA/ UNIVERSIDAD DE VALLADOLID</p>	<p>La Asociación Síndrome de Down de Palencia es una entidad sin ánimo de lucro, que lleva funcionando 29 años, desde su creación el 14 de noviembre de 1988. Su fin principal es la lucha por la plena inclusión de las personas con Síndrome de Down, en el medio familiar, educativo, laboral y social. Es miembro de la Federación de Síndrome de Down de Castilla y León y de DOWN ESPAÑA (Federación Española de Instituciones para el Síndrome de Down).</p>	<p>Los estudiantes de los Grados de Magisterio y Educación Social de la Facultad de Educación de Palencia de la Universidad de Valladolid realizan prácticas en DOWN PALENCIA y los profesionales de ambas instituciones mantienen redes colaborativas a través de charlas, jornadas, seminarios y otras actividades. Todo ello para, por un lado, a promover la plena inclusión de las personas con síndrome de Down y, por otro, destinadas a completar la formación de los futuros docentes y educadores sociales. En el marco de este proyecto se pretenden llevar a cabo diversas actividades conjuntas, tertulias dialógicas sobre el análisis de la realidad local; sesiones de cine fórum; talleres para el aprendizaje y uso de las TIC; desarrollo de propuestas didácticas orientadas a trabajar en contextos de diversidad que conlleven la aplicación de metodologías de tipo cooperativo y de materiales didácticos en lectura fácil, etc.</p>

Coordinación del proyecto

La coordinación del proyecto corresponde a DOWN ESPAÑA, entidad que solicita el apoyo al MECD para el desarrollo del mismo y que propone colaboración a las entidades para participar en el recorrido del proyecto Campus. DOWN ESPAÑA se constituye como Federación en 1991. A través de 92 asociaciones está presente en todas las Comunidades Autónomas, lo que la convierte en la única organización de SD de ámbito nacional en nuestro país. La experiencia, profesionalidad y formación de sus profesionales y expertos, así como una apuesta constante por la innovación, la investigación y la calidad, la han convertido en la organización de referencia del SD en España e Iberoamérica.

DOWN ESPAÑA pertenece a asociaciones de ámbito internacional como la European Down Syndrome Association y Down Syndrome International y es miembro fundador de la Federación Iberoamericana de SD (FIADOWN). DOWN ESPAÑA es una entidad miembro del CERMI y es miembro consultivo del Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas.

Los programas que se desarrollan en DOWN ESPAÑA abarcan todas las áreas del ciclo vital de las personas con SD y tienen como objetivo asegurar su autonomía para la vida. Desde la atención temprana en los primeros años, a programas de apoyo al entorno familiar, inclusión educativa, ocio, empleo con apoyo y servicios de promoción de la autonomía personal en la edad adulta.

H. Estrategias de relación entre asociaciones y universidades

Muchas de las entidades de la red de DOWN ESPAÑA tienen firmados convenios de colaboración con universidades que suelen contemplar ámbitos de formación, de prácticas, de innovación e investigación. A modo de ejemplo, la Asociación DOWN HUESCA mantiene una vinculación con la Universidad de Zaragoza que se materializa en los siguientes elementos:

- Convenio de colaboración, que incluye reuniones anuales (1 ó 2) de seguimiento con el Vicerrectorado del Campus de Huesca.
- Colaboración en el desarrollo del Seminario de Atención a la Diversidad, que pone en marcha la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.
- Colaboración con grupos de investigación.
- Vinculación con el Máster de estudios avanzados del lenguaje y sus patologías: prácticas y TFM.
- Vinculación con proyectos de innovación docente (aprendizaje-servicio) de diversas asignaturas (trastornos del lenguaje, trastornos del desarrollo, psicología social de la educación, psicología del desarrollo, educación social e intercultural).
- Elaboración de TFG.

I. Alumnos participantes en el proyecto Campus

Las actuaciones del proyecto van dirigidas a los/as adultos/as con SD o con otras discapacidades intelectuales (SD/DI) y a los estudiantes;

por tanto, los diferentes talleres también van dirigidos a los estudiantes universitarios, que colaboran con los jóvenes de las asociaciones Down. Pueden acceder al proyecto a través de cursos propios de la facultad (p. ej., Seminario de Atención a la Diversidad en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza), de proyectos de aprendizaje-servicio vinculados a distintas asignaturas, de proyectos de innovación docente o de proyectos de investigación, también a través de la realización de TFG o TFM.

El número de estudiantes que puede participar en los talleres organizados (siempre flexible) puede ser de 5 a 10 para cada taller y un número similar o ligeramente mayor de jóvenes con SD/DI. Puede ocurrir que haya talleres en los que únicamente haya una presencia escasa de universitarios (2 ó 3) y un mayor número de jóvenes con SD/DI (de 5 a 10).

J. Otros aspectos organizativos

- Talleres de duración determinada (20 a 60 h.)
- Actividades por la tarde, una o dos veces por semana, dos o tres horas para cada sesión. Esto favorece la actividad laboral de los jóvenes por la mañana (o la FP de continuidad) y facilita la presencia de los estudiantes.
- Cada taller debe contener un proyecto del taller, mecánicas de seguimiento y una memoria al finalizar cada periodo. En cuanto al proyecto del taller, este debe contener los siguientes elementos: objetivos, contenido, desarrollo metodológico de las

actividades, sistema de evaluación y autoevaluación, materiales didácticos, número de participantes, proyectos definidos de proyección y divulgación, etc. Por lo que respecta al seguimiento, debe tener definidos los indicadores de ejecución, así como las reuniones valorativas. En cuanto a la memoria, en ella deben figurar el grado de cumplimiento de objetivos, el desarrollo de las actividades, los resultados obtenidos, los proyectos realizados, valoraciones, grado de satisfacción, etc.

- Situaciones de aprendizaje: a) con todo el grupo (de diferentes talleres); b) pequeños grupos cooperativos organizados en cada taller; c) actuaciones personalizadas.
- Vinculación de contextos de aprendizaje: transferencia y generalización. Especialmente, la vinculación de algunas tareas del taller con el ocio en el hogar o con el ocio en la comunidad.

K. Respuesta a necesidades educativas que presentan los jóvenes y adultos que participan en el proyecto

El proyecto Campus pretende ofrecer respuestas a necesidades personales, sociales, culturales y laborales de las personas participantes. Entre las necesidades educativas, observadas en la etapa adulta de las personas con DI, podemos señalar las siguientes:

- Refuerzo y mantenimiento de aprendizajes adquiridos en etapas anteriores.
- Conciencia de la importancia de la utilización de aprendizajes ya consolidados (académico, social, funcional).

- Desarrollo de sus aprendizajes académicos y habilidades cognitivas y adaptativas.
- Valoración de la importancia del trabajo en equipo y a las relaciones sociales con iguales.
- Proporcionar respuestas y orientaciones ante problemas presentes y alternativas de futuro.
- Mantenimiento de la autonomía personal, que incide de manera importante en la autoestima positiva y en el funcionamiento adecuado en los diferentes entornos o contextos.
- Asimilación gradual de los posibles cambios futuros.
- Tener un papel activo en la sociedad.
- Desarrollar competencias ocupacionales y laborales funcionales.
- Gestionar relaciones afectivas significativas.
- Tener oportunidades de autodirección y del desarrollo de su autodeterminación.
- Aceptar y solicitar los apoyos que se precisen.
- Seguir confiando en sus posibilidades de aprendizaje y en sus capacidades.
- Mantener sus habilidades básicas y de la vida diaria.
- Mantener sus responsabilidades, hábitos y rutinas en todos los contextos de participación.
- Adquirir otras responsabilidades diferentes de mayor complejidad.
- Elegir actividades que promuevan su calidad de vida.
- Seguir manteniendo su socialización con iguales.
- Compartir momentos con otras personas en otros contextos conocidos y controlados (iguales, familia, etc.) y comunicarse con ellos.
- Apoyar a las familias en procesos de cambio.
- Mantener las habilidades comunicativas y lingüísticas.

Hay que considerar que no todas las necesidades se encuentran en todas las personas ni tampoco con el mismo grado. Hay una gran heterogeneidad entre el colectivo de personas con SD/DI y habrá que determinar cuáles son las necesidades detectadas para cada persona.

L. Acciones de diseño, de desarrollo, de valoración y de divulgación

Como toda acción educativa, los talleres (u otros formatos formativos) vendrán definidos en un itinerario que contiene las siguientes fases: fase de diseño, fase de desarrollo o aplicación, fase de valoración y fase de divulgación.

Acciones de diseño, planificación y preparación

DOWN ESPAÑA, a través de sus servicios educativos: asesoría del área educativa, coordinación de la Red Nacional de Educación Inclusiva, coordinación de la Red Nacional de Vida Independiente y la coordinación técnico-pedagógica del área de Programas, colaborará en la realización de las siguientes acciones:

- a) Concreción definitiva de los respectivos talleres para cada periodo.
- b) Concreción de las orientaciones didácticas para cada proyecto educativo que se plan-

tee. Estas orientaciones, además de las características del taller que se trate, estarán determinadas fundamentalmente por los siguientes enfoques metodológicos: modelo de apoyos, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos, enfoque didáctico mediacional y aprendizaje-servicio.

- c) Diseño y concreción de las medidas formativas con respecto a las familias, a los técnicos de las asociaciones, a los voluntarios y estudiantes en prácticas.
- d) Definición de criterios para la elaboración de materiales didácticos. Se pondrá especial énfasis en la metodología de lectura fácil.

Acciones de aplicación (desarrollo de los talleres)

Dirigidos a personas adultas con SD/DI y a estudiantes universitarios, constituyen escenarios de convivencia, aprendizaje e inclusión social. Fomentan las relaciones interpersonales en diversidad y se estructuran en grupos cooperativos heterogéneos (configurados por jóvenes con discapacidad y estudiantes universitarios).

A modo de ejemplo, los talleres que se organizaron en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza durante el curso 2015-16 fueron los siguientes: Programa de educación en valores /Taller de fotografía (proyecto Miradas)/ Taller conversacional: temáticas diversas / Taller de poesía/ Taller conversacional: facetas de nuestras vidas/ Taller de derechos y valores / Taller de entrevistas (club de periodistas)/ Preparación y desarrollo de actuaciones de sensibilización y proyección

(dentro del Proyecto 'Hablamos de nosotros: facetas de nuestra vida, nuestros derechos, nuestros valores y nuestros sueños')/ Desarrollo de proyectos literarios: libro de poesías, libro de relatos. Los talleres tenían una duración cuatrimestral y participaron más de 25 jóvenes con SD/DI y más de 20 estudiantes.

En el periodo 2016-17 los talleres que se llevaron a cabo fueron los siguientes: Taller de fotografía / Taller de poesías / Taller conversacional / Taller de educación emocional / Taller de relaciones interpersonales / Taller de lectura y creatividad / Taller de inglés / Programa Hablamos de nosotros: qué aportamos las personas con SD.

En el curso 2017-18 los talleres que se están desarrollando son los siguientes: Taller de entrevistas y conferencias / Taller de cine y vídeo / Taller de lectura y creatividad / Taller de inteligencia emocional / Taller de voluntariado (colaboración con la Asociación Española contra el Cáncer) / Taller de plástica/ Proyecto Hablamos de nosotros. En cada taller también nos planteamos proyectos. Por ejemplo, el proyecto del taller de entrevistas y conferencias es preparar entrevistas con personas importantes para los participantes; otro proyecto de este taller son las conferencias que hay que dar en Magisterio (ya se han dado dos: cómo escribir un libro y una mesa redonda sobre empleo, otras conferencias tratan sobre la violencia de género, problemas y soluciones, y el maltrato animal). El proyecto del Taller de plástica consistió en una exposición de fotografías y poesías. Algunos de estos talleres se repiten de curso a curso, profundizando en determinadas temáticas que son del interés de los jóve-

nes y que se centran en sus necesidades educativas.

Otros talleres que también pueden organizarse son los que a continuación se mencionan: Comunicación y creatividad/ Comprensión lectora y escritura creativa/ Formación en TIC/ Taller de teatro/ Taller de video (proyecto 'Conocemos las personas a través del video')/ Taller de fotografía (proyecto "Conocemos el barrio a través de la fotografía") Autodeterminación e inclusión social/ Resolución de problemas y conflictos/ Actualización e investigación socio-cultural/ Formación y prácticas para la cooperación y la vida independiente/ Habilidades para una vida independiente y saludable/ Habilidades para la convivencia/ Voluntariado y participación social/ Conocemos a través del cine/ Educación para la salud/ Ocio inclusivo/ Orientación profesional y habilidades socio-laborales/ Educación social y ciudadana/ etc.

Estos talleres se van desarrollando a lo largo del curso escolar. Tienen una duración entre 20 y 60 horas, sin una delimitación previa. Son los organizadores quienes, en la concreción del programa, determinan los talleres que ponen en funcionamiento durante el curso escolar. Y para cada taller se establecen también concreción sobre los siguiente elementos: el número de alumnos en cada taller (personas con DI y estudiantes universitarios), que dependerá de la tipología y características del taller; el número de horas de cada taller (flexible, dependiendo de contenidos, complejidad, ritmos de aprendizaje, etc.); definición del proyecto a desarrollar por cada grupo cooperativo; resultado que se espera; proceso de eva-

luación del funcionamiento de cada grupo y de cada persona; días de la semana (se plantea inicialmente 1 día); nº de horas en cada sesión (se plantean inicialmente 2 h.); etc. Un aspecto importante es la participación de los jóvenes de las asociaciones y de los estudiantes universitarios (también de los profesionales de las asociaciones y de los profesores universitarios que participen en la experiencia) en la concreción de los talleres que resultan de su interés, para un periodo determinado, planteando con ello una propuesta curricular abierta, amplia y participada.

El profesorado de estos talleres es fundamentalmente profesorado de la Facultad (en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación han colaborado 3 profesores) y profesionales de la Asociación (3 técnicos). También pueden colaborar en estas funciones alumnado de Magisterio y otros expertos en distintas disciplinas que voluntariamente quieran participar.

Acciones de valoración

Uno de los aspectos más importantes de un programa educativo es el diseño del procedimiento de evaluación. La actividad educativa es enormemente compleja y exige una constante evaluación de su desarrollo y de sus resultados. Con mayor énfasis si el programa está sujeto a un proceso de indagación experimental. Pero la evaluación no debe considerarse únicamente como un elemento final del proceso didáctico, sino que debe constituirse como un componente sustancial del mismo, desde el comienzo y durante su desarrollo, y realizarse, por tanto, de forma continuada y no de modo circuns-

tancial. 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 solo a las personas. Tiene que cumplir funciones de regulación activa de los diferentes elementos del programa y de los procesos educativos y no solamente centrarse en la valoración de los/las alumnos/as. En el proyecto se propone, además de la valoración de los adultos con SD/DI y de los estudiantes participantes, un sistema de valoración del programa centrado en los estándares de calidad.

Acciones de divulgación

Se mantiene la intención de divulgar el proceso seguido y los resultados obtenidos en el desarrollo de las distintas actividades llevadas a cabo en las diferentes asociaciones de la red DOWN ESPAÑA, para extenderla a otras localidades. No hay que olvidar que se trata de un proyecto que ofrece a los jóvenes con SD/DI un escenario inclusivo para su formación permanente, y a los estudiantes de Magisterio y futuros maestros de escuelas inclusivas, les concede la oportunidad de conocer y cooperar con uno de los colectivos más genuinos de la diversidad, como son las personas con SD o con DI. Esta cooperación permitirá incidir en las actitudes (especialmente en los componentes emocionales y cognitivos) de los futuros maestros hacia la inclusión escolar y en el conocimiento

de estrategias de aprendizaje y enseñanza para atender la diversidad de alumnos en el aula inclusiva.

El formato metodológico de los talleres, además de una labor interna de formación, también planteaba, como hemos visto, el desarrollo de proyectos con una intencionalidad de proyección y divulgación social (basándonos en el aprendizaje por proyectos). En este sentido, un aspecto que conviene destacar es la participación de los jóvenes con discapacidad en diferentes acciones de divulgación y/o proyección de lo trabajado en cada taller, incidiendo en el protagonismo de las personas con síndrome de Down: colaborando en el desarrollo de sus proyectos que tienen que transmitir a un determinado público (p. ej., estudiantes de Magisterio, alumnos de un centro escolar); participación en jornadas, ofreciendo una mesa redonda sobre la actualidad de las personas con síndrome de Down; actividades de diálogo estructurado entre grupos de jóvenes con síndrome Down y jóvenes universitarios; charlas sobre innovación en las organizaciones sociales de la discapacidad; participando en talleres colaborativos de poesías en centros escolares; recitales de poesía; charlas en organizaciones educativas, sociales, culturales; etc. Todo ello dentro del proyecto 'Hablamos de nosotros: qué aportamos las personas con síndrome de Down', que es el proyecto que recoge todas las acciones de proyección de cada taller.

Además de estas actuaciones, otras acciones de divulgación y multiplicación de efectos que van en la misma dirección pueden ser las siguientes:

- Presentación del proyecto en jornadas, congresos, ... relacionados con la temática planteada.
- Elaboración de documentos y artículos para su publicación en revistas educativas.
- Conexión con la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, con las Direcciones Provinciales de Educación, con DOWN ESPAÑA, con otras entidades relacionadas para definir medidas de divulgación: páginas web, cursos, etc.
- Extender el programa a otras Comunidades Autónomas, a través de la información y sensibilización a los equipos directivos de las organizaciones de la Red Down y a través de formación a los profesionales de las entidades organizadas en la Red de Vida Independiente de DOWN ESPAÑA.

M. Vinculación de escenarios formales de aprendizaje, no formales e informales

A través de estrategias de generalización y de transferencia de los aprendizajes, trataremos de establecer una vinculación entre los diferentes escenarios de aprendizaje: escenarios formales, no formales e informales.

N. Actuaciones para desarrollar con la familia

Se plantean diferentes actuaciones con las familias que se concretan en medidas de colaboración y participación en el desarrollo de los talleres que se llevan a cabo con los adultos con DI. En este sentido, se proponen reuniones periódicas en grupo para analizar el desarrollo del programa, la propuesta de acti-

vidades de generalización que podrían llevarse a cabo en el contexto familiar, los contenidos de los proyectos de vida independiente y las implicaciones educativas que se derivan de ellos. La última reunión se destinará a la valoración de los talleres. A demanda de las familias, se desarrollan reuniones individualizadas con la familia que así lo desea.

Ñ. Actuaciones con profesionales de las Asociaciones, con los profesores de la Facultad (o de otros centros educativos) y con el alumnado que colabora en el proyecto

- Curso breve sobre la fundamentación, contenidos y metodología del proyecto, previo a su incorporación al desarrollo del mismo.
- Diseño y desarrollo de medidas de coordinación y seguimiento.

O. Actuaciones de investigación e innovación

En el desarrollo del proyecto se pondrán en marcha estrategias de investigación-acción, con el fin de incorporar rigor en el desarrollo de los diferentes procesos implicados y de generar evidencias y conocimientos que permitan consolidar el proyecto educativo y la transferencia a otros territorios y organizaciones. Algunas líneas de investigación para trabajar en el proyecto son las siguientes:

- Eficacia de los enfoques metodológicos en los procesos educativos que se desarrollan en los diferentes talleres.
- Sistemas evaluativos vinculados tanto a las competencias de las personas participantes como a determinados indicadores y

estándares de calidad de los diferentes talleres.

- Impacto del proyecto Hablamos de nosotros en diferentes contextos comunitarios y en los propios jóvenes.

P. Actuaciones de elaboración de material didáctico

Elaboración propia de cuantos materiales didácticos puedan ser útiles para el aprendizaje de los contenidos de cada taller. Se

pondrá énfasis especial en la metodología de Lectura Fácil.

Q. Temporalización de las actuaciones

Para cada periodo, se plantean las actuaciones que se van a llevar a cabo dentro de un cronograma, que facilite la planificación y el desarrollo de todas las acciones. A modo de ejemplo, a continuación se expone el correspondiente al periodo de octubre de 2016 a septiembre de 2017.

Actuaciones	O	N	D	E	F	M	A	M	J	J		A	S
Acciones de diseño, planificación y preparación	■	■	■	■	■	■	■						
Desarrollo de los talleres que se proponen en la Universidad		■	■	■	■	■	■	■	■	■			■
Medidas de coordinación y seguimiento	■	■		■		■			■				■
Puesta en funcionamiento de las estrategias acordadas para la implementación del proyecto en nuevas organizaciones				■	■	■	■	■	■				
Actuaciones para desarrollar con la familia		■		■			■			■			
Actuaciones con profesionales de las asociaciones y profesores de la Facultad	■	■		■		■		■					■
Actuaciones de investigación e innovación		■		■	■	■	■	■	■				
Actuaciones de elaboración de material didáctico		■	■	■	■	■	■	■	■				
Actuaciones de divulgación					■		■			■			■
Memoria de seguimiento							■						
Elaboración de memoria final													■

R. Recursos necesarios

Para el diseño y la aplicación del proyecto se cuenta con personal técnico de las asociaciones participantes, con profesorado universitario y con estudiantes universitarios que participan en los talleres propuestos, así como con familiares colaboradores. Hay que tener en cuenta que las organizaciones que participan en el proyecto mantienen convenios de colaboración con las universidades respectivas para el desarrollo de prácticas educativas. En este sentido, queremos profundizar en el desarrollo de planteamientos docentes aplicados, centrados en el aprendizaje-servicio o aprendizaje comu-

nitario, así como en el aprendizaje basado en proyectos. Otro aspecto de reflexión importante que consideramos, a partir del modelo de apoyos, es el equilibrio entre apoyos profesionales/apoyos naturales, identificando la cualidad, intensidad y frecuencia de estos apoyos.

S. Pautas para el fomento de la igualdad entre mujeres y hombres

Se garantiza la participación equilibrada de ambos sexos, en las diferentes actividades programadas, estableciendo una relación paritaria hombre-mujer y teniendo presente la perspectiva de género.

4. MARCOS CONCEPTUALES

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

Estamos de acuerdo con Verdugo (2006) cuando afirma que la discapacidad no puede identificarse exclusivamente como una característica del individuo, sino que debe entenderse como un estado del funcionamiento de la persona, que depende no solo de las condiciones individuales, sino que está muy influido por las oportunidades que tiene la persona para desarro-

llarse, así como por los apoyos que se le ofrecen para facilitar tal desarrollo. Ahora bien, ambos aspectos, oportunidades y apoyos, dependen del contexto, de la conceptualización que se tiene de la discapacidad intelectual y del modelo de intervención que se plantea con ella.

El concepto de discapacidad y los planteamientos de intervención han sufrido un cambio sustancial en los últimos años. Actualmente nos encontramos ante un cambio muy importante en la forma de entender la discapacidad, que ha pasado de visiones deficitarias e individuales a modelos ecológicos y sociales, que entienden las necesidades de las personas desde la oferta de servicios y apoyos que se proporcionan y también desde el punto de vista de los derechos que tienen las personas con discapacidad. En este sentido, en 2006 se aprobó en la ONU la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que constituye el mayor exponente legislativo en términos de igualdad de oportunidades, accesibilidad e inclusión y que supone un referente normativo de nuestro proyecto.

La fundamentación teórica que contextualiza nuestro proyecto se sitúa entre las principales aportaciones en relación a la evolución que ha tenido el concepto de discapacidad intelectual, centrado actualmente en el modelo de apoyos. También hemos considerado otros enfoques que fundamentan conceptualmente nuestro proyecto, nos referimos a calidad de vida, auto-

determinación y autonomía personal, accesibilidad de los contextos, vida independiente y modelo social.

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

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

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 y a cualquier persona, así como a cualquier ámbito de aprendizaje. 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). En el momento actual, denominaciones como diversidad funcional o capacidades diversas parecen más acordes con la

nueva conceptualización de la discapacidad, más centrada en el modelo social, en los derechos y en las competencias.

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).

Los cambios producidos en los últimos años en la concepción de la discapacidad ha llevado a la AAMR a revisar el sistema de 1992 (la propia AAMR ha pasado a denominarse AAIDD). 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.

La AAIDD pretende poner fin a la discusión sobre la validez del criterio de inteligencia, de conectar la definición con algunos modelos más en desarrollo de la psicología y con otras perspectivas como la sociológica. La nueva propuesta no solo trata de avanzar en una nueva conceptualización sino que además desarrolla un sistema de evaluación para planificar los apoyos y servicios de acuerdo a las necesidades detectadas.

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

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

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

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

Estamos de acuerdo con Fantova (2000) cuando afirma que la nueva concepción de discapacidad intelectual nos ayuda 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.

4.1.1. Definición de la discapacidad intelectual

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

Por lo que respecta al modelo socioecológico de la discapacidad intelectual (DI), estos autores lo consideran importante para la comprensión de la condición y el enfoque que tenemos sobre las personas con DI, porque explica la misma en términos de: a) la expresión de limitaciones en el funcionamiento individual dentro de un contexto social; b) la comprensión de las personas con DI con un origen tanto en factores orgánicos como sociales; y c) el entendimiento de que estos factores orgánicos y sociales causan limitaciones funcionales que reflejan una falta de habilidad o restringen tanto en el funcionamiento personal como en el desempeño de roles y tareas esperadas para una persona en un ambiente social.

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

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

En cuanto al enfoque multifactorial de la etiología de la discapacidad intelectual, Verdugo y cols. (2013) explican que, con la introducción en 1992 de la nueva conceptualización de la DI, se inició un enfoque compuesto por diversos factores para explicar su etiología. A través de dicho enfoque se plantean una serie de factores típicos de riesgos prenatales, perinatales y postnatales que se concretan en dificultades biomédicas, sociales, conductuales o educativas.

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

- Una definición operativa establece los límites del término y separa lo que está incluido dentro del mismo de lo que está fuera. Una definición operativa de DI incluye tres aspectos claves: a) la definición actual y las premisas subyacentes; b) los límites del constructo, y c) el uso del concepto estadístico de ‘error típico de medida’ para establecer un intervalo de confianza estadística dentro del cual se

- encuentran las puntuaciones de las personas.
- Una definición constitutiva determina el constructo en relación con otros constructos y, por tanto, ayuda a comprender mejor los fundamentos teóricos del constructo. Una definición constitutiva de discapacidad intelectual define la condición en términos de limitaciones en el funcionamiento humano, implica una comprensión de la discapacidad consistente con una perspectiva multidimensional y socioecológica, y subraya el rol significativo que los apoyos individualizados desempeñan en la mejora del funcionamiento humano.

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

4.1.2. Modelo multidimensional de la discapacidad intelectual

El modelo multidimensional de la discapacidad intelectual proporciona una conceptualización 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 persona su vida cotidiana; el contexto incluye factores ambientales (físico, social, actitudinal) y personales (motivación, estilos de afrontamiento, estilos de aprendizaje, estilos de vida) que representan el ambiente completo de la vida de un individuo.

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

dan a la persona respecto a cada una de las dimensiones.

4.1.3. Apoyo y necesidades individuales

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

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

El modelo de apoyos propuesto por la AAIDD tiene su origen en las necesidades individuales diferentes en cada persona, las cuales proceden del desajuste entre las competencias individua-

les 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.

4.2. CALIDAD DE VIDA

El objetivo de todo proceso educativo y formativo debe estar enfocado a mejorar la calidad de vida de las personas a quienes se dirige. Schalock (1996) plantea que el concepto calidad de vida es un concepto multidimensional, formado por varias dimensiones: bienestar emocional, bienestar físico, bienestar material, relaciones interpersonales, desarrollo personal, autodeterminación, inclusión social y derechos. Entre los predictores para la calidad de vida señala factores personales (específicamente la conducta adaptativa y la autodeterminación) y otras variables del entorno, entre ellas el apoyo recibido.

La calidad de vida para personas con discapacidad se compone de los mismos factores que para el resto de las personas. La calidad de vida aumenta cuando se da el poder a las personas de participar en decisiones que afectan a sus vidas y cuando se da una aceptación e integración plena en la comunidad. En definitiva, se experimenta calidad de vida cuando se tienen las mismas oportunidades que el resto de perseguir y lograr metas significativas y se dispone de los apoyos necesarios para que las oportunidades sean reales.

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

Este cambio de actitud consiste en centrarse en la persona, tanto como individuo como en relación con su entorno; parte de este cambio supone pasar de una orientación basada en el déficit a una estrategia de mejora apoyada en el reconocimiento de sus posibilidades; y parte es debido a la consideración del concepto de calidad de vida como agente de cambio para mejorar la vida de las personas.

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

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

La aplicación del concepto de calidad de vida debe abordarse desde tres perspectivas: a) el individuo (microsistema); b) la educación, la atención sanitaria y los programas de servicios sociales (mesosistema); y c) la sociedad en general (macrosistema). Debe servir, por tanto, a las personas con discapacidad y sus familias, desarrollando estrategias para la autodeterminación e incrementando el bienestar personal. Por otra parte, las organizaciones pueden emplear resul-

tados relacionados con la calidad de vida para guiar, controlar y valorar el cambio organizacional. Finalmente, el concepto de calidad de vida también debe emplearse para guiar la provisión de servicios, el desarrollo de políticas y la toma de decisiones que fomente el cambio social, a través de la colaboración entre los responsables políticos, las personas con discapacidad y sus familias y los profesionales.

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

4.3. AUTODERMINACIÓN Y AUTONOMÍA PERSONAL

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

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

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

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

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

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

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

4.4. ACCESIBILIDAD Y ADAPTACIÓN DE LOS CONTEXTOS

Estamos de acuerdo con Gómez (2003) en considerar la discapacidad como una situación social de objetiva desventaja que tiene su origen en la limitación personal que sufren los individuos a causa de una deficiencia física, psíquica o sensorial. Esta situación supone, en los casos más graves, un impedimento o un obstáculo a la participación plena y efectiva de las personas con discapacidad en su entorno social. Por no ver, por no oír, por ir en silla de ruedas o por tener una inteligencia limitada, las personas con discapacidad ven cercenadas sus posibilidades de acceder, en igualdad de condiciones que los no discapacitados, al uso y disfrute de los derechos, de los bienes y de los servicios que ofrece la sociedad.

La accesibilidad y la adaptabilidad de los contextos debe ser una condición necesaria para

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

El acceso al centro de trabajo, a la escuela, a la estación de ferrocarril, al parque, etc., constituyen una necesidad de primer orden para poder mantener una calidad de vida adecuada. Pero también el acceso a la lectura, a la información, a la formación profesional, etc. supone una prioridad para las personas con discapacidad. El acceso a los entornos, a los servicios, a los bienes y productos es una cuestión de igualdad de oportunidades que debe plantearse como exigencia para las personas que no han tenido ni tienen fácil su participación en la sociedad.

Se han realizado notables esfuerzos para la eliminación de barreras arquitectónicas en los últimos años. Esta ha sido una reivindicación tradicional del movimiento asociativo representante de las personas con discapacidad. Administraciones locales, autonómicas y nacionales tratan de eliminar todo tipo de barreras. Aun así y a pesar de estos esfuerzos, la situación de la accesibilidad, aunque ha mejorado, queda

todavía lejos de ser satisfactoria. Las personas con discapacidad tienen la sensación de que se hacen cosas, de que hay programas y acciones muy meritorias, de que existe buena voluntad, pero también de que no se ha conseguido dar con la solución estructural. Se ponen remedios, se atenúan problemas o situaciones sangrantes, pero la acción sistemática, la acción global y estructural no se percibe (Gómez, 2003).

Los conceptos de eliminación de barreras, adaptación y análogos están quedando trasnochados; se han mostrado claramente insuficientes para resolver de una manera adecuada el problema de acceso, en igualdad de condiciones, a los bienes, productos y servicios que ofrece la sociedad a las personas con discapacidad. Las fórmulas habituales, que seguirán siendo necesarias, no van a resolver el problema. Tras más de 20 años desde la aprobación de la LISMI y a pesar de que todas las Comunidades Autónomas tienen normativas específicas de promoción de la accesibilidad y de eliminación de barreras, la problemática de la accesibilidad no está todavía satisfecha, a pesar de los esfuerzos de los últimos años, como ya se han mencionado.

Se hace necesario, por tanto, un cambio conceptual que ofrezca nuevos planteamientos sobre la accesibilidad, que supere el marco estrecho de la supresión de barreras y contemple aspectos como el acceso universal y el diseño para todos. Estos nuevos conceptos, que no son un capricho de las personas diferentes, deben constituirse en derechos reales y exigibles

para que haya una auténtica igualdad de oportunidades y no se establezca una dependencia de las disponibilidades presupuestarias, en el sentido de que el abordaje de tales o cuales barreras dependa de la urgencia de otras cosas o de otros objetivos prioritarios.

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

En diciembre del 2003 fue aprobada la Ley de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con discapacidad, que recoge en gran medida los conceptos anteriormente señalados. Pero la aplicación de la normativa discurre con lentitud y con notables dificultades y no podemos decir que los principios, que en la normativa se definen, se hayan generalizado.

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

nidad, responder a las necesidades más específicas, desde el paradigma de la accesibilidad universal y del diseño para todos.

4.5. VIDA INDEPENDIENTE

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

Es imprescindible que desde la escuela y desde las familias se proporcionen los medios adecuados para que las personas con discapacidad adquieran las capacidades sociales y de autonomía personal necesarias para interactuar con sus compañeros de manera adecuada, para aumentar las probabilidades de éxito de su integración, para aceptar y ser aceptado por sus compañeros. Deben impulsarse programas educativos más funcionales, con aprendizajes fundamentales para desarrollar una vida autónoma (un currículo para la vida).

La orientación a la vida independiente constituye un proceso en el que influye la adquisición

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

4.6. MODELO SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD

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

Como ha señalado Verdugo (1995), el modelo social es una elaboración teórica que surgió como consecuencia de las luchas por la vida independiente, la ciudadanía y los derechos civiles para las personas con discapacidad. Desde este modelo, las personas con discapacidad se ven como un grupo sujeto a discriminación, cuyas limitaciones son la consecuencia de la falta de adecuación del entorno construido (barreras físicas) y del entorno social (estereotipos, prejuicios, limitaciones a la participación) a las necesidades de todos los ciudadanos. Consecuentemente, las soluciones han de venir desde la acción social, pues la sociedad tiene la responsabilidad colectiva de realizar las modificaciones en el entorno necesarias para facilitar la plena participación

en todas las esferas de la vida social de las personas con discapacidad. En el nivel político, esta responsabilidad se configura como una cuestión de derechos humanos.

La preocupación ha pasado a centrarse en los factores que determinan el entorno en que se

desenvuelven las personas con discapacidad (sociales, económicos, institucionales y formativos) y en la importancia de eliminar obstáculos y promover entornos accesibles para que las personas con discapacidad puedan mejorar su participación en la vida social y económica.

5. MARCO NORMATIVO

El proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión se ubica dentro de la formación a lo largo de la vida, también denominada formación permanente, para los jóvenes y adultos con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales. En los procesos formativos que se desarrollan dentro de este proyecto se busca que los jóvenes con discapacidad no estén únicamente relacionados entre ellos, sino que haya una rica interacción con otros jóvenes, estudiantes o voluntarios. Con respecto a los estudiantes, pueden ser universitarios, estudiantes de secundaria o de ciclos formativos, etc. Por ello, nos parece que el escenario universitario puede ser un contexto educativo idóneo para la ubicación del proyecto, pero también podría ser un centro de educación de adultos, un instituto de secundaria o un centro cultural, incluso los propios centros educativos de las asociaciones, siempre que los talleres o programas que desarrollen lo hagan en colaboración con otras personas sin discapacidad.

La presencia y participación de estudiantes va a permitir que los procesos de enseñanza y aprendizaje beneficien no solo a los jóvenes de las asociaciones, sino también a los propios estudiantes; también la cooperación de los profesionales de las asociaciones con el profesorado de los centros universitarios o de adultos va a beneficiar a ambos colectivos en aprendizajes compartidos, innovaciones metodológicas e investigaciones.

El marco normativo va a estar referido, por tanto, al ámbito de la educación, el aprendizaje y la formación a lo largo de la vida y también a la educación de adultos. Este apartado de la educación se aborda en normativas internacionales, europeas y nacionales y a ellas van a ir destinadas las siguientes líneas; concretamente plantearemos lo que se señala tanto en la Convención de Derechos de las personas con discapacidad, en la Estrategia Europea para la Discapacidad 2010-2020 y en la Ley Orgánica de la Educación.

5.1. LA CONVENCIÓN INTERNACIONAL DE DERECHOS DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

La Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad (CDPD) fue aprobada en diciembre de 2006 en la sede de las Naciones Unidas. Se trata del primer instrumento amplio de derechos humanos del siglo XXI y señala un cambio paradigmático de las actitudes y enfoques respecto de las personas con discapacidad.

La Convención se concibió como un instrumento de derechos humanos con una dimensión explícita de desarrollo social. En ella se reafirma que todas las personas con todos los tipos de discapacidad deben poder gozar de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. Se aclara y precisa cómo se aplican a las personas con

discapacidad todas las categorías de derechos y se indican las esferas en las que es necesario introducir adaptaciones para que las personas con discapacidad puedan ejercer en forma efectiva sus derechos y las esferas en las que se han vulnerado esos derechos y en las que debe reforzarse la protección de los derechos.

5.1.1. Educación inclusiva

El Artículo 24 de la CDPD se refiere a la educación, con una orientación claramente inclusiva. A continuación se exponen los 5 puntos que contiene este artículo, en el que también se aborda la educación para adultos y el aprendizaje a lo largo de la vida.

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 razonables¹ 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

¹ Ajustes razonables son las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas del ambiente físico, social y actitudinal a las necesidades específicas de las personas con discapacidad que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular de manera eficaz y práctica, para facilitar la accesibilidad y la participación y para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos.

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 señas 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 señas 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.

Como puede apreciarse en los puntos anteriores, la Convención marca una clara orientación hacia la educación inclusiva en todas las etapas educativas. El punto 5 de este artículo plantea el derecho de las personas con discapacidad a la educación de adultos y el aprendizaje durante toda la vida. En el punto 4 se señala la importancia de que la formación de profesionales y personal que trabajan en los distintos niveles educativos incluya la toma de conciencia sobre la discapacidad así como el uso de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad. El proyecto Campus ofrece excelentes oportunidades para hacer realidad este ámbito formativo de futuros profesionales, entre ellos, las futuras maestras y maestros.

Estos dos puntos, como se señala, están claramente vinculados con el planteamiento básico del proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión, cuya propuesta pedagógica se centra en la formación de jóvenes y adultos con dis-

capacidad, a través de distintos talleres formativos, y en la formación de futuras maestras y maestros que desarrollarán su labor en la etapa infantil y Primaria. Hay que recordar que los talleres formativos se proponen como oportunidades para la relación, la convivencia y el aprendizaje compartido entre adultos con discapacidad intelectual y estudiantes universitarios, entre ellos los estudiantes de Magisterio.

También en el punto 1 se incide en la enseñanza a lo largo de la vida con los objetivos de desarrollar el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima; reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; desarrollar la personalidad, los talentos y la creatividad; desarrollar las aptitudes mentales y físicas, y contribuir a que las personas con discapacidad participen en la sociedad.

En esta misma línea se pronuncia el punto 2, cuando expresa (apartado e) que se deberán facilitar medidas de apoyo personalizadas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. Va en línea con lo que se propone en el proyecto Campus cuando se vincula la formación permanente con la inclusión social, ofreciendo oportunidades de aprendizaje e incremento de relaciones interpersonales diversas.

5.1.2. Estrategias de desarrollo y aplicación

En la elaboración de la CDPD colaboró el Foro Europeo de la Discapacidad (EDF), que es la

organización central europea que representa los intereses de 50 millones de ciudadanos con discapacidad en Europa (un grupo diverso, compuesto de personas con discapacidad que van desde la física y sensorial a la intelectual, de los problemas de salud mental a personas con discapacidades múltiples y complejas) y de sus familias. Entre los miembros del EDF figuran organizaciones nacionales de personas con discapacidad de la UE, de los países en vías de adhesión y otros países europeos, así como organizaciones no gubernamentales europeas que representan a los diferentes tipos de discapacidad. La misión del Foro Europeo de la Discapacidad es garantizar a las personas con discapacidad el pleno acceso a los derechos humanos fundamentales a través de su participación activa en el desarrollo y aplicación de políticas en Europa.

El EDF ha participado activamente en las negociaciones de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con discapacidad, incluyendo su artículo 24. El EDF considera que este artículo es el núcleo de la Convención e ilustra el cambio de paradigma para las personas con discapacidad, en un principio definidas por sus limitaciones y las dificultades de acceso a la vida en general, donde las barreras y discriminaciones impiden la igualdad de participación, y ahora titulares de derechos que les confieren la plena participación en todos los aspectos de la vida. Este artículo 24 desafía las políticas actuales sobre la base de un derecho claro, y exige una nueva comprensión y análisis de las prácticas e ideas actuales, para avanzar en el camino de la inclusión.

En el 2009 el EDF elabora un documento (Pasando de las palabras a los hechos) que define un conjunto de estrategias que facilitan el desarrollo y aplicación del artículo 24 de la Convención. En este documento se indica que “la educación debe ser reconocida como un derecho fundamental que implica que las personas con discapacidad tienen derecho a recibir educación de la misma calidad que cualquier otra persona, en entornos que tengan en cuenta sus necesidades. Con el fin de lograr este objetivo, las políticas y la legislación deben abordar el acceso, no solo a las escuelas, y universidades, sino también a otras oportunidades de educación desde una perspectiva de aprendizaje permanente”. Por el interés práctico del documento indicado, nos ha parecido interesante resumir algunas indicaciones estratégicas que pueden facilitar el avance inclusivo.

Desde la perspectiva de los derechos humanos, la educación inclusiva no debe considerarse solo como una obligación, sino también como una oportunidad para educar a todos los niños en los derechos humanos y en el respeto de todos. El documento elaborado por el EDF tiene como finalidad contribuir a la aplicación del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en todos los niveles educativos, a través de directrices y acciones concretas. Y las acciones y estrategias que proponen se organizan en estas cinco líneas de trabajo:

- a) Avanzando hacia la educación inclusiva.
- b) Acceso a la educación en la práctica.
- c) Aprendizaje de la vida y desarrollo de las aptitudes sociales.
- d) Formación de los profesores.
- e) Más allá de la educación básica.

A continuación resumiremos estos puntos, pero únicamente en lo concerniente a la formación permanente o aprendizaje a lo largo de la vida.

A. Avanzando hacia la educación inclusiva

La Convención de la ONU no define explícitamente qué es la educación inclusiva, pero podemos afirmar que la educación inclusiva es un proceso de respuesta a la diversidad de necesidades de todos los alumnos mediante el aumento de la participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Se trata de cambios y modificaciones en su contenido, métodos, estructuras y estrategias, con una visión común que cubra a todos los alumnos dentro del rango de la edad apropiada, basada en la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños.

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, y de acuerdo con la situación en la que vivan. Además, el principio de no discriminación debe aplicarse en el acceso a la educación tanto formal como informal.

B. Acceso a la educación en la práctica

El EDF propone que se adopten las siguientes medidas legislativas para garantizar la igualdad de oportunidades y el acceso al derecho a la educación:

- Deberán desarrollarse políticas con el fin de garantizar la transición de las 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.
- Los alumnos con discapacidad (y sus padres) deben tener las mismas oportunidades que los demás alumnos y debe ser posible que elijan el tipo y la duración de la educación que deseen.
- Las administraciones educativas se encargarán de la pronta identificación y evaluación de los alumnos con discapacidad y deberán apoyar y guiar a los alumnos, 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 alumnos con discapacidad. Este es el caso que por desgracia se produce más a menudo.
- Deberán ponerse en marcha medidas para identificar a las personas con discapacidad que necesitan aprendizaje permanente, apoyo económico y académico; deberán crearse planes de apoyo con el fin de fomentar y facilitar el aprendizaje permanente para estas personas.
- El apoyo mutuo y el respeto deben ser fomentados en el currículo escolar, tanto para alumnos sin discapacidad como para alumnos con discapacidad.
- Deberá fomentarse la interacción social entre alumnos con discapacidad y alumnos 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.
- Deberá desarrollarse una definición razonable de la adaptación en función de la educación, incluyendo tanto asistencia humana como técnica, que es lo que realmente sirve a las necesidades de los alumnos con discapacidad.
- 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.
- 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.
- La estrategia de la UE en materia de educación y aprendizaje permanente debe tener como una de sus prioridades la promoción de la educación inclusiva y la educación para todos, incluidas las niñas y las mujeres con discapacidad.

C. Aprendizaje de la vida y desarrollo de las competencias sociales

La educación debe ser vista como un proceso global que incluye tanto el logro académico como el desarrollo de la vida y de las habilidades sociales. Esto significa que los programas educativos deben ser individualizados, en la medida de lo posible, a fin de permitir la plena inclusión de todos los estudiantes y, en particular, las personas con discapacidad. Deben desarrollarse los apoyos y los modos de comunicación adecuados para permitir la participación de todos los estudiantes con discapacidad. El EDF propone una serie de estrategias en esta dirección:

- Los sistemas educativos deben elaborar planes de estudios flexibles, a fin de garantizar la posibilidad de acceso a la educación individual de todos los alumnos, incluidos aquellos con discapacidad. Este camino educacional debe incluir la educación no académica y actividades profesionales.
- Debe existir una definición explícita de inclusión en los términos de la formación necesaria, apoyo, políticas, recursos e instalaciones para que los alumnos con discapacidad puedan llevar a cabo una educación efectiva en un ambiente inclusivo.
- Es importante fomentar la aplicación de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza en las escuelas, ya que esto facilita la participación de los alumnos con discapacidad, en particular aquellos con discapacidad intelectual, problemas de salud mental y discapacidad sensorial.

- Debe potenciarse el aprendizaje para la vida y el desarrollo de habilidades sociales que faciliten la participación plena e igualitaria en la educación.
- 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.
- La toma de conciencia de la discapacidad y el género se debe enseñar a todos los alumnos, basándose en el paradigma de los derechos humanos.
- Deben ser puestas en práctica medidas para identificar y atender las necesidades específicas de las niñas y las mujeres con discapacidad en lo que respecta a la educación.

D. Formación de los profesores

- Los profesores deben recibir formación antes de incorporarse al sistema educativo y durante su itinerario como docente, de modo que estén mejor preparados para responder a la diversidad en el aula.
- La capacitación de los docentes debería incluir metodología de formación 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.

- 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

- El nombramiento de coordinadores inclusivos dentro del sistema educativo podría favorecer el desarrollo de estrategias más inclusivas.
- El acceso universal debe aplicarse en cualquier reforma de las escuelas o de cualquier adaptación del entorno escolar.
- Todas las escuelas deberían tener la obligación de ofrecer un foro a los alumnos 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 alumnos.
- El aprendizaje permanente para personas con discapacidad es 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.
- Deben ser adoptadas todas las iniciativas adecuadas para eliminar la discriminación contra las mujeres y las niñas con discapacidad, tanto en las zonas rurales como en las zonas urbanas.

5.2. LA ESTRATEGIA EUROPEA DE LA DISCAPACIDAD 2020

La Estrategia Europea de la Discapacidad 2010-2020 pretende mejorar las vidas de las perso-

nas con discapacidad y aportar mayores beneficios a la sociedad y la economía. 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, especialmente a través del mercado único. Lograr este objetivo y asegurar una puesta en práctica efectiva de la Convención en toda la UE exige coherencia.

La Estrategia identifica medidas a escala de la UE complementarias a actuaciones nacionales y determina los mecanismos necesarios para aplicar la Convención en la Unión, sin olvidar las propias instituciones de la UE. La Estrategia se centra en la supresión de barreras. La Comisión ha identificado ocho ámbitos primordiales de actuación: accesibilidad, participación, igualdad, empleo, educación y formación, protección social, sanidad y acción exterior. Se determinan medidas clave respecto a cada ámbito.

Se exponen brevemente algunas de las medidas expresadas por la UE en aquellos ámbitos de actuación que tienen alguna vinculación, directa o indirecta, con la educación de adultos o con la formación a lo largo de la vida. Como podrá apreciarse, en el ámbito de la educación y formación se plantea la importancia de la participación en el aprendizaje permanente.

Accesibilidad

El objetivo general es garantizar la accesibilidad a los bienes y servicios, en especial los servi-

cios públicos y los dispositivos de apoyo para las personas con discapacidad. Por accesibilidad se entiende el acceso de las personas con discapacidad, en las mismas condiciones que el resto de la población, al entorno físico, al transporte, a las tecnologías y los sistemas de la información y las comunicaciones (TIC) y a otras instalaciones y servicios. Todavía hay barreras importantes en todos estos ámbitos.

La accesibilidad es una condición previa a la participación en la sociedad y en la economía, y la UE tiene un largo camino que recorrer para conseguirla. La Comisión propone utilizar instrumentos legislativos y de otro tipo, como la normalización, para optimizar la accesibilidad al entorno construido, al transporte y a las TIC.

La Comisión estudiará los beneficios de adoptar medidas legislativas que garanticen la accesibilidad de los productos y los servicios, incluidas las medidas encaminadas a intensificar el recurso a la contratación pública. Asimismo, fomentará la incorporación de la accesibilidad y el diseño para todos en los planes de estudios educativos y de formación profesional de las profesiones pertinentes y potenciará un mercado de la UE para tecnologías de apoyo.

Participación

El objetivo general es lograr una plena participación en la sociedad de las personas con discapacidad, permitiéndoles disfrutar de todos los beneficios de la ciudadanía de la UE, suprimiendo las trabas administrativas y las barreras actitudinales a la participación plena y por igual

y proporcionando servicios de calidad de ámbito local que comprendan el acceso a una ayuda personalizada.

Persisten múltiples obstáculos que impiden que las personas con discapacidad puedan ejercer plenamente sus derechos fundamentales, en especial sus derechos como ciudadanos de la Unión, y que limitan su participación en la sociedad en las mismas condiciones que otras personas. Estos derechos incluyen el derecho a la libre circulación, a elegir dónde y cómo se quiere vivir, y a tener pleno acceso a las actividades culturales, recreativas y deportivas.

Medidas estratégicas:

- Superar los obstáculos al ejercicio de los derechos como personas, consumidores, estudiantes o actores económicos y políticos.
- Abordar los problemas relacionados con la movilidad interna en la UE, así como facilitar y promover el uso de un modelo europeo de tarjeta de estacionamiento para personas con discapacidad.
- Promover la transición de una asistencia institucional a una asistencia de carácter local para respaldar la evolución de los servicios de asistencia locales y sensibilizar sobre la situación de personas con discapacidad alojadas en centros residenciales, especialmente los niños y las personas mayores.
- Mejorar la accesibilidad de organizaciones, actividades, actos, instalaciones, bienes y servicios, comprendidos los de tipo audiovisual, en los campos del deporte, el ocio, la cultura y la diversión.

- Promover la participación en actos deportivos y la organización de actos específicos para las personas con discapacidad; estudiar maneras de facilitar el uso del lenguaje de los signos y del alfabeto braille en los contactos con las instituciones de la UE.
- Abordar la accesibilidad al voto para facilitar el ejercicio de los derechos electorales que asisten a los ciudadanos de la UE.
- Promover la transferencia transfronteriza de obras protegidas por derechos de autor en un formato accesible.

Igualdad

El objetivo que se persigue es erradicar en la UE la discriminación por razón de discapacidad. La Comisión promoverá la igualdad de trato de las personas con discapacidad a través de un enfoque de doble vertiente. Por una parte, se utilizará la legislación de la UE vigente para proteger de la discriminación y, por otra, se aplicará una política activa destinada a luchar contra la discriminación y promover la igualdad de oportunidades en las políticas de la UE. La actuación de la UE apoyará y complementará políticas y programas nacionales encaminados a fomentar la igualdad, por ejemplo, promoviendo la conformidad de la legislación de los Estados miembros en materia de capacidad jurídica con la Convención.

Medidas estratégicas:

- Prestar una atención especial al impacto acumulativo de la discriminación que pueden experimentar las personas con discapaci-

dad, si se suman otros motivos de discriminación como la nacionalidad, la edad, la raza o el origen étnico, el sexo, la religión o las convicciones, o bien la orientación sexual.

- Velar por la plena aplicación de la directiva que prohíbe la discriminación en el empleo.
- Favorecer la diversidad y luchar contra la discriminación a través de campañas de sensibilización a escala nacional y de la UE.
- Apoyar la labor en la unión de ONG que trabajan en este terreno.

Educación y formación

El objetivo a conquistar es promover una educación y un aprendizaje permanente inclusivos para todos los alumnos con discapacidad. En el grupo de edad entre dieciséis y diecinueve años, la tasa de personas con limitaciones importantes que no prosiguen sus estudios se sitúa en el 37%, frente a un 25% de las personas con ciertas limitaciones y un 17% de las personas sin limitación alguna. El acceso a la educación general es difícil para los niños con discapacidad grave, y a veces tiene lugar de forma segregada. Las personas con discapacidad y, especialmente los niños, deben integrarse adecuadamente en el sistema educativo general, con el apoyo individual necesario, en interés de los propios niños.

Sin perjuicio de la responsabilidad de los Estados miembros respecto al contenido de los planes de estudios y la organización de los sistemas educativos, la Comisión respaldará el objetivo de una educación y formación inclusivas y de calidad en el marco de la iniciativa 'Juventud en movimiento'.

Además, difundirá más información sobre los niveles educativos y las oportunidades que se ofrecen a las personas con discapacidad y aumentará la movilidad de este colectivo facilitando su participación en el Programa de Aprendizaje Permanente.

La actuación de la UE respaldará, a través de un marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación, los esfuerzos nacionales encaminados, en primer lugar, a suprimir las barreras jurídicas y organizativas que se presentan a las personas con discapacidad en los sistemas generales de educación y de aprendizaje permanente; en segundo lugar, a apoyar oportunamente una educación inclusiva, un aprendizaje personalizado y una identificación temprana de necesidades especiales; y, por último, a 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.

5.3. LEGISLACIÓN NACIONAL: LOE

En el Preámbulo de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE) se defiende que la capacidad de aprender de las personas se mantiene a lo largo de los años, aunque cambien el modo en que se aprende y la motivación para seguir formándose. También se sabe que las necesidades derivadas de los cambios económicos y sociales obligan a los ciudadanos a ampliar permanentemente su formación. En consecuencia, la atención hacia la educación de las personas adultas se ha visto incrementada.

Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. Además, supone ofrecer posibilidades a las personas jóvenes y adultas de combinar el estudio y la formación con la actividad laboral o con otras actividades.

Todas estas consideraciones, recogidas en esta normativa, justifican los refuerzos que realizamos para hacer viable una educación permanente y de calidad en escenarios inclusivos, por ejemplo, a través de proyectos como Campus Oportunidades para la Inclusión. La formación constituye un proceso permanente que se desarrolla durante toda la vida y precisa de oportunidades y apoyos para hacerla viable.

Para facilitar dicha formación, en el propio Preámbulo de la LOE se plantea que las personas adultas pueden continuar su aprendizaje a lo largo de la vida y para ello se exige concebir el sistema educativo de manera más flexible. Y esa flexibilidad implica establecer conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas, facilitar el paso de unas a otras y permitir la configuración de vías formativas adaptadas a las necesidades e intereses personales.

Precisamente, la diversidad de intereses, características y situaciones personales, obliga a reco-

nocer a los centros educativos una capacidad de decisión que afecta tanto a su organización como a su modo de funcionamiento. Así se explicita en la LOE cuando manifiesta que, aunque las Administraciones deban establecer el marco general en que debe desenvolverse la actividad educativa, los centros deben poseer un margen propio de autonomía que les permita adecuar su actuación a sus circunstancias concretas y a las características de su alumnado, con el objetivo de conseguir el éxito de todos los estudiantes. Los responsables de la educación deben proporcionar a los centros los recursos y los medios que necesitan para desarrollar su actividad y alcanzar tal objetivo, mientras que estos deben utilizarlos con rigor y eficiencia para cumplir su cometido del mejor modo posible. Es necesario que la normativa combine ambos aspectos, estableciendo las normas comunes que todos tienen que respetar, así como el espacio de autonomía que se ha de conceder a los centros docentes.

Estos centros docentes pueden ser los centros de educación de adultos, pero entendemos que también diferentes facultades pueden concebirse como escenarios apropiados para innovar en materia de formación a lo largo de la vida cuando planteamos esta formación a jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, en cooperación con estudiantes de diversos grados universitarios. Esta formación a lo largo de la vida debe orientarse a la preparación para el mundo laboral y también a la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable, como se indica en la LOE.

La LOE, de acuerdo con los principios rectores que inspiran la Ley, concibe la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de la vida. En consecuencia, todos los ciudadanos deben tener la posibilidad de formarse dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional. La Ley concede al aprendizaje permanente tal importancia que le dedica, junto a la organización de las enseñanzas, un capítulo específico del título Preliminar, concretamente el capítulo II, que hace referencia a la organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida.

También el título I, sobre las enseñanzas y su ordenación, dedica una especial atención a la educación de personas adultas (concretamente el capítulo IX, que aborda precisamente la educación de las personas adultas), con el objetivo de que todos los ciudadanos tengan la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional. Para ello, regula las condiciones en que deben impartirse las enseñanzas conducentes a títulos oficiales, al tiempo que establece un marco abierto y flexible para realizar otros aprendizajes y prevé la posibilidad de validar la experiencia adquirida por otras vías.

A la exposición resumida de estos dos títulos (título preliminar -capítulo II- y título I -capítulo IX-) se dedican los siguientes epígrafes.

5.3.1. La organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida

Esta es la denominación del capítulo II del título Preliminar de la LOE. El artículo 5 de este capítulo, que trata del aprendizaje a lo largo de la vida, expresa lo siguiente:

1. Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.
2. El sistema educativo tiene como principio básico propiciar la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas, favoreciendo la conciliación del aprendizaje con otras responsabilidades y actividades.
3. Para garantizar el acceso universal y permanente al aprendizaje, las diferentes Administraciones públicas identificarán nuevas competencias y facilitarán la formación requerida para su adquisición.
4. Asimismo, corresponde a las Administraciones públicas promover ofertas de aprendizaje flexibles que permitan la adquisición de competencias básicas y, en su caso, las correspondientes titulaciones, a aquellos jóvenes y adultos que abandonaron el sistema educativo sin ninguna titulación.
5. El sistema educativo debe facilitar y las Administraciones públicas deben promo-

ver que toda la población llegue a alcanzar una formación de educación secundaria postobligatoria o equivalente.

6. Corresponde a las Administraciones públicas facilitar el acceso a la información y a la orientación sobre las ofertas de aprendizaje permanente y las posibilidades de acceso a las mismas.

5.3.2. La educación de personas adultas

La educación de las personas adultas es la denominación del capítulo IX del Título I de la LOE que aborda las enseñanzas y su ordenación. Los artículos 66, 67, 68, 69 y 70 despliegan las orientaciones que concretan dicho capítulo sobre la educación de las personas adultas. Estos artículos señalan lo siguiente:

Artículo 66. Objetivos y principios

1. La educación de personas adultas tiene la finalidad de ofrecer a todos los mayores de dieciocho años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional.
2. Para el logro de la finalidad propuesta, las Administraciones educativas podrán colaborar con otras Administraciones públicas con competencias en la formación de adultos y, en especial, con la Administración laboral, así como con las corporaciones locales y los diversos agentes sociales.
3. La educación de personas adultas tendrá los siguientes objetivos:

- a) Adquirir una formación básica, ampliar y renovar sus conocimientos, habilidades y destrezas de modo permanente y facilitar el acceso a las distintas enseñanzas del sistema educativo.
 - b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
 - c) Desarrollar sus capacidades personales, en los ámbitos expresivos, comunicativo, de relación interpersonal y de construcción del conocimiento.
 - d) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.
 - e) Desarrollar programas que corrijan los riesgos de exclusión social, especialmente de los sectores más desfavorecidos.
 - f) Responder adecuadamente a los desafíos que supone el envejecimiento progresivo de la población asegurando a las personas de mayor edad la oportunidad de incrementar y actualizar sus competencias.
 - g) Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.
 - h) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos.
4. Las personas adultas pueden realizar sus aprendizajes tanto por medio de actividades de enseñanza, reglada o no reglada, como a través de la experiencia, laboral o en actividades sociales, por lo que se tenderá a establecer conexiones entre ambas

vías y se adoptarán medidas para la validación de los aprendizajes así adquiridos.

Artículo 67. Organización

1. Además de las personas adultas, excepcionalmente, podrán cursar estas enseñanzas los mayores de dieciséis años que lo soliciten y que tengan un contrato laboral que no les permita acudir a los centros educativos en régimen ordinario o sean deportistas de alto rendimiento. Podrán incorporarse a la educación de personas adultas quienes cumplan dieciocho años en el año en que comience el curso.
2. La organización y la metodología de las enseñanzas para las personas adultas se basarán en el autoaprendizaje y tendrán en cuenta sus experiencias, necesidades e intereses, pudiendo desarrollarse a través de la enseñanza presencial y también mediante la educación a distancia.
3. Las Administraciones educativas podrán promover convenios de colaboración para la enseñanza de personas adultas con las universidades, corporaciones locales y otras entidades públicas o privadas. En este último supuesto, se dará preferencia a las asociaciones sin ánimo de lucro. Estos convenios podrán, asimismo, contemplar la elaboración de materiales que respondan a las necesidades técnicas y metodológicas de este tipo de enseñanzas.
4. Igualmente, corresponde a las Administraciones educativas promover programas específicos de aprendizaje de la lengua castellana y de las otras lenguas cooficia-

les, en su caso, así como de elementos básicos de la cultura para facilitar la integración de las personas inmigrantes.

5. En la educación de personas adultas se prestará una atención adecuada a aquellas que presenten necesidad específica de apoyo educativo.
6. En los establecimientos penitenciarios se garantizará a la población reclusa el acceso a estas enseñanzas.
7. Las enseñanzas para las personas adultas se organizarán con una metodología flexible y abierta, de modo que respondan a sus capacidades, necesidades e intereses.
8. Las Administraciones educativas estimularán la realización de investigaciones y la difusión de prácticas innovadoras en el campo de la educación de las personas adultas, con objeto de permitir el desarrollo de nuevos modelos educativos y la mejora continua de los existentes.

Artículo 68. Enseñanza básica

1. Las personas adultas que quieran adquirir las competencias y los conocimientos correspondientes a la educación básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades.
2. Corresponde a las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, organizar periódicamente pruebas para que las personas mayores de dieciocho años puedan obtener directamente el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, siempre que hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa.

Artículo 69. Enseñanza básica

1. Las Administraciones educativas promoverán medidas tendentes a ofrecer a todas las personas la oportunidad de acceder a las enseñanzas de bachillerato o formación profesional.
2. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas oportunas para que las personas adultas dispongan de una oferta específica de estos estudios organizada de acuerdo con sus características.
3. Igualmente, corresponde a las Administraciones educativas organizar la oferta pública de educación a distancia con el fin de dar una respuesta adecuada a la formación permanente de las personas adultas. Esta oferta incluirá el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
4. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, organizarán periódicamente pruebas para obtener directamente el título de Bachiller o alguno de los títulos de formación profesional, siempre que demuestren haber alcanzado los objetivos establecidos en los artículos 33 y 40, así como los fijados en los aspectos básicos del currículo respectivo. Para presentarse a las pruebas para la obtención del título de Bachiller se requiere tener veinte años; dieciocho para el título de Técnico, veinte para el de Técnico Superior o, en su caso, diecinueve para aquéllos que estén en posesión del título de Técnico.

5. Los mayores de diecinueve años de edad podrán acceder directamente a las enseñanzas artísticas superiores mediante la superación de una prueba específica, regulada y organizada por las Administraciones educativas, que acredite que el aspirante posee la madurez en relación con los objetivos del bachillerato y los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para cursar con aprovechamiento las correspondientes enseñanzas.
6. Las personas mayores de 25 años de edad podrán acceder directamente a la Universidad, sin necesidad de titulación alguna, mediante la superación de una prueba específica.

Artículo 70. Centros

Cuando la educación de las personas adultas conduzca a la obtención de uno de los títulos establecidos en la presente Ley, será impartida en centros docentes ordinarios o específicos, debidamente autorizados por la Administración educativa competente.

5.4. EL PROYECTO CAMPUS EN EL CONTEXTO NORMATIVO NACIONAL

El proyecto Campus se fundamenta en el artículo 24 de la Convención y en el ámbito de educación y formación de la Estrategia Europea de la Discapacidad. La necesidad de ubicar el proyecto Campus en el contexto normativo actual nos lleva a revisar con detenimiento muchos de los artículos que se señalan en las páginas anteriores. Ahora bien, conviene que tengamos muy en cuenta, al menos, los siguientes puntos de la LOE:

- Dentro del artículo 66, el punto 3, letras c, d, e y f.
- En el artículo 67, los puntos 3, 5 y 8.
- En el artículo 69, el punto 2.

Como las aportaciones de la LOMCE a todo lo vinculado a la educación de adultos de la LOE no nos parecen relevantes, a los efectos de nuestros objetivos, no las hemos tomado en consideración y por ello no figuran en este apartado.

6. ENFOQUES METODOLÓGICOS

Los métodos de trabajo utilizados para el desarrollo de las diferentes actividades y talleres que se plantean en el proyecto Campus, en los que participan jóvenes y adultos con SD/DI y estudiantes universitarios, están fundamentados en los siguientes enfoques metodológicos: el modelo de apoyos, el aprendizaje cooperativo, el enfoque didáctico mediacional, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje-servicio. Un aspecto que se pretende intensificar es la generalización y transferencia de los aprendizajes, y para ello trataremos de vincular escenarios formales de aprendizaje, no formales e informales. El desarrollo de los conocimientos derivados de la práctica se gestionará a través de metodologías de investigación-acción. La participación de estudiantes universitarios se gestiona fundamentalmente a través de metodologías centradas en el aprendizaje-servicio y a través de proyectos de innovación docente.

En el desarrollo de este proyecto se plantea, precisamente, indagar en la potencialidad y versatilidad de estas orientaciones metodológicas aplicadas a diferentes ámbitos de aprendizaje. Por el interés que le damos al proceso de enseñanza y aprendizaje hemos considerado conveniente explicar de forma detallada algunos componentes de la metodología didáctica utilizada en el desarrollo de las actividades organizadas en este proyecto. Queremos resaltar no solo qué enseñamos, sino el cómo lo enseñamos. Por ello, exponemos en este capítulo algunas notas des-

criptivas de los distintos enfoques señalados y que servirán de base para la concreción de las orientaciones didácticas en las distintas actividades que se plantean en los talleres, ordenadas en diferentes secuencias didácticas.

6.1. EL MODELO DE APOYOS

El modelo multidimensional de la discapacidad intelectual proporciona, como ya hemos visto en el ámbito conceptual, una conceptualización de la discapacidad no tan centrada en los aspectos individuales, sino en la interacción entre el individuo y el contexto. En este sentido, recordamos que 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).

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 que permiten proporcionar una base natural, eficiente y continua para mejorar los resultados personales.

Verdugo y cols. (2013) consideran que hay cinco premisas que son esenciales para la aplicación operativa de la definición de la discapacidad intelectual:

1. Las limitaciones en el funcionamiento presente se deben considerar en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
2. Una evaluación válida tiene en cuenta la diversidad cultural y lingüística así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.
3. 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.
4. 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.
5. Si se mantienen apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo, el funcio-

namiento en la vida de la persona con DI generalmente mejorará. Las claves son definir qué apoyos son apropiados y mantenerlos durante un periodo prolongado.

6.1.1. Los apoyos

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.

Según la AAMR (actualmente AAIDD) (1997) “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.

Thompson y cols. (2002) los definen como “recursos y estrategias que promueven los inte-

reses 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 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 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).

6.1.2. 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 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 con-

gruencia asegurando el ajuste persona-entorno implica comprender los múltiples factores que conforman el funcionamiento humano, determinar el perfil y la intensidad de las necesidades 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. 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 continuamente.

El perfil de necesidades de apoyo viene determinado por la identificación de los necesarios para mejorar el funcionamiento individual. Para ello se identifica el tipo de apoyo necesario, la

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

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 desarrolle 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.

6.1.3. Tipos de apoyos: Apoyos naturales y apoyos profesionales

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 su tipología, entre apoyos profesionales y apoyos naturales. También podemos clasificarlos en base a la intensidad precisa del mismo y, en este sentido, diferenciamos entre apoyo intermitente, limitado, extenso y generalizado.

Llamamos apoyos profesionales o formales a los provistos por estructuras, recursos o equipos cuya función es la de dar soporte. 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 duplicar 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 reunio-

nes con los técnicos de la 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 su efectividad.

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, la Universidad, 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 cinco dimensiones: habilidades intelectuales; conducta adaptativa (conceptual, social y práctica); participación, interacciones y roles sociales; salud (física, mental, etiología); y 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 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. ej., 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, difícilmente se desarrollará su competencia comunicacional. Campus Oportunidades para la Inclusión es un conjunto de oportunidades (cada taller es una oportunidad) para la comunicación, para las relaciones

diversas, para el aprendizaje, para el bienestar personal y grupal, etc.; y también es una red de apoyos diversos que facilitan estos procesos de comunicación, relación y aprendizaje.

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), 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 eco-

nómica, empleo, apoyo conductual, ayuda en el hogar, acceso y utilización de la comunidad y atención sanitaria.

Los programas o servicios son fuentes de ayuda que pueden complementar y potenciar los apoyos naturales. Por otro lado, se pone énfasis en que 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.

6.1.4. Tipos de intensidad de apoyos

Los apoyos también pueden clasificarse, como ya hemos señalado, en base a la intensidad 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:

- Intermitente: 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 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: le caracterizan la constancia y la alta intensidad. 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 la tipología 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 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.

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 dirigidas a las necesidades de apoyo identificadas, las personas encargadas de proporcionar estas funciones, los resultados personales que se esperan.

En este plan hay que poner énfasis en los naturales. No hay que identificar los apoyos con los servicios ya que 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. Su naturaleza 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.

6.1.5. Evaluación de los apoyos

El enfoque multidimensional de la DI no solo va a influir en el diagnóstico (basado no solo en las limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual, sino también en las limitaciones en la conducta adaptativa) y en la clasificación (emergiendo un modelo de sistema multidimensional de clasificación), sino que se orienta hacia la planificación de apoyos. De

este modo, el sistema de clasificación multidimensional se dirige a la determinación de los servicios y apoyos individualizados basados en la intensidad de las necesidades evaluados en las cinco dimensiones del funcionamiento humano (intelectual, conducta adaptativa, salud, participación y contexto).

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 puede 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 com-

pleto de apoyos habrá de ser personal e intransferible, 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.

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 que la persona tenga en otras actividades de la vida.

6.1.6. Planificación de los apoyos

En cuanto a la planificación de apoyos, para Verdugo y cols. (2013) constituye un conjunto de recursos y estrategias que mejoran el funcionamiento humano. Ninguna persona necesitará todos los tipos de apoyos que están disponibles, las necesidades de apoyo de una persona difieren tanto cuantitativamente (en número) como cualitativamente (en naturaleza).

Se propone un proceso secuencial de cinco componentes con los siguientes objetivos: a) identificar lo que la persona más quiere o necesita hacer, b) evaluar la naturaleza del apoyo que una persona requerirá para lograr lo que él o ella más quiere o necesita hacer, c) desarrollar un plan de acción para recabar y prestar apoyos, d) iniciar y supervisar el plan, e) evaluar

los resultados personales (Thompson y cols., 2009; Verdugo y cols., 2007).

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

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

Los componentes principales de una planificación 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 (aspectos 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. ej., 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 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, auto-determinación, 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. Su naturaleza 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.

6.2. APRENDIZAJE COOPERATIVO

6.2.1. 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.

La mayor parte de las actividades que se plantean en el desarrollo de los talleres del proyecto Campus se gestionan en grupo cooperativo, bien sea un grupo heterogéneo formado por jóvenes con SD/DI, bien sea un grupo mixto formado por jóvenes universitarios y jóvenes con SD/DI. Las situaciones de aprendizaje que se proponen en el proyecto son las siguientes: situación de todo el grupo, situación de pequeños grupos cooperativos y situación individual. La mayor parte del tiempo recae en la situación de grupos cooperativos.

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, que utilizan 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 de aprendizaje, 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 (Pujolás, 2009):

- 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 propuestos, y para que aprenda también a trabajar en equipo, como un contenido de aprendizaje 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 solo un método o un recurso especialmente útil para aprender mejor los contenidos curriculares, sino que es, en sí mismo, un contenido curricular más que los alumnos deben aprender y que, por lo tanto, se le debe enseñar.

6.2.2. 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 alumno, 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. Puntos todos ellos tan importantes que pasamos a detallarlos brevemente.

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

ción de los roles del equipo; c) las normas del grupo; d) los planes del equipo; etc.

6.2.3. Características del aprendizaje cooperativo

Para Collazos, Guerrero y Vergara (2001), 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 aprendizaje (de un taller formativo, de un programa educativo, de una asignatura, etc.).

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.

6.2.4. Elementos básicos del aprendizaje cooperativo

Los hermanos Johnson (1994, 1999), referentes indiscutidos de esta propuesta de aprendizaje 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, y 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. Esta interdependencia 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 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 apa-

rezca 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. También 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 solo 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.

6.2.5. Efectos del aprendizaje cooperativo

Traver y García (2004) 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 competencias 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 trabajaban 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, Traver y García (2004) apuntan otras habilidades que también fomentan:

- 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 en 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), 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. Es decir, primero una labor cooperativa en grupo y después una labor individual.

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 potencia 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 y cols. (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 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 solo 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. Todos estos beneficios positivos detectados en los alumnos que trabajan mediante el aprendizaje cooperativo colaboran no solo a que los alumnos aprendan (competencia cognitiva) y desarrollen sus habilidades sociales (competencia social) sino que también se distingan 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.

6.2.6. 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 anteriormente, vamos a ahondar un poco más en estos nuevos papeles del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando se utiliza el 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.

El profesor como diseñador instruccional

En el aprendizaje cooperativo, el profesor se encarga de definir las condiciones iniciales del trabajo. Se deben 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, su composición, 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.

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

Uno de los principios básicos del mediador cognitivo es dar 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 apren-

dizaje resaltando las ideas de los otros miembros del grupo.

El profesor como instructor

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 frecuentemente se enseñe en clase. Hay una creencia generalizada de que colocando a las personas en grupos de 3 ó 4 es suficiente para que haya un trabajo colaborativo; sin embargo, esta situación no es correcta. Es necesario preparar a los alumnos para sensibilizarlos 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) y 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.

6.2.7. Ideas clave sobre el aprendizaje cooperativo

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

- jar en equipos cooperativos dentro de la clase.
5. Las estructuras 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.

6.3. ENFOQUE DIDÁCTICO MEDIACIONAL

Las orientaciones didácticas que van a guiar el diseño y la aplicación de las actividades propuestas en el proyecto Campus (con respecto a este enfoque metodológico), 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) y programa FAVI (DOWN ESPAÑA, 2013).

A continuación se presentan los principios didácticos que se derivan del modelo señalado; tam-

bién se analiza la mediación en la interacción profesor-alumno. Por el interés que le hemos dado al cómo 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, en buena medida, los apartados que figuran en la Guía General FAVI (2013).

6.3.1. Principios didácticos

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

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

En los diferentes talleres que se proponen en el proyecto Campus, se agrupan los contenidos en diferentes temáticas o proyectos (p. ej., en el Taller de poesías, estas se organizan en diferentes temas: amistad, amor, familia, primavera, deseos, etc.) según el principio de la concentración, consistente en la ordenación de los ámbitos de aprendizaje relacionados con las habilidades lectoras, las competencias conversacionales, la creatividad, las habilidades sociales, la autonomía personal, la regulación de los comportamientos,

etc., en torno a puntos unitarios vitalmente significativos (las diferentes temáticas o proyectos); es decir, en torno a intereses específicos y operantes en la vida de los alumnos.

Dichos intereses se expresan en diversos proyectos o temáticas relacionados con los objetivos de las áreas mencionadas. A través del desarrollo de las actividades planteadas con arreglo al principio de globalización se pretenden impulsar diferentes aprendizajes (p. ej., la comprensión lectora, la creatividad literaria, la conversación sobre temas relacionados, relaciones interpersonales, la autorregulación, etc.).

En las diferentes actividades organizadas en una secuencia didáctica se incluirán los componentes relacionados con la comprensión lectora, con las habilidades conversacionales, con la creatividad y con las habilidades sociales, la autonomía personal, la autorregulación, etc. Se determinarán tareas para desarrollar en pequeño grupo e individualmente. También figurará la determinación de sugerencias para trabajar en el entorno familiar, a través de los cuadernos de trabajo personal. Es decir, en cada secuencia de actividades se plantea una serie de actividades para trabajar en pequeño grupo y estas actividades se verán complementadas por las realizadas individualmente (en el centro y en la familia).

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.

Es importante y relevante considerar este concepto en la praxis didáctica tanto en la programación como en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos, y resulta más importante con los alumnos que tienen necesidades educativas especiales. Cuando se diseñan y desarrollan las programaciones didácticas sin tener en cuenta la Zona de Desarrollo Próximo, se está aceptando de forma implícita que la capacidad de aprendizaje de los alumnos es mucho menor de lo que potencialmente pueden dar de sí, cuando se le suministran los mediadores adecuados, que es como decir cuando se les somete a una experiencia de aprendizaje mediado significativa.

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

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

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

C. La mediación como estrategia de enseñanza

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

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

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 inter-

acción 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; esta modalidad de aprendizaje es crucial para el desarrollo de las funciones cognitivas más elevadas del individuo y para la modificabilidad cognitiva.

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

El aprendizaje cooperativo es una situación propia de la enseñanza colaborativa, que debe estar contemplada en cualquier modelo didáctico basado en los parámetros 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 estrategias de inclusión con alumnos diferentes, por ejemplo, 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 formativas, 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 interdependencia 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 educativas, vida hogareña y familiar, actividades recreativas o entre el grupo de amigos). Los principios básicos de la aplicación que proponen los autores son los siguientes:

- a) La aplicación ha de estar vinculada a las funciones cognitivas, no a los contenidos. La aplicación de los contenidos es tentadora, en parte porque resulta fácil. No hay nada malo en la aplicación de contenidos, siempre que se haga de forma que no interfiera o venga a reemplazar la aplicación de las funciones cognitivas. La aplicación de las funciones cognitivas es esencial.
- b) Se han de ‘extraer’ de los alumnos los ejemplos de aplicación; no dárselos. Es importante que los mismos alumnos establezcan sus conexiones entre los procesos de pensamiento y sus aplicaciones en la vida diaria.
- c) La aplicación ha de establecerse con respecto a situaciones familiares. Resultará poco beneficioso sugerir o intentar extraer ejemplos de aplicación con respecto a situaciones que no sean familiares para los alumnos.
- d) Los ejemplos de aplicación han de ser sencillos y directos desde el punto de vista lógico. Los alumnos han de comprender la conexión entre un principio y su aplicación en un determinado contexto.
- e) Las aplicaciones han de establecerse con respecto a múltiples y variados contextos. Cuanto más numerosas y variadas sean las aplicaciones que utilizan los alumnos mejor contribuirán a la construcción de los esquemas de pensamiento o estructuras mentales del conocimiento. La aplicación de ejemplos ha de hacerse al menos a tres dominios de la vida de los alumnos: a) a otras actividades educativas, b) a la vida hogareña y familiar y c) a las actividades recreativas o entre el grupo de amigos.

Papel de los padres en los programas educativos y formativos

El alumno no aprende solo 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 llevan a cabo en casa. Así, el desarrollo de su autonomía personal, de su capacidad comunicativa, de su socialización, etc., va a estar influenciada, de un modo decisivo, por la labor de la familia.

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

tivo. O dicho de otro modo, los contextos formales de aprendizaje con los contextos no formales.

a. La conquista de la autonomía personal

La autonomía personal es un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida de la persona. Cada etapa tiene nuevas exigencias de autonomía y su desarrollo depende, entre otros factores, de las capacidades de las personas, de sus experiencias de aprendizaje, de las expectativas de sus educadores y de las oportunidades y apoyos que se les brinda.

Además, los padres pueden ayudarles en sus necesidades emocionales. Como todas las personas, los jóvenes y adultos con SD/DI necesitan amor, atención y aceptación. Requieren un entorno en el que puedan crecer con seguridad, donde puedan desarrollar su independencia y su propia estima. El que se encuentren a gusto consigo mismos, confíen en sí mismos y puedan experimentar la sensación del éxito, por pequeño que sea, es muy importante para su propia imagen. Si los padres perciben a los hijos de una forma positiva, éstos lo captarán y se sentirán aceptados y queridos. El bienestar emocional es de la máxima importancia en el desarrollo de cualquier persona.

b. Comunicación y socialización

La participación de la familia en el desarrollo del lenguaje y la comunicación va a resultar también fundamental. La forma en que los padres le hablan, explicándole situaciones y sucesos, pro-

moviendo conversaciones sobre diversos temas, leyendo conjuntamente, etc., estimulará su capacidad de comunicación.

A modo de ejemplo, Miller, Leddy y Leavitt (2001) ponen de manifiesto cómo la investigación realizada en familias con niños con síndrome de Down, que analiza la frecuencia de la aportación verbal como un factor importante para promover el desarrollo del lenguaje y la comunicación, ha comprobado que el desarrollo cognitivo y del lenguaje puede mejorarse simplemente con que los padres hablen más y pronuncien frases cada vez más largas, así como expresiones que usen un vocabulario más complejo. Ahora bien, hay que ajustar el lenguaje a las personas para satisfacer su nivel de comprensión, con el fin de facilitar el procesamiento del mensaje.

Estos mismos autores informan, a partir de la investigación revisada, que el estilo de comunicación de las familias y la frecuencia de la comunicación puede indicar por qué algunos niños aprenden el lenguaje más rápidamente que otros. Las familias cuyos hijos hacen buenos progresos en sus habilidades de lenguaje y de comunicación comparten las siguientes características:

- Seleccionan los niveles del lenguaje en función de la capacidad del niño para entender el mensaje y no por su habilidad para producirlo.
- Las familias persiguen objetivos realistas en su comunicación con sus hijos.
- Esperan que todos sus hijos aprendan a leer.

- Se centran en comprender el contenido de los mensajes de sus hijos y no se preocupan por las formas que dichos mensajes adoptan.
- Realizan pruebas de audición cada 6 meses hasta que el hijo tiene 8-10 años de edad.
- Ofrecen a sus hijos experiencias frecuentes y variadas fuera de casa.

Otro de los ámbitos en el que resulta imprescindible la participación de la familia, y por tanto la colaboración familia-centro educativo, es el de la socialización, que depende de forma interactiva de dos contextos fundamentales: la familia y el centro educativo, que están obligadas a coordinar los esfuerzos con el fin de alcanzar el desarrollo más armónico posible de los alumnos.

c. Colaboración en los programas educativos y formativos

Pero además de la implicación familiar en las actividades que inciden en la autonomía personal y en el desarrollo de la comunicación y socialización, también las familias pueden participar en el logro de los objetivos educativos que los centros educativos se plantean con sus hijos.

Para ello los centros educativos (colegios, institutos, asociaciones, universidades, ...) deben considerar a la familia como un elemento más a la hora de planificar la respuesta educativa al alumno con discapacidad, de modo que el papel a jugar por parte de las familias tiene que ser del máximo compromiso. En este sentido, es necesario articular actividades que traten de coordinar los diferentes escenarios, espe-

cíficamente el educativo (p. ej., el proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión), el familiar y el asociativo (si el/la alumno/a asiste a los programas que se organizan en el seno de las asociaciones de personas con discapacidad).

Con respecto a las actividades que se proponen en los talleres formativos del proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión, el trabajo en pequeño grupo que se plantea y se realiza en clase, debe complementarse con un trabajo individual llevado a cabo en el centro educativo y también puede hacerse (en parte) en la familia. Ello supone una implicación de los padres y una labor coordinada del profesorado con ellos. Evidentemente, será cada profesor quien ajuste esta respuesta, de acuerdo a cada joven con discapacidad y con su familia.

En el documento *Familias y síndrome de Down. Marcos de apoyo y colaboración* (DOWN ESPAÑA, 2013 – ver página web de DOWN ESPAÑA, Publicaciones) figuran algunas orientaciones para fomentar la conducta autodeterminada, así como para incidir en la autonomía personal, la autorregulación y las relaciones sociales de los hijos.

6.3.2. El profesor como mediador

La educación debe ser un medio para la promoción y el desarrollo de la persona, tanto a nivel individual como social y no un instrumento de selección y clasificación que solo promociona a los más capacitados. En este sentido, resulta fundamental respetar la diversidad del

alumnado y adecuar la respuesta educativa a las características específicas de cada persona. Este proceso de adaptación, que parte del conocimiento que se tiene de la individualidad de cada alumno, requiere atender los elementos específicos de las distintas personas que configuran la diversidad en cualquier centro educativo.

Indagar nuevas vías pedagógicas, proponer a los alumnos didácticas más motivadoras y que les permitan avanzar en los procesos de aprendizaje es una tarea obligada en la acción educativa. Más si los alumnos tienen importantes dificultades de aprendizaje, porque en este caso es necesaria una búsqueda rigurosa de métodos que permitan ir resolviendo los problemas de aprendizaje que van surgiendo.

Las dificultades específicas que se observan en la cognición y el aprendizaje en las personas con síndrome de Down (y también en personas con otras discapacidades intelectuales) pueden atenderse y para ello los distintos contextos educativos deben adaptar su enseñanza a las peculiaridades que presentan. De este modo, tanto el contexto familiar, como el escolar, el social, etc., deben conocer sus dificultades con el fin de situarse en mejores condiciones para remediarlas. También se pueden promover programas específicos que contribuyan a la modificación de su funcionamiento cognitivo.

Otra implicación educativa que se deriva del conocimiento que se va adquiriendo sobre el modo de procesar la información de las personas con síndrome de Down o con otras dis-

capacidades intelectuales, con la intención de que la práctica pedagógica incorpore lo más rápidamente posible tales conocimientos, es la metodología mediacional. Esta metodología 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, formativo, 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. Esta metodología mediacional es la que se plantea para llevar a cabo las actividades proponen en los diferentes talleres, junto a otros enfoques metodológicos (como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por proyectos, etc.).

Sin duda que esta propuesta pedagógica es oportuna para la resolución de algunas dificultades importantes que las personas con síndrome de Down y con otras discapacidades intelectuales experimentan, como son, entre otras, la consolidación y generalización de sus aprendizajes a tareas y situaciones diferentes a las que originariamente se plantearon.

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 no solo los profesores, sino todo el conjunto de apoyos, es decir, padres y otros familiares, personal voluntario, estudiantes en prácticas, adultos con discapacidad).

Objetivos de la mediación

Algunos de los objetivos básicos de las interacciones mediadas son los siguientes:

- Seleccionar los estímulos adecuados: contribuir a que los alumnos reduzcan el número y la complejidad de los estímulos con los que se encuentran mediante una atención selectiva.
- Centrarse en los aspectos relevantes de un estímulo complejo.
- Repetir la exposición a los estímulos importantes.
- Percibir y comprender las similitudes y diferencias, las relaciones secuenciales, la dimensionalidad, los antecedentes y las consecuencias, y operaciones tales como la comparación, la categorización y las nociones de pasado, presente y futuro.
- Abordar el concepto de la generabilidad o transfer de las experiencias a otros contextos.
- 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 solo 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 actividad llevada a cabo con la aplicación de los mismos a otras situaciones o contextos. Transferir los principios a los distintos ámbitos de contenido familiar, o escolar, o social.
- 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.
- Utilizar incentivos intrínsecos a la tarea.
- Comunicar entusiasmo por el aprendizaje.

Estilo docente mediacional

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.

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 en otras situaciones. Es importante considerar todos estos aspectos de la mediación, porque los apoyos (naturales y profesionales) que van a colaborar con los alumnos tendrán que ir integrándolos 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 (profesores, padres y otras personas encargadas de su educación y formación), 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.

Algunas características de la mediación

A continuación vamos a definir un conjunto de características y procedimientos didácticos que

permiten orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo la perspectiva mediacional:

a) Globalidad: El individuo constituye una entidad unitaria y por ello es necesario actuar en todas las facetas de su desarrollo. No hay que olvidar ni perder la perspectiva unitaria que cualquier ser humano tiene. En este sentido, toda actividad educativa debe articularse dentro de una propuesta educativa que implica a la familia y a los centros educativos y formativos fundamentalmente, en los que se plantean actividades de diversa índole (escolares, deportivas, culturales, lúdicas, de formación profesional, rehabilitadoras, etc.). En este sentido, es importante que haya una comunicación fluida entre la familia y el centro educativo, así como con otros agentes educativos que también se implican en el proceso educativo y formativo del alumno/a.

b) Individualización del proceso educativo: Entendido como la individualización de la enseñanza, el proceso educativo debe adaptarse a las características de los alumnos a los que va dirigido, adaptando los objetivos y actividades a las características diferenciales de cada alumno y a sus necesidades personales.

Individualizar la enseñanza no debe ni tiene por qué significar realizar programas, objetivos, actividades y estrategias para cada uno de los alumnos, sino la creación de un abanico suficiente en los niveles de exigencia de los mismos, para hacer posible la superación de los aprendizajes que se plantean para la totalidad de los alumnos.

Con un mismo programa y unos mismos objetivos básicos es posible individualizar el proceso de aprendizaje, cuando existen las condiciones materiales necesarias, no debiéndose esperar de todos los alumnos las mismas realizaciones, sino que el nivel de exigencias vaya en consonancia con las potencialidades de cada alumno, de forma que pueda garantizarse la consecución de los aprendizajes.

c) Tomar en consideración las características del alumnado: a la hora de determinar una estrategia didáctica hay que tener en cuenta tanto las dificultades que se observan en los alumnos como las capacidades que tienen mejores condiciones (puntos fuertes). La acción de refuerzo debe apoyarse en los puntos fuertes de aprendizaje, para que sirvan de apoyo a las capacidades más afectadas. De una manera sintética y centrándonos en los alumnos con síndrome de Down, entre las dificultades actitudinales y de aprendizaje que se observan en estos alumnos (siempre teniendo presente la heterogeneidad que se da en el colectivo de personas con síndrome de Down) pueden destacarse las siguientes (Candel, 1993; Florez y Troncoso, 1991; Guerrero, 1995; Molina y Arraiz, 1993; Troncoso y Cerro, 1997; Vived, 2002):

- Las actitudes hacia determinados aprendizajes que perciben complejos suelen ser negativas. Por tanto, resulta prioritaria una labor dirigida a cambiar estas actitudes negativas en positivas. Es importante establecer unas relaciones afectuosas positivas hacia el entorno educativo y los aprendizajes. Sin

el establecimiento de dichas actitudes, la aplicación de un programa educativo está condenado al fracaso de antemano. Dicho establecimiento no va a ser posible si primero no se logra a nivel personal entre el alumno y el profesor.

- Es importante impulsar la motivación adecuada a la hora de llevar a cabo las actividades. Sus dificultades y fracasos en las tareas les ha llevado a una desmotivación generalizada. Habrá que tener en cuenta el nivel evolutivo de los alumnos, así como sus intereses.
- El aprendizaje se realiza a ritmo lento, con procesos largos de inestabilidad de los aprendizajes y con lentitud en la consolidación de los mismos.
- Se fatiga rápidamente y su atención no se mantiene por un tiempo prolongado. Es lento en responder a las órdenes que se le dan.
- Su interés por la actividad a veces está ausente o lo mantiene por muy poco tiempo.
- Muchas veces no puede realizar la actividad solo. Requiere la ayuda del adulto o de un compañero, que le ayude en la resolución de la tarea. En ocasiones se habitúa a estas circunstancias y se resiste a trabajar cuando no está presente la figura de apoyo, mermando considerablemente su autonomía en el trabajo.
- La curiosidad por conocer y explorar lo que le rodea está limitada. No se le ocurre inventar o buscar situaciones nuevas.
- Le cuesta trabajo recordar lo que ha hecho y conocido. No se organiza para aprender de los acontecimientos de la vida diaria.
- Tiene dificultad en solucionar problemas

- nuevos, aunque estos sean parecidos a otros vividos anteriormente.
- Cuando se le pide que realice varias tareas en corto tiempo, se confunde y rechaza la situación.

d) Aspectos motivacionales: Es importante que durante el proceso educativo el/la alumno/a se sienta motivado por los buenos resultados. Por ello procuraremos que alcance el éxito proponiéndole tareas relativamente fáciles, complicándolas gradualmente de forma que haya grandes posibilidades de éxito en una actividad nueva cuando ha superado la anterior.

El éxito en una tarea impulsa al enfrentamiento con nuevas dificultades. Para favorecer tal éxito es necesario tener en cuenta lo siguiente:

- Graduar bien los objetivos y las actividades.
- No desmoralizarse ni recriminar al alumno si fracasa en su intento. Se trata de no dar demasiada importancia a sus fracasos, hay que considerar que el error forma parte del proceso de aprendizaje. Puede ocurrir que variando los recursos didácticos, la forma de presentación del objetivo, el procedimiento empleado o la situación de aprendizaje, supere la tarea anteriormente fracasada.
- Hay que considerar que en el crecimiento se dan movimientos de avance en alternancia con fases de estancamiento e incluso de retroceso, para volver a avanzar.
- No hay que considerar tan solo los éxitos e ignorar los fracasos, sino que hay que

potenciar aquéllos y utilizar éstos de cara a la readaptación del proceso de aprendizaje.

e. Énfasis en los procesos y en la generalización: Haywood y cols. (1997) establecen para los mediadores las siguientes líneas directrices, a la hora de aplicar las actividades con los alumnos:

1. Centrarse en los procesos más que en las respuestas o productos.
2. Hacer preguntas sobre el proceso e intentar obtener respuestas sobre el mismo.
3. Solicitar una justificación, incluso para las respuestas correctas.
4. Utilizar incentivos intrínsecos a la tarea.
5. Aplicar o transferir los principios a los distintos ámbitos de contenido familiar.
6. Comunicar entusiasmo por el aprendizaje.
7. Relacionar las experiencias nuevas con las ya familiares.
8. Obtener de los alumnos las distintas normas a seguir.
9. Hacer hincapié en el orden y predictibilidad del mundo.
10. Establecer estructuras de hábitos lógicos y crear insatisfacción en torno a la imprecisión, la falta de seguridad y la ausencia de razonamientos lógicos.
11. Aceptar tantas respuestas de los niños como sea posible, pero corrigiendo las incorrectas o imprecisas.

Para ello los profesores cognitivo-mediacionales extraerán ejemplos y pruebas del pensamiento de los alumnos, de sus experiencias, uti-

lizarán tipos de preguntas más orientadas al proceso que a la respuesta o producto, cuestionarán las respuestas, acertadas o no, y requerirán de los alumnos una justificación y una explicación del proceso. Enseñarán colaborando con los alumnos en la elaboración de generalizaciones a partir de ejemplos, objetos o acontecimientos vividos; también les ayudarán a hacerse conscientes de sus propios procesos de pensamiento, fomentando el funcionamiento cognitivo de los alumnos.

Criterios que guían la mediación

Feuerstein (1986), 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; y 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, convendrá adaptar estos criterios a los proce-

dimientos utilizados en el desarrollo de las distintas actividades propuestas en los diferentes programas y/o talleres.

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 que se están trabajando con los hechos pasados y futuros.
- Relacionar los contenidos trabajados 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 una lección a la siguiente, desde una disciplina a otra, desde una situación 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 él 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 criterio 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 la persona, 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 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 de aprendizaje mediado 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 sobre las respuestas y corregirlas, si fuera necesario.
- 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.

6.3.3. 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 mediacionales, son las siguientes:

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

- Fomentar el aprendizaje cooperativo.
- Desarrollar prácticas pedagógicas basadas en la Experiencia de Aprendizaje Mediado. Fomentar el papel del profesor como mediador.
- Potenciar el sentimiento de competencia del alumno, reforzando sus logros, proyectando expectativas positivas y pidiéndole esfuerzo, atención y motivación hacia las actividades planteadas.
- Individualización de la enseñanza: adaptando los objetivos y las actividades a las características de los alumnos.
- Diversificación de actividades y de materiales didácticos.
- Enfoque globalizado.
- Expectativas educativas positivas.
- Aprendizajes significativos y funcionales.
- Enseñanza basada en la dinámica de éxito. Mostrar entusiasmo por la enseñanza, solo así conseguiremos que los alumnos manifiesten entusiasmo por aprender.
- Fomento de la comunicación interpersonal y la socialización.
- Fomento de la curiosidad y la investigación.

6.3.4. Situaciones de aprendizaje en el desarrollo de las actividades

Para el desarrollo de muchas actividades propuestas en los programas y talleres formativos se plantean tres 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 una situación con todo el grupo de alumnos, en la que la figura preponderante es el profesor; una situa-

ción de pequeños grupos colaborativos y una situación individual. Como estas dos últimas son las que más tiempo van a ocupar, nos centraremos en ellas, que constituyen dos oportunidades (con los apoyos correspondientes) en las que el aprendizaje pasa 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, algunos talleres del proyecto Campus se organizan en grupos de 3-5 alumnos (este tamaño es orientativo, por cuanto el número de cada grupo lo establecerá el profesor al inicio de cada periodo, 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, los apoyos mediadores (que son profesionales de la Asociación, familiares, estudiantes en prácticas, voluntarios), todos ellos debidamente formados 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.

6.3.5. 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 una de ellas. Este contenido proviene, al igual que los principios didácticos, del modelo referido (Molina, Alvéz y Vived, 2008). Estas fases se toman como orientaciones genéricas que deberán adecuarse a las distintas tipologías de tareas que se proponen en los diferentes talleres formativos del proyecto Campus.

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 las personas sean conscientes de lo que se espera de ellas y para darles confianza de que tales objetivos pueden lograrlos si prestan la debida atención y si se apoyan en sus conocimientos previos durante la resolución de las actividades. Hay que hacerles 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 motivada, 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 requisito 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 al programa o taller (de desarrollo de competencias lectoras, creativas, laborales, sociales o de otro tipo) que pretendemos que alcance, sino también que entienda el signifi-

cado de los contenidos y de todos los términos involucrados en las tareas propuestas en el programa.

B. Ejemplificación

El mediador, apoyándose en los recursos materiales que considere más idóneos, realiza algún ejemplo de la tarea propuesta (p. ej., expresa una opinión, lee una poesía, resuelve un problema, inventa un relato, pinta un dibujo, 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 a 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 su desarrollo 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 y para cada taller formativo, 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:

A) Diferenciación progresiva del conocimiento: consiste en presentar las tareas de tal forma que el alumno sea capaz de inferir cuáles son los principios generales que subyacen a la tarea propuesta y aplicarlos a la resolución del problema concreto. Para ello, es necesario seleccionar tareas problemáticas que impliquen para su resolución el uso de heurísticos (es decir, nunca tareas mecánicas y repetitivas), los cua-

les pueden formar parte de las propias tareas, o bien ser presentados al alumno solo cuando no sepa cómo seguir adelante.

B) 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 suministradas y de los heurísticos presentados, puede ser conveniente mostrarle la solución).

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

Fase de evaluación

El propósito de esta fase en el contexto del modelo didáctico mediacional que hemos elegido consiste en disponer de datos acerca de todo el proceso seguido, con el fin de poder tomar las decisiones que mejor convengan en cada caso, antes de iniciar el 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 y talleres formativos (de empleo, de formación profesional, de autonomía y vida independiente, etc.) se proponen registros de las sesiones, donde se anotan las respuestas de los/as alumnos/as. 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 y talleres 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 talleres y programas del proyecto Campus Oportunidades de Inclusión se indagará la concreción de esta propuesta metodológica para la realización de las distintas actividades conversacionales, de lectura, de creatividad, de formación profesional, de relaciones sociales, de autonomía personal, de autorregulación grupal y personal, etc.

6.3.6. 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 habilidades conversacionales, 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 mediacional, y a partir de los diferentes contenidos y actividades que se plantean en los diferentes talleres formativos y programas, los media-

dores 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.

A modo de ejemplo, presentamos una secuencia didáctica que se ha trabajado durante un par de cursos en el taller de poesía. Es la secuencia que se desarrolla en los pequeños grupos colaborativos:

Actividades de lectura, comprensión, recuerdo y valoración

1. Lectura de las poesías.
2. Valoración y comentarios sobre las poesías leídas.
3. Selección de la poesía que se va a trabajar en la sesión y lectura por parte del profesor/a.
4. Lectura de la poesía por parte de los alumnos.
5. Responder a las siguientes preguntas sobre el contenido de la poesía.

Actividades conversacionales

6. Conversamos sobre la poesía leída / sobre temáticas que aborda.
7. Otras actividades conversacionales.

Actividades de creatividad

8. Completa las siguientes frases con una o dos palabras.
9. Continúa la frase con otra frase.
10. Inventa una frase con las siguientes palabras.
11. Trata de seguir con la poesía.
12. Inventa una poesía inspirada en la amistad o en algún amigo o amiga.

Esta secuencia se puede modificar, en parte, para periodos siguientes, con una intención de innovación constante, incorporando, por ejemplo, más actividad de preparación de los recitales, incorporación de medios audiovisuales, etc.

6.4. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

Este modelo de aprendizaje exige que el profesor sea un creador, un guía, que estimule a los estudiantes a aprender, a descubrir y sentirse satisfecho por el saber acumulado, lo cual puede lograrse si aplica correctamente la enseñanza basada en proyectos. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) aplicado en los talleres proporciona una experiencia de aprendizaje que involucra al estudiante en un proyecto complejo y significativo, mediante el cual desarrolla integralmente sus capacidades, habilidades, actitudes y valores por medio de la realización de un proyecto de trabajo. Estimula en los estudiantes el desarrollo de habilidades para gestionar un proyecto, con lo cual se motivan a aprender, y ello es válido para todos los que participan en los talleres formativos, con o sin discapacidad (Maldonado, 2008).

Seguiremos en buena medida, los planteamientos de esta autora para resumir los elementos que consideramos más importantes con respecto a este enfoque metodológico.

En esta experiencia, el estudiante aplica el conocimiento adquirido en un producto dirigido a satisfacer una necesidad personal y social, lo cual refuerza sus valores y su compromiso con el entorno. El ABP implica formar equipos cooperativos de personas diversas que trabajan juntos para realizar proyectos. Para que sean exitosos los resultados de trabajo de un equipo, bajo el ABP, se requiere de un diseño instruccional definido, definición de roles y fundamentos de diseño de proyectos.

En los talleres formativos del proyecto Campus es habitual definir, en los inicios de la puesta en funcionamiento del taller, uno o más proyectos en los que se implican los alumnos, tanto en su diseño como en su desarrollo y valoración. A modo de ejemplo, dentro del taller de poesías se han planteado los siguientes proyectos:

- Recitales de poesías
- Participación en talleres colaborativos de poesías realizados en centros escolares
- Charlas o mesas redondas sobre las actividades, los resultados y la valoraciones en torno al Taller de poesías (y a otros talleres)
- Publicación de un libro de poesías

Emplear el ABP como estrategia didáctica se considera relevante en la experiencia educativa, al considerar que:

- a) La metodología de proyectos es una estrategia para el aprendizaje que permite el logro de aprendizajes significativos, porque surgen de actividades relevantes para los estudiantes, y plantean objetivos y contenidos que van más allá que los curriculares, por ejemplo, actividades de proyección y divulgación del trabajo realizado por los alumnos, como se plantea en el taller de poesía.
- b) Permite la integración de contenidos, reforzando la visión de conjunto de los aprendizajes, con un enfoque globalizado.
- c) Permite organizar actividades en torno a un fin común, definido por los intereses de los estudiantes y con el compromiso adquirido por ellos. El proyecto que se define es un proyecto consensuado por los estudiantes que se implican en su desarrollo.
- d) Fomenta la creatividad, la responsabilidad individual, el trabajo colaborativo y la capacidad crítica, entre otras competencias.
- e) Hace posible que los estudiantes interactúen entre sí y se comprometan con proyectos comunes, trabajando en equipo responsable, que es una competencia bien demandada actualmente.
- f) Aumenta la autoestima de los estudiantes, al sentirse útiles con su esfuerzo y a través de los proyectos en los que se implican. Permite combinar positivamente el aprendizaje de contenidos específicos de cada taller con el desarrollo de competencias que facilitan la autonomía en el aprendizaje.

Esta estrategia de enseñanza establece un modelo de instrucción auténtico en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase. En ella se recomiendan actividades de enseñanza interdisciplinarias, de mediano y largo plazo, y centradas en el estudiante, en lugar de lecciones cortas y aisladas. Las estrategias de instrucción basada en proyectos tienen sus raíces en la aproximación constructivista, que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores tales como Vigotsky, Bruner, Piaget, Dewey, etc. El constructivismo mira el aprendizaje como el resultado de construcciones mentales; esto es, que los estudiantes, aprenden construyendo nuevas ideas o conceptos, basándose en sus conocimientos actuales y previos.

6.4.1. Beneficios que proporciona el ABP

El empleo del ABP como estrategia en la enseñanza trae considerables beneficios a los estudiantes. Por un lado, les motiva a aprender porque les permite seleccionar temas y proyectos que les interesan y que son importantes para sus vidas; y por otro, aumenta el compromiso y la motivación, posibilitando el alcance de logros importantes. Entre los principales beneficios del ABP señalados por Rojas (2005), se mencionan los siguientes:

- Prepara a los estudiantes para los puestos de trabajo. Se exponen a una gran variedad de habilidades y competencias tales como colaboración, planificación de proyectos, toma de decisiones, manejo del tiempo, etc.
- Aumenta la motivación. Los docentes con frecuencia registran aumento en la asistencia al centro, mayor participación en clase y mejor disposición para realizar las tareas.
- Hace la conexión entre el aprendizaje en el centro educativo y la realidad. Los estudiantes retienen mayor cantidad de conocimiento y habilidades cuando están comprometidos con proyectos estimulantes, en cuya definición ellos han participado.
- Ofrece oportunidades de colaboración para construir conocimiento. El aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes compartir ideas entre ellos o servir de caja de resonancia a las ideas de otros, expresar sus propias opiniones y negociar soluciones; habilidades necesarias en los futuros puestos de trabajo.
- Aumenta las habilidades sociales y de comunicación.
- Acrecienta las habilidades para la solución de problemas.
- Permite a los estudiantes experimentar las conexiones existentes entre diferentes disciplinas y/o aprendizajes.
- Ofrece oportunidades para realizar contribuciones en el centro educativo o en la comunidad.
- Aumenta la autoestima. Los estudiantes se enorgullecen de lograr algo que tenga valor fuera del aula de clase.
- Permite que hagan uso de sus fortalezas individuales de aprendizaje y de sus diferentes enfoques o puntos de vista personales.

6.4.2. Trabajo colaborativo en el ABP

La situación idónea para el desarrollo del ABP es la situación del grupo cooperativo. Aunque el trabajo colaborativo ha recibido múltiples definiciones, en términos generales se puede considerar como una metodología de enseñanza y de realización de la actividad basada en el aprendizaje compartido, construido en una interacción entre un grupo de personas. Entre las definiciones que podemos encontrar, podemos señalar las siguientes:

- a) El trabajo colaborativo se da cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción del conocimiento. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo aprendería por sí solo, producto de la interacción de los integrantes del equipo (Guitert y Jiménez, 2000).
- b) Trabajar colaborativamente implica compartir experiencias y conocimientos y tener una clara meta grupal. Así mismo, plantea que lo que debe ser aprendido solo se puede lograr si el trabajo del grupo es realizado en colaboración y es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, los procedimientos a emplear y cómo distribuir el trabajo y las responsabilidades (Cros, 2000).
- c) El aprendizaje colaborativo es la adquisición de destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo (Salinas, 2000).
- d) El objetivo fundamental del trabajo colaborativo es la construcción del aprendizaje con-

sensuado mediante la cooperación de los miembros del grupo. Señala que en el aprendizaje colaborativo se comparte la autoridad y entre todos se acepta la responsabilidad de las acciones del grupo (Panitz, 1998).

- e) El trabajo colaborativo puede definirse, como el conjunto de métodos de instrucción o entrenamiento para uso en grupos, así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social). En el aprendizaje colaborativo cada miembro del grupo es responsable de su propio aprendizaje, así como del aprendizaje de los restantes miembros del grupo (Johnson y Cols., 1999).

Los elementos básicos que deben estar presentes en los grupos de trabajo colaborativo, planteados por Johnson y cols. (1999) son los siguientes:

- a) La interactividad. El aprendizaje se produce en la intervención entre dos o más personas, mediado por un intercambio de opiniones y puntos de vista. Es decir, se aprende de la reflexión común, del intercambio de ideas, del análisis entre dos o más personas de un tema común, a través del cual se obtiene un resultado compartido enriquecido.
- b) La sincronía de la interacción. Es el diálogo orientado al hacer algo juntos, es decir, con respuestas inmediatas, lo que hace necesario la sincronía. La colaboración es una actividad coordinada y sincrónica, que surge como resultado de un intento continuo por

construir y mantener una concepción compartida de un problema o proyecto.

- c) La negociación es un proceso por el cual dos o más personas intentan obtener consentimiento y generar acuerdos en relación a una idea, tarea o problema.

6.4.3. Aprendizaje basado en proyectos colaborativos

Con el ABP se estimula el aprendizaje colaborativo (AC) a través de la realización de actividades en clase en pequeños grupos cooperativos. El Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos (ABPC) es más que el simple trabajo en equipo por parte de los estudiantes, la idea que lo sustenta es que los estudiantes forman ‘pequeños equipos’ después de haber recibido instrucciones del profesor. Dentro de cada equipo los estudiantes intercambian información y trabajan en una tarea, hasta que todos sus miembros la han entendido y terminado, aprendiendo a través de la colaboración.

La clase se convierte en un foro abierto al diálogo entre estudiantes-estudiantes y estudiantes-profesores, los estudiantes tienen un rol activo, dentro de su equipo, aprenden a recibir ayuda de sus compañeros de clase y también a ayudarse mutuamente, enriqueciendo sus procesos cognitivos con las ideas diversas de sus compañeros de equipo. En el momento actual de la educación, el trabajo de grupo colaborativo es un ingrediente esencial en todas las actividades de enseñanza-aprendizaje y uno de los métodos más eficaces para atender las necesidades de la diversidad de alumnos que hay en la clase.

Como diseñadores, los estudiantes tienen ser creativos, tienen que integrar el conocimiento nuevo con el antiguo, y tienen que perseguir sus propias metas de forma activa. El ABPC conduce a la creación de una verdadera comunidad de aprendizaje. Debe promover el trabajo de equipo, la enseñanza integrada e interdisciplinaria donde el desarrollo de un proyecto compartido o una situación problemática sea analizada y manejada desde varias perspectivas con una óptica global. El ABP se debe tomar como un proceso continuo de desarrollo que vincula estrechamente los aprendizajes de clase con la vida y el trabajo; es decir, que cubre todas las dimensiones y circunstancias humanas, que capacita al individuo para que aprenda por sí solo de su entorno y sea agente de su propia transformación y por tanto de la comunidad que lo rodea.

Es importante señalar, en correspondencia con lo planteado por Figarella (2004), que los proyectos empleados para el ABP colaborativo se diferencian de otro tipo de proyectos en aspectos como los siguientes:

- Deben estar centrados en el estudiante y dirigidos por el estudiante.
- Los proyectos deben estar claramente definidos; es decir, un inicio, un desarrollo y un final.
- Su contenido debe ser significativo para los estudiantes, que pueda ser directamente observable en su entorno.
- Contener problemas del mundo real.
- Ser una investigación de primera mano.
- Ser sensible a la cultura local y culturalmente apropiado.

- Debe conectar lo académico, la vida y las competencias laborales.
- Propiciar oportunidades de retroalimentación y evaluación por parte de expertos.
- Promover oportunidades para la reflexión y la auto evaluación por parte del estudiante.

Los proyectos permiten poner en práctica el aprendizaje colaborativo, la organización de grupos, la reestructuración de la clase, la integración de recursos disponibles, una evaluación distinta, una interacción distinta entre estudiantes en las actividades curriculares. Por otro lado, estimulando el trabajo colaborativo, con el empleo del ABP se busca facilitar un mejor funcionamiento de los nuevos ambientes de aprendizaje, posibilitando el desarrollo de la creatividad, la mejora de la autoestima, la recuperación de los valores culturales, la percepción del mundo, el respeto por la diferencia, la democratización y la solidaridad, a esto Vélez (1998) denomina aprendizaje colaborativo.

Cuando se habla de aprendizaje por proyectos, se hace referencia a actividades con propósito, que comprometen a la institución educativa no solo para preparar a los alumnos para la vida, sino también que la propia acción educativa sea vida en sí misma. Por ello, el proyecto debe basarse tanto en los intereses de los estudiantes (intereses que se determinan por consenso después de mucha discusión) como en los temas que se proponen en un taller formativo, en un programa educativo o en una asignatura. Los proyectos pueden desarrollarse en forma individual o colaborativa, siendo la última lo ideal

con el propósito de desarrollar autoestima, habilidades sociales, comunicativas, creativas, etc.

El trabajo por proyectos y específicamente, la metodología de proyectos colaborativos, permite el desarrollo de experiencias que hacen del aprendizaje un proceso cuyo propósito es facilitar el crecimiento y desarrollo del estudiante, mediante la construcción de elaboraciones teóricas, concepciones, interpretaciones y prácticas contextualizadas. También el ABPC resulta de utilidad para contribuir a satisfacer la necesidad de la sociedad actual, de formar personas íntegras con habilidades y valores que respondan a los desafíos actuales.

El aprendizaje basado en proyectos en educación superior ha sido empleado con éxito notable en la docencia universitaria, este ha sido aplicado en una gran variedad de disciplinas como la educación, el derecho, la medicina, etc. y de igual manera en las enseñanzas técnicas. El aprendizaje basado en proyectos permite fomentar la participación del estudiante en el proceso de aprendizaje consiguiendo unos mejores resultados, tanto por los conocimientos como por los hábitos adquiridos por los estudiantes, permitiendo el desarrollo de nuevas capacidades que complementan su formación y les preparan para el mundo laboral. Entre las capacidades destaca el trabajo e interacción en grupo, aprendizaje autónomo, responsabilidad y manejo del tiempo, entre otras.

También el ABP se ha experimentado en las diferentes etapas educativas (Infantil, Primaria, Secundaria) y es la propuesta que considera-

mos puede aplicarse igualmente en los talleres formativos del proyecto Campus, en los que participan jóvenes con SD/DI y colaboran estudiantes universitarios.

El aprendizaje basado en proyectos ofrece una oportunidad para poner en práctica enfoques pedagógicos centrados en el estudiante; se aplica con la finalidad de proyectar los contenidos temáticos a la comunidad, en contextos reales de práctica y promover el rol profesional del estudiante. Con ello se busca orientar a los alumnos a situaciones que los lleven a comprender y aplicar aquello que aprenden en clase como herramientas para resolver, proponer o profundizar aspectos propios de su quehacer profesional, desarrollando un carácter interdisciplinario.

El ABPC permite la formación sistemática de competencias, integrando saber hacer con el saber conocer y el saber ser; además posibilita conocer, comprender y resolver problemas de la realidad acorde con los intereses de los estudiantes. El empleo de esta estrategia en el desarrollo de los talleres del proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión nos ha permitido comenzar a generalizar y transferir esta metodología (aplicada con buenos niveles de éxito en educación universitaria y en otras etapas educativas) a grupos mixtos formados por estudiantes universitarios y jóvenes con SD/DI. En el desarrollo de los talleres formativos se está aplicando, por tanto, como estrategia didáctica el ABPC, que exige el desarrollo de actividades como las siguientes: trabajo colaborativo en clase y fuera de clase y la elaboración de un proyecto de trabajo.

En cuanto al papel del docente en este proceso, su rol fundamental es el de fomentar la participación y colaboración de los estudiantes. Si bien el ABP colaborativos permite libertad a los estudiantes, el docente es quien establece los límites, mantiene las expectativas y orienta en lo que es fundamental conocer, discutir y modelar. Así también, deberá asumir un papel estimulador tanto del pensamiento individual como grupal.

Tal y como sostienen los autores como Correa (2003), Figarella y Rodríguez (2004) y Rojas (2005), las estrategias de aprendizaje basado en proyectos colaborativos, promueven el desarrollo de todos los estudiantes en diferentes dimensiones (cognoscitivo, social y afectivo), y constituyen herramientas muy valiosas en el trabajo cotidiano en las aulas.

6.5. APRENDIZAJE-SERVICIO

El aprendizaje-servicio constituye una estrategia docente que tiene como objetivo promover aprendizajes ligados a una determinada área de conocimiento, vinculando el desarrollo de dichos aprendizajes a experiencias prácticas de los estudiantes en diferentes contextos sociales, culturales o escolares. De este modo, la construcción conceptual y procedimental de determinadas competencias profesionales se vincula intensamente con el desarrollo de actitudes a través de prácticas concretas en determinados escenarios comunitarios (servicio a la comunidad). Estas prácticas suponen una colaboración en el desarrollo de proyectos innovadores destinados a una población determinada (escolares, inmigrantes, personas con discapacidad,

etc.) que presentan necesidades no suficientemente resueltas y a las que los proyectos tratan de dar una respuesta eficaz.

El aprendizaje servicio se ha utilizado como método docente en el desarrollo de algunas asignaturas del grado de Magisterio vinculadas a la atención a la diversidad, facilitando que la parte más práctica de estas asignaturas se lleve a cabo a través de la experiencia de los estudiantes universitarios en los talleres formativos del proyecto Campus. En efecto, muchos de los estudiantes que colaboran con jóvenes con SD/DI en los diferentes talleres organizados, lo hacen a través de proyectos de aprendizaje-servicio vinculados a distintas asignaturas. Pero no solo los estudiantes universitarios desarrollan sus competencias y sus valores a través del aprendizaje-servicio, sino que también los propios jóvenes con SD/DI pueden hacer uso de esta metodología para apoyar y cooperar con otras personas en el desarrollo de proyectos colaborativos. Es el caso de los talleres colaborativos de poesías que se han desarrollado en distintos centros escolares durante el curso 2017-18; en estos talleres colaborativos de poesías, cinco o seis jóvenes con síndrome de Down colaboraron en los grupos cooperativos que se organizaron con alumnos de Primaria y de Secundaria.

Naval, Arbués y Vereá (2016) consideran que el inicio de la pedagogía del aprendizaje-servicio se fragua a partir de la tradición norteamericana del *experiential learning*, comenzando a conceptualizarse en el marco de la proliferación de programas de servicio juvenil. En 1985 se dieron los primeros pasos para crear la red universita-

ria *Campus Compact*, dedicada a potenciar la responsabilidad cívica en la educación superior. La administración estadounidense apoyó esta dirección, y en 1993 promulgó la *National and Community Service Trust Act*, que supuso un apoyo técnico y financiero para los programas que vinculaban el aprendizaje y el servicio (Naval, 2008; Santos Rego, 2013).

En el ámbito europeo, el proceso de convergencia y adaptación al espacio europeo de educación superior (EEES) constituyó para las universidades una oportunidad de renovación, afectando, entre otras cuestiones, a la innovación docente, que buscaba aproximaciones didácticas y metodológicas orientadas al aprendizaje significativo y a la adquisición de determinadas competencias por parte del alumnado universitario. Sin duda alguna, entre las experiencias de aprendizaje que pueden favorecer estos objetivos figura el aprendizaje-servicio (Naval, Arbués y Vereá, 2016).

En España se desarrolla el aprendizaje-servicio en un número considerable de universidades y se están dando pasos en la institucionalización de esta metodología (Santos Rego, 2013; Naval y Arbués, 2016). En concreto, en la Estrategia Universidad 2015 se dan orientaciones para contribuir a la promoción de un nuevo modelo social y a incorporar prácticas docentes que integran la preparación para la práctica profesional y para el ejercicio de la responsabilidad social de sus estudiantes (Ministerio de Educación, 2010). En esta dirección se ha expresado la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, que ha considerado el aprendizaje-servi-

cio como una metodología docente idónea para el desarrollo de competencias referentes a la sostenibilidad y responsabilidad social universitaria (CADEP, 2015), y así los rectores de las universidades españolas aludían al desarrollo de acciones para institucionalizar el aprendizaje-servicio como una estrategia clave para una educación de calidad.

6.5.1. Beneficios del aprendizaje-servicio

Hay una gran cantidad de estudios que demuestran los beneficios del aprendizaje-servicio en el desarrollo competencial de los estudiantes universitarios. Señalaremos algunos.

Fureo (2007) constata que el aprendizaje-servicio mejora los procesos de innovación docente y la calidad educativa del profesorado. Por su parte, Bingle y Hatcher (2000) y Naval (2008) señalan que permite establecer nuevos espacios de interacción entre la Universidad y los diferentes agentes sociales, instituciones o poderes públicos en la búsqueda de soluciones conjuntas.

Otros estudios y experiencias muestran que tiene efectos positivos en los estudiantes en diversas áreas: en la motivación para estudiar (Flournoy, 2007), en el compromiso y la responsabilidad cívica (Hebert y Hauf, 2015), en el desarrollo del pensamiento crítico (Deeley, 2010), en el desarrollo personal e interpersonal (Eyler, 2000), en el desarrollo de habilidades para la vida (Fullerton, Reitenauer y Kerrigan, 2015), en la conciencia ética y moral (Rhoads, 1998), etc.

Los principales aprendizajes de los proyectos de aprendizaje-servicio no están limitados únicamente a los contenidos de un área determinada, sino que permiten el desarrollo de competencias atendiendo a las diferentes dimensiones de la persona (Rubio, 2009). Además, posiciona a los estudiantes en situaciones reales y les permite poner en práctica sus habilidades profesionales (Martínez, 2008).

En este sentido, hay experiencias que indican que el aprendizaje-servicio favorece la adquisición de habilidades de comunicación profesional (Keen y Hall, 2009); el desarrollo de habilidades de liderazgo (Moely e Ilustre, 2014); la capacidad de trabajar en equipo y gestionar proyectos (Meyers, Lemons y Hock, 2014); poner en práctica técnicas de inserción y desarrollo profesional (Aramburuzabala y García, 2012); las habilidades de negociación (Henty y Breyfogle, 2006); la toma de decisiones y resolución de problemas (Kravetz, 2006); la posibilidad de establecer relaciones e interactuar con los clientes (Dreuth y Dreuth-Fewell, 2002); así como promover la iniciativa y la gestión del cambio (Rondini, 2015).

Parece lógico pensar que este beneficio puede también extenderse a otras personas que participan de experiencias de aprendizaje-servicio, como pueden ser alumnos de Secundaria o de Primaria; incluso las personas con SD/DI que participan en proyectos colaborativos, como es el caso de algunos jóvenes del proyecto Campus, también se pueden beneficiar este enfoque.

6.5.2. Diversidad de experiencias, diversidad de proyectos

En los últimos años este método de trabajo se ha extendido por numerosas facultades y se aplica en una buena cantidad de asignaturas y programas

formativos. En un reciente trabajo, Naval, Arbués y Vereá (2016) recogen algunas experiencias representativas del aprendizaje-servicio (ApS). Se exponen en la siguiente tabla, a modo de ejemplo, algunas de las experiencias llevadas a cabo en Navarra, que recogen los autores anteriores.

Tabla 1. Experiencias de aprendizaje-servicio

FACULTAD	PROYECTO	SOCIO	PRINCIPALES APRENDIZAJES	SERVICIO PRESTADO
Comunicación	Proyectos solidarios	ONG y asociaciones (Navarra)	Desarrollo completo del proceso de producción de documentales, manejo de herramientas, creatividad y experiencia vital	Producción de documentales, videos promocionales y webs
Comunicación	Proyectos de comunicación	Entidades locales sin ánimo de lucro (Navarra)	Gestión de proyectos, habilidad estratégica y comunicativa, trabajo en equipo y con el cliente	Servicio de consultoría profesional y realización de planes de comunicación
Educación y Psicología	Aprendizaje de lenguas y atención a la diversidad lingüística	Fundación Core (Pamplona)	Habilidades lingüísticas, diseño de objetivos, aplicación de estrategias metodológicas	Apoyo lingüístico a alumnos inmigrantes
Educación y Psicología	Educación intercultural	Fundación Core (Pamplona)	Estrategias de enseñanza-aprendizaje, convivencia intercultural, atención a la diversidad	Apoyo escolar a niños inmigrantes y desarrollo de actividades socioculturales
Educación y Psicología	Representación de una ópera para público infantil	Centros educativos (Pamplona)	Competencias propias de las asignaturas implicadas, aprendizaje por proyectos, sensibilización hacia necesidades artísticas	Adaptación y representación de una ópera
Educación y Psicología	Visitas para escolares al Museo de la Ciencia de la Universidad	Universidad de Navarra (Pamplona)	Profundización en los contenidos curriculares, preparación de visitas guiadas, valoración de los museos como recursos que ofrecen experiencias que amplían, refuerzan y complementan lo trabajado en el ámbito escolar	Preparación de visitas escolares para dar a conocer el Museo a la ciudadanía y para reforzar en los escolares contenidos curriculares
Educación y Psicología	Adaptación y representación de una ópera	Parlamento de Navarra (Pamplona)	Participación y compromiso político entre los jóvenes, competencias sociales y cívicas	Concienciación y difusión de valores sociales

FACULTAD	PROYECTO	SOCIO	PRINCIPALES APRENDIZAJES	SERVICIO PRESTADO
Medicina	Proyecto de cooperación en Perú	Clínica Santa Teresa (Abancay-Perú)	Organización de sistemas sanitarios, medidas de seguridad personal, respeto por las instituciones locales y la cultura del país	Apoyo a instituciones sanitarias locales
Filosofía y Letras	Excavación arqueológica en la ciudad romana de Los Bañales	Fundación Los Bañales	Excavación, identificación y clasificación de material arqueológico, pensamiento analítico, trabajo en equipo e interdisciplinar	Realización de excavaciones arqueológicas para la recuperación del patrimonio
Farmacía	Solidaridad en la cocina	Fundación Core	Profundización en contenidos de la asignatura, inmersión en contexto profesional real, organización de información, oratoria	Formación nutricional a inmigrantes a través de sesiones prácticas sobre dieta mediterránea
Educación y Psicología	Puesta en marcha de una aula de Pedagogía Terapéutica	Colegio Santa Luisa (Pamplona)	Metodología de trabajo y materiales para niños de educación infantil que presentan necesidades específicas	Realización de un proyecto para equipamiento de un aula con recursos pedagógicos
Educación y Psicología	Diseño de cuadernos portátiles y materiales con pictogramas	Granja-Escuela Basabere (Navarra)	Comprensión de las personas con dificultades de comunicación. Atención a la diversidad	Diseño y elaboración de materiales pedagógicos para alumnos con TEA

Por señalar otro ejemplo, en octubre de 2017 se organizaron, en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza, las II Jornadas de Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social. En dichas jornadas se presentaron distintas experiencias que se estaban desarrollando en el Campus de Huesca en torno a este método docente. Lira, Revilla y Lozano (2017) recogen en un libro las comunicaciones de dicha jornada de trabajo divulgativo. Estas fueron las experiencias que se presentaron:

- Universidad, ApS y responsabilidad social (Pilar Arranz).
- Apoyo escolar a centros educativos con orientación intercultural (Ester Ayllón, Lidia Bañares y María Jesús Vicén).
- Estudiantes de Magisterio trabajando en la ciudad de las niñas y los niños (Ester Ayllón, Lidia Bañares, M. Ángeles Eito y Azucena Lozano).
- Atención a la diversidad: desarrollo de competencias del profesorado inclusivo desde la metodología de ApS (Sandra Vázquez, Cecilia Latorre y Marta Liesa).
- Recreos cooperativos e inclusivos: Una oportunidad de aprender contribuyendo (Alberto Aibar, Azucena Lozano, Marta Liesa, Eduardo Ibor, Nieves Moyano y Sandra Vázquez).
- Campus oportunidades para la Inclusión: Oportunidades para el aprendizaje servicio (Elías Vived, Jorge Arbués y Ana García-Carpintero).

- Experiencia de aprendizaje-servicio fuera del aula: apoyo y refuerzo escolar en la comunidad con alumnos de Primaria (Rafa Díaz, María Sierra y Sergio Gallego).

Liesa, decana de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, expresaba en el prólogo que “el aprendizaje-servicio constituye hoy en día una de las principales vías metodológicas para fomentar el aprendizaje global y significativo en los alumnos, desarrollando todas las competencias transversales, en definitiva, una metodología por y para la formación integral de los alumnos. La Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación es pionera en llevar a cabo experiencias de este tipo” (Lira, Revilla y Lozano, 2017).

6.5.3. Beneficios del aprendizaje-servicio

Aunque el aprendizaje-servicio constituye un método didáctico que surge en el campo universitario, se ha desplazado a otras etapas educativas, como ya hemos señalado. Así hay programas en Secundaria que están fundamentados en él y que se desarrollan en distintos IES.

Muchas de las experiencias llevadas a cabo por los estudiantes (de Universidad / de Secundaria) se han centrado en el colectivo de las personas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales y se han orientado hacia proyectos que pueden contribuir a mejorar la calidad de vida de este colectivo, a través de proyectos innovadores que se plantean a partir de los nuevos marcos conceptuales y normativos y de nuevos enfoques metodológicos

(modelo de apoyos, aprendizaje cooperativo, enfoque didáctico mediacional, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje servicio). Algunos de estos proyectos, que se benefician de propuestas de aprendizaje-servicio, son los siguientes:

- Programas de logopedia
- Talleres de música y danza
- Aprendizaje de lectura y escritura
- Talleres de poesía y relatos, cuentacuentos
- Programa de habilidades sociales
- Formación para autonomía y la vida independiente
- Taller de derechos y valores
- Taller de sueños y metas
- Taller de conferencias y entrevistas
- Taller de cine y vídeo
- Taller de teatro
- Usos y abusos de redes sociales y TIC

También las personas con SD/DI pueden ser partícipes activas del aprendizaje-servicio cuando desarrollan prácticas que provienen de una determinada formación en la que participan. Es una de las metodologías que proponemos en los talleres del proyecto Campus. Por ejemplo, si tres o cuatro jóvenes con síndrome de Down, que asisten regularmente al taller de poesía del proyecto Campus, participan en un proyecto cooperativo de poesías en un centro escolar, con alumnos de 5º o de 6º de Primaria, su participación en este centro puede ir organizada a través del enfoque de aprendizaje-servicio (además de ser un reflejo del ABP). Es decir, la participación estos jóvenes en el centro escolar se enmarca dentro del ApS.

7. CONTENIDO: TALLERES DE DESARROLLO PERSONAL

El formato didáctico que hemos dado al currículo del proyecto Campus es el formato de taller formativo, por la orientación a las actividades prácticas, por el carácter más participativo (los propios jóvenes proponen tipos de talleres y actividades que podemos promover dentro de cada taller), por la versatilidad y flexibilidad en cuanto a actividades, métodos, temporalidad, evaluación, etc. Ahora bien, con el enfoque flexible que debe guiar todo el proyecto Campus, ocasionalmente se pueden desarrollar programas educativos con propuestas curriculares más concretas y delimitadas, cursos temáticos, seminarios, grupos de trabajo, etc.

En cada taller formativo se concretan los contenidos, las actividades, la duración, la organización y orientación que va a tener, el rol que va a jugar cada uno de los participantes, etc. Un aspecto esencial del taller lo constituye el proyecto o proyectos de divulgación, proyección y/o sensibilización que se definen en él. Estos proyectos, que se abordarán detenidamente el capítulo siguiente, tienen la finalidad de promover acciones de proyección hacia la sociedad de lo que ha sido realizado en cada taller, de tal manera que lo que se hace internamente (acciones didácticas internas) se proyecta y divulga en la comunidad (acciones de proyección).

Este planteamiento da significado a lo que hacemos en los talleres (no en vano, uno de los enfoques metodológicos que utilizamos es el aprendizaje por proyectos) y fomenta la motivación de

los alumnos participantes. El proyecto o los proyectos de cada taller se aglutinan dentro del gran proyecto Hablamos de nosotros: qué aportamos las personas con síndrome de Down, que trata de dar protagonismo a las personas con síndrome de Down, a la vez que ofrece oportunidades de participación en la sociedad, avanzando hacia una mayor inclusión social.

Con los talleres que se proponen dentro del proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión se quiere incidir en una formación, a lo largo de la vida, para la autodeterminación, la inclusión social y la vida independiente, que contribuya a que estas 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 están vinculadas al desarrollo personal, socio-cultural y laboral de las personas con discapacidad intelectual. Pensamos que la definición de nuevas oportunidades y apoyos (esta es responsabilidad de la comunidad), las expectativas positivas en su desarrollo y una confianza en sus posibilidades (esta es responsabilidad de los mediadores, padres y profesores) pueden permitir desarrollos insospechados hasta ahora.

Las actividades formativas no solo van dirigidas a las personas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales, sino que

también se dirigen a los estudiantes universitarios. Igualmente se plantean algunas acciones de orientación y formación con las familias, los profesionales de las asociaciones y de los centros formativos, y con los voluntarios que colaboran en el desarrollo de los talleres y de sus proyectos.

Todavía hoy encontramos numerosas experiencias de intervención con los adultos con discapacidad intelectual que responden a trayectorias históricas que tienen un origen en conceptos superados, normativas anteriores y, aunque en los últimos años se han ido introduciendo modificaciones, es preciso dar una respuesta sistemática, coherente con los nuevos planteamientos y nuevas normativas, tomando como referencia los proyectos de vida independiente, la autodeterminación y la inclusión social. Estos ámbitos son los que se van a potenciar con los talleres que se organizan dentro del proyecto Campus.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad plantea, en el punto 5 del artículo 24 (sobre la educación), que los Estados 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. Los talleres formativos son oportunidades para analizar, proponer y desarrollar dichos ajustes razonables en materia de formación y aprendizaje a lo largo de la vida.

Los talleres de desarrollo personal, al igual que todo el proyecto Campus, 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). Esta formación puede llevarse a cabo en las asociaciones, pero resulta fundamental incidir en contextos comunitarios e inclusivos (universidades, centros culturales, centros de adultos, otras instituciones sociales, etc.). En este proyecto consideramos que la Universidad puede hacer una gran aportación como espacio formativo en el que puedan cooperar jóvenes universitarios (vinculados al área educativa) y jóvenes con discapacidad intelectual en el desarrollo de los talleres, así como técnicos de las asociaciones y profesores de las Facultades de Educación. Los beneficios van a ir en doble dirección: hacia los futuros maestros y hacia las personas con SD/DI.

Los enfoques metodológicos que van a guiar tanto el diseño como el desarrollo de las actividades propuestas en los talleres son los que se han analizado en el capítulo correspondiente; es decir: aprendizaje cooperativo, aprendizaje por proyectos, enfoque didáctico mediacional, modelo de apoyos, aprendizaje-servicio. Estos enfoques se concretan de manera diversa en distintas secuencias didácticas y en el desarrollo metodológico de las actividades, en función de la tipología diferente de los talleres.

7.1. OBJETIVOS

Cada taller tiene sus propios objetivos, relacionados con las distintas temáticas que en ellos se abordan y se proponen objetivos para las personas

que participan en él: jóvenes con SD/DI, jóvenes universitarios y apoyos (profesionales, familiares, voluntarios). Ahora bien, hay una serie de objetivos con respecto a los alumnos participantes que son comunes a todos los talleres:

- Aprender a trabajar en equipo cooperativo y en diversidad en la realización de tareas internas y acciones de proyección, que comprometen a jóvenes con SD/DI y jóvenes universitarios.
- Contribuir a desarrollar actitudes de implicación y compromiso con los proyectos que se plantean en cada taller.
- Potenciar las habilidades sociales, las relaciones interpersonales y la amistad, de modo que pueda desarrollarse una vinculación entre aprendizajes en cooperación y fomento de relaciones e inclusión social.
- Desarrollar competencias personales en el ámbito laboral/profesional, social, cultural, medioambiental, creativo, etc. en marcos de aprendizaje colaborativo.

Por otro lado, también contemplamos objetivos vinculados al desarrollo de los propios talleres:

- Diseñar nuevos talleres o proponer medidas innovadoras en talleres anteriores que tengan como referencia los proyectos de vida independiente y los nuevos marcos conceptuales y normativos, dentro de un contexto de formación permanente.
- Aplicar y evaluar los talleres que se desarrollan con un grupo de personas con discapacidad intelectual, en colaboración con estudiantes universitarios.

- Indagar nuevos planteamientos didácticos, coherentes con los perfiles de aprendizaje de los alumnos, en un contexto de diseño universal del aprendizaje.
- Plantear medidas de orientación, apoyo y formativas para las familias de los jóvenes y medidas de colaboración entre padres y profesionales en base a las implicaciones que sobre las prácticas parentales tienen los nuevos conceptos y planteamientos sobre la discapacidad intelectual.
- Establecer mecánicas sensibilizadoras y formativas de todos los agentes educativos que intervienen con este alumnado (directivos y técnicos de las asociaciones, profesorado de centros educativos, voluntarios y estudiantes en prácticas que colaboran en el desarrollo del proyecto).
- Promover medidas de innovación e investigación en materia de educación y aprendizaje a lo largo de la vida.
- Desarrollar mecanismos de colaboración entre las asociaciones de síndrome de Down con los centros educativos que colaboran en el desarrollo de los talleres formativos.
- Divulgar el proceso seguido y los resultados obtenidos en los proyectos formativos puestos en funcionamiento dentro del plan de formación permanente.

7.2. PARTICIPANTES

Los talleres van dirigidos a personas jóvenes y adultas con SD/DI y también a estudiantes de Magisterio. Estos talleres constituyen escenarios de convivencia, aprendizaje e inclusión social. Fomentan las relaciones interpersona-

les en diversidad y se estructuran en grupos cooperativos heterogéneos (configurados por jóvenes con discapacidad y estudiantes universitarios).

Los estudiantes universitarios colaboran con los jóvenes de las asociaciones. Estos estudiantes pueden acceder a los talleres a través de diferentes vías: cursos específicos de la Facultad (con los que pueden colaborar las asociaciones, p. ej., el Seminario de Atención a la Diversidad organizado por la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza, en colaboración con la Asociación DOWN HUESCA; en este seminario los estudiantes que se matriculan tienen que realizar 40 horas de prácticas que pueden llevarse a cabo en los talleres formativos del proyecto Campus); a través de proyectos de aprendizaje-servicio vinculados a distintas asignaturas; a través de proyectos de innovación docente o a través de proyectos de investigación. Entendemos que el número de estudiantes que puede participar en los talleres puede variar, en función del número de jóvenes con SD/DI que se hayan matriculado en cada taller. Si el número de jóvenes puede ir de 5 a 10 en cada taller, el número de estudiantes puede ser de 3 a 7, siempre con criterios flexibles.

Las múltiples cooperaciones que se plantean entre jóvenes universitarios y jóvenes con discapacidad permiten incidir en las actitudes (especialmente en los componentes emocionales y cognitivos) de los futuros maestros hacia la inclusión escolar y en el conocimiento de

estrategias de aprendizaje y enseñanza para atender la diversidad de alumnos en el aula inclusiva.

Un aspecto que conviene destacar es la colaboración que los jóvenes con discapacidad pueden ofrecer en diferentes momentos de la formación inicial del profesorado: colaborando en el desarrollo de diversos proyectos que conjuntamente tendrán que transmitir a un determinado público (p. ej., los estudiantes de una asignatura); participación en jornadas, ofreciendo una mesa redonda sobre actualidad de las personas con SD/DI; actividades de diálogo estructurado entre grupos de jóvenes con discapacidad intelectual y jóvenes universitarios; charlas sobre innovación en las organizaciones sociales de la discapacidad (relacionándola con las competencias personales para la innovación); etc.

7.3. CONTENIDO DE LOS TALLERES: TIPOLOGÍA DIVERSA

Los talleres de desarrollo personal abordan temáticas vinculadas con tres dimensiones básicas: a) dimensión profesional y laboral, b) dimensión medioambiental, social y cultural y c) dimensión personal. Esta última dimensión personal está relacionada con los módulos formativos propuestos en la formación para autonomía y la vida independiente, a saber: comunicación y creatividad, autodeterminación inclusión social y habilidades para la vida independiente (en el contexto familiar o de la vivienda, en el contexto social, en el contexto laboral).

Los talleres que se pueden organizar son los siguientes (algunos de ellos ya se han desarrollado en los últimos 3 años):

- Comunicación y creatividad
- Lectura y creatividad
- Comprensión lectora y escritura creativa
- Formación en TIC
- Inteligencia emocional
- Taller de teatro
- Taller de relatos
- Taller de poesías
- Taller de fotografía (proyecto 'Conocemos nuestro barrios a través de la fotografía').
- Taller de video ('Conocemos las personas a través del video').
- Autodeterminación e inclusión
- Resolución de problemas y conflictos
- Club de periodistas
- Actualización e investigación socio-cultural
- Formación y prácticas para la cooperación y la vida independiente
- Habilidades para una vida independiente y saludable
- Habilidades para la convivencia
- Voluntariado y participación social
- Conocemos a través del cine
- Educación para la salud
- Ocio inclusivo
- Habilidades socio-laborales
- Orientación profesional
- Educación social y ciudadana
- Derechos, valores y desarrollo personal
- Vamos de compras: el manejo del dinero
- Planificar el menú: qué debemos aprender
- Convivir en el piso: qué debemos aprender
- Taller de inglés
- Taller de relatos de historia de vida
- Taller de nuevas tecnologías
- Taller de radio Onda Down
- Etc.

La primera concreción y delimitación que hacemos de los talleres formativos para un periodo determinado (un curso escolar) se realiza a través de las fichas informativas de los talleres de desarrollo personal. A continuación exponemos algunas fichas de varios talleres que se han trabajado en los últimos años:

A. Taller de mantenimiento deportivo y vida saludable

¿A QUÉ FACULTAD O GRADO ESTÁ DIRIGIDO?

- Grado en Ciencias del Deporte
- TAFAD

¿QUIÉN PUEDE PARTICIPAR?

- ✗ Alumnos de la Universidad
- ✗ Personas con SD/DI
- Profesionales de la Universidad
- Familiares de personas con SD/DI

¿QUÉ COMPETENCIAS SE VAN A DESARROLLAR A TRAVÉS DEL TALLER?

- ✗ Competencias personales
- ✗ Competencias sociales
- ✗ Competencias culturales
- Competencias laborales

¿QUÉ HABILIDADES SE TRABAJARÁN?

- ✗ Sociales
- Conceptuales
- ✗ Prácticas

¿QUÉ CONTENIDOS TIENE EL TALLER?

- Empleo
- Comunicación
- ✗ Vida Independiente
- ✗ Participación en la comunidad
- ✗ Inclusión social
- ✗ Autodeterminación
- Formación
- Ocio
- Voluntariado

¿CUÁLES SON LOS OBJETIVOS DEL TALLER?

- Mantener un óptimo nivel de salud (física y emocional).
- Adquirir y mantener pautas de vida saludable.
- Disfrutar con la actividad deportiva.

DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO METODOLÓGICO DEL TALLER

En grupos pequeños, cada uno de los participantes acudirá 2 o 3 veces a la semana al gimnasio para realizar todo tipo de ejercicios deportivos (zumba, máquinas, etc.), de natación (piscina) y de relajación (spa), con la finalidad de mejorar la salud tanto a nivel física (tono y funciones corporales), como mental (bienestar) y de mejora de las relaciones sociales.

Los alumnos de la Universidad pueden desarrollar competencias de aprendizaje-servicio apoyando a personas con discapacidad en el gimnasio, desarrollando tablas de ejercicios, participando con ellos en las diversas actividades y apoyando en las actividades de mantenimiento físico.

RECURSOS MATERIALES

Los propios de un gimnasio.

RECURSOS HUMANOS

1 profesional.

ESPACIO

Gimnasio.

Nº DE PLAZAS

6.

TEMPORALIZACIÓN

- 2 -3 veces por semana.
- De octubre a junio.

B. Taller de expresión 'Cuentacuentos'

¿A QUÉ FACULTAD O GRADO ESTÁ DIRIGIDO?

- Logopedia
- Educación Social
- Magisterio
- Bellas Artes

¿QUIÉN PUEDE PARTICIPAR?

- ✗ Alumnos de la Universidad
- ✗ Personas con SD/DI
- ✗ Profesionales de la Universidad
- ✗ Familiares de personas con SD/DI

¿QUÉ COMPETENCIAS SE VAN A DESARROLLAR A TRAVÉS DEL TALLER?

- ✗ Competencias personales
- ✗ Competencias sociales
- ✗ Competencias culturales
- Competencias laborales

¿QUÉ HABILIDADES SE TRABAJARÁN?

- ✗ Sociales
- Conceptuales
- ✗ Prácticas

¿QUÉ CONTENIDOS TIENE EL TALLER?

- Empleo
- ✗ Comunicación
- Vida Independiente
- ✗ Participación en la comunidad
- ✗ Inclusión social
- ✗ Autodeterminación
- Formación
- Ocio
- Voluntariado

¿CUÁLES SON LOS OBJETIVOS DEL TALLER?

- Expresar las preferencias y gustos personales.
- Mostrar interés y respeto por los gustos de los demás.
- Trabajar el autoconocimiento.

- Buscar música relacionada con el tema y trabajar el contenido a través de la música y la expresión corporal.
- Seleccionar un cuento entre todos.
- Identificar rasgos característicos de cada personaje y reflexionar sobre cómo son cada uno.
- Repartir los personajes entre todos, expresando los intereses personales y colaborando con los demás para que todos tengan el personaje que quieren.
- Buscar música y atuendo apropiado.
- Buscar escuelas donde representar.
- Ir a las escuelas infantiles a realizar cuentacuentos.
- Elaborar el atrezzo y los decorados.

DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO METODOLÓGICO DEL TALLER

Taller de 2h. semanales de duración, de carácter participativo y dinámico, con una metodología basada en proyectos y en el aprendizaje-servicio. Inicialmente el taller está guiado por un profesional, aunque a lo largo del tiempo se persigue que pueda llegar a ser autogestionado por los participantes. Los participantes eligen un cuento para realizar una representación en colegios y escuelas infantiles que lo soliciten. Los alumnos de la Universidad pueden participar con las personas con discapacidad a la hora de preparar la representación del mismo, elaborar un guión y la interpretación del mismo.

RECURSOS MATERIALES

- Atrezzo
- Música
- Reproductor de música

RECURSOS HUMANOS

1 profesional.

ESPACIO

Gimnasio.

Nº DE PLAZAS

6.

TEMPORALIZACIÓN

- De octubre a junio.
- 1 vez por semana.

INDICADORES EVALUACIÓN

Realizaciones de cuentacuentos en escuelas infantiles.

OBSERVACIONES

C. Taller académico-funcional

¿A QUÉ FACULTAD O GRADO ESTÁ DIRIGIDO?

- Magisterio
- Psicología
- Educación Social
- Logopedia
- Terapia Ocupacional

¿QUIÉN PUEDE PARTICIPAR?

- ✗ Alumnos de la Universidad
- ✗ Personas con SD/DI
- Profesionales de la Universidad
- Familiares de personas con SD/DI

¿QUÉ COMPETENCIAS SE VAN A DESARROLLAR A TRAVÉS DEL TALLER?

- ✗ Competencias personales
- ✗ Competencias sociales
- Competencias culturales
- ✗ Competencias laborales

¿QUÉ HABILIDADES SE TRABAJARÁN?

- ✗ Sociales
- ✗ Conceptuales
- ✗ Prácticas

¿QUÉ CONTENIDOS TIENE EL TALLER?

- Empleo
- Comunicación
- ✗ Vida Independiente
- ✗ Participación en la comunidad
- ✗ Inclusión Social
- ✗ Autodeterminación
- Formación
- Ocio
- ✗ Voluntariado

¿CUÁLES SON LOS OBJETIVOS DEL TALLER?

- Establecer los contenidos a tratar relativos a conocimientos académico-funcionales para aplicar en la vida diaria.

- Adquirir las habilidades para aplicar los aprendizajes académicos en una vida independiente.
- Desarrollar y/o aumentar el conocimiento de nuevos aprendizajes que favorezcan la autonomía y la calidad de vida.

DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO METODOLÓGICO DEL TALLER

Se impartirá una sesión semanal de 1 hora de manera grupal. Se intercalará formación teórica con aplicación práctica de cada contenido. Los contenidos se adaptarán a las necesidades de cada participante. Se pedirá a los participantes información y material personal para que el aprendizaje sea lo más funcional posible, así como la posibilidad de plantear ellos mismos contenidos de su interés, que surjan a lo largo del año. A través del aprendizaje-servicio los alumnos de la Universidad pueden realizar prácticas para apoyar a las personas con discapacidad en la adquisición de estos aprendizajes.

Se trabajarán habilidades académicas aplicadas a entornos de la vida diaria (hogar, laboral, social); los alumnos de la Universidad podrán realizar prácticas en cuanto a la enseñanza de:

- Diferencias en una cantidad euro/céntimos, colocando los decimales correctamente a la hora de realizar cálculos.
- Uso de la calculadora.
- Uso funcional del dinero.
- Actividades sobre cálculo de vueltas en compras simuladas, saber si se tiene suficiente o sobra, etc. Interpretación de precios.
- Interpretación y planificación de un calendario y horario.

- Escritura: ortografía y comprensión.
- Documentación y conceptualización. Conocimiento e interpretación.
- Documentación personal (DNI, Tarjeta Sanitaria, certificado de empadronamiento, pensiones, tarjeta bancaria...)
- Interpretación de facturas (vivienda), tickets de compra.
- Conocimiento del transporte urbano; las líneas de autobuses.
- Pautas de alimentación saludable.

RECURSOS MATERIALES

- Aula
- Ordenador
- Proyector

RECURSOS HUMANOS

1 profesional.

ESPACIO

Aula.

Nº DE PLAZAS

10.

TEMPORALIZACIÓN

- 1 vez por semana.
- De octubre a junio.

INDICADORES EVALUACIÓN

Aplica los conocimientos académicos en situaciones de su vida cotidiana, como realizar com-

pras, moverse en el transporte urbano, realización de trámites, etc.

D. Taller audiovisual

¿A QUÉ FACULTAD O GRADO ESTÁ DIRIGIDO?

- Comunicación Audiovisual
- Bellas Artes

¿QUIÉN PUEDE PARTICIPAR?

- ✗ Alumnos de la Universidad
- ✗ Personas con SD/DI
- ✗ Profesionales de la Universidad
- Familiares de personas con SD/DI

¿QUÉ COMPETENCIAS SE VAN A DESARROLLAR A TRAVÉS DEL TALLER?

- ✗ Competencias personales
- ✗ Competencias sociales
- ✗ Competencias culturales
- Competencias laborales

¿QUÉ HABILIDADES SE TRABAJARÁN?

- ✗ Sociales
- Conceptuales
- ✗ Prácticas

¿QUÉ CONTENIDOS TIENE EL TALLER?

- Empleo
- ✗ Comunicación
- Vida Independiente
- ✗ Participación en la comunidad
- ✗ Inclusión Social

- Autodeterminación
- Formación
- Ocio
- Voluntariado

¿CUÁLES SON LOS OBJETIVOS DEL TALLER?

- Facilitar la expresión de emociones, sentimientos y el reflejo de la realidad a través de medios audiovisuales.
- Familiarizarse con el manejo de la cámara fotográfica.
- Montar y editar el material audiovisual.
- Realizar y organizar exposiciones fotográficas.
- Aprender a tomar decisiones en el desarrollo de los proyectos.
- Compartir e intercambiar opiniones e intereses.

DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO METODOLÓGICO DEL TALLER

Taller de 2h. de duración semanal, de carácter participativo y dinámico, con una metodología basada en proyectos y en el aprendizaje-servicio. Inicialmente el taller está guiado por un profesional aunque a lo largo del tiempo se persigue que pueda llegar a ser autogestionado por los participantes. Los alumnos de la Universidad pueden desarrollar y compartir ideas junto con las personas con SD/DI en cuestiones que tienen que ver con la organización del espacio, la iluminación, la temática elegida o el uso de las cámaras.

RECURSOS MATERIALES

- Cámaras
- Trípode

- Croma
- Proyector
- Ordenador
- Pen drive

RECURSOS HUMANOS

2 profesionales.

ESPACIO

Aula.

Nº DE PLAZAS

12.

TEMPORALIZACIÓN

De octubre a junio.

INDICADORES EVALUACIÓN

Realizar exposiciones de fotografía.

OBSERVACIONES

E. Club de Lectura

¿A QUÉ FACULTAD O GRADO ESTÁ DIRIGIDO?

- Magisterio
- Logopedia
- Terapia Ocupacional

¿QUIÉN PUEDE PARTICIPAR?

- ✗ Alumnos de la Universidad
- ✗ Personas con SD/DI
- ✗ Profesionales de la Universidad
- Familiares de personas con SD/DI

¿QUÉ COMPETENCIAS SE VAN A DESARROLLAR A TRAVÉS DEL TALLER?

- ✗ Competencias personales
- ✗ Competencias sociales
- ✗ Competencias culturales
- Competencias laborales

¿QUÉ HABILIDADES SE TRABAJARÁN?

- ✗ Sociales
- ✗ Conceptuales
- ✗ Prácticas

¿QUÉ CONTENIDOS TIENE EL TALLER?

- Empleo
- ✗ Comunicación
- Vida Independiente
- ✗ Participación en la comunidad
- ✗ Inclusión Social
- ✗ Autodeterminación
- Formación
- Ocio
- Voluntariado

¿CUÁLES SON LOS OBJETIVOS DEL TALLER?

- Leer de forma fluida.
- Escuchar activamente a la persona que lee.
- Seguir la lectura en voz baja.
- Conocer el tema principal del libro.

- Conocer el nombre de los personajes que aparecen.
- Utilizar un marca-páginas para saber por dónde va la lectura del libro.
- Hacer preguntas cuando algo no se entiende.
- Responder a las preguntas que se plantean.
- Compartir e intercambiar intereses sobre la lectura elegida.
- Seleccionar los libros que se van a leer.
- Adaptar los materiales.

DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO METODOLÓGICO DEL TALLER

Taller de 2h. de duración semanal, de carácter participativo y dinámico, con una metodología basada en proyectos y en el aprendizaje-servicio. Inicialmente el taller está guiado por un profesional, aunque a lo largo del tiempo se persigue que pueda llegar a ser autogestionado por los participantes. El taller básicamente consiste en desplazarse hasta la biblioteca para compartir la lectura, intercambiar opiniones y debatir sobre un libro. Este taller puede emplearse para trabajar las relaciones sociales, el pensamiento abstracto, la autodeterminación, etc.

RECURSOS MATERIALES

Libros en lectura fácil.

RECURSOS HUMANOS

2 profesionales.

ESPACIO

Aula.

Nº DE PLAZAS

10.

TEMPORALIZACIÓN

- De octubre a junio.
- Dos veces a la semana.

INDICADORES EVALUACIÓN

Participan en la comunidad y comparten la lectura de un libro en lectura fácil. .

OBSERVACIONES

F. Taller de pintura

¿A QUÉ FACULTAD O GRADO ESTÁ DIRIGIDO?

- Bellas Artes
- Historia del Arte

¿QUIÉN PUEDE PARTICIPAR?

- ✗ Alumnos de la Universidad
- ✗ Personas con SD/DI
- Profesionales de la Universidad
- Familiares de personas con SD/DI

¿QUÉ COMPETENCIAS SE VAN A DESARROLLAR A TRAVÉS DEL TALLER?

- Competencias personales
- Competencias sociales
- Competencias culturales
- Competencias laborales

¿QUÉ HABILIDADES SE TRABAJARÁN?

- Sociales
- Conceptuales
- Prácticas

¿QUÉ CONTENIDOS TIENE EL TALLER?

- Empleo
- Comunicación
- Vida Independiente
- Participación en la comunidad
- Inclusión Social
- Autodeterminación
- Formación
- Ocio
- Voluntariado

¿CUÁLES SON LOS OBJETIVOS DEL TALLER?

- Expresar emociones y sentimientos a través de la pintura.
- Fomentar la creatividad.
- Desarrollar la percepción visual y psicomotricidad fina.
- Fomentar la comunicación a través del lenguaje pictórico.

DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO METODOLÓGICO DEL TALLER

Taller de 2h. de duración semanal, de carácter participativo y dinámico, con una metodología basada en proyectos y el aprendizaje-servicio. Los estudiantes universitarios pueden apoyar a las personas con discapacidad a expresarse a través del arte y organizar exposiciones.

RECURSOS MATERIALES

- Pintura
- Paleta
- Pinceles
- Caballetes
- Lienzos

RECURSOS HUMANOS

1 profesional.

ESPACIO

Aula.

Nº DE PLAZAS

6.

TEMPORALIZACIÓN

- Dos veces por semana.
- De octubre a junio.

INDICADORES EVALUACIÓN

Crear obras de arte y realizar exposiciones.

OBSERVACIONES

G. Habilidades de pensamiento

¿A QUÉ FACULTAD O GRADO ESTÁ DIRIGIDO?

– Psicología

¿QUIÉN PUEDE PARTICIPAR?

- Alumnos de la Universidad
- Personas con SD/DI
- Profesionales de la Universidad
- Familiares de personas con SD/DI

¿QUÉ COMPETENCIAS SE VAN A DESARROLLAR A TRAVÉS DEL TALLER?

- Competencias personales
- Competencias sociales
- Competencias culturales
- Competencias laborales

¿QUÉ HABILIDADES SE TRABAJARÁN?

- Sociales
- Conceptuales
- Prácticas

¿QUÉ CONTENIDOS TIENE EL TALLER?

- Empleo
- Comunicación
- Vida Independiente
- Participación en la comunidad
- Inclusión Social
- Autodeterminación
- Formación
- Ocio
- Voluntariado

¿CUÁLES SON LOS OBJETIVOS DEL TALLER?

- Aprender un procedimiento para reflexionar sobre el problema y proponer soluciones.
- Adquirir estrategias en la resolución de problemas diarios.
- Analizar problemas ficticios.
- Fomentar la autonomía en la resolución de problemas.
- Desarrollar la empatía.
- Conocer las características de la comunicación asertiva.
- Identificar un estilo de comunicación asertiva como propio.
- Diferenciar problemas en base a su gravedad.
- Adquirir estrategias para pedir ayudar.
- Comunicar situaciones que generan malestar.
- Expresar desagrado, angustia.
- Prevenir posibles situaciones de abuso.

DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO METODOLÓGICO DEL TALLER

Taller de 2h. de duración semanal, de carácter participativo y dinámico, con una metodología

basada en la resolución de problemas. Se lleva a cabo una sesión semanal grupal, donde se combina trabajo individual con reflexiones personales, para posteriormente ponerlas en común. Se debate sobre las diferentes respuestas que dan los participantes, favoreciendo la diversidad y aceptación, así como dinámicas en las que se fomenta el trabajo en grupo para conocerse no solo a uno mismo, sino a quién nos rodea.

Algunas actividades relacionadas: reflexionar contestando a preguntas de carácter personal para fomentar el autoconocimiento; debatir en grupo acerca de aspectos relacionados con la identidad personal y social; ejercicios de comprensión y expresión emocional; dinámicas grupales; etc.

RECURSOS MATERIALES

- Aula
- Proyector
- Ordenador

RECURSOS HUMANOS

1 profesional.

ESPACIO

Aula.

Nº DE PLAZAS

6.

TEMPORALIZACIÓN

- Una vez por semana.
- De octubre a junio.

INDICADORES EVALUACIÓN

Aprende a resolver problemas cotidianos.

OBSERVACIONES

7.4. TEMPORALIDAD Y ORGANIZACIÓN DE LOS TALLERES FORMATIVOS

Estos talleres se irán llevando a cabo a lo largo del desarrollo del proyecto Campus. Este proyecto es pionero en la propuesta de formación a lo largo de la vida en el contexto universitario para las personas con discapacidad intelectual. Tendrán una duración entre 30 y 60 horas, sin una delimitación previa. Serán los organizadores quienes, en la concreción del programa, determinen los talleres que pondrán en funcionamiento durante el curso escolar. Y para cada taller se establecerá también concreción sobre los siguientes elementos: el número de alumnos en cada taller (personas con DI y estudiantes universitarios), que dependerá de la tipología y características del taller; el número de horas de cada taller (flexible, dependiendo de contenidos, complejidad, ritmos de aprendizaje, etc.); definición del proyecto a desarrollar por cada grupo cooperativo; resultado que se espera; proceso de evaluación del funcionamiento de cada grupo y de cada persona; días de la semana (se plantean 1 o 2 días); nº de horas en cada sesión (se plantean inicialmente 2 h.); etc.

Una de las características de los talleres formativos es, como se ha dicho, su limitación temporal. En la experiencia acumulada durante estos primeros años, hemos realizado talleres con una duración anual (unas 60 horas distribuidas a lo largo de 30 semanas aproximadamente, de octubre-junio, a razón de 2 horas semanales) y otros talleres con una duración cuatrimestral (aproximadamente 30 horas distribuidas a lo largo de unas 15 semanas, de octubre a enero/febrero, o de febrero a junio, a razón de 2 horas semanales). Esta limitación temporal permite una variación constante de los talleres, y ello permite ofrecer un planteamiento curricular diverso, amplio, que huye de la rutinización.

Si el grupo de jóvenes que van a participar en los talleres es amplio (de 20 a 30 jóvenes y/o adultos), pueden proponerse 3 ó 4 talleres para que los propios jóvenes (con la orientación de los profesionales) elijan el taller que van a realizar. Esta posibilidad hace que a cada taller se puedan incorporar de 5 a 10 jóvenes. A los que habrá que añadir los estudiantes universitarios que se matriculan en cada taller. Todo ello con un planteamiento flexible.

Cada persona puede participar, a lo largo del año, en uno o dos talleres. En periodos siguientes pueden acceder a nuevos talleres o repetir alguno, si es su interés y resulta importante para el desarrollo de sus competencias. En todo caso contará con la orientación de los profesionales y de sus familias, en procesos de planificación centrada en la persona, construyendo un itinerario individualizado de formación y aprendizaje a lo largo de la vida,

como parte de su itinerario individualizado hacia la autonomía y la vida independiente.

El formato metodológico se centrará en desarrollos de proyectos con resultados de divulgación social. A modo de ejemplo: el taller de fotografía finalizará con una exposición fotográfica, el taller de comprensión lectora y creatividad literaria culminará con la publicación de pequeños textos de cuentos o narraciones, el taller de voluntariado y participación social concluirá con la participación en sesiones de cuentacuentos para niños en las bibliotecas públicas, el club de periodistas con la confección de una revista sobre noticias personales y del entorno; etc.

El profesorado de estos talleres será fundamentalmente profesionales de asociaciones de síndrome de Down, que puede contar con la colaboración del profesorado de la Facultad. También podrán colaborar en estas funciones alumnado de Magisterio y otros expertos en distintas disciplinas que voluntariamente quieran participar.

7.5. PROGRAMACIÓN DE LOS TALLERES: ALGUNOS EJEMPLOS

Al inicio de cada periodo formativo (tendrá la temporalidad habitual de los cursos formativos y educativos, es decir: de septiembre/octubre a junio) estarán definidos los talleres que van a llevarse a cabo durante ese periodo. Por ello, una buena práctica es que esta delimitación de talleres se haga en las sesiones valorativas que se llevan a cabo en la parte final del periodo anterior. En estas sesiones, además de valorar

en grupo el desarrollo de cada taller (las actividades realizadas, las acciones de proyección llevadas a cabo, los productos elaborados, el grado de satisfacción de los participantes, etc.), se pueden proponer los nuevos talleres para el siguiente periodo o bien las modificaciones de algún taller que se vaya a mantener. La propuesta puede venir del profesorado, de los jóvenes con SD/DI o de los jóvenes universitarios. A partir de estas propuestas es conveniente determinar, por consenso, los talleres que se plantean para la siguiente fase. Ya hemos comentado que algunos se pueden repetir, modificando actividades, contenidos, etc., y otros talleres se pueden introducir de nuevo. Los profesores tendrán un tiempo para organizar y programar los nuevos talleres para el siguiente curso.

A la hora de programar los talleres, el profesorado contemplará los diferentes elementos curriculares que van a ser necesarios para poder llevar a cabo una tarea pedagógica de calidad. Para ello concretará los objetivos, los contenidos, el desarrollo metodológico de las actividades, el sistema evaluativo, etc.

En las siguientes páginas exponemos tres ejemplos de talleres (taller conversacional, taller de poesías, taller de autodeterminación e inclusión) con algunos de estos elementos. No se van a exponer todos elementos curriculares y organizativos de estos talleres, sino algunos de ellos, a modo de ejemplo. Una relación completa de todos los componentes de la programación, así como la explicación detallada de las actividades propuestas figura en las guías didácticas de cada taller.

7.5.1. Taller conversacional

Hemos propuesto diversos talleres conversacionales, con ligeras modificaciones de contenidos y actividades entre ellos. Y ello por la gran importancia que le damos a la conversación; las competencias conversacionales son fundamentales en el desarrollo de las personas: desarrollo del lenguaje, facilitan las relaciones interpersonales, contribuyen a la expresión de deseos, constituye una estrategia de conocimiento de diferentes temáticas sobre las que se conversa, etc. En este apartado exponemos los objetivos, los contenidos y las actividades de un taller conversacional de 50 horas de duración, pero antes detallaremos la conexión con los talleres conversacionales que se desarrollan en el programa FAVI, que es la antesala del proyecto Campus.

Relación del taller conversacional con programas/talleres previos

Indicamos, en la introducción y en otros lugares de este texto, la relación entre los contenidos de aprendizaje en esta etapa con los contenidos de aprendizaje de etapas anteriores, tratando de dar coherencia al planteamiento pedagógico. Un programa formativo con el que están relacionados los talleres del proyecto Campus es el Programa de Formación para la Autonomía y la Vida Independiente (FAVI).

Con el objeto de ir avanzando hacia mayores desarrollos de las habilidades conversacionales, en el programa FAVI se propusieron 3 niveles en los talleres conversacionales, con un incremento progresivo del número de activi-

dades que se proponían en cada uno de ellos, ampliando y diversificando la tipología de tareas. Estas actividades que se establecen en los tres niveles del Taller conversacional son las siguientes (en cada nivel se articulan las actividades grupales y las actividades individuales):

NIVEL I

Actividades grupales:

1. Determinación de objetivos y actividades.
2. Presentación de temas que se van a abordar en las sesiones.
3. Determinación del tema a abordar durante la sesión.
4. Responder a las preguntas.
5. Aplicación de los aprendizajes a otras situaciones.
6. Revisión de las actividades realizadas.

Actividades individuales:

Responder a las preguntas que se proponen para cada uno de los 25 temas de este nivel. Esta actividad se realizará en el cuaderno de trabajo personal. Antes de responder a estas preguntas, el alumno las habrá resuelto, de manera verbal, en el grupo.

NIVEL II

Actividades grupales:

1. Determinación de objetivos y actividades.
2. Recordatorio de temas que ya se han abordado en sesiones anteriores.

3. Recordatorio de temas que habían propuesto los alumnos y el profesor y que todavía no se han abordado.
4. Determinación del tema a abordar durante la sesión.
5. Comentarios/diálogo sobre el conocimiento que tenemos de este tema.
6. Elaboración de preguntas y responder a las preguntas.
7. Aplicación de los aprendizajes a otras situaciones.
8. Sugerencias para plantear en el contexto familiar / en otros contextos.
9. Consolidación de los aprendizajes, resumen de las actividades realizadas y valoración de los contenidos abordados.

Actividades individuales:

En el cuaderno de trabajo personal de este nivel se propone escribir algunas preguntas sobre cada uno de los temas que se vayan abordando en el grupo. Es decir, inicialmente el tema se debate en grupo y como actividad individualde consolidación se plantea al alumno que tiene que hacer una entrevista a una persona sobre ese tema y que para ello debe escribir una serie de preguntas que le podría hacer.

NIVEL III

Actividades grupales:

1. Determinación de objetivos y actividades.
2. Recordatorio de temas que ya se han abordado en sesiones anteriores.

3. Recordatorio de temas que habían propuesto los alumnos y el profesor y que todavía no se han abordado.
4. Determinación del tema a tratar durante la sesión.
5. Comentarios/diálogo sobre el conocimiento que tenemos sobre este tema.
6. Elaboración de preguntas y responder a las mismas.
7. Expresar alguna opinión, idea, deseo, sentimiento o experiencia relacionada con el tema.
8. Comentarios/diálogo sobre las noticias personales en general y sobre las noticias expresadas.
9. Inventar una historia, un relato relacionado con el tema que se está abordando.
10. Comentarios/diálogo sobre la elaboración de un relato y sobre los relatos expresados.
11. Aplicación de los aprendizajes a otras situaciones.
12. Actividades con el cuaderno de entrevistas.
13. Sugerencias para trabajar en el contexto familiar / en otros contextos.
14. Consolidación de los aprendizajes, resumen de las actividades realizadas y valoración de los contenidos abordados.

Actividades individuales:

La actividad propuesta en el nivel anterior también se plantea en este nivel (como preparación de la entrevista) y se añaden otras tareas: realización de la entrevista; escribir alguna opinión, idea, deseo, sentimiento o experiencia personal relacionada con el tema que se ha abordado antes en grupo (noticia personal); inventar una historia o un relato relacionado con el tema que estamos abordando.

Objetivos

Este taller conversacional del proyecto Campus tiene como objetivos los siguientes:

- Desarrollar habilidades que permitan una integración total en el entorno, dotando a los jóvenes con síndrome de Down o con otra discapacidad intelectual de las herramientas necesarias para hacer del uso del lenguaje un instrumento social y cultural.
- Potenciar las relaciones interpersonales a través de las conversaciones entre dos o más personas.
- Desarrollar habilidades para conversar (expresar ideas, opiniones, sentimientos,... sobre determinados temas que se comentan con otras personas).
- Revisar nuestro recuerdo y el conocimiento que tenemos del tema sobre el que se está hablando.
- Desarrollar la habilidad de introducir nuevos temas.
- Desarrollar habilidades de escucha (escuchar las explicaciones de otras personas; admitir iniciativas de los interlocutores; etc.).
- Utilizar los recursos expresivos no lingüísticos (gestos, postura corporal, sonidos diversos, dibujos, etc.) con el fin de que la conversación sea más fácil y fluida.
- Fomentar la atención hacia otras personas, escuchando sus explicaciones, preguntas y comentarios.
- Ampliar el conocimiento que se tiene sobre diversos temas sobre los que se va a conversar.

7.5.2. Contenido y actividades

Las actividades que se proponen dentro de este taller se vinculan a tres bloques de contenido: a) conversaciones sobre determinados temas (propuestos por los alumnos o por el profesor); b) desarrollo de estrategias y habilidades necesarias para participar adecuadamente en conversaciones, y c) actividades de generalización. Las actividades están programadas para trabajarlas en pequeño grupo (4-6 alumnos puede constituir un grupo adecuado).

A. Conversaciones sobre determinados temas

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

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

Son numerosos los temas que se han abordado en el taller conversacional: los jóvenes, la familia, los amigos, la asociación de síndrome de Down, la crisis, los deportes, sexualidad, la alimentación. Muchos de estos temas están relacionados con las temáticas que se tratan en el programa de radio en el que colaboran algunos de los jóvenes pertenecientes al Taller.

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

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

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

Expresivas:

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

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

De recepción y escucha:

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

De atención y recuerdo:

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

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

situaciones y lugares en los que se lleva a cabo la actividad entrenada).

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

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

- ¿Crees que tus habilidades para conversar pueden mejorar? ¿Qué cosas tenemos que tener en cuenta para mejorar nuestra conversación?

C. Actividades de generalización

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

7.5.2. Taller de poesía

Objetivos

Relativos a los participantes, jóvenes de la asociación de síndrome de Down

- Desarrollar en los participantes en el taller el interés por los diferentes formatos literarios, especialmente por la poesía.
- Desarrollar competencias de lectura y recitado de poemas.
- Mejorar las competencias en comprensión lectora.
- Promover una actitud favorable hacia la conversación sobre las poesías y los temas que se abordan en ellas.
- Potenciar la creatividad literaria en jóvenes con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales (SD/DI), así como su afición para la lectura de poemas, la comprensión de los mismos y su competencia para recitar.
- Contribuir a desarrollar la memorización y otras funciones cognitivas.
- Potenciar la creatividad de todos los participantes a partir del fomento del sentimiento de competencia.
- Promover el gusto y el uso de la poesía (lectura, escritura, conversación) en el tiempo libre de los participantes.
- Participar en acciones de divulgación y en proyectos que se impulsan en el Taller (recitales, texto de poesías, acciones formativas en centros escolares, etc.), potenciando el compromiso y la motivación.

Relativos a los estudiantes universitarios (estudiantes del Grado de Magisterio)

- Conocer las necesidades educativas de las personas participantes (alumnos, jóvenes con SD/DI).
- Contribuir a desarrollar en los participantes en el proyecto el interés por los diferentes formatos literarios, especialmente por la poesía, a través de procesos de mediación y cooperación.
- Plantear la acción educativa desde el conocimiento de las necesidades de los participantes, de la consideración de los objetivos del proyecto y de la activación de los enfoques metodológicos.
- Aprender a diseñar, aplicar y valorar acciones formativas en materia de creatividad lite-

raria y comprensión lectora con alumnos de Primaria y Secundaria, y con los jóvenes con SD/DI.

- Experimentar metodologías eficaces para la atención a la diversidad en el aula inclusiva (ABP, aprendizaje cooperativo, enfoque mediacional, etc.).
- Implicarse en proyectos colaborativos y solidarios vinculados con centros educativos o con ONG, a través de metodologías de aprendizaje-servicio

Relativos a la cooperación y al diseño y desarrollo de programas educativos

- Fomentar oportunidades y estrategias de cooperación entre jóvenes universitarios y jóvenes con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales (SD/DI).
- Promover experiencias educativas que permitan la convivencia y cooperación entre alumnado de centro escolar, jóvenes con SD/DI y estudiantes universitarios.
- Diseñar, aplicar y valorar acciones formativas en materia de creatividad literaria y comprensión lectora con jóvenes de la asociación de síndrome de Down, en cuya formación colaboran estudiantes universitarios.
- Diseñar, aplicar y valorar acciones formativas en materia de creatividad literaria y comprensión lectora con alumnos de Primaria y/o Secundaria, en cuya formación colaboran estudiantes universitarios y los jóvenes con SD/DI, utilizando como recurso didáctico sus poesías y las actividades planteadas con ellas.

Relativos a la inclusión educativa

- Avanzar hacia una nueva visión de las personas con SD/DI que facilite actitudes más favorables a la inclusión escolar.
- Constatar la eficacia de enfoques metodológicos centrados en la atención a la diversidad.
- Promover estrategias de divulgación y proyección en torno a la creatividad de los alumnos de Primaria, Secundaria, los jóvenes con SD/DI y los estudiantes universitarios.
- Dar protagonismo a las personas con discapacidad intelectual en acciones de divulgación y sensibilización en organismos públicos, organizaciones educativas (centros escolares, universidad), organizaciones sociales (asociaciones de discapacidad, colectivos sociales) y comunidad en general (medios de comunicación).

Contenidos

El Taller de Poesías trata de estimular una actitud positiva hacia la poesía (lectura, comprensión, valoración, diálogo) y también hacia la creatividad literaria en torno a la poesía. Por ello, el contenido fundamental del taller formativo va destinado a ella, pero también se centra en contenidos vinculados a los enfoques metodológicos para poder desarrollar con eficacia las actividades que se plantean con las poesías, y por ello, una parte menor del contenido del taller está vinculado con la enseñanza de algunas temáticas relacionadas con el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje

por proyectos, contemplados ahora no solo como estrategias de enseñanza y aprendizaje, sino también como contenidos que es necesario abordar. En los siguientes puntos se concretan estos contenidos.

Contenido vinculado con las poesías

Aunque se leen poesías de diferentes autores, en el Taller se utilizan fundamentalmente poesías escritas por jóvenes con SD/DI, por alumnos de Primaria, de Secundaria, etc., sobre todo poemas que se elaboran en marcos colaborativos (entre jóvenes con SD/DI y estudiantes de Primaria, entre estudiantes de Secundaria y jóvenes con SD/DI, etc.). Estas poesías se recogen en diversos textos (p. ej., texto *Poesías de amor y amistad*, editado por DOWN ESPAÑA, *Poesías de convivencia, cooperación e inclusión*, etc.). Cada uno de estos textos dispone de un proyecto pedagógico que permite el trabajo de las poesías a través de una secuencia didáctica ordenada en actividades de comprensión, de conversación y de creatividad; cada proyecto pedagógico consta de estos materiales didácticos: orientaciones didácticas, cuaderno de trabajo grupal, cuaderno de trabajo personal.

Los contenidos poéticos se abordan a través de las actividades didácticas; en el taller se proponen actividades centradas en la lectura y recitado de poemas, actividades de comprensión lectora, actividades conversacionales sobre la poesía y los temas que aborda, actividades de memorización y vinculadas a otras funciones cognitivas y actividades de creatividad.

Contenido vinculado al trabajo cooperativo y al funcionamiento de los grupos

Al principio de las sesiones del taller, antes de organizarnos en grupos cooperativos, se mantiene una pequeña reunión con todo el grupo, con una duración aproximada de 10 a 20 minutos. En este primer encuentro, tras el recuerdo de algunos objetivos del grupo como estrategia para fomentar la motivación, se abordan algunos contenidos relacionados con el funcionamiento del grupo, con el aprendizaje cooperativo y con el aprendizaje por proyectos. Estos enfoques metodológicos constituyen eficaces estrategias de aprendizaje para abordar infinidad de contenidos, por ejemplo aprendizajes vinculados a las poesías, pero también son un contenido que es necesario ir aprendiendo y por tanto hay que enseñar.

Los contenidos fundamentales del taller formativo son las poesías, que pueden ser de diversos autores, pero especialmente las elaboradas por jóvenes con SD/DI, pero también son importantes otros contenidos. Nos referimos a determinados aspectos vinculados con elementos procedimentales y con algunos de los enfoques metodológicos que se utilizan en el desarrollo metodológico de las actividades propuestas. El abordaje de estos contenidos se hace en los primeros momentos del taller, con todos los alumnos presentes, como ya se ha indicado. Los contenidos en torno al funcionamiento colaborativo de los grupos (aprendizaje cooperativo, enfoque didáctico mediacional, modelo de apoyos) que pueden abordarse son los siguientes:

- Aspectos que regulan e influyen en el funcionamiento de los grupos (también de cada persona): valores, normas, expectativas, autorregulación, historia de aprendizaje, etc.
- Sobre los valores: definición e importancia de los valores; valores personales y valores del grupo; valores que influyen en la eficacia y satisfacción del grupo; determinación de valores que deben regir el funcionamiento del taller de poesías; consenso entre todos participantes; implicación de los valores en el comportamiento personal y en el funcionamiento del grupo, ...
- Sobre las normas: definición e importancia de las normas; normas que regulan el comportamiento en el centro educativo, en casa, en la calle, etc.; normas que influyen en la eficacia y la satisfacción del grupo; determinación de algunas normas que deben regir el funcionamiento del taller de poesías; consenso entre todos participantes; implicación de las normas en el comportamiento personal y en el funcionamiento del grupo, ...
- Sobre las expectativas (metas, sueños): definición e importancia de las expectativas; expectativas sobre diferentes aspectos de la vida: formación, trabajo, vacaciones, ocio, lugar de residencia, etc.; expectativas que influyen en la eficacia y la satisfacción del grupo; determinación de algunas expectativas que se pueden asumir en el taller colaborativo de poesías; determinación del proyecto o proyectos que se pueden proponer en el taller (recitales, elaboración de un texto de poesías, exposición de poesías,...); consenso entre todos participantes; implicación de las expectativas en el comportamiento, ...
- Sobre la autorregulación: definición e importancia de la autorregulación; ejemplos de cómo la autorregulación afecta al comportamiento en el centro educativo, en casa, en la calle, etc.; características de la autorregulación grupal que influyen en la eficacia y la satisfacción del grupo; valoración del funcionamiento grupal e individual, plan de mejora personal y grupal; implicación de la autorregulación en el comportamiento, en las emociones, en el pensamiento, algunos ejemplos; estrategias de aprendizaje (personales / grupales); influencias de las estrategias de funcionamiento personal y grupal en las actividades de creatividad poética;...
- Sobre la innovación y la creatividad: definición e importancia de la innovación y la creatividad; ejemplos de cómo la innovación y la creatividad afectan al funcionamiento de los grupos (en el centro educativo, en casa, en la calle, etc.); características de la innovación y la creatividad que influyen en la eficacia y la satisfacción del grupo; implicación de la innovación y la creatividad en el taller de poesías; estrategias para fomentar innovación y creatividad (un ejemplo: viaje a la inspiración); ...
- Sobre contextos de aprendizaje: contextos formales de aprendizaje (definición, ejemplos en torno a la poesía y características); contextos no formales de aprendizaje (definición, ejemplos en torno a la poesía y características); contextos informales de

aprendizaje (definición, ejemplos en torno a la poesía y características).

- Sobre aspectos esenciales en grupos cooperativos (para cada punto se plantea la definición, ejemplos y características): interdependencia positiva y solidaria, todos somos imprescindibles; habilidades sociales; cooperación y apoyos;...

Contenidos en torno al aprendizaje por proyectos:

- Responsabilidad del grupo y responsabilidad personal: en la determinación y desarrollo del proyecto, en el comportamiento del grupo.
- Concreción de los proyectos: consenso de todos implicados (libro de poesías / recital final / ...)
- Desarrollo de los proyectos: implicación para las personas, para los grupos; compromiso y actitudes.
- Actitudes y motivación hacia el aprendizaje: cómo influye la autoestima, el sentimiento de competencia, la interpretación de los errores y dificultades, los apoyos recibidos, la confianza en el grupo y en uno mismo, la autoevaluación y la autoexigencia.
- Desarrollo de los proyectos: seguimiento, valoración y mejora.

Desarrollo metodológico de las actividades

A partir de los enfoques metodológicos que se plantean en el proyecto Campus se propone una secuencia didáctica que recoge los principios inhe-

rentes a dichos enfoques. En esta secuencia se plantean situaciones de aprendizaje con todo el grupo, en pequeño grupo y situación de aprendizaje individual. Así mismo, se plantean actividades vinculadas a lectura, comprensión, recuerdo y valoración de las poesías leídas; actividades conversacionales; actividades de creatividad, y actividades de consolidación, resumen y valoración de los contenidos abordados. En este apartado se proponen ejemplos de actividades en cada uno de estos ámbitos, pero se pueden modificar y/o ampliar con otras. Se trata de diversificar las actividades a partir de enfoques metodológicos comunes. Estas actividades se proponen para cada texto de poesías que en cada periodo se decida utilizar (poesías clásicas, poesías hechas por jóvenes con SD/DI, poesías escritas por alumnos de Primaria, de Secundaria, por estudiantes universitarios, por poetas locales, poesías elaboradas en cooperación, etc.)

Las poesías se agrupan en temáticas (amor, amistad, familia, paisajes, pueblo o ciudad, colegio, vivienda, proyectos personales, deseos, felicidad, emociones, etc.). A cada temática se vinculan de 5 a 7 poesías mayoritariamente vinculadas a la temática correspondiente. Para cada una de las temáticas se proponen una serie de actividades que ordenamos en una secuencia didáctica. Evidentemente es cada profesor quien determina la secuencia concreta para cada grupo de alumnos, que podrá coincidir con la que presentamos o modificar en parte, en función de las características del grupo y de los objetivos que se persigan. Las actividades que aquí se presentan han sido experimentadas en el Taller de Poesías llevado a cabo en el proyecto Campus Oportuni-

dades para la Inclusión (periodo de septiembre a diciembre de 2016) y también con el grupo de alumnos del colegio de Grañén en colaboración con los jóvenes con síndrome de Down durante varios meses (de febrero a junio de 2017).

A continuación se explican con más detalle los diferentes puntos que se han planteado en el desarrollo metodológico de las actividades, que siempre se plantean para trabajar en tres situaciones de aprendizaje: todo el grupo, pequeños grupos cooperativos y situación individual. La mayor parte de las tareas recaen en la situación de pequeño grupo (de 4 a 5 miembros puede ser un número muy adecuado del grupo), que requerirá de un mediador-coordinador (profesor, estudiante en prácticas, voluntario/a, padre/madre, joven con SD/DI, todos ellos con una formación básica en mediación) para un funcionamiento más eficaz.

Las actividades que aquí se proponen son las que se han investigado, como se ha dicho, en grupos de jóvenes con SD/DI, con los que colaboran estudiantes de Magisterio, y en grupos de jóvenes de 5º y 6º de Primaria (con los que han colaborado jóvenes con SD y estudiantes de Magisterio); son actividades que se llevaron a cabo con las poesías del texto de Poesías de amor y amistad. Con el texto Poesías de convivencia, colaboración e inclusión se ha elaborado un nuevo proyecto pedagógico (integrado por tres documentos didácticos: orientaciones didácticas, cuaderno de trabajo grupal, cuaderno de trabajo personal) en el que se utilizan algunas de las actividades del proyecto anterior y otras nuevas.

ACTIVIDADES CON TODO EL GRUPO

1. Presentación de objetivos y actividades que se van a realizar

El/la profesor/a explica los objetivos (tanto los referidos a comprensión lectora y creatividad literaria, como los relacionados con las habilidades conversacionales o con las habilidades sociales, de autonomía personal y de autorregulación) que van a trabajarse con las poesías de la temática correspondiente. También expone las actividades que se van a plantear para desarrollar dichos objetivos. Establece relación con otros contenidos anteriormente aprendidos o con experiencias vivenciadas previamente y que corresponden con su nivel de desarrollo actual.

En este momento es importante dar confianza a los/as alumnos/as de que tales objetivos pueden lograrlos si prestan la debida atención, se esfuerzan y se apoyan en los conocimientos previos durante la resolución de las actividades. Es necesario inspirar en los/as alumnos/as un sentimiento de confianza en sí mismos.

Puede resultar conveniente que el profesor enfatice para cada temática algunos objetivos concretos, teniendo presente los diversos tipos de objetivos que nos planteamos y las necesidades y características del grupo de alumnos. Es decir, puede enfatizar aspectos vinculados con la comprensión lectora, con la creatividad literaria, con la lectura de poesías, con la lectura en casa o con la importancia del trabajo cooperativo, etc.

2. Presentación de la temática que se ha seleccionado

El profesor justifica el interés de dicha temática y establece relación con otras temáticas abordadas en sesiones anteriores y otras que se abordarán en días posteriores. Vincula estas temáticas con las emociones que experimentamos, las ideas y opiniones que tenemos, las relaciones que establecemos, experiencias que hemos tenido, etc. Y finalmente, establece una firme ligazón entre la temática y las perspectivas de leer poesías relacionadas y conversar sobre ellas y escribir nuestras emociones a través de las poesías que elaboramos.

3. Explicación y debate colectivo sobre determinados contenidos vinculados al funcionamiento de los grupos, al aprendizaje cooperativo y al aprendizaje por proyectos.

Se presentan, en varias sesiones, algunos aspectos relacionados con estos enfoques metodológicos para justificar su importancia, explicar las estrategias necesarias para un funcionamiento eficaz y los contenidos que es preciso tener en cuenta y aprender.

ACTIVIDADES EN PEQUEÑO GRUPO

Para abordar estas actividades cada grupo dispondrá de un cuaderno de actividades grupales y los propios alumnos van leyendo cada una de las actividades que figuran en la secuencia didáctica y las van resolviendo, también puede ser el coordinador quien dirija el funcionamiento del grupo.

Actividades de lectura, comprensión, recuerdo y valoración

1. Lectura de las poesías

Se leen las poesías en voz alta, una poesía cada miembro del grupo. Las poesías que se plantean en cada temática pueden ser de 5 a 7 poesías. Cada alumno leerá una de estas poesías.

Antes de que los alumnos inicien la lectura de la poesía, el profesor comenta que deben estar atentos y tratar de comprender lo que van a escuchar porque después harán algunos comentarios sobre las poesías leídas. También les indica que si alguna palabra no comprenden o no la conocen deben exponerlo, porque más adelante se explicarán todas las palabras que se han señalado. El profesor también podrá indicar alguna cuyo significado considere importante.

Durante la lectura del texto, cuando un/a alumno/a pregunta por el significado de una palabra, el profesor explica brevemente su significado, comentando que al finalizar la lectura se volverá a comentar dicha palabra. El profesor anota en 'Nuestro Diccionario' las palabras sobre las que han preguntado los alumnos por su significado y aquellas que él mismo considera oportuno aclarar. Se plantea de este modo con el objeto de no interrumpir demasiado tiempo la lectura. De hecho, si durante la lectura de la poesía, los alumnos preguntan por varias palabras, se les indica que la explicación se realizará después de la lectura.

Se realiza la lectura de la poesía en voz alta y a turnos, con un planteamiento cooperativo: mientras

un alumno lee, los demás están atentos para ver si la lectura es exacta; si hay algún error, los demás le ayudamos indicándole el error y se corrige la lectura de la palabra mal leída. El profesor es uno más del grupo y lee su poesía cuando le llegue el turno.

Los errores que se pueden dar en la lectura se corrigen, como se ha indicado, en el momento de producirse. Estos errores son señalados por el profesor, pero también se invita al grupo de alumnos a estar atentos en la lectura y señalar los errores que un compañero puede tener en su lectura, para ayudarle a mejorar. Evidentemente, se insiste en el valor educativo del error, y que este forma parte del proceso de aprendizaje: es razonable que en el proceso de aprendizaje se puedan cometer algunos errores, pero nos sirven para identificar las estrategias poco eficaces que utilizamos y que podemos mejorar y aprender otras estrategias que resulten más eficaces y, de esta manera, reducir los errores.

Tras la lectura, el profesor recuerda las palabras por las que han preguntado y/o las que él mismo señala, y explica el significado de cada una de ellas, consultando con los alumnos sobre el conocimiento que tienen de ellas (el profesor tratará de que los compañeros vayan dando sus ideas sobre la palabra indicada antes de que aclare el significado de la misma). Se consultará el diccionario (cada alumno mirará en el diccionario, con la ayuda del profesor y leerá una palabra). El profesor relacionará la palabra con el texto leído para contribuir a una mejor comprensión del mismo. También invitará a los alumnos a que inventen frases con esas palabras. Un alumno

cada vez se encargará de escribir el significado de cada palabra en 'Nuestro Diccionario' (esta tarea puede realizarse en casa, contando con la ayuda de los padres, si fuera necesario).

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

2. Valoración y comentarios sobre las poesías leídas

Cada uno del grupo comenta la poesía que ha leído: de qué trata la poesía (breve resumen), qué le ha parecido, si le ha resultado fácil o difícil la lectura, si ha comprendido el contenido de la poesía, ... También pueden hacer comentarios sobre otras poesías que les hayan llamado la atención.

Para ayudar a los alumnos en esta tarea, que les puede resultar especialmente difícil, el profesor les ayuda a través de preguntas sencillas y con respuestas alternativas para facilitar sus respuestas.

3. Selección de la poesía que se va a trabajar en la sesión

Para cada temática se ha propuesto una poesía y sobre ella se centran las actividades posterior-

res; esta poesía está relacionada con el título de la temática. El profesor justifica la selección de la poesía y su vinculación con la temática. También presenta brevemente al autor o autora de la poesía. Seguidamente el profesor lee la poesía, centrando el interés en la forma de recitar y de expresar el contenido, atendiendo al lenguaje no verbal, a la pronunciación, a la velocidad lectora, el tono, etc.

4. Lectura de la poesía por parte de los alumnos y resumen

Terminada la lectura del profesor, que sirve como modelo, los alumnos del grupo recitan la poesía; dependiendo del tamaño de la poesía, hacen una lectura de toda la poesía o solo de parte, a turnos.

Antes de que los alumnos inicien la lectura de la poesía, el profesor comenta que deben estar atentos y tratar de comprender lo que van a escuchar, porque después se hacen algunas preguntas sobre el contenido del texto.

Después de leer la poesía se invita a los alumnos a realizar un breve resumen de lo que han leído, indicándoles que expliquen con sus palabras el contenido de la poesía. Resulta muy conveniente realizar esta actividad en grupo, de modo que cada alumno pueda aportar algo para realizar el resumen entre todos.

5. Responder a preguntas sobre el contenido de la poesía

Tras la lectura de la poesía, el profesor (o el coordinador del grupo, que puede ser un estu-

dante, un voluntario, etc.) formula una serie de preguntas a los alumnos para que estos respondan. También pueden ser los alumnos quienes realicen las preguntas (se encuentran en el cuaderno de trabajo grupal). Estas preguntas hacen referencia al contenido de la poesía. Se realiza una pregunta a cada alumno/a y se fomenta el apoyo entre ellos, tanto para reconocer el esfuerzo que cada uno realiza en la búsqueda de la respuesta, como para la corrección de la respuesta si no es correcta o es incompleta.

Se presentan, para cada poesía, varias preguntas en este apartado. En algunas preguntas se ofrecen tres respuestas, explícitas en la pregunta, una de las cuales es la correcta; el/la alumno/a elegirá la que considere correcta y la verbalizará. En el caso de que los alumnos no respondan a alguna pregunta, el profesor puede ofrecer distintas alternativas para que el/la alumno/a elija la que considere correcta.

Cada profesor puede modificar y/o ampliar estas preguntas en función de lo que considere más conveniente para las necesidades del grupo.

Actividades conversacionales

6. Conversamos sobre la poesía leída / sobre temáticas que aborda

Se trata de fomentar el diálogo sobre las poesías y sobre los temas que en ellas se abordan. Por ello, se proponen varias preguntas sobre la poesía leída y, en mayor medida, sobre

cuestiones relacionadas con la temática que se aborda en ella. Muchas de estas preguntas tratan sobre el funcionamiento de los alumnos con respecto a diversos aspectos relacionados con la temática que se propone, las dificultades que tienen, sus intereses, sus expectativas,... Algunas preguntas pueden ser interesantes que se formulen a varios alumnos; de este modo, se pueden apreciar distintas formas de responder a una misma cuestión. Se admiten todas las respuestas y se corrigen las incorrectas. Algunas preguntas que se repiten en varias temáticas son las siguientes: ¿qué te ha parecido la poesía?, ¿crees que se puede escribir poesías relacionadas con ...?, ¿por qué?, ¿has escrito alguna poesía relacionada con ...?, ¿te gustaría escribirla?, otros comentarios que queráis hacer sobre la poesía.

7. Otras actividades conversacionales

Un aspecto importante de la conversación es la formulación de preguntas y por ello se plantea la actividad de elaborar preguntas relativas a la temática que se aborda. "¿Qué preguntas podemos hacer cuando hablamos sobre este tema?". Los alumnos van elaborando preguntas en cada grupo y el coordinador va anotándolas en el registro de actividades.

Actividades de creatividad

8. Completar las siguientes frases

Se plantean frases que proceden de la poesía leída, a las que les falta la última o últimas pala-

bras, con el fin de que los alumnos encuentren una palabra que sea coherente con la frase iniciada. Cada frase puede proponerse a uno o dos alumnos, indicándoles que busquen palabras diferentes (no tienen que ser iguales a la palabra que figura en la poesía), de esta forma se constata la diversidad de respuestas ante una misma frase. El profesor hace explícito este hecho y lo comenta.

9. Continuar la frase con otra frase

Similar a la actividad anterior, en este caso se pide que no responda con una sola palabra sino con una frase completa. Algunas frases se proponen a uno o dos alumnos, indicándoles que busquen frases diferentes y de este modo se observa la creatividad diversa de los alumnos. Las frases proceden igualmente de la poesía seleccionada.

10. Inventar una frase con las siguientes palabras

Se proponen 4 palabras, extraídas de la poesía, y los alumnos tienen que realizar una frase con cada una de esas palabras. Podemos plantear la misma palabra a dos alumnos para comprobar las diferencias en la elaboración de las frases.

11. Trata de seguir con la poesía

Se propone parte de la poesía leída para que los alumnos la continúen, en grupo, tratando de elaborar un verso cada uno (o más), que siga de manera coherente con el anterior.

12. Inventar una poesía inspirada en la temática trabajada

Finalmente, se invita al grupo de alumnos a elaborar una poesía coral sobre la temática propuesta. Comienza un alumno (por deseo personal o por invitación del profesor) y continúa el resto del grupo. Tratamos de crear un clima grupal emotivo y centrado en la temática, pedimos que los jóvenes se atrevan, indicándoles que todas respuestas son buenas, que no deben tener miedo al error y proyectamos confianza en sus posibilidades. No obstante, no se fuerzan las respuestas y si algún alumno no se encuentra 'inspirado' pasa la palabra a otro compañero. Es razonable pensar que no todos se van a encontrar en un mismo nivel de inspiración, se anima a todos y se les invita a participar, pero se respeta su decisión.

Tratamos de fomentar la confianza en cada uno y en el grupo y el compromiso con la poesía, con el grupo y con uno mismo, de modo que la frase de un compañero sirva de inspiración al que está a su lado, y así sucesivamente. El coordinador va leyendo las frases emitidas, de vez en cuando, tratando de corregir/modificar ligeramente alguna de ellas para dar coherencia al resultado grupal. Contará para ello con la aprobación del grupo. Esta reiterada repetición sirve para centrar la atención del grupo y facilitar su creatividad para dar continuación a los versos ya elaborados.

Actividades individuales

Después de elaborar la poesía en grupo, se invita a los alumnos a que elaboren otra poe-

sía, pero ahora de forma individual (puede ser el inicio de la poesía, para completarla en su casa). También se permite la elaboración en parejas o tríos. En todo caso, se pretende que el alumno se sienta confiado en su competencia para iniciarse en la elaboración de poesías.

También se puede utilizar el cuaderno de trabajo personal con algunos alumnos, en función de sus dificultades; con el objetivo de consolidar algunos aprendizajes vinculados con la comprensión lectora, de fomentar la autonomía personal y el sentimiento de competencia y de desarrollar habilidades de escritura, se proponen algunas actividades que el/la alumno/a realiza individualmente, una vez leída la poesía de forma silenciosa. Estas actividades, así como la poesía sobre la que giran las actividades, se encuentran en el cuaderno de trabajo personal.

Antes de que el alumno resuelva las actividades del cuaderno de trabajo personal se ha explicado bien toda la tarea que hay que realizar y los apoyos que pueden utilizar, tanto personales como materiales. Estas actividades pueden realizarse en clase y también se pueden llevar a cabo en casa, contando para ello con el apoyo de los padres, si es preciso.

Las actividades propuestas en el cuaderno de trabajo personal son las siguientes:

- Lee la siguiente poesía.
- Responde a las siguientes preguntas sobre el contenido de la poesía.

- Responde a otras preguntas relacionadas con la poesía.
- Elaborar preguntas relacionadas con la temática que se aborda.
- Completa las siguientes frases.
- Continúa la frase con otra frase.
- Inventa una frase con las siguientes palabras.
- Trata de seguir con la poesía.
- Inventa una poesía inspirada en la temática que se aborda.

Lógicamente, el profesor concreta estas actividades para cada alumno (no tiene que hacer todas, solo aquellas que mejor responden a sus necesidades y a sus intereses), y define los apoyos convenientes para la resolución de la tarea. Cada profesor/a determinará las tareas precisas y dentro de ellas la cantidad apropiada que requiere cada alumno, de modo que ajusta las fichas a realizar a las necesidades personales. Estas fichas se pueden realizar en la misma sesión o en otro momento y lugar. En todo caso, estas actividades individuales se realizan después de haberse llevado a cabo las actividades grupales.

En la experiencia desarrollada en el Taller de Poesías del proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión, en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, se han utilizado con algunos alumnos las siguientes: continuar la frase con otra frase, inventar frases con una determinada palabra, seguir el inicio de una poesía. Pero las actividades no se llevaron a cabo de una forma sistemática, es decir, no con todas las temáticas. En la experiencia desarro-

llada en el colegio de Grañén, la actividad individual se limitaba a la elaboración de una poesía individual o por parejas (en algún momento también tríos), según el interés de los alumnos, que se llevaba a cabo una vez elaborada la poesía colectiva.

Actividades de consolidación, resumen y valoración de los contenidos abordados

Estas actividades se realizan con todo el grupo, una vez concluidas las tareas de los pequeños grupos colaborativos, durante 5-10 minutos.

1. Resumen de las tareas realizadas y valoración del profesor/a

Ya con todo el grupo, el/la profesor/a repasa las actividades que se han realizado (de aquellas que considere de mayor interés para el grupo), poniendo énfasis en los procedimientos que hay que seguir para asegurar una buena comprensión y realización de las tareas planteadas. Valora el funcionamiento de los grupos y refuerza su trabajo y los resultados obtenidos.

2. Recordatorio sobre la importancia de los objetivos

El/la profesor/a resalta la importancia de los objetivos planteados: de lectura, comprensión, recuerdo y valoración de poesías; vinculados con la conversación en torno a las poesías y a las temáticas que abordan; vinculados con la creatividad; relacionados con la cooperación y las habilidades sociales; y vinculados con la autonomía personal y la autorregulación.

3. Valoración de la sesión y de la temática por parte de los alumnos

Igualmente pide a los alumnos una valoración sobre las poesías leídas, sobre las actividades planteadas, sobre el desarrollo del trabajo grupal, etc. ("¿qué os han parecido las poesías?, ¿ha resultado fácil o difícil la lectura?, ¿se ha comprendido completamente el texto?, ¿han salido muchas palabras desconocidas?, ¿qué hemos aprendido en el trabajo en grupo?, ¿cómo ha funcionado el grupo?, etc.).

Contextos de aprendizaje

Tratamos de establecer relación entre distintos contextos de aprendizaje: el taller de poesía del proyecto Campus (que en Huesca se desarrolla en un aula de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación), los pisos de vida independiente y las aulas de los centros escolares (bien sean de Primaria o Secundaria). También podemos considerar las aulas de Magisterio, donde los estudiantes colaboran en el desarrollo de los proyectos pedagógicos vinculados a las poesías escritas por los jóvenes con SD/DI.

En el desarrollo de las actividades didácticas se implican diversos colectivos: jóvenes con SD/DI, bibliovoluntarios (vinculados a las bibliotecas públicas) y estudiantes del Grado de Magisterio, además de los alumnos de Primaria y Secundaria que participan en los talleres colaborativos de poesías que se organizan en los centros escolares (y en los que colaboran jóvenes con SD/DI que pertenecen al Taller de Poesías del proyecto Campus). Y se articula un trabajo coo-

perativo en varias direcciones, con cuatro escenarios de aprendizaje:

- a) Taller de poesía del Proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión: participan los jóvenes con SD/DI y en él colaboran estudiantes de Magisterio. Se trabaja en diversas actividades en pequeño grupo colaborativo y actividades individuales (pueden ser también en parejas, o en tríos) relacionadas con poesías; algunas de las poesías que se utilizan han sido escritas por los propios jóvenes de la Asociación. Este taller de poesía es uno de los talleres que se desarrollan en el proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión (una experiencia de esta naturaleza se lleva a cabo en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación desde hace 3 años). En el taller de poesía se validó el proyecto pedagógico que se trabaja con los propios jóvenes con SD/DI (y también en centros escolares con alumnos de Primaria y Secundaria, así se ha hecho en el colegio de Grañén durante 2 cursos escolares y en otros colegios e institutos).
- b) Pisos de vida independiente: Son las viviendas en las que viven algunos jóvenes que participan en el Taller de Poesía y en ellos, con la colaboración de los alumnos de Magisterio y de bibliovoluntarios de las bibliotecas públicas (p. ej., la Biblioteca Antonio Durán Gudiol del Ayuntamiento de Huesca), se experimentan algunas actividades vinculadas con las desarrolladas en el Taller de Poesía, de tal modo que se hace uso de las poesías (en lectura, en escritura, en conversación) dentro del ocio en el

hogar. Los bibliovoluntarios reciben una pequeña formación como mediadores y facilitan la transferencia de aprendizajes entre el Taller de Poesías y el piso de vida independiente; es decir, entre escenarios no formales y escenarios informales de aprendizaje.

- c) Aulas de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación: Los estudiantes universitarios colaboran en el diseño del proyecto pedagógico que se plantea con el texto de poesías escrito por los jóvenes con SD/DI y que se desarrolla en el Taller de Poesía (y puede desarrollarse con los alumnos de Primaria y Secundaria). Estos proyectos pedagógicos se validan en el grupo de jóvenes del Taller de Poesía del proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión que se desarrolla también en la Facultad.
- d) Aulas en centros escolares. En los centros escolares se llevan a cabo talleres colaborativos de poesías, con una duración que puede ir de las 2 h. a las 10 h., en función de las perspectivas y objetivos del centro. En estos talleres, centrados en un aula, se plantea un trabajo cooperativo alrededor de las poesías, que suelen ser algunas de las elaboradas por los jóvenes con síndrome de Down y también algunos de los jóvenes del Taller de Poesías del proyecto Campus participan colaborando en los grupos cooperativos, uno en cada grupo. Se plantean actividades con todo el grupo, actividades en pequeño grupo colaborativo (4/5 alumnos, 1 joven con SD/DI, 1 estudiante universitario, si ello es factible) y actividades individuales.

En el proyecto Campus se vinculan, por tanto, los diferentes escenarios de aprendizaje, conectando los escenarios formales (aulas de Primaria o Secundaria, aula de Magisterio) con escenarios no formales (Taller de poesía) e informales (pisos de vida independiente).

7.5.3. Taller de autodeterminación e inclusión

La autodeterminación personal constituye uno de los conceptos actuales más importantes en el desarrollo de las personas, es una de las dimensiones nucleares de la calidad de vida de las personas. Wehmeyer y Schalock (2001) definieron autodeterminación como "actuar como el principal agente causal de la propia vida y elegir y tomar decisiones sobre la calidad de vida de uno mismo, libre de influencias o interferencias externas innecesarias".

Dentro de este marco, Schalock y Verdugo (2003) consideran que el comportamiento autodeterminado alude a acciones que se caracterizan por cuatro aspectos esenciales: a) la persona actúa autónomamente; b) las acciones son autorreguladas; c) la persona inicia y responde a los eventos de modo psicológicamente capacitado, y d) la persona actúa consciente de sí misma. Estas características esenciales surgen cuando jóvenes y adultos desarrollan y adquieren un conjunto de elementos constituyentes de la autodeterminación que estos autores resumen en los siguientes términos: habilidades de elección, habilidades de solución de problemas, habilidades de toma de decisiones, habilidades para el planteamiento y logro de metas, habilidades de autorregulación, habili-

dades de autodefensa y liderazgo, percepción de control y eficacia, autoconciencia y autococimiento.

Promover la autodeterminación debe ser una de las prioridades de padres y profesionales que se relacionan con las personas con discapacidad intelectual. Resulta fundamental promover programas y talleres a lo largo de la vida de las personas que incidan en este aspecto tan importante de sus vidas.

Otra dimensión clave del concepto de calidad de vida es la inclusión social. Por inclusión social podemos entender "el principio en virtud del cual la sociedad promueve valores compartidos, orientados al bien común y a la cohesión social, permitiendo que todas las personas con discapacidad tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar plenamente en la vida política, económica, social, educativa, laboral y cultural, y para disfrutar de unas condiciones de vida en igualdad con los demás" (Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, BOE 3 dic. 2013).

Se produce inclusión social cuando hay oportunidades de acceso a la comunidad, participación en actividades sociales, cuando existe un círculo de amigos y una red de apoyo natural, cuando se mantienen redes sociales aceptadas y valoradas; todas estas condiciones funcionan como indicadores esenciales de la inclusión social.

Este taller de autodeterminación e inclusión se centra en la conducta autodeterminada y en la inclusión, centrada esta en la inclusión social y

laboral. La inclusión social y el empleo (bienestar material) son dos dimensiones claves en la calidad de vida de las personas y en este taller se han tomado dos indicadores importantes de estas dos dimensiones, como son la participación social y la participación laboral.

En este taller se proponen objetivos vinculados a la conducta autodeterminada, a la participación social y a la participación laboral. En cada sesión del taller se proponen tres objetivos, un objetivo vinculado a cada uno de estos tres ámbitos. Para desarrollar estos objetivos se proponen actividades para llevar a cabo en grupo cooperativo y actividades individuales. A modo de ejemplo, presentamos la programación de una sesión del taller de autodeterminación e inclusión, cuyo título es 'Seguridad e higiene en el trabajo'.

Objetivos

- Habilidades de autodeterminación: Planificar actividades para realizar en el entorno social.
- Habilidades para la participación social: Hacer ejercicio físico habitualmente en contextos sociales (gimnasios, polideportivos, parques, etc.) y dormir por la noches las horas suficientes.
- Habilidades para la participación laboral: Conocer y valorar los efectos que sobre la salud y seguridad personal y colectiva tiene el respeto a las normas de seguridad e higiene, contribuyendo activa y responsablemente al orden y a la consecución de un ambiente seguro y agradable.

Desarrollo metodológico de las actividades realizadas en grupo

1. Presentación de los organizadores previos

El/la profesor/a explica los objetivos que van a trabajarse en esta sesión del taller y expone las actividades que se van a plantear para desarrollarlos. Establece relación con otros contenidos anteriormente aprendidos o con experiencias vivenciadas previamente y que corresponden con su nivel de desarrollo actual.

Da confianza a los/as alumnos/as de que tales objetivos pueden lograrlos si se presta la debida atención, se esfuerzan y se apoyan en los conocimientos previos durante la resolución de las actividades. Inspira en los/as alumnos/as un sentimiento de confianza en sí mismos.

2. Escuchar y comprender el siguiente texto

Para cada trío de objetivos, uno por cada ámbito del taller (autodeterminación, participación social y participación laboral) se ha elaborado un texto que guarda relación con los objetivos planteados. Son textos narrativos protagonizados por un pequeño grupo de jóvenes.

El profesor lee el texto, indicándoles previamente que deben estar atentos y tratar de comprender lo que van a escuchar porque después hará algunas preguntas sobre el contenido del texto. Otra posibilidad es que los alumnos realicen la lectura, por turnos.

3. Responder a preguntas sobre el contenido del texto

El profesor formula una serie de preguntas relacionadas con el contenido del texto leído y los alumnos deben contestar, apoyándose entre ellos.

4. Conversación sobre aspectos relacionados con los objetivos que se plantean en la sesión

Se plantean una serie de preguntas relacionadas con los objetivos propuestos en la sesión y que guardan relación con la situación personal con respecto a estos objetivos (opiniones, experiencia vividas, expectativas, etc.) y con la ampliación de conocimientos relacionados con los mismos.

5. Representaciones sobre diferentes situaciones sociales, laborales y/o personales / Visionado de videos u otros materiales audiovisuales

En este apartado, el profesorado planteará distintas situaciones relacionadas con los objetivos que se trabajan en la unidad didáctica. También podrá ofrecer material audiovisual a los alumnos que tenga alguna vinculación con los contenidos.

En el caso de plantear situaciones relacionadas (role-playing): el profesor invita a representar algunas situaciones en las que se pueden realizar las conductas que estamos trabajando en esta sesión. Antes de que los alumnos representen estas situaciones, el profesor, con ayuda de algún alumno, representa una situación rela-

cionada (modelaje) y explica su funcionamiento y representación (mediación).

Con los objetivos que se plantean en esta sesión propuesta, tres situaciones que se pueden proponer, a modo de ejemplo, son las siguientes:

- **SITUACIÓN 1:** Dos amigos planifican una tarde de sábado.
- **SITUACIÓN 2:** El hacer deporte es una actividad muy saludable y que puede resultar muy divertida. Entre todos los alumnos de la clase preparan una gymcana de deportes en la que se pueda jugar a fútbol, baloncesto, balonmano y atletismo. Ídem con otros deportes
- **SITUACIÓN 3:** Un alumno ha decidido participar en una obra social. Se trata de un comedor social, que da comida a gente que no tiene recursos. El coordinador del centro le asigna la tarea de servir las comidas, para ello le explica que tiene que seguir unas normas de higiene como son utilizar guantes para manipular la comida, usar un gorro, bata, lavarse las manos antes y después del trabajo, no tocar los alimentos con las manos...

Para cada una de las situaciones, la secuencia a seguir es la siguiente:

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

accesorio, en la planificación y en la selección de buenos procedimientos o estrategias.

- Práctica por parte de los alumnos. Mediación del profesor.
- Valoración y refuerzo de la conducta desarrollada.

En el caso de utilizar material didáctico audiovisual, el procedimiento es el siguiente:

- Explicación de la actividad y de lo que se pretende con ella.
- Visionado del video o realización de otras actividades (secuencias de imágenes, análisis de imágenes, programas informáticos, etc.)
- Diálogo / comentarios sobre la experiencia.

6. Aplicación de los aprendizajes a otras situaciones

Se trata de indagar en qué situaciones o lugares (en casa, en el colegio, con los amigos, en la calle,...) se pueden aplicar las conductas que hemos trabajado en la sesión. El/la profesor ofrecerá la ayuda necesaria, poniendo algún ejemplo. Con los objetivos planteados en la sesión se puede solicitar a los alumnos las siguientes cuestiones:

- Señalar situaciones en las que es necesario planificar antes de realizar la actividad.
- Señalar situaciones en las que se puede realizar algún tipo de ejercicio físico.
- Señalar situaciones en las que hay que conocer y respetar las normas de seguridad e higiene.

7. Consolidación y resumen de los contenidos abordados

El/la profesor/a repasa las actividades que se han realizado, poniendo énfasis en los procedimientos que hay que seguir y resaltando la importancia de los objetivos planteados, así como la necesidad de generalizar las conductas aprendidas a otras situaciones.

El/la profesor/a realiza, en el desarrollo de esta actividad, algunas preguntas a los alumnos: “¿Crees que es importante planificar las actividades antes de realizarlas?, ¿por qué?”. “¿Crees que es importante hacer ejercicio físico habitualmente?, ¿por qué?”. “¿Crees que es importante dormir por la noches las horas suficientes?, ¿por qué?”. “¿Crees que es importante conocer y respetar las normas de seguridad e higiene en un trabajo?, ¿por qué?”.

El profesor solicita a los alumnos que realicen un resumen de la sesión, ofreciéndoles el apoyo necesario: “¿Qué hemos aprendido en esta sesión?”

Actividades individuales para la consolidación de los aprendizajes

1. Actividades con el cuaderno de trabajo personal

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

presentan, en estos cuadernos, unos cuestionarios de valoración del progreso del alumno/a con respecto a los objetivos de la sesión (autoevaluación). Los alumnos irán completándolos, solos o con ayuda de los padres.

Los alumnos traen a clase los cuestionarios cumplimentados en casa. En el grupo se refuerzan los logros conseguidos por los alumnos y se resuelven las dificultades que hayan surgido. En esta sesión también se dialoga sobre las actividades que se han llevado a cabo en casa relacionadas con los objetivos propuestos en la sesión.

2. Sugerencias de tareas para trabajar con la familia

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

- a) Colaborar con el/la hijo/a en la planificación de una compra en el hipermercado, elaborando conjuntamente la lista de la compra.
- b) Implicar al hijo/a en la planificación de algún viaje que se vaya a realizar, alguna

- excursión, salida durante una tarde libre, vacaciones, etc.
- c) Conversar sobre la posibilidad que nos dan los espacios al aire libre para poder realizar deportes u otras actividades lúdicas.
 - d) Hablar sobre las normas de seguridad e higiene de los trabajos de los padres o de otros familiares.

Evaluación

El/la profesor/a utiliza diferentes instrumentos de evaluación que le permiten obtener información del funcionamiento de los alumnos con respecto a los objetivos y actividades propuestas en las sesiones. Cada profesor determina el instrumento que mejor se acomode a sus intereses.

- a) Cuestionario de autoevaluación final. Es un cuestionario de valoración de las habilidades adquiridas por parte de los alumnos, una vez trabajados los objetivos propuestos en la sesión. Se trata de un instrumento de auto aplicación que se pasa una vez desarrolladas todas las actividades propuestas en la sesión. Este cuestionario pretende desarrollar las habilidades de autoobservación y autoevaluación.
- b) Registro de las sesiones. Este instrumento de evaluación continua ofrece información del funcionamiento de los alumnos en el desarrollo de las actividades propuestas en la sesión.
- c) Cuestionario de valoración sobre los objetivos de la sesión. Este cuestionario lo cumplimentan los profesores. Se trata de un cuestionario que recoge los objetivos de

las distintas sesiones y la valoración relativa a la frecuencia y al nivel de ejecución de los alumnos.

7.6. MATERIALES DIDÁCTICOS

Se diseñan materiales didácticos vinculados a los diferentes talleres formativos. En muchos de los materiales escritos se utiliza la metodología de lectura fácil para hacer los recursos didácticos accesibles a los distintos niveles de comprensión lectora de los/as alumnos/as participantes. Cada taller va elaborando aquellos materiales necesarios para atender las necesidades de todos los alumnos. A modo de ejemplo, en el Taller de Poesías se han elaborado los siguientes materiales didácticos:

A. Taller de poesías. Guía didáctica

Con el siguiente índice:

1. Introducción
2. Sobre comprensión lectora y creatividad literaria
 - 2.1. Algunas consideraciones en torno a la comprensión lectora y la creatividad
 - 2.2. Un poco de historia: el taller de comunicación y creatividad literaria
3. Objetivos
4. Organizaciones participantes y colaboradoras
5. Contenido
 - 5.1. Contenido vinculado con las poesías
 - 5.2. Contenido vinculado al trabajo cooperativo y por proyectos
6. Enfoques metodológicos
 - 6.1. El modelo de apoyos

- 6.2. Aprendizaje cooperativo
- 6.3. Enfoque didáctico mediacional
- 6.4. Aprendizaje basado en proyectos
- 7. Desarrollo metodológico de las actividades
 - 7.1. Actividades con toda la clase
 - 7.2. Actividades en pequeño grupo
 - 7.3. Actividades individuales
 - 7.4. Actividades de consolidación, resumen y valoración de los contenidos abordados
- 8. Proyectos
 - 8.1. Proyectos de participación
 - 8.2. Proyectos de elaboración de textos de poesías
- 9. Sistema de evaluación
 - 9.1. Valoración del taller colaborativo de poesías a través de las valoraciones personales de todos los participantes
 - 9.2. Valoración de los profesores
 - 9.3. Evaluación de los alumnos participantes y del funcionamiento de los grupos
 - 9.4. Valoración del taller a través de estándares profesionales
 - 9.5. Instrumentos de valoración continua
 - 9.6. Instrumentos de valoración inicial / final
- 10. Desarrollo del taller de poesías
 - 10.1. Personas participantes
 - 10.2. Actividades previas y de desarrollo del taller
 - 10.3. Organización de las sesiones
 - 10.4. Desarrollo de las sesiones
 - 10.5. Materiales didácticos de apoyo
 - 10.6. Prácticas de los estudiantes universitarios
 - 10.7. Contenidos por sesiones
 - 10.8. Otros beneficios del taller
 - 10.9. Resultados esperables
- 11. Algunas consideraciones

B. Libro *Poesías de amor y amistad*, escrito por jóvenes con SD/DI.

C. Proyecto pedagógico tomando como referente el texto *Poesías de amor y amistad*:

- Documento de orientaciones didácticas
- Cuaderno de trabajo grupal
- Cuaderno de trabajo personal

D. Texto *Poesías de convivencia, cooperación e inclusión*, escritas por alumnos de Primaria en colaboración con jóvenes con SD/DI.

E. Proyecto pedagógico tomando como referente el texto *Poesías de convivencia, cooperación e inclusión*:

- Documento de orientaciones didácticas
- Cuaderno de trabajo grupal
- Cuaderno de trabajo personal

7.7. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

En el epígrafe correspondiente al Taller de Autodeterminación e Inclusión describimos brevemente el sistema de evaluación utilizado en dicho taller. Aquí vamos a exponer algunas generalidades en torno a la evaluación, ya que será en cada taller formativo donde se delimite el sistema evaluativo más apropiado. Uno de los aspectos más importantes de un programa educativo es el diseño del procedimiento de evaluación. La actividad educativa es enormemente compleja y exige una constante evaluación de su desarrollo y de sus resul-

tados. Con mayor énfasis si el programa está sujeto a un proceso de indagación experimental.

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

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

7.7.1. Evaluación inicial, continua y final

Ya hemos comentado que la evaluación debe considerarse como un componente sustancial del proceso educativo desde el comienzo y durante todo su desarrollo. De esta manera, a la función sumativa de la evaluación (comprobar lo que ha realizado el alumno/a durante un largo periodo de trabajo) se agrega una función diagnóstica (comprobar cual es el nivel de preparación con que cuenta el alumno/a 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 previos de un alumno/a. Es la fase pretest en el proceso de investigación de la eficacia del programa o taller.

B. Evaluación Continua: Función orientadora y formativa

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

Esta modalidad de evaluación resulta esencial en todo programa educativo ya que remarca la función orientadora y formativa que toda evaluación ha de tener, se dirige sobre todo a la reorientación de los procesos que se valoran (la enseñanza y el aprendizaje) y su finalidad básica es solucionar el ajuste del programa educativo

que desarrollamos tanto en lo que se refiere a la ayuda pedagógica que los alumnos/as deben recibir como a las estrategias, técnicas y recursos que es necesario seleccionar en cada momento.

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.

7.7.2. Instrumentos de evaluación inicial y final

La evaluación inicial y final corresponden a la fase pretest y postest, respectivamente. Por tanto, se utilizarán, en ambos momentos de la evaluación, las mismas pruebas. En cada taller se determina la prueba o las pruebas de evaluación que se consideren más oportunas, si el profesor lo estima conveniente. También podemos utilizar, al final del periodo, un cuestionario sobre el nivel de satisfacción de los participantes y de valoración sobre los diferentes componentes o contenidos de cada taller.

7.7.3. Instrumentos de valoración continua

Se pueden utilizar diversos instrumentos de evaluación continua; la tipología de los mismos va a depender de los objetivos del profesor (análisis más exhaustivo o más global del funcionamiento

de los alumnos), de las actividades que se proponen, de los contenidos de cada taller, etc. Se utilizan diversos instrumentos: registros del desarrollo de las sesiones, cuestionarios para la valoración continua del funcionamiento de los alumnos y cuestionarios de autoevaluación.

A través del registro del desarrollo de las sesiones se obtienen datos de las respuestas de los alumnos a cada una de las actividades propuestas durante la sesión del taller formativo. También se propone un cuestionario para la valoración continua del funcionamiento de los alumnos que permite conocer, en cada momento, el nivel de adquisición de los alumnos con respecto a cada objetivo planteado a lo largo de las diferentes sesiones.

Finalmente, otros instrumentos de evaluación continua, también relacionados con los objetivos de cada una de las sesiones, son los cuestionarios de autoevaluación, que ofrecen nueva información a añadir a los datos obtenidos en los registros anteriores; estos cuestionarios de autoevaluación se presentarán en los cuadernos personales, por cuanto serán respondidos por los alumnos. Esta autoevaluación pretende contribuir a aumentar la motivación en los alumnos, ya que pueden conocer en cada momento los contenidos en los que están más fuertes y en los que están más débiles e implicarse más intensamente en su propio aprendizaje. A su vez, también informa a los padres y les orienta sobre las habilidades en las que deben hacer más hincapié en casa. Por lo demás, debemos considerar que la autoevaluación es un componente importante de la autorregulación.

También podemos recoger información del funcionamiento de cada alumno dentro del grupo, con respecto a distintas variables del aprendizaje. De esta manera, el funcionamiento de los grupos se puede valorar a través de la observación de distintos parámetros de aprendizaje vinculados con los contenidos y actividades programadas. Estos parámetros pueden ser los siguientes: motivación, seguimiento de pautas, participación, realización de tareas, relación con los compañeros y con el profesor/apoyo, atención, dificultades de conducta.

7.7.4. Criterios de evaluación

Los cuestionarios de evaluación continua contienen los criterios de evaluación. Hay un cuestionario para cada uno de los talleres y en ellos se detallan los criterios de evaluación, vinculados a los diferentes objetivos que se proponen en cada taller formativo. En el cuestionario de evaluación se ofrecen 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.

Otra forma de evaluar es a través de las necesidades de apoyo de los alumnos para la resolución de las tareas que se le proponen: 1) necesita mucho apoyo; 2) necesita bastante apoyo; 3) necesita algo de apoyo; 4) necesita poco apoyo; 5) necesita muy poco apoyo o sin apoyo.

Salvo modificaciones que sean indicadas en el proceso de investigación-acción, en el desarrollo del taller, utilizaremos para cada alumno el esquema que se presenta en la siguiente tabla.

Criterios de evaluación	Grado de aprendizaje				
	N	I	P	F	S
<ul style="list-style-type: none"> - - - - ... 					
Observaciones:					

La determinación definitiva de los criterios de evaluación se realiza en la fase de diseño y planificación de cada taller, una vez estén definidos los contenidos del mismo. En todo caso, señalamos a continuación, a modo de ejemplo, algunos criterios de evaluación que se establecen en los talleres (se ha tomado una breve representación de criterios de varios talleres):

- Tener una imagen ajustada y positiva de sí mismo, identificando sus características y cualidades personales.
- Identificar progresivamente sus posibilidades y limitaciones, valorarlas adecuadamente y actuar de acuerdo con ellas.
- Comportarse de acuerdo con los hábitos de higiene, alimentación y cuidado personal adecuado.
- Comprender que la salud es un bien del individuo y de la comunidad, manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo.
- Identificar las repercusiones sobre la salud individual y colectiva de algunos hábitos de alimentación, higiene y descanso.
- Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con el bienestar y la seguridad personal, la higiene y el fortalecimiento de la salud.
- Participar en actividades de grupo (familia, grupo de amigos, centro formativo, etc.) respetando las normas de funcionamiento y realizando con responsabilidad las tareas encomendadas.
- Asumir los derechos y deberes que le corresponden como miembro de un grupo social.
- Conocer y describir la organización de los órganos de gobierno del Municipio.
- Conocer los cauces de representación y participación ciudadana.
- Mantener una actitud de aceptación y respeto hacia las características y cualidades de las otras personas, valorando las diferencias individuales.
- Reconocer la existencia de distintos puntos de vista y asumir la posibilidad de estar equivocado.
- Expresar sentimientos, deseos e ideas, ajustándose progresivamente a los diferentes

contextos y situaciones de comunicación habituales y cotidianos y a diferentes interlocutores.

- Identificar y respetar los sentimientos, emociones y necesidades de los demás.
- Comprender las intenciones y mensajes que le comunican otras personas, valorando la comunicación como un medio de relación con los demás.
- Adecuar el comportamiento a las necesidades, demandas, requerimientos y explicaciones de otros niños y adultos, desarrollando actitudes y hábitos de ayuda y colaboración.
- Orientarse y actuar autónomamente en los espacios cotidianos y utilizar adecuadamente términos básicos relativos a la organización del tiempo y el espacio en relación a sus vivencias periódicas y habituales.
- Tomar la iniciativa, planificar y secuenciar la propia acción para resolver tareas sencillas o problemas de la vida cotidiana.
- Aceptar las pequeñas frustraciones y manifestar una actitud tendente a superar las dificultades que se plantean, buscando en los otros la colaboración necesaria.
- Etc.

7.7.5. Valoración del programa

La calidad en los servicios de intervención: los estándares profesionales

Actualmente hay una preocupación creciente por la calidad. Podría decirse que en nuestra sociedad, toda actuación pública o privada está orientada a lograr la máxima calidad y, en con-

secuencia, la máxima utilidad para quienes la reciben. El diseño y la aplicación de los programas educativos no deben ser ajenos a esta tendencia orientada a la calidad, cuya meta es incrementar la eficacia, la competencia y la satisfacción de los alumnos. La calidad de los servicios, programas y/o talleres formativos que una organización pone en marcha para atender a las necesidades específicas de determinados colectivos es uno de los retos más importantes que puede afrontarse en la actualidad.

Es necesario avanzar en una cultura profesional centrada en la calidad y que se base en las coincidencias prácticas que muestran grupos de profesionales. Hay que identificar la calidad como un proceso abierto que implica autoevaluación y evaluación externa en un proceso continuo de reflexión y mejora. La calidad debe surgir como un proceso interno de los centros de intervención, que aporte mejoras en la organización, en el funcionamiento y en los procedimientos de actuación.

En este contexto, se hace necesario contar con una relación de estándares profesionales que concreten y garanticen unos parámetros básicos de intervención, ponga en práctica los conocimientos adquiridos y sirva de elemento de contraste y evaluación de resultados para todas las partes implicadas en los procesos educativos. Estos estándares se constituyen como un instrumento de referencia que apoye a los servicios y a los profesionales más directamente implicados en la atención directa y que ayude a dinamizar la coordinación y la colaboración de los diferentes recursos de apoyo.

El deseo de introducir criterios de calidad, regulaciones y objetivos comunes que permitan contrastar las prácticas profesionales parece un deseo compartido por la mayoría de los protagonistas relacionados con la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales y con la colaboración con las familias. A través de estos criterios de calidad, se puede conocer mejor la utilidad de los servicios y/o programas, su eficacia, el reconocimiento del trabajo de los profesionales, etc.

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.

Estándares de calidad en los programas educativos

Mejorar la calidad de vida de las personas pasa, entre otras cosas, por mejorar la calidad de los

programas y servicios que les atienden; en este sentido, se hace necesaria una valoración continua de estos programas. Una posibilidad de hacerlo consiste en averiguar si la dirección de estos servicios o programas responden, en su actuación, a unos estándares o normas profesionales. De este modo, se puede incrementar la calidad en los programas de atención a las personas con discapacidad y a sus familias.

Para valorar el funcionamiento del programa que se presenta nos basaremos en el planteamiento de la Guía de Estándares de Atención Temprana (Ponte y cols., 2004), con las modificaciones que lógicamente habrá que realizar. Los Estándares no se plantean como un sistema cerrado de exigencias sino como un catálogo de factores de calidad abiertos a la aportación de distintos agentes. Este es un principio de trabajo imprescindible para compaginar la diversidad y participación de múltiples entidades y administraciones con la regulación coherente de unas prestaciones básicas. Y es a su vez un instrumento útil para facilitar los procesos evaluativos dentro de la metodología de investigación-acción que queremos impulsar en el desarrollo de los talleres formativos y del propio proyecto Campus y que nos permite la obtención de conocimientos útiles para una futura divulgación a otras entidades.

Para cada estándar se señalan 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.

Hay que tener en cuenta que los estándares profesionales deben permitir, en primer lugar, una mejor elaboración de acciones y programas y en segundo lugar, deben facilitar el autoanálisis de los responsables y participantes acerca de los siguientes aspectos básicos: a) existe un proyecto claro que refleje la realidad de nuestra actividad; b) se dispone de un/unos programa/s y/o talleres formativos bien identificados; c) se puede mejorar el diseño y organización de los programas y/o talleres; d) se tienen establecidos con claridad los criterios que permiten valorar la calidad de nuestro trabajo; e) se conocen los resultados que se obtienen del análisis de nuestras acciones, programas o servicios; f) se puede mejorar nuestra presentación de resultados; g) se conocen las áreas fuertes y débiles que se aprecian en nuestra actividad.

Determinación de los estándares de calidad

La determinación de los estándares de calidad está en función de los elementos fundamentales que configuran los talleres formativos y/o programas. Por tanto, relacionados con los com-

ponentes de un programa formativo, podemos señalar los siguientes estándares de calidad, que inicialmente se propondrán (con independencia de futuras variaciones en función del desarrollo decada taller):

ESTÁNDAR 1. El taller formativo dispone de un documento que define los componentes del mismo y que se revisan anualmente al objeto de modificar y ampliar los elementos que se estimen para mejor adaptarse a las necesidades educativas de los destinatarios.

ESTÁNDAR 2. Existen instalaciones, mobiliario, recursos didácticos y bibliografía adecuados y necesarios para ejecutar el taller formativo de modo eficaz.

ESTÁNDAR 3. El taller formativo recoge información precisa sobre la población que se va a atender así como de los recursos personales con los que se cuenta para el desarrollo del mismo, tratando de que los recursos sean suficientes para garantizar una buena calidad del servicio.

ESTÁNDAR 4. El taller formativo se aplica conforme a una programación/planificación, previamente elaborada por los profesionales, y en la que se detallan todos los elementos necesarios para una ejecución eficaz.

ESTÁNDAR 5. El taller desarrolla toda su potencialidad para conseguir la mejor evolución de todas las capacidades de los alumnos participantes, con un planteamiento fundamentado en las nuevas concepciones de la discapacidad, en los nuevos marcos normativos y en

enfoques metodológicos avalados por la eficacia y la calidad.

ESTÁNDAR 6. Los profesionales promueven proyectos de innovación y/o investigación y participan en acciones de formación y de difusión del taller formativo y/o de sus resultados.

ESTÁNDAR 7. El taller contempla la elaboración anual (previo a cada curso) de un plan de acción que guía el desarrollo del mismo en un periodo determinado.

ESTÁNDAR 8. El taller formativo contempla la elaboración de una memoria anual.

ESTÁNDAR 9. El taller plantea una valoración y análisis crítico del mismo para mantener un proceso de mejora continua.

Determinación de los indicadores de calidad

Ahora bien, con objeto de facilitar la valoración de los estándares, es preciso determinar una relación de indicadores para cada uno de los estándares de calidad. Estos indicadores se definirán en la primera actuación relativa al diseño, elaboración y planificación.

A modo de ejemplo, se proponen algunos indicadores correspondientes al primer estándar:

ESTÁNDAR 1. El taller formativo dispone de un documento que define los componentes del mismo y que se revisan anualmente al objeto de modificar y ampliar los elementos que se estimen para mejor adaptarse a las necesidades educativas de los destinatarios.

Indicadores

1. En el taller se determinan los objetivos, contenidos, actividades, metodología y evaluación
2. En la definición del taller se detallan los recursos didácticos necesarios para desarrollar las actividades
3. Existe un apartado destinado a señalar la bibliografía básica relacionada con todos los aspectos del taller
4. Se definen marcos de colaboración (con la familia, con los centros formativos) para garantizar el desarrollo correcto del taller
5. Todos los componentes del taller se revisan anualmente, en función de los resultados obtenidos en el periodo anterior, de los puntos débiles que se hayan observado y de los nuevos conocimientos adquiridos

7.8. REDES DE COLABORACIÓN

En los talleres se mantiene el aprendizaje cooperativo como una estructura importante para la enseñanza de los contenidos del mismo, pero también queremos reivindicar el aprendizaje cooperativo como una filosofía de funciona-

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

nuevas expectativas, nuevos planteamientos educativos, nuevos proyectos de vida para las personas con discapacidad intelectual requieren de nuevas competencias profesionales, nuevas prácticas parentales y nuevos modos de definir la cooperación entre los distintos agentes. La cultura de funcionamiento en red debe también profundizarse. Los marcos de colaboración que se definen en este proyecto son los siguientes:

- Entre profesionales de distintas entidades de la red Down.
- Entre profesionales y familias.
- Entre asociaciones y centros formativos (centros de formación profesional, centros de formación de adultos, centros culturales, etc.)
- Entre asociaciones y universidades.
- Con medios de comunicación.
- Con distintas administraciones (locales y comarcales, educativas, sociales y culturales, etc.)

Es de destacar la colaboración entre entidades pertenecientes a la Red DOWN ESPAÑA, que permite avanzar con culturas organizativas y prácticas pedagógicas muy similares, intercambiando experiencias, ideas y recursos, comunicando dificultades y certezas, proponiendo innovaciones y nuevos caminos, etc.

7.9. OTRAS ACTUACIONES

Además de las actividades (de formación interna, de proyección) que se llevan a cabo con los jóvenes participantes (personas con SD/DI y estudiantes universitarios) y que se definen en cada taller (actividades en pequeño

grupo colaborativo y actividades individuales), se plantean otras actuaciones dentro del proyecto Campus, algunas de las cuales se desarrollan en la dinámica de cada taller, son las siguientes:

- Acciones de diseño, elaboración y planificación.
- Actuaciones para desarrollar con la familia.
- Actuaciones con profesionales de las asociaciones y con los voluntarios y alumnado en prácticas que colaboren en el proyecto.
- Actuaciones para llevar a cabo con los centros formativos (Universidad, centros de formación profesional, centros de adultos, centros culturales, etc.).
- Acciones de proyección, divulgación y sensibilización que se aglutinan dentro del proyecto *Hablamos de nosotros: qué aportamos las personas con síndrome de Down* (se explican en el capítulo siguiente).

Finalmente también se plantean otro tipo de actuaciones que se consideran importantes para garantizar la eficacia y la calidad de los talleres; son las siguientes: actuaciones de investigación e innovación, actuaciones de elaboración de material didáctico y actuaciones de divulgación y multiplicación de efectos. A continuación se detallan algunas de estas actividades.

7.9.1. Acciones de diseño, planificación y preparación

Para cada periodo se concreta, dentro del proyecto Campus, una propuesta de intervención

con una relación determinada de talleres formativos; las actuaciones dentro de este capítulo son las siguientes:

- a) Concreción definitiva de los respectivos talleres y/o programas para cada periodo.
- b) Concreción de las orientaciones didácticas para cada proyecto educativo que se plantee. Estas orientaciones, además de las características del taller que se trate, estarán determinadas fundamentalmente por cinco enfoques metodológicos: modelo de apoyos, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos, enfoque didáctico mediacional y aprendizaje-servicio.
- c) Diseño y concreción de las medidas formativas con respecto a las familias, a los técnicos de las asociaciones, a los voluntarios y estudiantes en prácticas.
- d) Definición de criterios para la elaboración de materiales didácticos.

7.9.2. Actuaciones para desarrollar con la familia

La participación de la familia es importante en toda acción educativa que se emprende con el/la hijo/a. Se plantean una serie de reuniones periódicas en grupo para analizar el desarrollo de los talleres, las dificultades que surgen, las soluciones que se pueden aportar, etc. Estas reuniones tendrán una frecuencia trimestral/cuatrimestral. En la primera reunión se presentará el programa de cada taller y se explicarán los diferentes componentes del mismo. En las siguientes reuniones se irán explicando y dialogando sobre diferentes contenidos de los talleres

y temáticas relacionadas. La última reunión grupal se destina a efectuar una valoración del desarrollo del taller durante todo el periodo.

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

Se prepararán algunos documentos para ofrecer a los padres: derechos e inclusión social; pautas educativas vinculadas a las habilidades sociales, la autonomía personal y la vida independiente; implicaciones prácticas de la autodeterminación; propuesta de actividades para el refuerzo y consolidación de aprendizajes; etc.

7.9.3. Actuaciones con profesionales de las asociaciones y con los voluntarios y alumnado en prácticas que colaboren en el proyecto

- Curso breve sobre la fundamentación, contenidos y metodología del proyecto Campus, previo a su incorporación al desarrollo de los talleres.
- Reuniones de coordinación y seguimiento.

7.9.4. Actuaciones para llevar a cabo con los centros formativos, sociales, culturales

Las asociaciones mantendrán un convenio de colaboración con los centros educativos en los que se lleva a cabo el proyecto Campus, especialmente con las universidades y tratarán de definir estrategias eficaces para transferir las

experiencias a otros lugares y a otras instituciones.

7.9.5. Actuaciones de investigación e innovación

En el desarrollo de los talleres se pondrán en marcha estrategias de investigación-acción, con el fin de incorporar rigor en el desarrollo de los diferentes procesos implicados. Además, se contemplan las siguientes actuaciones, centradas en una mayor profundización de investigaciones futuras:

- Vinculación del proyecto Campus con acciones de inclusión social y con prácticas educativas de los estudiantes universitarios.
- Promover una línea de investigación dentro del desarrollo de la autonomía personal, autorregulación y autodeterminación.
- Análisis del aprendizaje a lo largo de la vida dentro de los proyectos de vida independiente.
- Perspectivas de generalización de la experiencia a determinados centros formativos a través de los proyectos de innovación e investigación.

7.9.6. Actuaciones de elaboración de material didáctico

Se plantea una elaboración propia de cuantos materiales didácticos puedan ser útiles para el aprendizaje de los contenidos de los diferentes talleres. En este sentido, se puede proponer, como tarea a llevar a cabo durante el desarrollo de los mismos, la elaboración de documentos adaptados a niveles diferentes de comprensión. Se utiliza la metodología de lectura fácil.

7.9.7. Actuaciones de divulgación y multiplicación de efectos

- Presentación del proyecto en jornadas, congresos, ... relacionados con la temática planteada.
- Elaboración de documentos y artículos para su publicación en revistas especializadas.
- Definir medidas de divulgación: páginas web, cursos, etc.
- Extender el programa a otras localidades de otras Autonomías.

8. PROYECTOS DE DIVULGACIÓN, SENSIBILIZACIÓN Y PROYECCIÓN

Un enfoque metodológico importante que utilizamos en el desarrollo de los diferentes talleres formativos del proyecto Campus es el aprendizaje por proyectos (ABP). En este sentido, nos ha parecido importante la determinación de uno o más proyectos en cada taller, y que estos proyectos tuvieran un componente de proyección a la comunidad (recitales, charlas, exposiciones, publicación de libros, etc.). De este modo, los jóvenes con SD/DI adoptan papeles de mayor protagonismo, implicándose en acciones de sensibilización y proyección y por otro lado, las personas que asisten a tales eventos pueden contemplar las creaciones y competencias de estos jóvenes. Lógicamente, los proyectos son consensuados por todos los participantes en el taller en las primeras sesiones.

Por otro lado, este modo de actuar da una mayor significación y funcionalidad a todo lo trabajado en el taller, generando una mayor motivación de los jóvenes y una mayor implicación y responsabilidad. Los estudiantes universitarios, como apoyos mediadores, colaboran tanto en el desarrollo de las actividades propuestas en cada taller como en la preparación de las actividades de proyección. La participación en diferentes eventos en la comunidad proporciona a los jóvenes oportunidades excelentes de inclusión social. Con este planteamiento tratamos de vincular el aprendizaje

compartido y colaborativo (actividad interna de cada taller) con el incremento de relaciones interpersonales diversificadas y la participación en la comunidad, a través del desarrollo de los diferentes proyectos definidos en los talleres.

De esta forma, se articula una relación estrecha entre las actividades internas, de convivencia y aprendizaje, con las actividades externas, de proyección y exposición, que contribuyen a divulgar lo realizado y a sensibilizar a determinados sectores de la comunidad en torno a las competencias de las personas con síndrome de Down y de lo que pueden aportar a la comunidad. Precisamente por ello, a esta parte del proyecto la hemos denominado 'Hablamos de nosotros: qué aportamos las personas con síndrome de Down', y aquí incluimos todas las acciones de proyección que se realizan: participación en recitales de poesías o cuentacuentos; organización de charlas sobre facetas de sus vidas, sobre sus derechos y valores, sobre sus sueños y metas; presentación de libros escritos por los propios jóvenes; participación como voluntarios en la organización de talleres colaborativos de poesías en centros escolares; etc. Es decir, los proyectos vinculados a cada taller se organizan dentro del proyecto Hablamos de nosotros, ofreciendo coherencia en el planteamiento, ya que este proyecto de divulgación es una parte del proyecto Campus.

El proyecto *Hablamos de nosotros* (sobre vida independiente en jóvenes con discapacidad intelectual, sobre valores y normativas, sobre necesidades y desafíos, sobre creatividad literaria, etc.) se contextualiza dentro de los cambios que se producen en las normativas (particularmente la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad) y en la 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 guían el desarrollo de este proyecto. Asimismo lo hemos relacionado con los itinerarios personalizados hacia la vida independiente, incidiendo en las actividades de formación vinculadas con la participación social y con su protagonismo.

En este contexto de cambio, se exigen nuevos marcos de comprensión, nuevas actitudes hacia la discapacidad desde el respeto a las diferencias y la igualdad de oportunidades de todos los hombres y mujeres, nuevos enfoques organizacionales, nuevas prácticas profesionales y parentales. El proyecto *Campus* reflexiona sobre todas estas cuestiones y trata de dar protagonismo a los jóvenes con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales, especialmente a través de las acciones de proyección recogidas en el proyecto *Hablamos de nosotros*.

Tanto el proyecto *Campus Oportunidades de Inclusión* como el proyecto *Hablamos de nosotros* (que es parte de *Campus*) 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). Y se plantean en una doble dirección: a) trabajo interno con los jóvenes con discapacidad intelectual (DI) y con estudiantes universitarios, que se desarrolla fundamentalmente en el seno de la Universidad (facultades vinculadas a educación, psicología, pedagogía, logopedia, educación física, y afines), aunque también puede haber alguna actuación en el centro de la asociación de síndrome de Down; y b) acciones de proyección de lo realizado en los talleres: actividades en centros escolares, en centros culturales y sociales, diálogo con responsables de políticas de juventud y de discapacidad, acciones de sensibilización y divulgación de la actualidad de los jóvenes con síndrome de Down (normativas actuales, experiencias en proyectos innovadores, necesidades, expectativas, etc.). También se plantean actuaciones con los apoyos, naturales y profesionales.

Este proyecto se desarrolla y se analiza a través de la metodología de investigación-acción. 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 (responsabilidad de los mediadores, padres y profesores) pueden contribuir a impulsar desarrollos insospechados hasta ahora.

El proyecto 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 con los jóvenes está fundamentada en el modelo didáctico mediacional, en el aprendizaje cooperativo, en el aprendizaje por proyectos, en el modelo de apoyos, en el enfoque globalizado, en la generalización de los aprendizajes (vinculando escenarios formales de aprendizaje con escenarios informales y no formales) y en el fortalecimiento del sentimiento de competencia de los jóvenes.

El trabajo interno con los jóvenes (que se concreta en un determinado taller de desarrollo personal) pretende contribuir a educar el deseo de las personas por seguir aprendiendo, a partir de su conocimiento e implicación personal en nuevas oportunidades y experiencias educativas, y a promover marcos de debate y conocimiento sobre distintas temáticas relevantes para los jóvenes, para, posteriormente, divulgar las conclusiones y los resultados en diferentes líneas de comunicación: 1) diálogo con líderes políticos; 2) diálogo con directivos y técnicos de diferentes instituciones vinculadas con la juventud y la discapacidad; 3) charlas y debates con organizaciones educativas, sociales y culturales, 4) recitales literarios de sus producciones, 5) organización de talleres de poesía o de relatos en centros escolares, 6) exposiciones, 7) medios de comunicación, etc.

Este proyecto tiene un marcado carácter innovador, y ha tratado de poner en práctica y 'traducir' en actividades operativas la nueva conceptualización sobre discapacidad, las nuevas normativas y los nuevos planteamientos sobre los proyectos de vida de las personas con sín-

drome de Down o con otras discapacidades intelectuales. Las acciones de proyección, de sensibilización y de divulgación tienen un carácter educativo de primera magnitud, muy vinculado al desarrollo de las personas (protagonismo, fomento del rol de adulto, educación para la autonomía y la vida independiente, cooperación y compromiso, etc.), a la participación en la sociedad y a la inclusión social, que son los marcos contextuales del proyecto Hablamos de nosotros.

8.1. MARCO CONTEXTUAL: INCLUSIÓN SOCIAL Y FORMACIÓN PARA LA AUTONOMÍA

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

Por ello, creemos que resulta fundamental diseñar nuevos proyectos que faciliten el acceso al empleo,

la participación social y la vida autónoma y que contribuyan a que los jóvenes con discapacidad intelectual puedan vivir de una manera más independiente y disfruten de la mayor calidad de vida posible en entornos inclusivos y en atención a su autodeterminación. Precisamente, la inclusión social y la autodeterminación constituyen ejes esenciales en el desarrollo de este proyecto, vinculado a la formación para la autonomía y la vida independiente. El marco contextual del proyecto *Hablamos de nosotros es*, precisamente, la participación activa en la sociedad, la inclusión social y la formación para la autonomía, la vida independiente y la participación en la comunidad.

Las dificultades de una persona con discapacidad tienen su origen en sus limitaciones personales, pero también y sobre todo en los obstáculos y condiciones limitativas que aparecen en la propia sociedad, estructurada en base al patrón de la persona que responde al tipo medio. Dentro de estas limitaciones, la posibilidad de desarrollar una vida independiente es quizás una de las que mantiene todavía mayores lagunas. Por todo ello, nuestro proyecto se vincula a los proyectos de vida independiente, en consonancia con los planteamientos de un movimiento integrado por algunas organizaciones de personas con discapacidad, organismos internacionales y expertos a favor del modelo de vida independiente que se vincula con el acceso al empleo, la participación ciudadana y la vivienda independiente (con los apoyos que sean precisos, en cada caso).

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.

El Programa de Formación para la Autonomía y la Vida Independiente (FAVI) constituye un currículo educativo que se plantea como programa complementario a la respuesta educativa que reciben los jóvenes con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales en sus respectivos centros escolares. Se trata de un programa de compensación educativa que indagaron un grupo de asociaciones vinculadas a DOWN ESPAÑA y que se investigó durante tres cursos educativos (2011-12, 2012-13 y 2013-14), a partir de una convocatoria competitiva del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en materia de compensación escolar para alumnos con necesidades educativas especiales. Es un programa abierto que puede trabajarse en las asociaciones, en las familias y en contextos sociales, en colaboración con los centros escolares. Está planteado para dos franjas de edad: a) etapa primaria; b) etapa secundaria y etapa de transición a la vida adulta.

Es evidente que FAVI, como proyecto innovador, tanto en el desarrollo personal (centrado en la autodeterminación) como en la participación en la comunidad (centrado en la inclusión social y la accesibilidad universal), y que está basado en los nuevos enfoques sobre la discapacidad,

supone un esfuerzo notable de reflexión, concreción de respuestas, definición de redes colaborativas, implementación progresiva de las nuevas propuestas, valoración continua de los nuevos procesos emprendidos, etc. Una de las conclusiones del proceso seguido por FAVI fue precisamente la de ofrecer un mayor protagonismo a las personas con DI, sobre la base de potenciar su autodeterminación y su inclusión social, a través de su participación en la comunidad, y esto es lo que se plantea con el proyecto Hablamos de nosotros, que recoge todas las acciones de proyección, de divulgación y de sensibilización.

El proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión y, dentro de él, el proyecto Hablamos de nosotros (acciones de sensibilización y proyección) son continuación del programa FAVI. Y constituyen proyectos pioneros donde experimentar el protagonismo de los jóvenes con SD/DI (con los apoyos precisos en cada caso) en acciones de formación, creatividad, sensibilización y divulgación. Un aspecto clave de las acciones de sensibilización y divulgación lo constituyen los diálogos estructurados con responsables de la toma de decisión en el ámbito de la juventud y la discapacidad. Esta iniciativa innovadora abre nuevos caminos de proyección y sensibilización vinculados con el desarrollo de la inclusión social. Es necesario plantear estrategias de permanente innovación en este ámbito, considerando que la inclusión social es un proceso de mejora interminable. En la Asociación DOWN HUESCA se desarrollan jornadas anuales de sensibilización en la localidad de Binéfar para indagar e innovar sobre estos aspectos.

A través del proyecto Hablamos de nosotros se pretende promover la participación activa de los jóvenes con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales (SD/DI) en la sociedad. Esta participación se concretará en actuaciones de comunicación, exposición y debate sobre temas importantes en sus itinerarios vitales, entre los jóvenes y con responsables políticos, con expertos en juventud y en discapacidad, con representantes de las autoridades públicas encargadas de la juventud y la discapacidad, etc. De este modo, los jóvenes harán oír su voz y formularán peticiones, propuestas y recomendaciones sobre distintos ámbitos que afectan a sus vidas. Todas estas propuestas estarán vinculadas a las normativas y recomendaciones de organismos internacionales en materia de discapacidad, concretamente la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU y la Estrategia Europea para la Discapacidad 2010-2020 de la Unión Europea.

8.2. OBJETIVOS

1. Fomentar la participación activa de jóvenes con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales en la comunidad, impulsando su inclusión social.
2. Promover la interacción y el debate sobre temas relevantes y acordados, a través del diálogo estructurado, entre jóvenes con DI y responsables de la toma de decisiones en las políticas de juventud y discapacidad.
3. Organizar actuaciones con técnicos de diferentes administraciones relacionadas con la juventud y la discapacidad que permitan

una interacción entre estas personas y los jóvenes con DI.

4. Organizar actuaciones en diferentes entidades sociales, culturales y educativas que permitan conocer la realidad actual, las aspiraciones, los anhelos y las preocupaciones de las personas con DI.
5. Organizar actuaciones en diferentes entidades sociales, culturales y educativas que permitan conocer los productos creativos (poesías, relatos, cuentos, teatro, fotografías, pintura, artesanía, música y danza, etc.) elaborados por jóvenes con SD/DI en los respectivos talleres.
6. Potenciar estrategias de comunicación externa con el fin de que los medios de comunicación recojan las diferentes manifestaciones que llevan a cabo las personas con DI en materia de divulgación, proyección y sensibilización.

8.3. PARTICIPANTES EN LAS ACTIVIDADES DE PROYECCIÓN

En el proyecto Hablamos de nosotros participan los jóvenes con SD/DI que realizan los diferentes talleres formativos del proyecto Campus. Los jóvenes participantes tienen más de 18 años y su itinerario personal está vinculado y orientado hacia proyectos de vida independiente.

Apoyando a los jóvenes, en las diferentes actuaciones previstas, participan también los apoyos (naturales y profesionales). Un aspecto importante de este proyecto lo constituye el análisis y la valoración de los apoyos necesarios y de la tipología y planificación de los mismos en el

desarrollo de las diferentes actividades programadas. Este es un ámbito importante de indagación e investigación en este proyecto, que nos permite obtener datos y conocimientos sobre cómo modular los apoyos para que los procesos de enseñanza y aprendizaje y los procesos de divulgación y debate se desarrollen de la forma más coherente y eficaz. Los apoyos naturales estarán constituidos por familiares de los jóvenes, alumnado universitario en prácticas (su participación se organiza a través de programas de prácticas basados en el aprendizaje-servicio) y voluntariado.

Finalmente, además de los jóvenes y de los apoyos, participan, en las diferentes actividades de proyección organizadas, los siguientes colectivos: políticos responsables en el ámbito de la juventud y la discapacidad; directivos y técnicos de distintas instituciones vinculadas a juventud y a discapacidad (de diferentes ámbitos territoriales: local, regional, nacional); personas vinculadas a organizaciones educativas (alumnado y profesorado de centros escolares, universidades), sociales (asociaciones de personas con discapacidad, centros juveniles, peñas recreativas, etc.) y culturales (centros culturales juveniles, bibliotecas públicas, etc.); medios de comunicación.

8.4. CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

Los contenidos del proyecto Hablamos de nosotros están vinculados al trabajo interno de los distintos talleres formativos puestos en marcha, para un periodo determinado, dentro del proyecto Campus. Estos contenidos podemos organizarlos dentro de la siguiente clasificación:

- Facetas de nuestras vidas: realidades y sueños. Vinculados con estos contenidos se encuentran el taller conversacional, el taller de conferencias y conversaciones, taller de sueños y metas, etc.
- Nuestros derechos, nuestros valores. Relacionado con el taller de derechos, programa de educación en valores, taller sobre elecciones y votaciones, etc.
- Creatividad: literaria, plástica, musical, etc. Relacionado con el taller de poesías, taller de lectura y creatividad literaria, taller de teatro, etc.
- Desarrollo personal. Relacionado con el taller de autodeterminación, taller de inteligencia emocional, taller de inglés, etc.
- Naturaleza, cultura y sociedad. Relacionado con el taller de cine y vídeo, taller de fotografía, taller de periodismo, etc.

Las actividades de proyección de todo lo realizado en los talleres (procesos, resultados y valoración) tienen un fuerte componente de sensibilización, dando a conocer a la comunidad las competencias, posibilidades y creaciones de las personas con SD/DI (proyecto Hablamos de nosotros: qué aportamos las personas con síndrome de Down), qué son capaces de realizar cuando se les ofrecen oportunidades adecuadas y apoyos ajustados a sus características personales.

Estas actividades de proyección podemos agruparlas en las siguientes categorías:

A. Actividades vinculadas a la proyección de la realidad actual de las personas con SD/DI: pro-

yectos de vida independiente, facetas de nuestra vida (empleo, vivienda independiente, autodeterminación, inclusión escolar y social, etc.), derechos y valores, sueños y metas, etc. Las estrategias que pueden utilizarse son las siguientes:

- Charlas, comunicaciones y mesas redondas ofrecidas por jóvenes con SD/DI en centros escolares, sociales y culturales.
- Diálogos estructurados con responsables políticos.
- Participación de los jóvenes en programas de radio, prensa y televisión.

B. Actividades vinculadas a la proyección de la creatividad de los jóvenes con SD/DI

- Exposiciones de fotografía, pintura, etc., con los materiales elaborados en los respectivos talleres.
- Recitales de poesía, de cuentacuentos, obras de teatro.
- Presentación de libros.
- Talleres colaborativos de poesías o de relatos en centros escolares (Primaria / Secundaria), en los que los jóvenes con SD/DI colaboran como voluntarios, a través de procesos de ApS.

C. Actividades de indagación e innovación

- Estrategias de innovación en cada una de las actuaciones de proyección planteadas.
- Jornadas de sensibilización y proyección organizadas en la localidad de Binéfar (Huesca) para indagar nuevas actuaciones con políticos, centros educativos, organizaciones sociales, culturales, laborales y con la sociedad en general.

d. Actividades de difusión. Utilizaremos diferentes vías de difusión de los procesos, resultados y valoración de los talleres desarrollados:

- Medios de comunicación locales y regionales: prensa escrita, radio, televisión.
- Medios de comunicación vinculados a discapacidad: páginas web, revistas especializadas, redes.
- Medios de comunicación vinculados a la Universidad: a través de grupos de investigación; a través de grupos de profesores vinculados a la metodología de aprendizaje-servicio; a través de Seminarios de Atención a la Diversidad; revistas especializadas.
- Medios de comunicación vinculados a educación: a través de las Direcciones Provinciales de Educación, a través de proyectos de innovación educativa promovidos por las Consejerías de Educación, revistas de educación, etc.
- Participación en jornadas, congresos, cursos, seminarios, etc.

8.5. MÉTODOS DE TRABAJO

Los enfoques metodológicos utilizados para la preparación y desarrollo de las actividades de proyección y divulgación que se plantean son los mismos que los utilizados en el desarrollo de las actividades internas de los talleres formativos, es decir: el aprendizaje cooperativo, el enfoque didáctico mediacional, el modelo de apoyos, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje-servicio. Además, utilizamos estrategias de investigación-acción así como de generalización y transferencia de los aprendizajes

(vinculando escenarios de aprendizaje formales, no formales e informales).

En este epígrafe explicaremos brevemente algunos de los métodos y estrategias de divulgación y proyección que podemos utilizar, y que se han señalado en el epígrafe anterior. En algunos de ellos, por la novedad que suponen, se pone algún ejemplo concreto de aplicación. Es evidente que estos procedimientos no agotan todas las posibilidades estratégicas y metodológicas que podemos utilizar para seguir avanzando en el camino que ofrece protagonismo a los jóvenes y oportunidades de conocimiento y de valoración por parte de la sociedad, tratando de promover una mayor sensibilización hacia las personas con síndrome de Down.

8.5.1. Métodos y estrategias de divulgación y proyección

A. Charlas, comunicaciones y mesas redondas

Estas charlas son ofrecidas por los jóvenes con SD/DI en centros escolares, sociales y culturales. El contenido de las conferencias gira en torno a las diferentes temáticas que se abordan en los talleres: proyectos de vida independiente; facetas de nuestra vida (experiencias diversas de empleo, vivienda independiente, autodeterminación y planificación centrada en la persona, inclusión escolar y social, actividades formativas, experiencias con jóvenes universitarios, voluntariado, etc.); derechos y valores; relaciones interpersonales, convivencia y amistad; sueños y metas; etc. Hay que señalar que uno de los talleres que se desarrollan en

el proyecto Campus es precisamente el taller de conferencias y conversaciones, que trata precisamente de preparar charlas y conferencias de los jóvenes sobre los temas que a ellos les interesan. Lógicamente, uno de los contenidos de este taller es el de hablar en público: estrategias y habilidades.

B. Diálogos estructurados con responsables políticos

Se trata de reuniones de los propios jóvenes con SD/DI con políticos responsables en el ámbito de la juventud y la discapacidad, y con directivos y técnicos de distintas instituciones vinculadas a juventud y a discapacidad (de diferentes ámbitos territoriales: local, regional, nacional). Estas reuniones se plantean para que los responsables políticos tengan como interlocutores directos a los jóvenes y conozcan sus deseos, sus realidades y sus dificultades, a través de un diálogo estructurado.

Las temáticas a abordar se plantean con anterioridad y los jóvenes preparan sus aportaciones con tiempo suficiente en el taller formativo correspondiente. Suelen participar de 5 a 7 políticos y otros tantos jóvenes. En DOWN HUESCA hemos tenido varias experiencias de este tipo; la última se celebró en Fonz (Huesca) en julio de 2018 y en ella participaron políticos (Consejera de Ciudadanía y Derechos Sociales, Director General del Instituto Aragonés de la Juventud, Director Provincial del Instituto Aragonés de Servicios Sociales, Directora Provincial de Educación, Diputada de Asuntos Sociales de la Diputación Provincial de Huesca y dos alcaldes

de localidades de la zona de influencia). Junto a ellos participaron siete jóvenes y el Gerente de DOWN ESPAÑA; y la temática que abordaron se centró en torno al Albergue La Sabina que la Asociación está construyendo en Fonz. Hubo numeroso público que asistió al diálogo estructurado que mantuvieron los jóvenes con los políticos; este público estuvo formado por jóvenes de la Asociación, personas con DI procedentes de Italia y Bulgaria (en ese momento se encontraban en el albergue, disfrutando de un nuevo encuentro europeo), familiares, profesionales, representantes políticos de administraciones locales, comarcales y provinciales, etc.

Las comunicaciones de los jóvenes con SD fueron las siguientes:

- Qué es para nosotros el Albergue de Fonz.
- Nuestros sueños sobre Fonz.
- Qué podemos enseñar en el Albergue.
- Trabajar en Fonz.
- Los encuentros internacionales con italianos y búlgaros.
- El pueblo de Fonz y sus habitantes: nuestros compañeros, nuestros amigos.
- Qué podemos pedir a los políticos para Fonz.

C. Participación en programas de radio, prensa y televisión

Los jóvenes son los protagonistas de distintas iniciativas periódicas en los medios de comunicación: programas de radio llevados a cabo por los jóvenes para abordar distintas temáticas

con un guión preestablecido, participación en tertulias televisivas, elaboración de noticias en la prensa escrita.

D. Exposiciones

En los talleres de fotografía, pintura, etc., se propone, como proyecto compartido por los jóvenes participantes, una exposición de los productos elaborados en el taller a lo largo de su desarrollo. Para ello se contará con la colaboración de organismos culturales y sociales para llevar a cabo la exposición y con los medios de comunicación para divulgar el acto.

E. Recitales de poesía, de cuentacuentos, obras de teatro

En los talleres de creatividad literaria se plantean proyectos de divulgación de los productos elaborados: recitales de poesía en centros escolares o sociales, recitales de cuentacuentos para niños en bibliotecas públicas, presentación de obras de teatro, etc.

F. Presentación de libros

Otro de los proyectos que se plantean en los talleres formativos es la elaboración de textos (de poesía, de relatos, de escenas teatrales, de cuentos, etc.). Estos textos pueden tener una iniciativa personal, pero también pueden elaborarse en pareja, trío o de todo el grupo que participa en el taller. El texto, una vez elaborado, se corrige y se edita. Posteriormente, se presenta a la sociedad, en una biblioteca o en el salón de actos de una organización educativa,

social o cultural. Se trata de un proyecto muy interesante por cuanto, aunque se trabaje y se corrija en el taller, el lugar idóneo para seguir escribiendo es el piso y de este modo se establece relación entre escenarios no formales e informales de aprendizaje. Esta estrategia de funcionamiento promueve una gran motivación, a partir del compromiso grupal y/o individual con el proyecto literario (personal o de grupo).

Resulta conveniente acompañar a estos textos con un proyecto pedagógico que incorpore algunas orientaciones didácticas, además de los cuadernos de trabajo grupal y cuadernos de trabajo personal; estos son contenidos en los que pueden colaborar los estudiantes de Magisterio, siendo para ellos parte de su proyecto de aprendizaje-servicio.

G. Talleres colaborativos de poesías o de relatos

Estos talleres se proponen para llevarlos a cabo en centros escolares (Primaria / Secundaria), en campamentos de verano, en bibliotecas públicas, etc. En ellos los jóvenes con SD/DI colaboran como voluntarios, a través de procesos de ApS. Esta colaboración tiene dos ámbitos fundamentales: en primer lugar, muchas de las poesías que se utilizan en el taller son poesías elaboradas por personas con SD/DI; en segundo lugar, pueden colaborar como mediadores en grupos colaborativos. Una buena estrategia de enseñanza y aprendizaje es la aplicación del enfoque cooperativo, distribuyendo los alumnos del aula en varios grupos colaborati-

vos; en cada uno de estos grupos puede participar un joven con SD/DI. Una experiencia de esta naturaleza se ha desarrollado en el colegio de Grañén (Huesca) durante 2 cursos consecutivos, el segundo de ellos como proyecto de innovación educativa, aprobado por la Consejería de Educación.

H. Jornadas de innovación en materia de proyección, divulgación y sensibilización

Estas actividades de proyección son muy importantes para los jóvenes con SD/DI por muchos motivos: les dan protagonismo, ofrecen oportunidades para que la sociedad pueda apreciar sus fortalezas y sus producciones, fomenta la participación en la comunidad e inclusión social, da significado a lo que se trabaja en los talleres, potencia la motivación e implicación en proyectos compartidos y colaborativos, etc. Por ello, es importante indagar nuevas fórmulas que profundicen en estos ámbitos, tratando de mejorar las acciones emprendidas, descubrir nuevos caminos y valorar procesos eficaces. DOWN HUESCA lleva tres años organizando jornadas de este tipo, con una duración de 7 a 9 horas, en un día completo, en el que suelen participar de 10 a 20 jóvenes con SD/DI y colaboran familiares y profesionales, aunque todo el protagonismo recae en los jóvenes (son los únicos que participan en las diferentes actividades: mesas redondas, recitales, diálogos estructurados, etc.)

En el año 2016 se planteó un acuerdo entre el Ayuntamiento de Binéfar y la Asociación para organizar una jornada anual de sensibilización social en la que se fueran indagando fórmulas

que incluyeran estos tres aspectos: a) sensibilización de determinados colectivos (alumnado de Primaria y Secundaria, profesorado, organizaciones empresariales, organismos públicos, organizaciones sociales y culturales) y de la sociedad en general hacia la cultura de la diversidad y la accesibilidad universal, a través del conocimiento de nuevas realidades de los jóvenes con SD/DI y de sus deseos y anhelos; b) protagonismo de las personas con SD/DI; c) avanzar hacia una mayor inclusión escolar y social. En estas jornadas se plantean acciones con políticos, centros educativos, organizaciones sociales, culturales, laborales y con la sociedad en general; se valoran dichas actuaciones y se transfieren más adelante a otras instituciones y lugares.

Estas jornadas fueron importantes precursoras del proyecto Hablamos de nosotros: qué aportamos las personas con síndrome de Down y constituyen oportunidades para indagar nuevas estrategias que potencien los tres aspectos señalados anteriormente.

A modo de ejemplo se expone el esquema de la primera jornada:

- 9,00 - 11,00 - Mesa redonda y taller colaborativo de poesías en el colegio Víctor Mendoza.
- 11,15 - 11,45 - Desayuno compartido con jóvenes de una organización local de discapacidad.
- 12,00 - 14,00 - Mesa redonda y taller colaborativo de poesías en el IES Sierra de Quílez.
- 16,30 - 17,15 - Recital de poesías en la

biblioteca pública compartido con el club de lectura de la biblioteca y de la residencia de la tercera edad.

- 17,30 - 19,00 - Diálogo estructurado con políticos en el salón de plenos del Ayuntamiento.
- 19,00- 20,00 - Diálogo estructurado con empresarios y organizaciones empresariales en el salón de plenos del Ayuntamiento.

8.5.2. Preparación y desarrollo de charlas, comunicaciones y mesas redondas

Cada uno de los métodos y estrategias de divulgación y proyección expuestos más arriba pueden concretarse en acciones más específicas y es lo que vamos a hacer, a modo de ejemplo, con respecto a la primera de estas estrategias, es decir, con la organización de charlas, comunicaciones y mesas redondas.

La preparación de las comunicaciones y mesas redondas se hace en el taller de conversaciones y conferencias, pero podrían organizarse comunicaciones desde otros talleres, siempre que haya algo que contar, alguien que lo va a contar y un público dispuesto a escuchar y dialogar.

En el taller de conversaciones y conferencias, los elementos básicos son los siguientes (en esquema):

- Objetivos
- Contenido:
 - Temáticas para conversar y posteriormente para comunicar (en conferencias, mesas redondas, etc.) propuestas por los jóvenes con SD/DI.

- Temáticas propuestas por los jóvenes universitarios.
- Temáticas propuestas por los profesores.
- Desarrollo metodológico de las actividades:
 - Conversaciones internas sobre distintas temáticas: elaboración de preguntas, respuestas a las preguntas, relatos personales, búsqueda de información, etc.
 - Preparación y organización de las charlas/debates en diferentes contextos.
 - Desarrollo de las charlas / comunicaciones / mesas redondas preparadas en diferentes contextos (educativo, social, cultural).
 - Elaboración de relatos personales sobre distintas facetas de vida.
 - Divulgación de los relatos y proyectos pedagógicos para trabajar en distintos centros escolares.
 - Sistemas de apoyo: tipología y funciones.
- Experiencias desarrolladas: proceso de seguimiento.
- Evaluación de las experiencias:
 - De los jóvenes participantes
 - De los receptores
 - De los apoyos

La organización de las comunicaciones y mesas redondas que se proponen desde el taller tienen tres fases bien delimitadas: preparación, desarrollo o ejecución de la comunicación o mesa redonda y valoración. En las líneas siguientes explicaremos estos elementos.

Actividades de preparación de comunicaciones y mesas redondas

A. Conversaciones internas sobre distintas temáticas

Una vez que los jóvenes están convencidos del interés que supone expresar en público sus experiencias, sus inquietudes y/o sus deseos, planteamos la necesidad de concretar qué aspectos de sus vidas y/o de sus preocupaciones les interesa destacar para expresar en público.

Algunos de los jóvenes tienen ya claro, desde un principio, de qué van a hablar, otros precisan de una oferta de temáticas ligadas a la vida de los jóvenes para que ellos puedan elegir; por ejemplo: experiencia en los pisos de vida independiente, experiencia de empleo con apoyo, actividad de ocio, mi experiencia en la radio, el taller de artesanía, la Asociación, el club de escritores, etc.

Cuando cada uno ha determinado de qué le gustaría hablar (es importante que los temas no se dupliquen), determinamos el contenido y la duración de la exposición. En esta concreción hemos seguido varios caminos, pero especialmente hemos utilizado dos:

a) Se les ofrece a los jóvenes una hoja con el título de su temática y se les invita a que escriban todo lo que se les ocurra sobre esta cuestión. Esta actividad se puede realizar en el centro o en sus casas. Una vez realizado el escrito, se lee, se corrige y se añaden algunos otros apartados, a sugerencias del mediador.

a) Se propone una conversación sobre cada temática elegida que servirá de base para la elaboración del documento que utilizarán en la exposición. Lógicamente, en esta conversación intervienen 3 ó 4 jóvenes que van a participar en las charlas o mesas redondas y por tanto se abordan, entre todos, todas las temáticas. El proceso que se sigue es el mismo que los jóvenes han seguido en el taller conversacional o en el taller de conversaciones y conferencias.

B. Preparación de las charlas

Una vez que se han mantenido las conversaciones sobre las distintas temáticas y una vez que se ha elaborado el texto por parte de los jóvenes con discapacidad intelectual relativo al tema que habían seleccionado, se organizan las charlas. La mayor parte de estas pueden responder a demandas que recibimos de diferentes centros educativos u otros organismos. En otras ocasiones, se identifica el centro en el que nos parece conveniente participar, con temáticas que nosotros proponemos.

Uno o dos días previos a dar la charla o participar en la mesa redonda, se mantiene una sesión de preparación de la misma. En esta sesión se desarrollan, generalmente, las siguientes tareas:

- Explicación del centro con el que se ha conectado para dar la charla y explicación del tipo y cantidad de público con el que nos vamos a encontrar.
- Revisión de los temas que se van a tratar y de los materiales que se van a utilizar y

- que previamente han elaborado los jóvenes.
- Organización previsible de la charla: quien la presenta, el orden de las intervenciones, duración de la charla, contestación a preguntas, etc.
- Repaso de las intervenciones de cada uno. Se trata de que cada uno vaya leyendo el texto que ha escrito, si considera anotar alguna otra cuestión es el momento.
- Organización del desplazamiento: lugar y hora de la cita.

Desarrollo de las charlas /diálogos

Son muchas las charlas que se han dado en los últimos años en colegios, institutos, en facultades y también en la Asociación, y en otros centros culturales por parte de jóvenes con SD/DI, habitualmente acompañados por un profesional. Estas charlas son presentadas habitualmente por el profesional que acompaña a los jóvenes; en dicha presentación (que puede ocupar entre cinco y diez minutos) se expone brevemente qué acciones se desarrollan en la Asociación, se presentan los jóvenes participantes y las temáticas que van a abordar cada uno de ellos. Posteriormente cada cual expone su tema, para lo cual puede ayudarse de la lectura del texto que ha elaborado anteriormente o también de un PowerPoint con imágenes y algunos pequeños textos.

En otras ocasiones se han planteado también mesas redondas de apoyos (un familiar, un estudiante universitario en prácticas, un profesional, un voluntario) y jóvenes, exponiendo

cada uno el papel que desempeña en los programas, talleres o acciones formativas y las funciones que desarrollan.

Otra modalidad de mesa redonda, que también se ha desarrollado notablemente en los últimos años, es la que está formada únicamente por personas con SD/DI, siendo uno de ellos el moderador de la mesa. Lógicamente, todas las mesas redondas concluyen con las preguntas de los asistentes y las respuestas de los jóvenes a las mismas.

Valoración

Pueden valorarse estas aportaciones de los jóvenes con SD/DI a través de un cuestionario que los propios jóvenes cumplimentan. También se puede evaluar el grado de satisfacción de los asistentes a través de un cuestionario sencillo sobre los contenidos expresados, el desempeño de los jóvenes y la utilidad de dichos contenidos. Las respuestas obtenidas a través de estos cuestionarios suele ser muy positiva (p. ej., la valoración de la mesa redonda de abril de 2016 en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la U. de Zaragoza, a la que asistieron en torno a 150 estudiantes, la valoración general fue de 9,4, obtenida a través de la respuesta a 75 cuestionarios que se distribuyeron entre los estudiantes; la valoración sobre la explicación de la experiencia del taller colaborativo de poesías que se desarrolla en el colegio de Grañén, llevada a cabo por 3 jóvenes con SD en mayo de 2018, ante un auditorio de 70 estudiantes de 2º de Grado de Magisterio de primaria fue de 9,2).

8.6. FASES EN EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

Para desarrollar las actividades de proyección, con independencia de las estrategias y métodos utilizados, se plantean tres fases: planificación, ejecución, y seguimiento y evaluación, como ya hemos concretado con respecto a la preparación y desarrollo de charlas, comunicaciones y mesas redondas (que sirve de modelo). Como quiera que el fundamento clave de este proyecto es fomentar el protagonismo de las personas con discapacidad, se desarrollan estrategias para asegurar que los jóvenes se implican de manera activa en todas las fases del proyecto, desde la preparación hasta el seguimiento. Un aspecto importante es garantizar su participación en las comisiones que se desarrollan para organizar estas actividades. Hay que tener en cuenta la importancia de estas acciones y la necesidad de que tanto la preparación como la ejecución resulten de gran calidad, ya que proyectan lo que son, lo que hacen, lo que saben. Organizar estas actividades requiere esfuerzo y colaboración de muchas personas.

8.6.1. Fase de planificación y preparación

1. Reuniones internas en el seno de la asociación de síndrome de Down. Se trata de crear una comisión de apoyo al proyecto Hablamos de nosotros, en la que participan un representante de la Junta Directiva, representantes familiares, representantes de los profesionales, de los jóvenes con SD/DI y de los estudiantes universitarios que colaboran en el proyecto. Esta comisión mantendrá reuniones

de planificación y organización de las acciones de proyección. En la primera reunión se elegirá el equipo coordinador del proyecto (2 ó 3 personas) y los grupos de trabajo, si fueran necesarios, que colaborarán en la organización y ejecución de las acciones de proyección y sensibilización. Hay que considerar que esta participación de familiares, voluntarios y otros apoyos naturales es muy importante por cuanto su presencia da valor a estas acciones de proyección, enfatizando el interés del protagonismo de los jóvenes y de su participación en la comunidad.

2. Desarrollo del programa formativo de cada taller para los jóvenes con DI y los estudiantes universitarios. Los programas formativos de los talleres tendrán como referencia los proyectos de vida independiente, los derechos de las personas con discapacidad (especialmente la Convención Internacional de Derechos de Personas con Discapacidad y la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020), la autodeterminación, los proyectos más innovadores que actualmente se están desarrollando (Empleo con Apoyo, vivienda con apoyo, ocio inclusivo, formación permanente en escenarios inclusivos, planificación centrada en la persona, clubs de lectores y escritores, etc.), la creatividad, la inclusión social, los contextos medioambientales, culturales y sociales, etc.

Este programa formativo (acción interna de los talleres) se concibe como trabajo previo con los jóvenes para fortalecer su cono-

cimiento de aspectos temáticos que inciden en sus vidas, para pasar, posteriormente a una fase de divulgación y debate sobre las cuestiones planteadas por ellos en torno a los diferentes temas elegidos (derechos, trabajo, vivienda, inclusión social, etc.). En el taller formativo se preparará a los jóvenes para reflexionar, exponer y debatir sobre las temáticas seleccionadas (utilizando el enfoque didáctico mediacional, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por proyectos y el modelo de apoyos) y se organizarán las actividades didácticas adecuadas. Un aspecto importante que es preciso abordar es proponer actividades encaminadas a potenciar en los jóvenes sus competencias para hablar en público.

Una de las principales funciones de los talleres del proyecto Campus es la de impulsar acciones de divulgación, proyección y sensibilización sobre la actualidad de las personas con DI (que se centra en los derechos, proyectos de innovación inclusivos, creatividad, vida independiente, etc.). Lógicamente, se plantea un trabajo previo de los jóvenes, de formación y de concienciación, para que ellos, posteriormente, sean quienes comuniquen sus experiencias, deseos y dificultades.

Para el desarrollo de los diferentes contenidos del taller se requieren diferentes documentos didácticos diversificados (muchos de ellos adaptados en versión de lectura fácil, para facilitar la accesibili-

dad cognitiva a los contenidos) así como diferentes instrumentos metodológicos y de evaluación, que se presentan también como resultado material del proyecto Campus.

3. Conexión con organismos políticos locales, provinciales y autonómicos y establecimiento de estrategias tendentes a promover el debate sobre temas relevantes, a través del Diálogo Estructurado, entre jóvenes con DI y responsables políticos.
4. Conexión con diferentes administraciones relacionadas con la juventud y con la discapacidad, con el fin de organizar actuaciones con los directivos y técnicos de dichas administraciones, fomentando una interacción entre estas personas y los jóvenes con DI.
5. Conexión con entidades educativas, sociales y culturales para colaborar en la realización de actuaciones de difusión, divulgación y proyección, que tengan como protagonistas a las personas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales.
6. Conexión con diferentes medios de comunicación y definición de estrategias de comunicación sobre el desarrollo del proyecto. Se define el contenido de la primera rueda de prensa, en la que se explica la envergadura de los proyectos de divulgación y sensibilización (que se agrupan dentro del proyecto Hablamos de nosotros) y

se ofrece el calendario de actuaciones que llevarán a cabo los jóvenes con DI. Es conveniente que en esta primera rueda de prensa participen 2 ó 3 jóvenes con SD/DI, 1 responsable profesional y 1 responsable familiar.

8.6.2. Fase de ejecución de las actividades

1. Reuniones internas de coordinación, seguimiento y desarrollo del proyecto. Se trata de reuniones periódicas del equipo coordinador del proyecto, para la organización, valoración y seguimiento de las actuaciones planificadas. El equipo coordinador del proyecto puede estar formado por 2 jóvenes con DI, 2 técnicos y 2 padres/madres de la organización (uno de ellos de la Junta Directiva).
2. Desarrollo de acciones de interacción y debate, a través del Diálogo Estructurado, entre responsables políticos y jóvenes con DI.
3. Desarrollo de acciones de interacción y debate con directivos y técnicos de diferentes administraciones autonómicas, provinciales y municipales relacionadas con la juventud y con la discapacidad, fomentando una interacción entre estas personas y los jóvenes con SD/DI.
4. Desarrollo de actuaciones de difusión, divulgación y proyección en entidades educativas (colegios e IES), sociales y culturales de ámbito regional, provincial y municipal, que tengan como protagonistas a las personas

con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales.

Se potenciará la exposición de diferentes temáticas (derechos, valores, proyectos de innovación inclusivos, creatividad, etc.) por parte de los jóvenes con DI en las siguientes organizaciones: colegios, IES, facultades de diferentes universidades, organizaciones de personas con discapacidad (especialmente las asociaciones y federaciones del movimiento Down y los CERMI autonómicos), bibliotecas municipales, centros culturales, asociaciones de barrios, etc. En el desarrollo de estas actuaciones se pueden presentar diversos textos elaborados por las personas con discapacidad intelectual.

5. Desarrollo de actuaciones con diferentes medios de comunicación de índole provincial y regional y definición de estrategias de comunicación sobre el desarrollo del proyecto. En esta actuación se contará con la colaboración del Servicio de Comunicación de DOWN ESPAÑA.

8.6.3. Fase de evaluación y seguimiento

Uno de los aspectos más importantes de un proyecto innovador es el diseño del procedimiento de evaluación. Las actividades que se proponen en este proyecto son complejas y exigen una constante evaluación de su desarrollo y de sus resultados. Pero la evaluación no debe considerarse únicamente como un elemento final del proceso, sino que debe constituirse como un componente sustancial del proyecto,

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 (de formación, de coordinación, de sensibilización, de divulgación, de debate, etc.) de forma eficiente y continua.

Por otro lado, la evaluación debe extenderse tanto a los jóvenes participantes como a los apoyos y al resto de las personas que asisten a las diferentes actuaciones. Pero también debe centrarse en todo el proyecto, en su itinerario, desde la preparación al seguimiento, pasando por la ejecución, de modo que puedan analizarse los diferentes contenidos del proyecto: actividades programadas, estrategias de coordinación, métodos de trabajo, sistema de evaluación, etc. Tiene que cumplir funciones de regulación activa de los diferentes elementos del proyecto y no solamente centrarse en la valoración de los jóvenes.

La evaluación continua es una modalidad de evaluación que resulta esencial en todo proyecto, 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. Este tipo de evaluación permite la retroalimentación del sistema. Esta concepción de la evaluación nos lleva directamente a una concepción dinámica que posibilita una continua interacción y ajuste entre los elementos que participan en el sistema (jóvenes / apoyos / personas responsables de políticas de juventud y de

discapacidad / programa formativo / acciones de debate y divulgación).

Los instrumentos de evaluación que se utilizan son los siguientes:

- a) Ficha de actuación de proyección, divulgación y sensibilización.
- b) Cuestionario de valoración de los jóvenes con SD/DI.
- c) Cuestionario de valoración de los apoyos.
- d) Cuestionario breve de valoración de las personas que asisten y/o participan en las diferentes acciones de sensibilización y diálogo (pertenecientes a organismos políticos, administraciones vinculada a juventud y discapacidad, centros educativos, organizaciones sociales y culturales)
- e) Cuestionario de valoración del proyecto basado en estándares profesionales de calidad

Es evidente que los contenidos de estos instrumentos variarán en función de la tipología de actuación que vaya a organizarse y ejecutarse y del público asistente. En las páginas siguientes se presentan algunos modelos que se han utilizado en algunas actuaciones llevadas a cabo en este ámbito de proyección, concretamente en las acciones llevadas a cabo en las jornadas de innovación en materia de sensibilización y proyección que se organizan en Binéfar (Huesca) todos los años y, dentro de estas, las acciones de proyección en los centros escolares (colegio de Primaria e IES), que suelen consistir en una mesa redonda y en un taller colaborativo de poesías.

A. Ficha de actuación de proyección, divulgación y sensibilización

CAMPUS OPORTUNIDADES PARA LA INCLUSIÓN
ACCIONES DE DIVULGACIÓN / PROYECCIÓN / SENSIBILIZACIÓN
PROYECTO HABLAMOS DE NOSOTROS

Tipología de la actuación	
Lugar	
Fecha	
Contexto	
Participantes	
Contenido	
Destinatarios	
Valoración	
Difusión	
Observaciones	

B. Cuestionario de valoración de los jóvenes con SD/DI

PROYECTO HABLAMOS DE NOSOTROS (CAMPUS OPORTUNIDADES DE INCLUSIÓN)
ACTIVIDADES DE DIVULGACIÓN, PROYECCIÓN Y SENSIBILIZACIÓN

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA (VALORACIÓN DE LOS JÓVENES PARTICIPANTES)

Tipo de actuación: Jornada de innovación de Binéfar (Huesca)

Centro escolar:

Fecha:

Hemos asistido a un nuevo encuentro en Binéfar, en el que hemos participado en una mesa redonda y en un taller colaborativo de poesías con alumnos del centro escolar. Nos gustaría tener una valoración de esta experiencia y por ello te pedimos responder a este breve cuestionario. Gracias.

1. ¿Qué ha sido para ti la mesa redonda y el taller colaborativo de poesías? ¿Cuál es tu opinión?

2. Valoración de la mesa redonda. Puntúa de 1 a 10 los siguientes aspectos, colocando una X donde consideres oportuno (teniendo en cuenta que 1 significa que no te gusta nada o muy negativo y 10 que te gusta muchísimo o muy positivo)

Aspectos a valorar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tu funcionamiento personal en el grupo										
Motivación, interés que ha despertado en ti la mesa redonda										
Contenidos de la mesa redonda										
Valoración general de la mesa redonda										
Grado de satisfacción personal con la mesa redonda										

3. Valoración del taller colaborativo de poesías. Puntúa de 1 a 10 los siguientes aspectos, colocando una X donde consideres oportuno (teniendo en cuenta que 1 significa que no te gusta nada o muy negativo y 10 que te gusta muchísimo o muy positivo)

Aspectos a valorar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tu funcionamiento personal en el grupo										
Motivación, interés que ha despertado en ti el taller										
Contenidos del taller, actividades realizadas										
Organización en grupos cooperativos										
El trabajo realizado (nº de poesías escritas, contestar a las preguntas, recital, etc.)										
Participación de jóvenes con síndrome de Down										
Valoración general del taller										
Grado de satisfacción personal con el taller										

4. ¿Qué aspecto/s positivo/s destacarías?

5. ¿Qué aspecto/s se podría/n mejorar?

6. ¿Qué crees que te ha aportado esta experiencia?

7. ¿Crees que son interesantes estas prácticas en los centros escolares? ¿Por qué?

8. Otros comentarios que quieras hacer

C. Cuestionario de valoración de los apoyos

PROYECTO HABLAMOS DE NOSOTROS (CAMPUS OPORTUNIDADES DE INCLUSIÓN)
ACTIVIDADES DE DIVULGACIÓN, PROYECCIÓN y SENSIBILIZACIÓN

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA (VALORACIÓN DE LOS APOYOS)

Tipo de actuación: Jornada de innovación de Binéfar (Huesca)

Centro escolar:

Fecha:

Hemos asistido a un nuevo encuentro en Binéfar, en el que jóvenes con SD/DI han participado en una mesa redonda y en un taller colaborativo de poesías con alumnos del centro escolar. Nos gustaría tener una valoración de esta experiencia y por ello te pedimos responder a este breve cuestionario. Gracias.

1. ¿Qué ha sido para ti la mesa redonda y el taller colaborativo de poesías? ¿Cuál es tu opinión?

2. Valoración de la mesa redonda. Puntúa de 1 a 10 los siguientes aspectos, colocando una X donde consideres oportuno (teniendo en cuenta que 1 significa que no te gusta nada o muy negativo y 10 que te gusta muchísimo o muy positivo)

Aspectos a valorar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
El funcionamiento del grupo de jóvenes										
Motivación, interés que ha despertado en los alumnos del centro escolar										
Contenidos de la mesa redonda										
Valoración general de la mesa redonda										

3. Valoración del taller colaborativo de poesías. Puntúa de 1 a 10 los siguientes aspectos, colocando una X donde consideres oportuno (teniendo en cuenta que 1 significa que no te gusta nada o muy negativo y 10 que te gusta muchísimo o muy positivo)

Aspectos a valorar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
El funcionamiento del grupo de jóvenes										
El funcionamiento del grupo de alumnos										
Motivación, interés que ha despertado en los alumnos del centro escolar										
Contenidos del taller, actividades realizadas										
Organización en grupos cooperativos										
El trabajo realizado (nº de poesías escritas, contestar a las preguntas, recital, etc.)										
Participación de jóvenes con síndrome de Down										
Valoración general del taller										

4. ¿Qué aspecto/s positivo/s destacarías?

5. ¿Qué aspecto/s se podría/n mejorar?

6. ¿Qué crees que ha aportado esta experiencia a los alumnos y a los jóvenes con SD/DI?

7. ¿Crees que son interesantes estas prácticas en los centros escolares? ¿Por qué?

8. ¿Consideras que estas actividades pueden contribuir (nada / poco / algo / bastante / mucho) a desarrollar ciertos aspectos de la inclusión educativa?

	nada	poco	bastante	mucho
Cambiar la visión y las actitudes con respecto a las personas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales				
Considerar la diferencia/diversidad como un valor				
Sensibilizar a la comunidad educativa para mejorar la atención a las personas con discapacidad				
Avanzar hacia planteamientos más inclusivos				

D. Cuestionario breve de valoración de las personas que asisten y/o participan en las diferentes acciones de sensibilización y diálogo (en este caso, alumnos de los centros escolares)

PROYECTO HABLAMOS DE NOSOTROS (CAMPUS OPORTUNIDADES DE INCLUSIÓN)
ACTIVIDADES DE DIVULGACIÓN, PROYECCIÓN y SENSIBILIZACIÓN

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA (VALORACIÓN DE LOS ALUMNOS)

Tipo de actuación: Jornada de innovación de Binéfar (Huesca)

Centro escolar:

Fecha:

Hemos asistido a un nuevo encuentro en Binéfar, en el que hemos participado en una mesa redonda y en un taller colaborativo de poesías con alumnos del centro escolar. Nos gustaría tener una valoración de esta experiencia y por ello te pedimos responder a este breve cuestionario. Gracias.

1. ¿Qué ha sido para ti la mesa redonda y el taller colaborativo de poesías? ¿Cuál es tu opinión?

2. Valoración de la mesa redonda. Puntúa de 1 a 10 los siguientes aspectos, colocando una X donde consideres oportuno (teniendo en cuenta que 1 significa que no te gusta nada o muy negativo y 10 que te gusta muchísimo o muy positivo)

Aspectos a valorar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desenvolvimiento de los jóvenes en la mesa redonda										
Motivación, interés que ha despertado en ti la mesa redonda										
Contenidos de la mesa redonda										
Valoración general de la mesa redonda										

3. Valoración del taller colaborativo de poesías. Puntúa de 1 a 10 los siguientes aspectos, colocando una X donde consideres oportuno (teniendo en cuenta que 1 significa que no te gusta nada o muy negativo y 10 que te gusta muchísimo o muy positivo)

Aspectos a valorar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tu funcionamiento personal en el grupo										
Motivación, interés que ha despertado en ti el taller										
Contenidos del taller, actividades realizadas										
Organización en grupos cooperativos										
El trabajo realizado (nº de poesías escritas, contestar a las preguntas, recital, etc.)										
Participación de jóvenes con síndrome de Down										
Valoración general del taller										
Grado de satisfacción personal con el taller										

4. ¿Qué aspecto/s positivo/s destacarías?

5. ¿Qué aspecto/s se podría/n mejorar?

6. ¿Qué crees que te ha aportado esta experiencia?

7. ¿Crees que son interesantes estas prácticas en los centros escolares? ¿Por qué?

8. Otros comentarios que quieras hacer

8.7. PROGRAMACIÓN Y PLAZOS DE EJECUCIÓN (CALENDARIO DE ACTUACIONES)

Si importante resulta la programación de las acciones formativas internas de cada taller, la programación de las acciones de proyección también resulta fundamental, por cuanto implica, no solo a los jóvenes (que tendrán que ir preparados y motivados), sino también a otros organismos y entidades que deben organizar sus agendas. Hemos contemplado la programación en dos vertientes: por un lado, la programación de las actividades de las distintas fases del proyecto Hablamos de nosotros; por otro lado, la programación de los proyectos que se definen en cada taller formativo.

8.7.1. Programación de las actividades de las fases del proyecto

Ya hemos señalado anteriormente las diferentes fases del proyecto con las actividades que se proponen en cada fase. En la tabla siguiente se exponen las actividades que deben abordarse y la temporalidad para cada una de ellas (lógicamente, esta temporalidad hay que contemplarla con flexibilidad).

Si consideramos el inicio del programa de los diferentes talleres en el mes de septiembre u octubre, la fecha de inicio de las actuaciones de proyección (proyecto Hablamos de nosotros) puede plantarse a partir del mes de enero y una fecha de finalización en torno a los meses de junio o julio. Un calendario aproximado de actividades podría ser el que se señala en la siguiente tabla.

Actividades	Dic	Ene	Feb	Mar	Ab	May	Jun	Jul
Reuniones internas de planificación y preparación	X	X						
Conexión con organismos políticos locales, provinciales y autonómicos	X	X						
Conexión con administraciones relacionadas con la juventud y con la discapacidad	X	X						
Conexión con entidades educativas, sociales y culturales para colaborar en la realización de actuaciones de difusión, divulgación y proyección	X	X						
Conexión con diferentes medios de comunicación		X						
Reuniones internas de coordinación, seguimiento y desarrollo del proyecto			X	X	X	X	X	X

Actividades	Dic	Ene	Feb	Mar	Ab	May	Jun	Jul
Desarrollo, seguimiento y valoración del programa formativo para jóvenes con DI	X	X	X	X	X	X	X	
Desarrollo de acciones de interacción y debate entre responsables políticos y jóvenes con DI						X	X	
Desarrollo de acciones de interacción y debate con directivos y técnicos de diferentes administraciones relacionadas con la juventud y con la discapacidad					X	X		
Desarrollo de actuaciones de difusión, divulgación y proyección en entidades educativas (colegios e IES)			X	X	X	X	X	X
Desarrollo de actuaciones de difusión, divulgación y proyección en entidades sociales				X		X	X	X
Desarrollo de actuaciones de difusión, divulgación y proyección en entidades culturales		X			X			X
Desarrollo de actuaciones con diferentes medios de comunicación (difusión / sensibilización)		X			X	X	X	X
Valoración de los jóvenes con SD/DI		X			X	X	X	X
Valoración de los apoyos				X		X		X
Valoración de las personas que participan en las diferentes acciones de sensibilización y diálogo				X	X	X	X	X
Valoración del proyecto basado en estándares profesionales de calidad								X
Elaboración de la memoria								X

8.7.2. Programación de los proyectos de los distintos talleres

En cada taller se definen los proyectos que se van a plantear a lo largo del periodo de vigencia del taller, y ello, como ya se ha señalado, se hace al principio del taller, en las primeras semanas. Estos proyectos generalmente se desarrollan al final del periodo, porque requieren de un tiempo de preparación y aprendizaje por parte de los jóve-

nes participantes y que se lleva a cabo en los talleres formativos.

Una vez que se han concretado los proyectos de los diferentes talleres formativos, es preciso programarlos y organizarlos. En la siguiente tabla se presenta, como ejemplo, la programación de los proyectos definidos en los diferentes talleres que se llevaron a cabo en Huesca, dentro del proyecto Campus, durante el curso 2017-18.

CAMPUS OPORTUNIDADES PARA LA INCLUSIÓN. HUESCA ASOCIACIÓN DOWN HUESCA / FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN TALLERES, PROYECTOS Y RESULTADOS PREVISTOS. CURSO 2017-18

PROYECTOS DE LOS DIFERENTES TALLERES (Acciones de proyección, divulgación y sensibilización incluidas en el proyecto Hablamos de nosotros: qué aportamos las personas con síndrome de Down)	RESULTADOS PREVISTOS
Taller de lectura y creatividad (poesías / relatos) 1. Talleres colaborativos de poesías (ApS).	– En El IES Biello Aragón (Sabiñánigo) - 2h. – En el IES Pirámide (Huesca) - 10h. – En el IES Ramón y Cajal (Huesca) - 2 h. – En el colegio de Grañén - 15 h. – En el colegio Escolapios (Barbastro) - 10 h. – En el colegio de Binaced - 3h.
2. Recitales de poesía.	– En Binéfar (4). – En Grañén (2). – En Sabiñánigo (1). – Fonz (3). – Monzón (2). – Salas Altas (1). – Huesca (4). – Barbastro (2). – Día Internacional de la poesía (3). – Feria del libro de Huesca (1). – Festival Diversario (1).
3. Recitales de Cuentacuentos (ApS).	– Biblioteca Antonio DuránGudiol (1). – Biblioteca Ramón J. Sender (1). – Escuela Infantil Municipal Las Pajaritas (1).

4. Libros de poesías colectivos.	<p>Libro de poesías realizado entre alumnos de Primaria, de Secundaria (de los talleres colaborativos), jóvenes de la ADH, adultos de la asociación de poetas AVELETRA – Título: <i>Poesías y diversidad</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ordenación/corrección de las poesías realizadas en los diferentes talleres colaborativos de poesía. – Planteamiento general de proyecto pedagógico con el texto anterior. <p>Poesías de mujer (varias autoras)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ordenación/corrección de las poesías <p>Colección Vida Independiente</p> <ul style="list-style-type: none"> – Texto <i>Convivir en un piso: qué aprendemos</i>.
5. Proyectos literarios personales.	<ul style="list-style-type: none"> – Libro de Lidia y Loreto sobre vida independiente. – Libro de Noel sobre facetas de sus vida. – Libro de Daniel (2º de la colección los Héroes de la Justicia). – Poesías de Ana y Pablo A. – Poesías de Eva y Pablo B.
6. Publicación de libros escritos por jóvenes con SD/DI.	<ul style="list-style-type: none"> – Publicación del texto <i>Poesías de convivencia, cooperación e inclusión</i> (Asociación Down Huesca / Colegio público de Grañén) - 21 marzo 2018 en Grañén. – Libro de Lidia y Loreto sobre vida independiente - diciembre 2018. – <i>Convivir en un piso: qué aprendemos</i>- junio 2018. – Libro de Noel sobre facetas de sus vida - sin determinar. – Libro de Daniel (2º de la colección los Héroes de la Justicia) - sin determinar. – Poesías de Ana y Pablo A. - octubre 2019. – Poesías de Eva y Pablo B. - sin determinar. – Publicación del texto <i>Poesías y diversidad</i> - 21 marzo 2019.
7. Proyectos pedagógicos vinculados a los textos escritos por personas con SD/DI.	<p>Proyecto pedagógico sobre el texto <i>Poesías de convivencia, cooperación e inclusión</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Texto Orientaciones didácticas. – Cuaderno de trabajo grupal. – Cuaderno de trabajo personal. <p>Proyecto pedagógico sobre el texto de Daniel Marín <i>Cosas de mi vida y otros cuentos</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Texto Orientaciones didácticas. – Cuaderno de trabajo grupal. – Cuaderno de trabajo personal.
8. Otros materiales didácticos: Material didáctico de lectura comprensiva para adultos con especiales dificultades de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> – Texto <i>Historias de Juan</i>. – <i>Relatos desde Monzón</i>.

<p>9. Textos guía (constituyen proyectos colaborativos de los apoyos: profesionales, profesores, estudiantes y también algunos jóvenes con SD/DI).</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Texto <i>Taller de poesía. Guía didáctica.</i> – Texto <i>Taller de Relatos. Guía didáctica.</i> – Texto <i>Campus Oportunidades para la Inclusión: Planteamiento general.</i>
<p>10. Proyectos de voluntariado.</p>	<p>Propuesta de Club de LF para desarrollar en Residencia de 3º Edad.</p>
<p>11. Participación en congresos.</p>	<p>Congreso internacional Diversario: creatividad y discapacidad, organizado por CADIS y ADAPEI.</p> <p>Mesa redonda: Poesía y diversidad: creatividad, emociones e inclusión.</p>
<p>Taller de conversaciones y conferencias</p>	
<p>Preparación y realización de conferencias, entrevistas y mesas redondas realizadas por jóvenes con SD/DI en la Facultad de Ciencias Humanas de la Educación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Realización de 3 conferencias: Cómo escribir un libro (12/2). Amor y amistad (23/4). Maltrato animal (25/6). – Realización de mesas redondas: Empleo y síndrome de Down (5/3). – Realización de entrevistas: Presidente de polígonos industriales de Huesca. Gerente de empresa de carpintería. Presidenta de la Asociación de Lucha contra el Cáncer. – Publicación de noticias en Ronda Somontano de Barbastro.
<p>Taller de inteligencia emocional</p>	
<p>Validar esquema de intervención del proyecto de IE de DOWN ESPAÑA (con otras aportaciones).</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Determinación de los planteamientos iniciales del taller: objetivos, contenido, acciones internas, desarrollo metodológico de las actividades, actividades de proyección, sistemas de valoración, recursos didácticos, funciones de los apoyos, etc.
<p>Taller de cine, vídeo y juegos</p>	
<p>Elaboración de 2/3 UD's vinculadas a diferentes películas con temáticas relacionadas con la discapacidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Definir objetivos, contenidos, actividades diversificadas, etc. en cada UD. – Diseñar y elaborar las UD's. – Validar las UD's en una muestra de jóvenes con SD/DI y en otra muestra de alumnos de tercer ciclo de Primaria. – Vincular el proceso de elaboración con las competencias del Grado de Magisterio.

Taller de voluntariado	
Colaboración con Asociación de Lucha contra el Cáncer.	<ul style="list-style-type: none"> – Asistencia de 3 h/semana de atención al público (4 personas, 2 cada semana). – Colaboración en campañas de sensibilización.
Jornada de innovación en sensibilización	
Desarrollo de la jornada de sensibilización en la localidad de Binéfar (Huesca) - mayo 2018. (Jornada de innovación en materia de estrategias de proyección y sensibilización)	<ul style="list-style-type: none"> – Acciones en centros escolares (colegios de Primaria e IES). – Acciones en centros sociales (organizaciones de discapacidad). – Acciones en centros culturales (biblioteca municipal). – Acciones en organizaciones empresariales. – Acciones en administraciones públicas. – Acciones en sociedad en general.
Otras actuaciones previstas	
<ul style="list-style-type: none"> – Concreción de las medidas formativas con respecto a las familias, a los técnicos de las asociaciones, a los voluntarios y a los estudiantes en prácticas. – Presentación del proyecto en jornadas, congresos, ... relacionados con la temática planteada. – Elaboración de capítulos / artículos para su publicación en textos / revistas. – Conexión con la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, con las Direcciones Provinciales de Educación, con DOWN ESPAÑA, con otras entidades relacionadas, para definir medidas de divulgación: páginas web, cursos, etc. – Formación a los profesionales de las entidades organizadas en la Red Nacional de Vida Independiente y Red Nacional de Educación Inclusiva de DOWN ESPAÑA. – Producción literaria de los jóvenes con SD/DI. – Materiales didácticos de apoyo. – Producción de estudiantes universitarios. – Determinación de líneas de investigación (vinculadas a Grupo de Investigación y Máster): <ul style="list-style-type: none"> ■ Inclusión escolar, inclusión social y atención a la diversidad ■ Proyecto de vida independiente: componentes y desarrollo ■ Calidad de vida y aprendizaje a lo largo de la vida: procesos de relación, de aprendizaje colaborativo y de comunicación ■ Vivienda con apoyo y participación social ■ Formación de estudiantes universitarios a través de procesos de aprendizaje-servicio ■ Formación de docentes – Indagación de sistemas valorativos: <ul style="list-style-type: none"> ■ Cuestionario de satisfacción/valoración (grupal/individual). Para jóvenes con SD/DI, para estudiantes universitarios, para alumnos de Primaria y Secundaria, para apoyos. ■ Valoración de competencias en diversas áreas vinculadas con los contenidos del taller: creatividad en poesía y en relatos (cuestionario de valoración inicial/final); prueba pragmático-semántica, cuestionario de comprensión lectora, etc. ■ Cuestionario de estándares profesionales (hacia una práctica basada en evidencias) ■ Nivel de producción: de jóvenes con SD/DI (libros de poesías, libros de relatos, exposiciones, etc.); de estudiantes universitarios (proyectos pedagógicos, TFG, TFM); de profesorado (guías, documentos didácticos, memorias, etc.) ■ Desarrollo de proyectos de cada taller: tipo/lugar/destinatarios/fecha de realización/valoración. 	

9. CONSIDERACIONES FINALES PARA SEGUIR AVANZANDO

A partir de la experiencia acumulada y de los conocimientos adquiridos en los 3 años que llevamos desarrollando el proyecto Campus, nos parece importante resaltar algunas consideraciones como base para seguir avanzando en el proceso de una formación permanente para las personas con discapacidad intelectual en escenarios inclusivos, donde la convivencia en diversidad y el aprendizaje colaborativo se vincule a la participación en la comunidad y a la inclusión educativa y social, con un enfoque centrado en la autodeterminación y los proyectos de vida independiente.

Talleres formativos en el proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión: convivencia, aprendizaje e inclusión

Un proyecto educativo centrado en el aprendizaje y la formación a lo largo de la vida puede tener múltiples formatos, diseños, contenidos y ubicación diversos. La propuesta del proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión se plantea en las Universidades, considerándolas como escenarios de aprendizaje inclusivo, donde la diversidad debe ser un valor y una realidad cotidiana. Este proyecto se desarrolla a través de un conjunto de talleres para el desarrollo personal, social y cultural de los jóvenes que participan en ellos (jóvenes con SD/DI y jóvenes universitarios). Entre los objetivos básicos de este proyecto podemos citar los siguientes: ofrecer los recursos necesarios para alcanzar el máximo desarrollo posible de las capacidades,

potenciar el aprendizaje en cooperación y diversidad, facilitar la convivencia entre jóvenes con discapacidad intelectual y estudiantes universitarios y fomentar la inclusión social.

Los talleres (pueden utilizarse otros formatos educativos como cursos, programas, seminarios, grupos de trabajo, etc.) que se desarrollan en la Universidad constituyen escenarios de convivencia, participación, aprendizaje e inclusión social e inciden en dos grupos, fundamentalmente: por un lado, en las personas con discapacidad, con las que trata de ofrecerles oportunidades educativas y de participación social (en línea con una propuesta de aprendizaje a lo largo de la vida); y por otro lado, en los estudiantes universitarios, a los que se pretende ofrecer y organizar experiencias en determinadas situaciones de diversidad. Se trata, por tanto, de definir, diseñar y potenciar diferentes entornos de aprendizaje y de participación social para las personas con discapacidad, que serán, a su vez, entornos de aprendizaje para los estudiantes, de modo que puedan analizar y generalizar sus experiencias de aprendizaje hasta construir sus propios marcos conceptuales y teóricos, a partir del análisis de casos concretos, la resolución de problemas reales, la observación directa de situaciones diversas, la ejecución de diferentes tareas en entornos problemáticos, etc.

Con los talleres formativos que se proponen en la Universidad se quiere incidir en una formación para la autodeterminación, la inclusión

social y la vida independiente, que contribuya a que las personas con SD/DI 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 están vinculadas al desarrollo personal, socio-cultural y laboral de las personas.

Nuevos enfoques, nuevos marcos normativos

El enfoque actual de intervención con los adultos con discapacidad intelectual debe ser coherente con los nuevos planteamientos y conceptos en torno a la discapacidad y con nuevas normativas (específicamente la CDPD), tomando como referencia los proyectos de vida independiente, la autodeterminación y la inclusión social. Estos ámbitos son los que fundamentan la articulación de los talleres propuestos en el proyecto Campus, que se pueden desarrollar en la Universidad, siempre en estrecha cooperación con las asociaciones. Resulta de vital importancia la cooperación interinstitucional (que debe concretarse en convenios de cooperación) y la cooperación interpersonal.

Contenidos vinculados a los enfoques didácticos

En el proyecto Campus Oportunidades de Inclusión se plantea una reflexión desde la práctica en torno a distintos enfoques didácticos que son determinantes en las prácticas pedagógicas. En esta experiencia hemos plan-

teado cinco enfoques metodológicos: modelo de apoyos, enfoque mediacional, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje-servicio.

En esta experiencia nos reafirmamos en los aspectos esenciales para el trabajo en grupo cooperativo: interdependencia de los participantes, todos son imprescindibles (autoconcepto positivo), habilidades sociales, responsabilidad del grupo y responsabilidad personal. Hemos tenido ocasión de trabajar con los grupos cooperativos distintos contenidos vinculados al funcionamiento grupal y personal: valores; normas; expectativas, metas y proyectos; autorregulación; etc. En cuanto al aprendizaje por proyectos se ha puesto de manifiesto la importancia de la responsabilidad personal y de cada grupo en la determinación, desarrollo y realización de los proyectos, así como la influencia de los proyectos en el trabajo grupal y en el compromiso de todos los participantes.

Acciones de proyección, sensibilización y divulgación

El planteamiento pedagógico no se centra únicamente en el trabajo interno del aula, sino que el proyecto Campus promueve la identificación de proyectos en cada taller formativo que permitan trasladar y proyectar lo realizado en clase a la comunidad. En este sentido, es importante identificar, desde el principio, proyectos en cada taller: recitales de poesías, elaboración de un libro de relatos, exposición de fotografías, colaboración en clubs de lectura fácil con personas mayores, etc., que reflejen el trabajo interno

llevado a cabo durante un periodo determinado. Estos proyectos permiten una mayor implicación de los alumnos en las actividades propuestas a lo largo de las sesiones.

Estos ámbitos de proyección deben tener una vinculación con el desarrollo de la inclusión (educativa y social), mostrando que es posible manifestarse en diversidad. El avance hacia la inclusión requiere de oportunidades y apoyos necesarios, y también de campañas de sensibilización que defiendan los derechos de los grupos más vulnerables. Ahora bien, solamente se conseguirá a través de redes de colaboración entre entidades; y también resultan fundamentales las redes de cooperación interpersonal (entre jóvenes, entre apoyos, entre jóvenes y apoyos, con otras personas implicadas, etc.). No hay que olvidar que el avance hacia contextos más inclusivos es un avance fundado en valores y algunos de los más importantes son, precisamente, la solidaridad, la equidad y el apoyo interpersonal.

Además de los valores y de los derechos de las personas con DI, en las acciones de sensibilización también se relatan algunas experiencias más actuales e inclusivas que están llevando a cabo los jóvenes con síndrome de Down (Empleo con Apoyo, pisos de vida independiente, participación en la Universidad, ocio inclusivo, etc.) y se presentan textos (y otros productos) elaborados por los propios jóvenes.

Toda la experiencia de divulgación y sensibilización tiene tres horizontes: a) actualizar el conocimiento sobre los jóvenes con síndrome de

Down (nuevos conceptos, nuevas experiencias); b) dar protagonismo a las personas con SD; y c) contribuir a desarrollar la inclusión escolar, como elemento clave del desarrollo de la inclusión social (en dos direcciones: desarrollando actitudes y compromisos de los futuros maestros/as y sensibilizando a la comunidad educativa).

Cooperación de los jóvenes con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales y estudiantes universitarios

Las actividades formativas y las acciones de proyección y sensibilización social, que se plantean en el proyecto Campus Oportunidades de Inclusión, pretenden dar respuesta a dos realidades importantes: por un lado, complementar la formación de los estudiantes universitarios en su tramo inicial, entrando en contacto directo con la realidad de los jóvenes con discapacidad intelectual, compartiendo diferentes actividades con este colectivo de diversidad; por otro lado, indagar nuevos caminos para que estas personas tengan oportunidades y apoyos necesarios que les permitan avanzar en su inclusión educativa, social, cultural y laboral. Tanto estudiantes universitarios como las personas con discapacidad se encuentran acompañados por profesorado implicado en los diferentes Talleres y por profesionales de las asociaciones de discapacidad.

Resulta fundamental en el desarrollo de competencias profesionales para atender a la diversidad de alumnos en una aula inclusiva que los estudiantes de Magisterio, en la construcción de sus propias competencias, apoyen a jóve-

nes con dificultades en sus aprendizajes y experimenten situaciones de innovación e indagación, de valores y cooperación y de compromiso, tan precisos en su desarrollo futuro profesional. El modelo de aprendizaje-servicio se plantea como muy eficaz para permitir la conexión de estos estudiantes con las organizaciones y centros que desarrollan proyectos innovadores que dan respuesta a necesidades de colectivos vulnerables.

Participación de las universidades

Las universidades deben implicarse en la identificación de oportunidades y proyectos para favorecer la accesibilidad y la inclusión social de las personas con dificultades de aprendizaje y de participación, como son las personas con SD/DI; estos proyectos ofrecen también la posibilidad de completar la formación del profesorado del siglo XXI, que tiene en la atención a la diversidad uno de los retos más complejos y apasionantes. Permitir que los universitarios compartan actividades con personas con discapacidad constituye una experiencia singular, como indica Méndez y cols. (2000), para quienes conocer es la clave para comprender y por ello es necesario ofrecer esta experiencia relacional que, además de conocimientos, fomenta un cambio de actitudes y de expectativas que repercutirán en su futuro trabajo como profesores y que revertirá en la mejora de las condiciones de los centros educativos como contextos de aprendizaje y de convivencia. Todo ello implica una estrecha colaboración de la Universidad con los movimientos sociales de la discapacidad.

Cooperación entre entidades

Responder a las necesidades y retos que supone la organización del proyecto Campus requiere la cooperación de las distintas organizaciones implicadas. Así, no solo la colaboración de las asociaciones con las universidades resultan imprescindibles para garantizar una eficaz organización, sino que se requiere la participación colaborativa de otras entidades: centros escolares, entidades sociales y culturales, asociaciones deportivas y recreativas, Administraciones, etc. Es evidente que avanzar en la creación de redes colaborativas en actividades de innovación y sensibilización contribuye al desarrollo de sociedades más inclusivas.

Los marcos de cooperación entre entidades deben verse reflejados en la cooperación interpersonal entre apoyos; hay que tener en cuenta que un eficaz aprendizaje cooperativo se nutre de una buena enseñanza cooperativa.

Innovación permanente

El proyecto Campus pretende ser un escenario educativo con vocación de innovación permanente, a partir de la consideración de que la inclusión es un proceso de mejora interminable. Algunos ámbitos de innovación que podemos señalar de este proyecto, y que tenemos que seguir desarrollando, son los siguientes:

- El protagonismo de las personas con síndrome de Down, que son activos en el desarrollo de los talleres e interlocutores directos con las personas y las organizacio-

nes, a través de las acciones de divulgación y sensibilización.

- La cooperación, en todas las fases del proyecto, de los estudiantes universitarios con los jóvenes con síndrome de Down. La configuración de los apoyos (tipología, frecuencia, duración, etc.) constituye un ámbito importante de indagación e investigación en esta experiencia, que nos permitirá obtener datos y conocimientos sobre los ajustes razonables en torno a la educación a lo largo de la vida. Partimos del paradigma de los apoyos en torno a la discapacidad intelectual y del modelo social de la discapacidad.
- Enfoques metodológicos innovadores: aprendizaje-servicio, aprendizaje basado en proyectos, enfoque mediacional, aprendizaje cooperativo, modelo de apoyos.
- Acciones de sensibilización y proyección en el ámbito educativo (fomentar la inclusión educativa), en el ámbito social y en el ámbito político (contribuir a modificar la visión y concepción de las personas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales), dando protagonismo a las personas con síndrome de Down.
- Los materiales didácticos planteados en lectura fácil, en cuyo diseño participan de modo cooperativo jóvenes con DI y jóvenes universitarios.
- Sistema de valoración del programa, centrado en los estándares de calidad.
- Elaboración de materiales didácticos, utilizando la metodología de lectura fácil.
- Definición de redes de colaboración, basadas en el aprendizaje cooperativo.
- Fundamentación teórica, tratando de esta-

blecer una síntesis de las nuevas aportaciones y planteamientos sobre discapacidad en general y discapacidad intelectual en particular.

- Indagación sobre las implicaciones educativas de los nuevos conceptos, tanto en las prácticas parentales como en las prácticas profesionales (nuevas competencias y orientaciones), en el diseño de programas, en el papel de las asociaciones, etc.
- Carácter investigador del proyecto, a través de metodologías de investigación-acción. En este sentido se presenta este proyecto como una primera fase piloto que será conveniente analizar y revisar a la luz de su desarrollo y de sus resultados.
- Conexión de escenarios de aprendizaje formales, no formales e informales.

Por dónde seguir:

- Consolidar el enfoque didáctico desarrollado en los talleres formativos con nuevas experiencias que permitan seguir analizando los diferentes componentes y contenidos de la propuesta pedagógica.
- Aplicar, de forma sistemática, los instrumentos de evaluación diseñados para constatar su eficacia a la hora de valorar determinadas variables, teniendo presente que dicha evaluación no debe ir dirigida únicamente a los participantes en los talleres sino a todos los componentes de los mismos y a determinados parámetros contextuales.
- Establecer una ligazón entre las acciones de proyección y sensibilización definidas en cada taller formativo contribuyendo a avan-

zar en el camino de la inclusión escolar y la inclusión social.

- Profundizar en la cooperación entre asociaciones, facultades, centros escolares y centros culturales.
- Divulgar el proceso seguido y los resultados obtenidos en el desarrollo de las distintas actividades llevadas a cabo en el contexto Campus a las diferentes asociaciones de la red DOWN ESPAÑA, de modo que la experiencia pueda extenderse a otras localidades. No hay que olvidar que se trata de un

primer paso en un proyecto piloto que pretende ofrecer a los jóvenes con SD/DI un escenario inclusivo para su formación permanente, así como ofrecer a los estudiantes universitarios, específicamente a los estudiantes de Magisterio y futuras/os maestras/os de escuelas inclusivas la oportunidad de conocer y cooperar con uno de los colectivos más genuinos de la diversidad, como son las personas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales.

BIBLIOGRAFÍA

Aguado, A.L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre Editorial.

American Association on Mental Retardation (1997). *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial.

Aramburuzabala, P., y García, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros. En Libro de actas del Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. <http://www.cidui.org/JOURNALcidui12/index.php/cidui12/article/view/232/221> Bisquerra.

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.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press. (Trad. Cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Ediciones Paidós, 1987).

Bringle, R. G. y Hatcher, J. A. (2000). *Institutionalization of service learning in higher education*. *Journal of Higher Education*, 71(3), pp 273-290.

Cabezas, D. y Flórez, J. (dirs.) (2015). *Educación postsecundaria en entorno universitario para alumnos con discapacidad intelectual: experiencias y resultados*. Madrid: Fundación Iberoamericana Down 21 y Fundación Prodis.

CADEP (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. Documento.

Candel, I. (1993). *Programa de Atención Temprana*. Madrid: CEPE.

Collazos, C. A., 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. Disponible en: <http://www.dcc.uchile.cl/~luguerre/papers/CESC-01.pdf>

Correa, L (2003). Aprendizaje Colaborativo: Una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. *Revista digital de educación y nuevas tecnologías*, 28.

Deeley, S. J. (2010). Service-learning: thinking outside the box. *Active Learning in Higher Education*, 11 (1), pp 43-53.

Dreuth, L., y Dreuth-Fewell, M. (2002). A model of student learning in community service field placements. *Active learning in higher education*, 3 (3), pp 251-264.

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.

Díaz, M., González-Simancas, A., Matía, A., Vived, E. y Cols. (2013). *Formación para la Autonomía Personal y la Vida Independiente. Guía general*. Madrid: DOWN ESPAÑA y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Eyler, J. S. (2000). What Do We Most Need to Know About the Impact of Service - Learning on Student Learning? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, pp 11-17.

Fantova, F. (2000). *Significado y aplicación de los apoyos en el nuevo enfoque sobre la discapacidad intelectual*. Ponencia preparada para el X Congreso Internacional CONFIE. 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.

Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, L. y Wehmyer, M. (1998). Self-determination for persons with disabilities: A position statement of the Division on Career Development and Transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21, pp. 113 - 128.

Figarella, X. (2004). *Propuesta para el desarrollo de una metodología orientada a la incorporación de elementos de capacidad emprendedora al diseño de instrucción*. Caracas: IV Congreso de Investigación y Creación Intelectual de la UNIMET.

Figarella, X y Rodríguez, F. (2004). Desarrollo de Capacidad Emprendedora utilizando Aprendizaje Basado en Proyectos. Caracas: IV Congreso de Investigación y Creación Intelectual de la UNIMET.

Flórez, J. y Troncoso, M.V. (1991). *Síndrome de Down y Educación*. Barcelona: Salvat Editores.

Flournoy, C. (2007). Investigative reporting and service learning. *Journalism and Mass Communication Educator*, 62 (1), pp 47-61.

Fullerton, A., Reitenauer, V. L., y Kerrigan, S. M. (2015). A Grateful Recollecting: A Qualitative Study of the Long-Term Impact of Service-Learning on Graduates. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19 (2), pp 65-92.

Furco, A. (2007). Institutionalizing service-learning in higher education. En L. McIlrath, e I. M.

Labhrainn (eds.), *Higher education and civic engagement: International perspectives*. Aldershot (England): Ashgate.

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.

Gómez, A. (2003). La accesibilidad como presupuesto de una vida normalizada de las personas con discapacidad. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán (coords.), *Investigación, innovación y cambio*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Gozálvez, V., Traver, J. y García, R. (2011). El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética. *Estudios sobre Educación*, Vol. 21.

Gros, B. (2000). *El ordenador invisible*. Barcelona: Gedisa.

Guerrero, J.F. (1995). *Nuevas Perspectivas en la educación e integración de los niños con síndrome de Down*. Barcelona: Paidós.

Guitert, M. y Giménez, F. (2000). El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En J.M. Duart y A. Sangra (ed.), *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.

Haywood, H.C., Brooks, P. y Burns, S. (1992). *Bright Start: Cognitive Curriculum for Young Children*. Watertown, MA: Charlesbridge Publishers.

(Ed. española: Bright Start, curriculum cognitivo para niños. Zaragoza: FUNDAFE, 1997).

Hebert, A., y Hauf, P. (2015). Student learning through service learning: Effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills. *Active Learning in Higher Education*, 16 (1), pp 37-49.

Henty, S. E. y Breyfogle, M. L. (2006). Toward a New Framework of "Server" and "Served": De (and Re) constructing Reciprocity in Service-learning Pedagogy. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18 (1), pp 27-35.

Jiménez, A. (2007). Conceptos y tipologías de la discapacidad. Documentos y normativas de clasificación más relevantes. En R. de Lorenzo García y L. C. Pérez Bueno (coords.), *Tratado sobre Discapacidad*. Madrid: Thomson-Aranzadi.

Johnson D. (1998). *Cooperation in the Classroom*. Interaction Book Company.

Johnson, D. W. y Johnson, R. W. (1982). Effects of cooperative and individualistic instruction on handicapped and nonhandicapped students. *Journal of Social Psychology*, 118.

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, R. T. y Johnson, D. W. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. *Suports*, 1.

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 Researchy*, 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.

Kagan, S. (1999). *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.

Keen, C. y Hall, K. (2009). Engaging with Difference Matters: Longitudinal Student Outcomes of Co-Curricular Service-Learning Programs. *The Journal of Higher Education*, 80 (1), pp 59-79.

Keith, K. D. y Schalock, R. L. (Eds.) (2000). *Cross-cultural perspectives on quality of life*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Kravetz, K. (2006). *Transforming Communities: The Role of Service Learning in a Community*

Studies Course. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 18 (1), pp 49-56.

León del Barco, B., Gozalo, M., Felipe, E., Gómez, T. y Latas, C. (2005). *Técnicas de aprendizaje cooperativo en contextos educativos*. Badajoz: Editorial @becedario.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

Lira, E., Revilla, A. y Lozano, A. (2017). *El aprendizaje servicio: diálogo universidad y sociedad. Actas de las II Jornadas ApS y responsabilidad social*. Huesca: Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.

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).

Maldonado M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Revista de Educación Laurus*, Vol.14, nº 28 pt 158-180.

Marchioni, M (1989). *Planificación social y organización de la comunidad*. Madrid: Ed. Popular.

Martinez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro-ICE.

Meyers, C., Lemons, L., y Hock, C. (2014). Implementing Service-Learning: Best Practices from Agricultural Leadership Education. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18 (3).

Miller, J. F., Leddy, M. y Leavitt, L. A. (dirs.) (2001). *Síndrome de Down: Comunicación, lenguaje, habla*. Barcelona: Masson. y Fundación Síndrome de Down de Cantabria.

Ministerio de Educación (2010). *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Moely, B. E., e Ilustre, V. (2014). The impact of service-learning course characteristics on university students' learning outcomes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21 (1), pp 5-16.

Molina, S. y Arraiz, A. (1993). *Procesos y estrategias cognitivas en niños deficientes mentales*. Madrid: Pirámide.

Molina, S., Alves, A. y Vived, E. (2008). Programa para el desarrollo de habilidades básicas en alumnos con síndrome de Down. Zaragoza: PUZ.

Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: service-learning y campus compact. En M. Martínez (ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro-ICE.

Naval, C., Arbués, E. y Vereá, N. (2016). El aprendizaje-servicio como recurso pedagógico en la Universidad. *Educación y Diversidad*, 10 (2), pp. 127-139.

Organización de Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. New York: ONU.

Pallisera, M. y Fullana, J. (1992). La integración escolar en Cataluña: un estudio cualitativo sobre las necesidades de formación del profesorado, *Bordón*, 44 (3), pp. 299-309.

Panitz, T. y Panitz, P. (1998). Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education. En J.J. Forest (ed.), *Issues Facing International Education*. NY: Garland Publishing

Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.

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.

Pujolàs, P. (2003). *Aprender junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.

Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro

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

Rhoads, R. A. (1998). In the Service of Citizenship: A Study of Student Involvement in Community Service. *The Journal of Higher Education*, 69 (3), pp 277-297.

Rondini, A. C. (2015). Observations of Critical Consciousness Development in the Context of Service. Learning. *Teaching Sociology*, 43 (2), pp 137-145.

Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Editorial Grao.

Salinas, J. (2000). El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación. En J. Cabero

(ed.) (2000), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.

Santos Rego, M. A. (2013). ¿Para cuando las universidades en la agenda de una democracia fuerte? Educación, compromiso y aprendizaje cívico en América. *Revista de Educación*, 361, pp 565-590.

Schalock, R. L. (ed.) (1996). *Quality of life: Vol. I. Conceptualisation and measurement*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Schalock, R. L. (2006). La calidad de vida como agente del cambio: oportunidades y retos, En: M.A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (eds.), *Rompiendo Inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú.

Schalock, R. L. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Siglo Cero*, vol 40 (1), núm. 229, pp. 22-39.

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: SIIIS.

Smith, B.L. y MacGregor, J.T. (1992). What is Collaborative Learning? En A. S. Goodsell, M. R. Maher y V. Tinto (eds.), *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. University Park, PA: Syracuse University.

Thompson, J.R., Hughes, C., Schalock, R., Silverman, W., Tassé, M.J., Bryant, B., Craig, E.M. y Campbell, E.M. (2002). Integrating supports in assessment and planning. *Mental Retardation*, 40, 390-405.

Thompson, J. R., Bryant, B. R., Campbell, E. M., Craig, E. M., Hughes, C. M., Rotholz, D. A., Schalock, R. L., Silverman, W. P., Tassé, M. J., y Wehmeyer, M. L. (2004). *Supports Intensity Scale. Users' manual*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. (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 afavorir l'aprenentatge cooperatiu*. Valencia: La Xara-Novadors.

Troncoso, M.V. y Cerro, M.M. (1997). *Síndrome de Down: lectura y escritura*. Barcelona: Masson y Fundación Síndrome de Down de Cantabria.

Van Loon, J. (2006). Los apoyos en Arduin. Sobre las diversas facetas de los apoyos y la implementación de la Escala de Intensidad de Apoyos (SIS) en una organización de servicios. *Siglo Cero*, 37 (4), pp.17-34.

Vélez, A (1998). *Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos en Educación Superior*. Brasilia: V Congreso de Red Iberoamericana de Informática Educativa.

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. (1995). Personas con deficiencias, discapacidades y minusvalías. En M. A. Verdugo (Comp.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo Veintiuno, pp. 1-35.

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 (2006). *Como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú.

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. (2003). Características cognitivas y de aprendizaje en niños con síndrome de Down. Implicaciones educativas. En FEISD (coord.), *Educación para la vida. Actas del I Congreso Nacional de educación para personas con síndrome de Down*. Córdoba: Publicaciones Caja Sur.

Vived, E. (2011). *Habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación*. Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza.

Vived, E. y Molina, S. (2012). *Lectura Fácil y comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual*. Zaragoza: Pressas 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 Betbesé, E. (2012). *Autodeterminación, participación social y participación laboral*. Zaragoza: Mira Editores.

Vived, E. (2013). Síndrome de Down y adolescencia: avanzando hacia la inclusión social y la vida independiente. En D. Sánchez-Teruel y M.A. Robles-Bello (coords.), *Transformando problemas en oportunidades: Evaluación e intervención psicosocial y educativa en la infancia y adolescencia*. Jaén: Publicaciones de la Universidad de Jaén.

Vived, E. (2015). Unidiversidad: espacios universitarios para la convivencia, el aprendizaje y la inclusión social. Experiencia en Huesca. En D. Cabezas y J. Flórez (dirs.), *Educación postsecundaria en entorno universitario para alumnos con discapacidad intelectual: experiencias y resultados*. Madrid: Fundación Iberoamericana Down 21 y Fundación Prodis.

Wehmeyer, M. L. (1996). Self-determination as an educational outcome. En D. J. Sands y M. L. Wehmeyer, *Self-determination across the life span*. Baltimore: Paul H. Brookes, pp. 17-36.

Wehmeyer, M. L. y Schalock, R. (2001). Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children*, 33(8), pp. 1 - 16.

Wehmeyer, M.L., Peralta, F., Zulueta, A., González-Torres, M.C. y Sobrino, A. (2006). *Escala de Autodeterminación Personal ARC. Instrumento de valoración y guía de aplicación*. Madrid: CEPE.

Wehmeyer, M.L., Martin, J.E. y Sands, D.J. (2008). Self-determination and students with developmental disabilities. En H.P. Parette y G.R. Peterson-Karlan (eds.), *Research-based practices in developmental disabilities (2ª Ed.)*. Texas: Pro Ed., pp. 99-122.

Formación para la autonomía y la vida independiente

Campus oportunidades para la inclusión:

PLANTEAMIENTOS GENERALES



www.sindromedown.net

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-Aones · Down Huelva Vida Adulta · Down Jaén · Down Jerez-Aspanido Asociación · Down Jerez-Aspanido Fundación · Down Málaga · Down Ronda y Comarca · Down Sevilla y Provincia · Fundación Los Carriles **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 · Down Palencia-Asdopa · 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-Caminar · Down Cuenca · Down Guadalajara · Down Talavera · 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:** Danza Down · Fundación Aporcor · Fundación Garrigou · Sonrisas Down · Fundación Unicap **MURCIA:** Águilas Down · Asido Cartagena · Assido Murcia · Down Cieza · Down Murcia-Aynor · Fundown · Down Lorca **NAVARRA:** Down Navarra **PAÍS VASCO:** Aguidown · Down Araba-Isabel Orbe · Fundación Síndrome de Down del País Vasco **LA RIOJA:** Down La Rioja Arside **COMUNIDAD VALENCIANA:** Down Alicante · Asociación Síndrome de Down de Castellón · Fundación Síndrome de Down Castellón · Downval-Treballant Junts

Oficina central:

C/ Machaquito, 58. L-10. 28043 Madrid (España)
Tel.: (+34) 917 160 710 Fax: (+34) 913 000 430
E-mail: downespana@sindromedown.net

Síguenos en:

