



Guía Taller de autodeterminación y lenguaje



GUÍA DIDÁCTICA

Colabora:

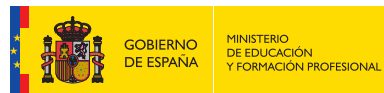


Campus Oportunidades para la Inclusión
Curso 2021-2022

TALLER DE AUTODETERMINACIÓN Y LENGUAJE

GUÍA DIDÁCTICA

Colabora:



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

Coordinación de la edición:

DOWN HUESCA: Elías Vived Conte.

DOWN ESPAÑA: Mónica Díaz Orgaz.

Equipo de trabajo:

DOWN HUESCA: Elías Vived Conte / Jorge Arbués Salazar

DOWN LLEIDA: Eva Betbesé

DOWN VIGO: Antía Vaamonde / Miguel Estévez

DOWN GRANADA: Mercedes Cano Sánchez

DOWN SEVILLA Y PROVINCIA: José Manuel Hermida Fernández

DOWN 21 SEVILLA: Nuria Gil Colmenar

ANDI SABADELL: Marius Peralta

DOWN FERROL: Susana Pérez Vilariño.

Con la colaboración de:

Ministerio de Educación y Formación Profesional al proyecto Campus Oportunidades para Inclusión. Curso 2021-2022

DOWN ESPAÑA. Todos los derechos reservados.

Edita

DOWN ESPAÑA. 2022

Diseño, maquetación e impresión

APUNTO Creatividad

Dep. Legal: M-22833-2022

ISBN: 978-84-09-43887-7

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

1. Introducción	7
2. Sobre la autodeterminación	11
2.1. Concepto de autodeterminación	11
2.2. Estrategias para promover la autodeterminación	12
2.3. Formación de padres y profesores sobre autodeterminación	15
2.4. Papel de los padres en el desarrollo de la conducta autodeterminada	15
2.5. Lenguaje y autodeterminación	17
2.6. Los proyectos de vida independiente	23
2.7. Los itinerarios individualizados hacia la autonomía	30
2.8. Indicadores de calidad sobre la autodeterminación	32
3. Objetivos del taller autodeterminación y lenguaje	34
4. Contenidos del taller autodeterminación y lenguaje	37
4.1. Contenidos vinculados con el desarrollo de la autodeterminación y de los proyectos de vida independiente	37
4.2. Contenidos vinculados al trabajo cooperativo y por proyectos	42
5. Enfoques metodológicos	44
6. Desarrollo metodológico de las actividades	48
6.1. Actividades con todo el grupo	48
6.2. Actividades en pequeño grupo colaborativo	54
6.3. Actividades individuales	56
6.4. Actividades de consolidación: resumen, valoración y generalización de los contenidos	56
6.5. Gestión temporal de las actividades	57
7. Contextos de aprendizaje: apoyo mediacional en contextos comunicativos	59
7.1. Contextos de aprendizaje	59
7.2. Vinculación de los contextos de aprendizaje	61
7.3. Apoyo mediacional en los contextos comunicativos	62
7.3.1. Sobre el enfoque didáctico mediacional	62
7.3.2. Apoyos en los contextos comunicativos	64
7.3.3. Tipos de apoyo en los contextos comunicativos	64
7.3.4. Funciones de los apoyos	66

7.3.5. Formación de los apoyos	68
7.3.6. Algunas actividades en los contextos comunicativos informales	68
7.3.7. Seguimiento de los grupos de encuentro en los contextos comunicativos informales	70
7.3.8. Valoración de la práctica de aprendizaje servicio	71
8. Materiales didácticos	72
9. Acciones de proyección y divulgación	73
9.1. Proyectos de participación: <i>proyecto Hablamos de nosotros: qué aportamos las personas con síndrome de Down - facetas de nuestras vidas</i>	73
9.2. Proyectos de participación: <i>Nuestras creaciones: proyectos de elaboración de textos por parte de las personas con SD/DI</i>	74
9.3. Acciones de proyección del taller de autodeterminación y lenguaje	74
10. Evaluación	77
10.1. Valoración del taller a través de cuestionarios de valoración personal	77
10.2. Valoración de los apoyos profesionales	77
10.3. Evaluación de los alumnos participantes y del funcionamiento de los grupos	78
10.4. Valoración del taller a través de los estándares profesionales	79
10.5. Instrumentos de valoración inicial / final vinculados a la autodeterminación	80
Referencias bibliográficas	82
Anexos	84
Anexo 1. Cuaderno de trabajo grupal	85
Anexo 2. Cuaderno personal de autodeterminación	108
Anexo 3. Ficha de grupo cooperativo	123
Anexo 4. Prácticas de aprendizaje servicio: apoyo mediacional en contextos comunicativos	127
Anexo 5. Cuestionario de valoración de la práctica de ApS	135
Anexo 6. Cuestionarios de valoración de la experiencia. Para alumnos participantes	139
Anexo 7. Cuestionario de valoración de la experiencia. Para profesores	145
Anexo 8. Registro del desarrollo de las sesiones del taller	147
Anexo 9. Rúbrica de valoración del funcionamiento personal en el grupo	151

1. INTRODUCCIÓN

Este taller de autodeterminación y lenguaje se ubica dentro del contexto Campus Oportunidades para la Inclusión, que 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 (Down Valencia Trballant junts, Down Castellón, Down La Rioja, Down Granada, Down Toledo, Down Almería, Down Palencia, Proyecto Aura, etc.). Con este proyecto Campus 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 educación de personas adultas, 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 univer-

sitarios 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. La vinculación con las universidades ha hecho que la mayor parte de los talleres del proyecto Campus se hayan desarrollado en el medio urbano y necesitamos también la ubicación de estas experiencias en el medio rural, generalmente a través de la implicación de los centros de educación de personas adultas.

Lo importante es que en los talleres o programas que se organizan en el proyecto Campus, como el taller de autodeterminación y lenguaje, participen personas sin discapacidad (estudiantes en prácticas, voluntarios/as, familiares) que permitan y faciliten procesos de aprendizaje colaborativos, relaciones interpersonales amplias y ricas en variedad, convivir en diversidad, contextos orientados al desarrollo y al bienestar personal. 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 de los enfoques metodológicos que se presentan como más eficaces para desarrollar procesos de aprendizaje en contextos inclusivos de relación y aprendizaje.

El interés que manifestamos por las universidades es porque creemos que, junto a 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 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/as estudiantes universitarios/as (y así lo demuestran las experiencias llevadas a cabo en los últimos años), a las posibilidades investigativas y al desarrollo de innovaciones docentes (por ejemplo, las posibilidades de proyectos docentes basados en el aprendizaje servicio). Las características de este proyecto Campus, que podemos contemplar como elementos diferenciadores con otras iniciativas vinculadas con los escenarios universitarios, ya se expusieron en el texto *Campus Oportunidades para la Inclusión* (Down España, 2018).

Este taller de autodeterminación y lenguaje, que se propone dentro del proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión, incide en el desarrollo de la autodeterminación de las personas con SD/DI a través de estrategias conversacionales con personas diversas en diferentes contextos: en el contexto del taller educativo y también en el contexto social y en el contexto familiar. Las conversaciones sobre distintos temas vinculados a la autodeterminación de las personas y a sus proyectos de vida independiente va a fomentar las conductas autodeterminadas.

Antes de participar en este taller, es muy conveniente que los alumnos y alumnas hayan participado en periodos anteriores en diferentes talleres conversacionales, en los que se abordan diferentes temáticas propuestas por el/la profesor/a y por los/as propios/as alumnos/as. En la página web de Down España (nuestras publicaciones), aparece el cuaderno de trabajo personal vinculado al Taller conversacional 1 (<https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2015/03/Modulo-de-comunicación-y-creatividad.pdf>); este cuaderno personal se propone para reforzar y consolidar aprendizajes, que previamente se han trabajado de forma oral en pequeño grupo colaborativo.

Fomentar la conexión de escenarios comunicativos y de aprendizaje se facilita a través de la implicación de apoyos naturales, tanto en el contexto del taller conversacional (en este caso sobre temas relacionados con la autodeterminación), como el contexto familiar y en diferentes contextos sociales. Esta conexión entre diferentes contextos de aprendizaje la abordaremos en el punto 7, donde propondremos una práctica de aprendizaje servicio para estudian-

tes universitarios que participan como apoyos naturales en diferentes contextos comunicativos. Esta práctica está ligada al documento que elaboramos el curso pasado, titulado *Aprendizaje servicio: oportunidades y apoyos para la creación literaria (creatividad, cooperación pedagógica e inclusión)* (Down España, 2021 - www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2021/09/AprendizajeENLACES.pdf).

Promover la autodeterminación se puede conseguir desde distintos parámetros: formando a padres, profesores y apoyos que se relacionan con las personas con SD/DI; incorporando el aprendizaje de la autodeterminación en el currículo escolar y en las propuestas pedagógicas que se trabajan con adultos; en el desarrollo de estrategias favorecedoras como es la planificación centrada en la persona; etc. Aquí nos vamos a centrar en una propuesta formativa para personas adultas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales, pero es conveniente complementarla con alguna otra intervención con familias y profesionales.

La implicación de profesionales y familiares en el desarrollo de la autodeterminación es fundamental y para ello deben percibir la autodeterminación personal como una meta educativa deseable y apropiada para los niños, jóvenes y adultos con SD/DI. De este modo, se implicarán en mayor grado en la consecución de esta meta y se esforzarán en buscar los recursos necesarios para enseñar los contenidos vinculados a la autodeterminación y para que en el contexto familiar, social, asociativo, etc., puedan practicar la conducta autodeterminada.

Por otra parte, la planificación centrada en la persona (PCP) es una metodología que facilita

que la persona con discapacidad, sobre la base de su historia, capacidades y deseos, identifica qué metas quiere alcanzar para mejorar su vida, apoyándose en el compromiso de un grupo para conseguir que eso ocurra (Holburn, 2003). La PCP es una estrategia que da poder efectivo a la persona y garantiza su autodeterminación. El apoyo imprescindible para una persona que tiene pocas habilidades para la autodeterminación es el de ayudarle a construir un proyecto de vida significativo y coordinar una red de apoyo que le ayude a desarrollar y cumplir ese proyecto.

En definitiva, con la PCP se pretende que la persona con discapacidad, con el apoyo de un grupo de personas significativas para ella, formule sus propios planes y metas de futuro, así como las estrategias, medios y acciones para ir consiguiendo avances y logros en el cumplimiento de su plan de vida personal. En este sentido, se trata de que la PCP ayude a evitar que las personas se vean privadas del control de sus propias vidas y que se conviertan en meras espectadoras de sus necesidades y en consumidores del cuidado que se les dispensa.

Tradicionalmente, los objetivos y planes para las personas con discapacidad intelectual se establecían desde la perspectiva de lo que los profesionales y las familias creían que era mejor para la persona. Además, estaban condicionados (y aún hoy lo están) más por la disponibilidad de servicios, organización y recursos de los mismos que por las preferencias individuales. La PCP significa un cambio en la forma de planificar los apoyos a las personas para que tengan una vida mejor, garantizando su derecho a la autodeterminación y a ser protagonistas de sus vidas. Además, propone una utiliza-

ción mayor de los recursos comunitarios y de las redes naturales de apoyo.

La PCP consiste en toda una filosofía y forma de trabajar en la que se forma un grupo de apoyo alrededor de una persona con necesidades de apoyo. Este grupo de apoyo se reunirá para elaborar, con la persona que requiere apoyo (persona central del grupo) un plan de futuro para mejorar su calidad de vida. Este plan de futuro debe estar basado en la máxima participación de la persona central, de sus preferencias, capacidades y elecciones.

El principal objetivo de la PCP es proporcionar y mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad, si bien también es de gran utilidad para otro tipo de colectivos, y en general para todo tipo de personas. La PCP es un proceso continuo y cíclico que consiste en realizar una planificación futura que mejore las áreas de la vida de la persona (salud, ocio, necesidades básicas, integración laboral, autonomía, etc.).

La PCP centra su éxito en el compromiso, dedicación y responsabilidad compartida entre el grupo de apoyo y la persona.

Aquí nos centraremos en las propuestas educativas que se pueden llevar a cabo con jóvenes y adultos con SD/DI a través del taller de autodeterminación y lenguaje. Este taller se va a centrar en la pragmática del lenguaje (diálogos estructurados, relatos personales, conversaciones en diferentes contextos orientadas por apoyos mediacionales, conversaciones espontáneas, lenguaje intrapersonal, etc.) y va a estar influido por algunos contenidos derivados del conocimiento que procede de la planificación centrada en la persona.

Antes de describir los diferentes componentes del taller de autodeterminación y lenguaje (objetivos, contenidos del taller, enfoques metodológicos, actividades, materiales didácticos, contextos de aprendizaje, evaluación), daremos unas pinceladas sobre la autodeterminación.

2. SOBRE LA AUTODETERMINACIÓN

2.1. Concepto de autodeterminación

Entendemos por autodeterminación de la persona la capacidad que tiene para actuar como el principal agente causal de su propia vida y realizar elecciones y tomar decisiones relativas a uno mismo, libre de influencias o interferencias externas indebidas (Wehmeyer, 1996). La autodeterminación es uno de los elementos centrales del concepto de calidad de vida. Es importante tener una idea precisa del concepto de autodeterminación, porque el modo de entenderla influye en el tipo de oportunidades que se ofrecen a las personas con discapacidad para que se conviertan en individuos más autodeterminados.

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.

Por su parte, Schalock (2006) expone los indicadores de calidad de vida básicos para la dimensión de la autodeterminación, que se

han obtenido a través de un pormenorizado análisis de la literatura internacional sobre calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2002). Estos indicadores son los siguientes: autonomía/control personal (independencia), metas y valores personales (deseos, expectativas), elecciones (oportunidades, opciones, preferencias). Hay que recordar que los indicadores de calidad de vida se definen como las condiciones, conductas o percepciones específicas de una dimensión de calidad de vida que proporcionan una indicación del bienestar de la persona. Es a través de los indicadores como se operativiza una dimensión.

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) y de los indicadores de Schalock y Verdugo (2002) se pueden señalar, entre otros, los siguientes componentes de la autodeterminación:

- Elección y toma de decisiones
- Establecimiento y logro de metas
- Autonomía personal
- Autorregulación (auto-observación, auto-instrucciones, autorrefuerzo, etc)
- Creencias sobre su capacidad de control y eficacia
- Autoconciencia (conocimiento de sus puntos fuertes y de sus limitaciones).
- Relaciones con otros

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.

También la autodeterminación puede considerarse como un derecho. En este sentido, la autodeterminación es la garantía real para las personas, al margen de sus capacidades, de tener un proyecto vital, basado en su individualidad e identidad y ejercer control sobre el mismo. En el caso de personas con discapacidades severas, el ejercicio de la autodeterminación puede ser, en gran parte, indirecto (mediado por otros) y se logra mediante los apoyos adecuados (Marín y Cols., 2006).

Con respecto a las personas con discapacidad intelectual (colectivo con el que se ha realizado un mayor número de investigaciones en materia de autodeterminación), es conveniente señalar que se está viviendo un proceso de emancipación y una creciente toma de conciencia (la cantidad de grupos de autogestores que están surgiendo dan muestra de ello). Se están dando pasos fundamentales para el avance desde una posición de dependencia hacia una situación de autodeterminación, animando a las personas de diferentes maneras para que puedan evolucionar en esta dirección.

Es precisamente la autodeterminación, al igual de la calidad de vida, el concepto que guía determinadas actuaciones de organizaciones que tratan de adaptar los servicios y los pro-

gramas hacia el fomento de la autodeterminación y con ella la mejora de la calidad de vida de sus usuarios. De este modo, la emancipación y la autodeterminación de las personas con discapacidad deben ser adoptadas como principios fundamentales de las organizaciones para obtener la mejor calidad de vida posible para los usuarios.

2.2. Estrategias para promover la autodeterminación

Con demasiada frecuencia las familias, maestros/as y otras personas protegen al joven con discapacidad de cometer equivocaciones y evitan conversar sobre detalles de su discapacidad. En su lugar, se centran en lo positivo y alejan al joven de muchas experiencias donde existe un riesgo de fracaso. Sin embargo, para que los jóvenes puedan dirigir su futuro, necesitan conocerse a sí mismos y comprender cómo su discapacidad puede afectar el aprendizaje académico, las relaciones, el empleo, la participación en su comunidad y la necesidad de apoyos. Con esta información, están mejor posicionados para planificar, tomar decisiones y aprender de sus experiencias.

Apoyar a un joven para convertirse en una persona autodeterminada supone proporcionarle oportunidades para que pueda tomar decisiones significativas sobre su propio futuro. Para las familias, los profesores y otros adultos, apoyar la autodeterminación requiere abrirse a nuevas posibilidades y tomar en serio los sueños de los jóvenes para el futuro.

Bremen, Kachgal y Schoeller (2003) proponen algunas sugerencias para las familias y los profesionales con el fin de promover la autode-

terminación en los/as jóvenes con discapacidad. Dichas observaciones se encuentran organizadas en diferentes ámbitos vinculados con la autodeterminación; se exponen a continuación:

a. Estrategias para promover la toma de decisiones:

- Identificar las fortalezas, intereses y estilos de aprendizaje.
- Ofrecer elecciones en términos de prendas de ropa, actividades sociales, eventos familiares, métodos para aprender nueva información.
- Mantener expectativas elevadas para los/as jóvenes.
- Enseñar a los/as jóvenes sobre su discapacidad.
- Involucrar a los/as niños/as y a los/as jóvenes en autodeterminación/ autorepresentación; ofrecerles oportunidades en la escuela, en el hogar y en la comunidad.
- Preparar a los/as niños/as y a los/as jóvenes para mantener reuniones en la escuela.
- Hablar directamente con los/as niños/as y los/as jóvenes.
- Involucrar a los/as niños/as y jóvenes en las decisiones educativas, médicas y familiares.
- Permitir los errores y las consecuencias naturales.
- Escuchar frecuentemente a los/as niños/as y jóvenes.

b. Estrategias para fomentar la exploración de posibilidades:

- Promover a diario la exploración del mundo.
- Utilizar métodos táctiles, visuales y auditivos para la exploración.

- Identificar jóvenes adultos con discapacidades similares como mediadores.
- Conversar sobre trabajos a futuro, actividades de ocio y estilos de vida familiar.
- Elaborar un collage/mantener un diario plasmando intereses y metas.
- Involucrar a los/as niños/as y jóvenes en experiencias de aprendizaje servicio (p. e. voluntariado dentro de la comunidad).

c. Estrategias para promover la toma de riesgos dentro de límites razonables:

- Hacer un “mapa de elecciones” que incluya un listado de riesgos, beneficios y las consecuencias de cada elección.
- Crear redes de seguridad en colaboración con familiares, amigos/as, escuelas...
- Desarrollar destrezas de resolución de problemas.
- Desarrollar destrezas de evaluación de consecuencias.

d. Estrategias para fomentar la resolución de problemas:

- Enseñar destrezas de resolución de problemas.
- Permitir que la persona se apropie de los desafíos y de los problemas.
- Aceptar los problemas como parte integral de un desarrollo saludable.
- Convocar reuniones familiares para identificar problemas en casa y en la comunidad.
- Convocar reuniones en clase para identificar problemas en la escuela.
- Permitir a los/as niños/as y jóvenes identificar y hacer su propio listado de consecuencias.

e. Estrategias para promover la autorepresentación:

- Fomentar la comunicación y la autorepresentación.
- Celebrar todas las muestras de asertividad y resolución de problemas.
- Proporcionar oportunidades de autorepresentación en casa y en la escuela.
- Ofrecer oportunidades de liderazgo en casa y en la escuela.
- Animar a los autogestores a hablar delante de la clase.
- Enseñar sobre las adaptaciones apropiadas necesarias.
- Ensayar formas de comunicar la existencia de una discapacidad y las adaptaciones necesarias.
- Proporcionar oportunidades para hablar sobre la discapacidad en el centro educativo, en la vivienda y en la comunidad.

f. Estrategias para facilitar el desarrollo de la autoestima:

- Fomentar el sentimiento de pertenencia dentro de la escuela y la comunidad.
- Proporcionar experiencias para que los/as niños/as y jóvenes utilicen sus talentos.
- Proporcionar a los/as jóvenes oportunidades para contribuir dentro de su familia, escuela y comunidad.
- Proporcionar oportunidades para mostrar individualidad e independencia.
- Ubicar adultos comprensivos que estén dispuestos a ser mediadores en la casa, la escuela o la comunidad.
- Modelar la autoestima y la autoconfianza.

g. Estrategias para fomentar el establecimiento de metas y la planificación:

- Enseñar a los/as niños/as y jóvenes los valores, las prioridades y las metas familiares.
- Proponer imágenes que reflejen los valores y que sean apropiados para la edad del niño/a o joven.
- Definir lo que constituye una meta y demostrar los pasos para alcanzarla.
- Hacer una hoja de ruta que incluya y señale metas a corto plazo y que constituyan camino hacia un objetivo determinado.
- Apoyar a los/as niños/as y jóvenes en el desarrollo de valores y de metas.
- Conversar sobre la historia y la cultura familiar, hacer un árbol genealógico.
- Ser flexible al apoyar a los/as jóvenes para alcanzar sus metas; algunos días necesitarán mucha motivación y ayuda; otros días desearán estar solos.

h. Estrategias para ayudar a los jóvenes a comprender su discapacidad:

- Trabajar con el/la joven su concepto de identidad: ¿Quién eres? ¿Qué deseas? ¿Cuáles son tus retos y barreras? ¿Qué apoyos necesitas?
- Sugerir a los/as niños/as y jóvenes escribir su autobiografía.
- Conversar sobre la discapacidad del joven.
- Conversar sobre las habilidades del joven.
- Involucrar a los/as niños/as y jóvenes en su programa educativo individual.
- Utilizar buenos inventarios para la identificación de estilos de aprendizaje y evaluaciones para la transición.
- Identificar y utilizar los sistemas de apoyo.

2.3. Formación de padres y profesores sobre autodeterminación

Si consideramos que la autodeterminación personal no solo es una meta deseable sino también posible, se debe proponer como objetivo a alcanzar para todas las personas, con independencia del tipo o grado de discapacidad que tengan. Para lograr el desarrollo de la conducta autodeterminada, además de las capacidades, se precisan oportunidades ambientales. La autodeterminación depende por igual de la capacidad y de la oportunidad. Las oportunidades que se ofrecen a las personas para que puedan experimentar y crecer como personas autorreguladas y los apoyos necesarios para que el desarrollo sea eficaz son responsabilidad del contexto, es decir, de los centros educativos, de las familias, de los profesores, ...

Si, como se ha puesto de manifiesto, las percepciones y actitudes de profesores y padres son influyentes en el desarrollo de la autodeterminación personal de sus alumnos/as y de sus hijos/as, se hace necesario mejorar la formación, sobre todo, de los profesores, pero también de los padres, para que modifiquen su práctica educativa y adquieran las estrategias de apoyo necesarias que promueven la conducta autodeterminada de las personas con discapacidad. No hay que olvidar que las madres y los padres y los/as profesores/as son los principales agentes educativos y lo son también en la educación de la autodeterminación. Ahora bien, educar en autodeterminación va a implicar, en muchas ocasiones, modificar los modelos de enseñanza de los profesores y los estilos educativos de los padres, ya que sus percepciones y actitudes condicionan su práctica educativa.

2.4. Papel de las madres y los padres en el desarrollo de la conducta autodeterminada

Existen numerosos estudios que han analizado el papel fundamental que los padres y las madres y otros familiares desempeñan en el desarrollo de la conducta autodeterminada de sus hijos/as (Abery y Cols., 1994; Field, Martin, Miller, Ward y Wehmeyer, 1998; Grigal y Cols., 2003; Wehmeyer, 1996). Por su parte, Hodapp y Fidler (1999) y Powers, Singer y Sowers (1996), estudiando el clima familiar y las interacciones familiares en personas con discapacidad, señalan la importancia del contexto familiar y de cómo el ambiente de casa puede favorecer o impedir la autodeterminación personal.

En muchas ocasiones, los/as padres/madres suelen dejar poco margen para fomentar la autonomía de sus hijos/as con discapacidad intelectual, proporcionan entornos muy estructurados y muestran un estilo de interacción excesivamente didáctico, directivo e intrusivo (González-Torres, 2006; Hodapp y Fidler, 1999) que no favorece el desarrollo de la conducta autodeterminada. Algunas familias parecen posicionarse en el lado de la sobreprotección y de la subestimación de las capacidades de sus hijos/as, mientras que otras sobreestiman sus capacidades y abruman a sus hijos/as con tareas que van más allá de sus posibilidades (Peralta, 2008).

Por ello es imprescindible que las madres y los padres tengan percepciones y expectativas realistas sobre sus hijos/as con discapacidad y que aprendan estrategias específicas de apoyo. Cuando los padres reflexionan acerca de sus creencias sobre la discapacidad, acerca de sus

expectativas sobre el porvenir de sus hijos/as, o de sus miedos y esperanzas, están más preparados para acompañar a sus hijos/as sin sustituirlos en el reto que conlleva vivir (Peralta, 2008).

Tal y como señala Peralta (2008), es preciso considerar que, además del apoyo social y emocional, las familias necesitan formación que les capacite para dirigir sus acciones hacia la consecución de una mayor autodeterminación en sus hijos/as. La preparación y capacitación (empowerment) de las familias es importante para que tengan un conocimiento más práctico en cuanto a las estrategias y medios a emplear para apoyar a sus hijos/as. De los trabajos de Davis y Wehmeyer (1991) y de Wehmeyer y Field (2007) se pueden destacar algunas sugerencias que proponen a los padres y las madres:

1. Los/as padres/madres deben lograr un equilibrio entre la necesaria independencia y la suficiente protección. Sus hijos/as han de tener la oportunidad de explorar su propio mundo.
2. Los/as padres/madres han de dar a entender a sus hijos/as que lo que dicen o hacen es importante, y que puede ser importante para otros. Esto implica permitirles asumir riesgos. Deben animar a sus hijos/as a hacer preguntas y a expresar opiniones.
3. La autoconfianza es un factor crítico en el desarrollo de la autodeterminación. Los/as padres/madres pueden hacer comprender a sus hijos/as que son importantes.
4. Los/as padres/madres tienen que afrontar las preguntas de sus hijos/as relacionadas con su discapacidad. Esto no significa que deban centrarse en el aspecto negativo de la discapacidad. Lo importante es destacar el hecho de que cada uno es un ser único con sus propias capacidades y limitaciones y que se puede aprender a aceptarlas.
5. Las madres y los padres deben valorar las metas y objetivos de sus hijos/as y no centrarse sólo en los resultados o en el rendimiento.
6. Es esencial que se favorezcan las interacciones sociales con otras personas y en contextos diferentes.
7. Los padres y las madres deben confiar en los puntos fuertes de sus hijos/as y tener expectativas realistas, aunque también ambiciosas.
8. Las madres y los padres han de proporcionar oportunidades a sus hijos/as para que asuman la responsabilidad de sus propias acciones, éxitos o fracasos.
9. Es fundamental no dejar al azar las oportunidades de hacer elecciones. Cualquier ocasión es buena para que los hijos/as tengan que hacer elecciones (ropa, comida, tiempo libre).
10. Los padres deben dar *feedback* positivo y honesto haciendo ver a sus hijos/as que todos, incluidos los propios padres, cometemos errores, pero que pueden corregirse.
11. Siempre que los/as padres/madres perciban la autodeterminación personal como una meta educativa deseable y apropiada para

sus hijos/as, se implicarán en mayor grado en la consecución de este logro y exigirán su incorporación real al currículo escolar y los necesarios recursos para que ellos desde sus casas puedan practicarla (Grigal y Cols., 2003).

2.5. Lenguaje y autodeterminación

Se mencionaba en la introducción que el taller de autodeterminación y lenguaje se va a centrar en diferentes manifestaciones de la pragmática del lenguaje: diálogos estructurados y semiestructurados, relatos personales, conversaciones en diferentes contextos orientadas por apoyos mediacionales, conversaciones espontáneas, lenguaje intrapersonal, etc.

Recientemente se presentó un TFM sobre esta cuestión, titulado *Autodeterminación y lenguaje: primeros pasos* (Luna, 2019). En este trabajo se analizaba el papel del diálogo semiestructurado como estrategia para el desarrollo de la autodeterminación. En este apartado vamos a recoger algunas observaciones y valoraciones de la autora del trabajo en torno a la vinculación entre la pragmática y la autodeterminación.

2.5.1. Diálogo semiestructurado como estrategia para el desarrollo de la autodeterminación

El diálogo semiestructurado, vinculado a la autodeterminación, consiste en recoger y proporcionar información sobre uno mismo mediante el diálogo entre personas. Con esta técnica se busca evitar algunos de los efectos negativos de los cuestionarios formales como son los temas cerrados y la orientación unidireccional (el experto pregunta y la persona res-

ponde). Podemos definirla como una conversación que se propone con un fin determinado. Puede constituir un instrumento de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos sobre diferentes ámbitos de la vida de las personas, entre otros, de su autodeterminación.

Algunas de las premisas para llevar a cabo el diálogo semiestructurado son:

- No utilizar preguntas complejas.
- Profundizar en los comentarios, volviendo a preguntar: ¿qué quieres decir?
- Ser flexible en el guión.
- No interrumpir, ni cambiar bruscamente de tema.
- Utilizar la escucha activa.
- Crear un clima de confianza.
- Usar el espacio para un mayor contacto visual y cercanía.
- Anotar lo más relevante.

El diálogo semiestructurado, como instrumento lingüístico para el desarrollo de la autodeterminación, tiene alguna vinculación con estrategias similares que se utilizan en diferentes ámbitos: con el diálogo estructurado utilizado en el ámbito socio-político, con la entrevista semiestructurada utilizada en el ámbito terapéutico y con la entrevista semiestructurada utilizada en la investigación social.

El diálogo semiestructurado, utilizado como estrategia lingüística interpersonal para contribuir al desarrollo de la autodeterminación en personas con SD/DI, puede recoger algunos aspectos de las estrategias anteriores, vinculadas con los diferentes ámbitos señalados (socio-político, terapéutico y de investigación social).

Algunas de las características del diálogo semiestructurado podemos ordenarlas en varias fases. Estas fases podemos concretarlas en las siguientes:

- a) Primera fase, de preparación. Es el momento previo al diálogo, en el que se planifican los aspectos sobre los que se va a tratar, así como los objetivos, la redacción de preguntas guía, la convocatoria de la reunión y la concreción de las personas participantes.
- b) Segunda fase, de apertura. Es la fase en la que se ha iniciado el diálogo del mediador con la persona o personas con SD/DI. En este momento se explica a los interlocutores los objetivos que se pretenden con el diálogo, el tiempo aproximado de duración y los temas que se van a abordar.
- c) Tercera fase, de desarrollo. Constituye el núcleo del diálogo semiestructurado, en el que se intercambia información, siguiendo la guía de preguntas con flexibilidad. En esta fase, el mediador hace uso de sus recursos para obtener la información que requiere, vinculada con los temas que previamente han acordado, relacionados con la autodeterminación: vivienda, empleo, ocio, relaciones interpersonales, actividades formativas, autonomía en las decisiones, habilidades de autorregulación, capacidad para la solución de problemas, apoyos que se necesitan, etc.
- d) Cuarta fase, de cierre. Es el momento de realizar un balance de todo el encuentro, y profundizar más en aquellos aspectos que se considere que no han quedado suficientemente analizados y debatidos.

2.5.2. Uso del lenguaje en el contexto del diálogo interpersonal

Ya hemos señalado que el diálogo semiestructurado puede ser una buena estrategia para contribuir a desarrollar la autodeterminación de las personas. Es conveniente determinar con el joven las temáticas que le resulten más importantes para poder tratar en los espacios de diálogo que girarán, fundamentalmente, en torno a estos aspectos, como ya hemos comentado: empleo, formación profesional, prácticas en empresas, vivienda, ocio y tiempo libre, relaciones interpersonales, amistad, relaciones de pareja, etc.

Es importante elaborar algunas preguntas con respecto a cada una de estas temáticas, que permitan pensar y dialogar. Estas preguntas son las que formulará el mediador en la dinámica del diálogo semiestructurado para que el joven responda. En el contexto conversacional puede haber de uno a tres jóvenes, y también una o dos personas sin discapacidad; estas personas pueden ser estudiantes en prácticas o voluntarios colaboradores. Lógicamente, también la persona con SD/DI podrá preguntar a sus interlocutores y se le animará a ello; se trata de focalizar la atención sobre los temas acordados y elaborar preguntas, respuestas y relatos personales sobre estos temas. Y todos los participantes en la conversación pueden elaborar preguntas, formular respuestas y expresar relatos personales (expresión de deseos y expectativas, experiencias, recuerdos, preocupaciones, opiniones, ideas, emociones, ...) sobre cada tema.

A continuación, señalamos, a modo de ejemplo, algunas preguntas tipo para uno de los temas señalados (que constituyen partes importantes de los proyectos de vida); se trata del ámbito del empleo. Estas preguntas, en función de las respuestas de los jóvenes, se pueden complementar con otras, reformular de nuevo con alguna aclaración o matizar.

- ¿Cuál es tu situación actual con respecto al empleo? ¿Dónde trabajas?
- ¿Te gusta tu trabajo?
- ¿Qué actividades realizas?
- ¿Con quiénes trabajas?
- ¿Qué tal te llevas con tus compañeros?
- ¿Qué es lo que más te gusta de tu trabajo?
- ¿Qué es lo que menos te gusta?
- ¿Qué te gustaría mejorar en tu trabajo?
- ¿Dónde te gustaría trabajar?
- ¿Qué dificultades has encontrado en el trabajo?
- ¿Se pueden resolver? ¿Cómo?
- Si piensas en uno o dos años después, ¿te gustaría seguir con tu trabajo actual o te gustaría cambiar de trabajo? ¿Cuáles son tus sueños o metas con respecto al empleo?
- ¿Crees que es importante el empleo en la vida de las personas? ¿Por qué?
- Otras cuestiones que quieras comentar sobre el empleo

Y así con el resto de temáticas por las que el joven expresa interés para dialogar (relaciones interpersonales, relación de pareja, vivienda, etc.). Ejemplo de estas preguntas se pueden apreciar en el cuaderno de trabajo grupal (Ver Anexo 1), que se utiliza en el taller de autodeterminación y lenguaje, en la situación de pequeño grupo colaborativo.

En este contexto, el mediador ha de facilitar, en la medida de lo posible, el diálogo con el/la entrevistado/a. Es muy importante un ambiente íntimo y cálido para que los jóvenes con SD/DI se sientan cómodos y puedan hablar con naturalidad. El lenguaje debe ser conciso, sencillo y claro. Se requiere, por parte del mediador, utilizar habilidades sociales y empatía. El tono de voz debe ser pausado, con un volumen moderado y con una pronunciación adecuada. El mediador debe apoyar a las/os jóvenes si en algún momento no saben expresar bien lo que quieren decir. Además, debe adaptar su léxico al de los/as jóvenes participantes en el diálogo semiestructurado.

A la hora de formular las preguntas se evitan preguntas complejas para su comprensión. Se plantea una adaptación adecuada a los niveles lingüísticos de los jóvenes en aquellas preguntas que resultan más difíciles. El diálogo semiestructurado es una estrategia que facilita el desarrollo de habilidades lingüísticas entre los jóvenes; con estos intercambios se llega a profundizar en aspectos de interés para ellos, estableciendo una relación fluida y permitiendo a los apoyos mediacionales un mayor conocimiento del grado de autodeterminación del joven con SD/DI.

2.5.3. Uso del lenguaje en el contexto intrapersonal

Es conveniente el desarrollo en el contexto intrapersonal de los contenidos abordados en el contexto interpersonal. Resulta importante la reflexión personal como continuación del diálogo semiestructurado en el que se han abordado algunas temáticas de interés para las personas participantes. Hemos elaborado, como

elemento facilitador de la reflexión personal, un cuaderno personal de autodeterminación con algunas de las preguntas que se han debatido en el diálogo semiestructurado, para facilitar el lenguaje intrapersonal (en el anexo 2 se presenta este cuaderno personal de autodeterminación). El cuaderno personal de autodeterminación se puede considerar una herramienta para analizar las vivencias más personales de los jóvenes, ya que plantea aspectos de interés para ellos (trabajo, vivienda, relaciones, ocio y tiempo libre, etc.) y constituye un facilitador de la comunicación intrapersonal.

Una de las premisas fundamentales a la hora de poner en marcha el cuaderno personal de autodeterminación es la aclaración de que no hay respuestas correctas e incorrectas, sino que deben buscar la respuesta que concuerde con ellos. El cuaderno personal está desglosado por 3 áreas de interés: a) mis sueños: en el trabajo, en las aficiones, con la vivienda, en ocio y tiempo libre, en mis relaciones interpersonales/amistad, en las relaciones de pareja, otros sueños o metas en mi vida; b) mi vida actual (cómo me veo, cómo estoy): en el trabajo, con las aficiones, en la vivienda, el ocio y tiempo libre, relaciones interpersonales/amistad, relaciones de pareja, otras áreas importantes; c) mi trayectoria: experiencias que te tenido (descripción y valoración).

Si en el diálogo semiestructurado, dentro de un contexto comunicativo interpersonal, se utiliza el lenguaje oral, en el contexto intrapersonal se utiliza el lenguaje escrito, de tal manera que cada joven escribe la respuesta que considera más adecuada a las preguntas que se le plantean en el cuaderno personal de autodeterminación; ahora bien, en determinados momen-

tos será preciso un apoyo para fomentar actitudes positivas para la realización de las actividades que se proponen en el cuaderno personal de autodeterminación. Este apoyo lo puede realizar un estudiante universitario, dentro de una práctica de aprendizaje servicio en torno al apoyo mediacional en contextos comunicativos, que presentamos en el punto 7 de este documento.

2.5.4. Sobre la pragmática y el apoyo mediacional

La pragmática consiste en conocer cómo funciona el lenguaje en diversas situaciones comunicativas y en su intencionalidad. El objetivo del componente pragmático es profundizar en el lenguaje de acción (experiencias prácticas de cada individuo). Trata de darle relevancia al contexto situacional y a la utilidad como base esencial para comprender el significado en la correcta comunicación, ya que una mala comprensión puede generar dificultades en la recepción del mensaje. El desarrollo de la pragmática del lenguaje se entiende como la adquisición del conocimiento necesario para su uso adecuado y efectivo en las interacciones comunicativas (Ninio y Snow, 1996).

Una de las características del componente pragmático es adaptar el lenguaje al contexto comunicativo. La dificultad estriba en que el oyente interprete adecuadamente nuestro mensaje. Entre las características de la pragmática podemos señalar las siguientes:

- La correcta utilización del lenguaje (vocabulario adecuado, frases estructuradas, ritmo y pausas comunicativas...).

- Adaptar el uso del lenguaje en función del contexto y los individuos (nivel cultural, edad de la persona, ...)
- Cumplir las reglas de una correcta comunicación (escucha activa, lenguaje corporal, habilidades sociales...).

Con respecto a las personas con síndrome de Down, las intervenciones actuales en torno a las habilidades lingüísticas se basan en un enfoque natural, donde se busca un ambiente que ofrezca oportunidades y motivaciones para comunicar de una manera eficiente. Se trata de responder a las oportunidades de enseñanza y aprendizaje que surgen de manera natural, en los actos comunicativos que se producen entre personas relevantes, y que se pueden dar en diferentes contextos comunicativos: en la asociación (p.e., en talleres conversacionales), en el contexto laboral (conversaciones con compañeros de trabajo), en el contexto familiar (conversaciones con los hermanos, con los padres, con otros familiares, con otras personas), en diferentes contextos sociales (en una cafetería, paseando por la calle, en un acto deportivo, dentro del programa de ocio, etc.).

Este es el enfoque que queremos dar al uso del lenguaje como estrategia para desarrollar la autodeterminación de las personas con SD/DI, a partir del reconocimiento de la importancia de la autodeterminación en la vida de las personas y muy especialmente en los proyectos de vida independiente. Es necesario el desarrollo de estrategias para contribuir al conocimiento de la autodeterminación, no solo en los jóvenes con SD/DI, sino también en las familias, docentes, estudiantes, etc.

El diálogo semiestructurado, como componente de la pragmática del lenguaje, parte del reconocimiento de la importancia del lenguaje en el diálogo interpersonal, como instrumento de comunicación y de conocimiento. También es importante la reflexión personal (diálogo intrapersonal) sobre los temas que previamente se han abordado en el contexto de diálogo interpersonal. Sin duda que el uso del lenguaje en torno a determinadas temáticas relacionadas con la autodeterminación (en el contexto interpersonal e intrapersonal) va a permitir un mayor desarrollo de las conductas autodeterminadas.

El diálogo semiestructurado permite que varias personas (con y sin discapacidad) conversen sobre temas que importan a las personas con SD/DI; este diálogo, al menos en el inicio, conviene que sea facilitado por un mediador (apoyo mediacional). También es importante favorecer la conexión del diálogo interpersonal (en el taller de autodeterminación, en situaciones diversas del contexto social) con el lenguaje intrapersonal (en el contexto familiar, fundamentalmente). Esta conexión también la puede impulsar el apoyo mediacional.

El papel del mediador, como apoyo en el plano interpersonal e intrapersonal, es fundamental. Resulta importante tanto en el diálogo semiestructurado que se da en el taller de autodeterminación (apoyo mediacional en el taller, utilizando el cuaderno de trabajo grupal), como en los diferentes diálogos de generalización que pueden darse tanto en el contexto familiar como en distintas situaciones sociales (en una cafetería, de paseo por las calles de la ciudad, en un parque, etc.), en las que se conversa sobre temáticas que se han abordado anteriormente

en el taller de autodeterminación. Este apoyo mediacional (en el contexto familiar y en los contextos sociales) lo denominamos apoyo mediacional en contextos comunicativos, y suelen ser los estudiantes universitarios en prácticas quienes lo realizan.

Generalmente, estos apoyos mediacionales en contextos sociales suelen llevarse a cabo en pequeños grupos (p.e., 2 estudiante universitarios y 3 jóvenes con SD, o 2 personas con SD y 3 estudiantes universitarios), fomentando conversaciones en estos grupos. También es importante el apoyo en la situación más personal, tratando de vincular los temas abordados en el plano interpersonal con los pensamientos que se articulan en el plano intrapersonal; para favorecer tal conexión pueden resultar elementos facilitadores tanto la concurrencia de una persona que motive y anime al joven a pensar sobre estas cuestiones (apoyo mediacional en el contexto familiar), como el uso del cuaderno personal de autodeterminación; en este caso, el apoyo impulsará actitudes favorables para hacer un uso regular del cuaderno personal, incorporando en su vida nuevos hábitos en su ocio en casa; en estos casos, la conversación suele ser entre 2 personas: un estudiante y un joven de la asociación.

Es necesario seguir indagando estrategias del diálogo semiestructurado como una fórmula pragmática para el desarrollo de la conducta autodeterminada, así como vincular este diálogo con la situación intrapersonal y con la motivación necesaria que facilite tanto el diálogo interpersonal como el lenguaje intrapersonal, a través del cuaderno personal de autodeterminación, considerado como un diario personal sobre diferentes componentes del proyecto de vida.

2.5.5. Sistemas de apoyo mediacional en el desarrollo de la autodeterminación

Para hacer realidad los proyectos de vida independiente, se deben impulsar actuaciones dirigidas a los contextos (laboral, social, vivienda, formativo, etc.) y actuaciones dirigidas a las personas (jóvenes con discapacidad intelectual, familiares, profesionales, etc.), con el fin de contribuir a que los individuos con discapacidad intelectual accedan al empleo, participen de forma activa en la sociedad y tengan las oportunidades de emanciparse de sus familias si así lo desean; todo ello con los apoyos (naturales y/o profesionales) que en cada caso precisen.

El desarrollo de la autodeterminación también va a necesitar oportunidades y apoyos, tanto para el aprendizaje de competencias vinculadas a la autodeterminación, por parte de las personas con SD/DI, como para la preparación de contextos (familiares, laborales, educativos, ...) que potencien las conductas autodeterminadas. La definición y concreción de los diálogos semiestructurados constituyen una oportunidad para el desarrollo de conversaciones orientadas hacia unos temas determinados, seleccionados por las personas participantes, y que están relacionados con la autodeterminación y los proyectos de vida independiente. La concreción de contextos personales de reflexión y dialogo intrapersonal constituyen también otra oportunidad para pensar y facilitar la consolidación de determinados conocimientos, emociones y actitudes en torno a la autodeterminación.

Ahora bien, estas oportunidades de desarrollo van a precisar de apoyos que favorezcan los procesos de aprendizaje y generalización. En el contexto de diálogo semiestructurado es nece-

saría la figura del apoyo mediacional que facilita la interacción entre las personas participantes. También en el contexto intrapersonal se necesita un apoyo mediacional que facilite la tarea de reflexión, en este caso escribiendo respuestas a preguntas que ya se han planteado anteriormente en el contexto interpersonal, generalmente de forma oral.

Por lo que respecta a la mediación, tanto en el contexto interpersonal (diálogo semiestructurado) como en el contexto intrapersonal (uso del cuaderno personal de autodeterminación), hay que destacar tres premisas fundamentales en el proceso de mediación:

- a) Estimulación: la figura del mediador debe estar pendiente del proceso (de diálogo en el contexto interpersonal, de lectura y escritura en el cuaderno personal), incentivar al joven para dotarle de herramientas para llevar a cabo el diálogo (interpersonal e intrapersonal). La motivación será clave en el proceso de diálogo. Promover encuentros con los jóvenes, que les resulten atractivos es tarea del mediador, ya que el objetivo es que se sigan produciendo estos diálogos informales.
- b) Corrección: el mediador es la figura de referencia para los jóvenes, debe corregir los errores lingüísticos, y procurar una coherencia en el discurso. La corrección debe plantearse con la fonología, con la morfosintaxis y la semántica de cada oración, es decir, asegurar que está correctamente construida y se entiende la idea que quiere transmitir. La corrección no debe ser igual para todos, hay que adaptarse al nivel lingüístico de cada uno y procurar el margen de mejora dependiendo de sus características.
- c) Valoración: el mediador debe realizar una buena valoración del proceso en sus diferentes etapas. Es importante realizar una valoración, tanto del proceso seguido como de los resultados obtenidos.

2.6. Los proyectos de vida independiente

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

Capacitar para la vida autónoma e independiente supone plantear una orientación educativa que, iniciada en la familia, se extienda a lo largo de los años en los diferentes escenarios de aprendizaje por los que discurre la persona (centros escolares, asociaciones, centros de formación laboral, otros centros educativos, educación no formal). Dicha orientación educativa debe incidir en el desarrollo de la autonomía y

la vida independiente, en la inclusión social y en la autodeterminación.

En este punto expondremos algunos apartados básicos vinculados a los proyectos de vida independiente y al importante papel de las familias en los proyectos de vida independiente.

2.6.1. Concepto de proyecto de vida independiente

Los planteamientos teóricos que fundamentan los proyectos de vida independiente se contextualizan dentro de los cambios que se producen en las normativas recientes (particularmente la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad) y en la concepción de la discapacidad en general y de la discapacidad intelectual en particular. Autodeterminación, calidad de vida, modelo de apoyos, modelo social de la discapacidad, accesibilidad universal y diseño para todos, inclusión social, vida independiente, son algunos de los conceptos que han guiado la definición de dichos proyectos vitales, en los que los apoyos, la autodeterminación y la inclusión constituyen ejes esenciales en su diseño y desarrollo.

En este contexto de cambio, se exigen nuevos marcos de comprensión, nuevas actitudes hacia la discapacidad desde el respeto a las diferencias y la igualdad de oportunidades de todos los hombres y mujeres, nuevos enfoques organizacionales, nuevas prácticas profesionales y parentales. El desarrollo de los proyectos de vida independiente debe fomentar una reflexión crítica sobre todas estas cuestiones y se inscriben dentro de las medidas que garantizan la igualdad de oportunidades y la accesibilidad a entornos inclusivos (en el trabajo, en

la vivienda, en la comunidad, en la formación, etc.).

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

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

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

Podemos definir la vida independiente como la situación en la que la persona con discapacidad

ejerce el poder de decisión sobre su propia existencia y participa activamente en la vida de su comunidad, conforme al derecho al libre desarrollo de la personalidad. Efectivamente, desde hace muchos años, las personas con discapacidad demandan una inclusión plena y activa en la sociedad, poniendo el énfasis en la participación directa en todos los ámbitos que afectan a sus propias vidas (vivienda, empleo, formación, participación en la comunidad, ocio, cultura, etc.).

En un texto promovido en el contexto Campus en torno a los apoyos necesarios para poder desarrollar procesos de inclusión total (Down España, 2014), se plantea que el proyecto de vida independiente para personas con discapacidad intelectual, promovido a partir de la autodeterminación y de la inclusión social, se puede concretar en, al menos, los siguientes componentes: participación laboral, vivienda independiente, participación ciudadana y formación permanente (estos componentes son comunes al resto de las personas).

- a. Participación laboral. Un aspecto fundamental en la vida de toda persona lo constituye el acceso al empleo. Las personas con discapacidad intelectual tienen serias dificultades para acceder al empleo ordinario y se requieren medidas que permitan romper las barreras que dificultan su accesibilidad al mercado laboral ordinario.
- b. Vivienda independiente. Se trata de que a las personas con discapacidad intelectual se les ofrezca oportunidades y apoyos necesarios que les permitan acceder a una vivienda independiente si así lo desean, iniciando un proceso de emancipación y mayor desarrollo

de su autonomía. Las oportunidades y opciones de vivienda que se pueden ofrecer son diversas y hay distintas experiencias en nuestro país que dan buena cuenta de ello. Algunas de estas experiencias podemos ubicarlas dentro del concepto de vivienda solidaria o compartida; este proyecto consiste en que jóvenes universitarios (u otras personas voluntarias) conviven con los jóvenes con discapacidad a lo largo de un periodo determinado en un piso. Es necesario ofrecer escenarios innovadores que permitan que los jóvenes con discapacidad adquieran una mayor autonomía personal y mayor independencia en determinadas actividades de la vida diaria, especialmente las relacionadas con el funcionamiento dentro de la vivienda, así como las vinculadas a la participación social y las relaciones interpersonales.

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

Todos estos componentes, impactados por la autodeterminación, son fundamentales en la vida de las personas; y en todos ellos, como hemos indicado, resulta fundamental el papel de la familia. Para constatar este importante papel, lo vamos a focalizar en uno de estos componentes, como es el acceso a la vivienda independiente.

2.6.2. Acceso a la vivienda: el servicio de apoyo a la vivienda independiente

Con respecto a la vivienda, resulta fundamental diseñar nuevos escenarios de aprendizaje como pisos de convivencia (o vivienda con apoyo), encaminados al desarrollo de habilidades para una vida más independiente y nuevos perfiles de apoyo como los apoyos mediacionales personales que contribuyen a que los/as jóvenes con discapacidad puedan vivir de la manera más autónoma posible y disfruten de la mayor calidad de vida. El servicio de apoyo a la vivienda independiente (SAVI) constituye una oportunidad para facilitar la accesibilidad a los pisos de vida independiente, y para vencer miedos, resistencias y barreras.

Precisamente, la inclusión social y la autodeterminación constituyen referentes básicos del servicio de apoyo a la vivienda independiente (SAVI). Uno de los aspectos fundamentales de este servicio lo constituyen los apoyos. Y las familias constituyen un elemento esencial en el proceso de emancipación hacia la vivienda con apoyo.

La vivienda con apoyo constituye una oportunidad para que los jóvenes con discapacidad intelectual puedan convivir con otros jóvenes, desarrollando habilidades para la vida independiente en el entorno del hogar. Esta oportu-

nidad permite, a partir del ejercicio de su autodeterminación, una mayor inclusión social de los/as jóvenes y una mayor autonomía personal que les lleva a recorrer el itinerario hacia la emancipación de sus familias. Todo ello se lleva a cabo a través de un conjunto de estrategias y procedimientos técnicos de apoyo, ajustado a las necesidades de las personas con discapacidad. La vivienda con apoyo constituye una oportunidad con una metodología práctica vinculada con el modelo de apoyos, que pretende “traducir” al ámbito de la vivienda los planteamientos teóricos de dicho modelo, así como las nuevas normativas y los nuevos planteamientos sobre los proyectos de vida de las personas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales.

Pero el acceso a una vivienda, a través de un sistema de apoyo, debe constituir una parte fundamental del proyecto vital de la persona con discapacidad intelectual. Además del acceso al piso de convivencia, es necesario que la persona con discapacidad intelectual disponga de oportunidades y apoyos en otros ámbitos fundamentales de su vida, en el trabajo (a través de la metodología de empleo con apoyo), en la participación ciudadana, en el ocio, en la formación permanente, etc. Todos estos ámbitos constituyen lo que denominamos proyecto de vida independiente. Y es en este contexto en el que queremos ubicar la vivienda con apoyo.

El servicio de apoyo a la vivienda independiente se vincula al servicio de promoción de la autonomía personal (SEPAP), en la etapa adulta. Este servicio de la vivienda está muy relacionado con otros servicios del SEPAP que se dirigen a poner en marcha medidas que garanticen el desarrollo de la autonomía personal y

de la independencia. Estos servicios son los siguientes: servicio de apoyo al empleo (empleo con apoyo, proyectos empresariales de inserción, formación profesional de continuidad, orientación profesional y laboral, centro ocupacional); servicio de apoyo a la vivienda independiente (apoyos profesionales, apoyos naturales y sistemas de autorregulación en los diferentes ámbitos de la vivienda: convivencia, ocio, planificación de tareas, resolución de problemas, funcionamiento en las tareas del hogar); servicio de apoyo a la formación para la autonomía y la vida independiente (FAVI primaria, FAVI secundaria, FAVI adultos); servicio de orientación para la vida independiente y la inclusión social (orientación y apoyo a personas, a familias, a apoyos, a contextos). Todos estos servicios de apoyo se vinculan con el desarrollo de la autonomía y la vida independiente de cada persona, a través de los itinerarios individualizados para la autonomía y la vida independiente.

2.6.3. El papel de la familia en los procesos de emancipación

En la vivienda con apoyo están implicados no solo el joven con SD/DI y la Asociación que promueve el servicio de apoyo a la vivienda independiente, sino que existen otros agentes que influyen e interaccionan en todo este proceso: la familia, el equipo técnico (apoyos profesionales, psicólogo, etc.), los apoyos naturales y el contexto socioeconómico y legal.

El funcionamiento del sistema familiar puede conllevar muchos factores que pueden limitar, condicionar o frenar su proceso de desarrollo de autonomía y habilidades para la vida independiente. Algunos de los factores más comunes que se señalan en diferentes experiencias

son los siguientes: actitudes y conductas de sobreprotección; expectativas desajustadas en relación con la persona o los requerimientos de las tareas del piso; actitudes y conductas de desacuerdo de la familia con la persona que pretende vivir con otros/as amigos/as o con los criterios de los profesionales de la entidad, etc.

La actitud familiar y/o del entorno es especialmente relevante en los procesos de transición a la vida adulta y activa, ya que puede potenciar o frenar los cambios de rol de las personas, el ejercicio de un rol basado en la autonomía, la responsabilidad y la identidad como núcleos centrales de la personalidad y de las interacciones con el entorno. De forma coherente con estas afirmaciones, son muchas las entidades que destacan que la actitud de colaboración de la familia es un elemento determinante a la hora de conseguir desarrollar un itinerario de emancipación hacia la vivienda independiente. Por lo tanto, la posibilidad de intervenir en la familia es, en muchos casos, clave para el éxito. Muchas organizaciones han establecido como requisito de acceso al programa de vivienda con apoyo la disposición de la familia a colaborar con el proyecto y a participar en este proceso.

El trabajo con las familias normalmente consiste en acciones de asesoramiento y acompañamiento, y se llevan a cabo en paralelo a lo que se realiza con la persona para su incorporación a una vivienda con apoyo. Se concreta para cada familia el tipo de intervención y la temporalización adecuada en función del plan individualizado de trabajo. Algunas de las líneas de trabajo son las siguientes:

- Entrevistas individuales con familiares y/o con el entorno relacional de la persona.

- Reuniones al inicio del proyecto y compromiso de apoyo al joven que se incorpora al SAVI.
- Sesiones de dinamización con las familias para trabajar de forma activa y dinámica temas como el rol de adulto, la independencia o el proyecto de futuro.
- Contacto y seguimiento telefónico.
- Información, asesoramiento, orientación y apoyo en relación al proceso de emancipación, al funcionamiento del hijo/a en la vivienda y a su inclusión social.
- Intervención para favorecer la modificación de pautas relacionales disfuncionales.

A través del asesoramiento y orientación a la familia se pretende provocar cambios en sus actitudes y pautas relacionales familiares que influyen en la situación psicosocial del usuario/a y en sus posibilidades de desarrollar su itinerario individualizado hacia la autonomía y la vida independiente (ITAVI). Dicho asesoramiento se dirige más concretamente a:

- Promover la autonomía de la persona ofreciéndole apoyo en lo que necesite.
- Lograr que la familia valore positivamente la vivienda con apoyo y que sea capaz de reestructurar positivamente las dificultades, los comentarios negativos, las quejas sobre el día a día, etc.
- Preparar a la familia para asumir ciertos riesgos, eliminando los temores que surgen en algunos casos.

La estrecha colaboración de los/as padres/madres constituye una seña de identidad del SAVI. Cuando los padres están implicados en los programas de intervención, el mantenimiento y la generalización de los aprendizajes hechos

por el joven tienen más posibilidades de producirse y de consolidarse. Resulta fundamental que las adquisiciones de los jóvenes participantes en los pisos se mantengan cuando están conviviendo en los domicilios familiares (hacerse la cama, colaborar en la limpieza del piso, fregar las vajillas, ir a comprar, etc.). Por otro lado, los/as padres/madres pueden colaborar con el servicio como apoyo natural, participando y colaborando en algunas actividades de algún piso (elaboración de comidas, ocio en el hogar, reuniones, etc.).

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

Podemos considerar las fases siguientes en el proceso de emancipación que lleva al joven, desde el hogar familiar, a la vivienda con apoyo: 1) formación para la autonomía y la vida independiente; 2) acceso a la vivienda con apoyo; 3) entrada a la vivienda; 4) entrenamiento y desarrollo de las tareas domésticas, de las habilidades para la convivencia y de la planificación de las actividades cotidianas y de ocio; 5) seguimiento y valoración.

Resulta conveniente destacar el papel de la familia, analizando las claves que son fundamentales para el éxito de los programas de vivienda con apoyo en todas las fases del proceso de emancipación. Es evidente que en cada fase intervienen una pluralidad de actores y, entre ellos, la familia.

Fase 1. Formación para la autonomía y la vida independiente (previa a la incorporación al piso independiente)

- Motivar a sus hijos/as en la necesidad de formarse para la autonomía.
- Apoyar a sus hijos/as, atendiendo a sus aptitudes y preferencias, a la hora de elegir cómo y con quién convivir.
- Valorar adecuadamente la orientación de los/as técnicos/as en materia de formación para la autonomía.

Fase 2. Acceso a la vivienda con apoyo

- Mostrar respeto ante las motivaciones e intereses de su hijo/a con respecto al acceso a la vivienda con apoyo.
- Tener en cuenta y valorar las orientaciones de los/as técnicos/as del SAVI.
- Apoyar a su hijo/a en el proceso de acceso a la vivienda.
- Apoyar a su hijo/a en su intención de vivir en un piso con apoyo para convertirse en una persona autónoma y responsable.
- Alentar a su hijo/a a la hora de adquirir y mantener el compromiso que supone el acceso a la vivienda con apoyo.
- Facilitar la autonomía en la toma de decisiones de su hijo/a, sin anteponer los intereses familiares a los de este.

- Respetar la decisión de su hijo/a.
- Reforzar en casa los hábitos, destrezas y conocimientos adquiridos por su hijo/a durante la formación para la autonomía y la vida independiente y que le serán útiles para ser eficaz en el desarrollo de la experiencia.

Fase 3. Entrada a la vivienda

- Alentar a su hijo/a en la importancia de la autonomía personal y su participación en la vivienda con apoyo.
- Seguir las indicaciones de los técnicos del SAVI para reforzar en el hogar familiar los aprendizajes desarrollados en la vivienda independiente.
- Responsabilizar a su hijo/a y valorar la importancia de las tareas domésticas.

Fase 4. Entrenamiento y desarrollo de las tareas domésticas, de las habilidades para la convivencia y de la planificación de las actividades cotidianas y del ocio

- Transmitir confianza en las posibilidades de su hijo/a en referencia a la realización de las tareas asignadas en la vivienda.
- Evitar posturas de sobreprotección.
- Mantener una comunicación fluida con el SAVI para facilitar su proceso de aprendizaje y adaptación a la nueva situación.
- Aconsejar a su hijo/a sobre hábitos de vida sanos y saludables que redunden en una óptima calidad de vida.
- Reforzar en el hogar familiar las habilidades que se están entrenando en el piso de vida independiente.
- Fomentar la autonomía personal y doméstica.

Fase 5. Seguimiento y valoración

- Aportar toda aquella información que sea valiosa para la valoración técnica del proceso de adaptación de su hijo/a.
- Apoyar a su hijo/a alentándole en la decisión de participar en la experiencia de vida independiente.

2.7. Los itinerarios individualizados hacia la autonomía

La persona con síndrome de Down o con otra discapacidad intelectual tiene una visión de su propia vida que se puede plasmar en un proyecto vital que las familias, los/as profesionales y el entorno deben facilitar a través de medidas consensuadas con ella. La metodología de la planificación centrada en la persona constituye un recurso muy positivo para alcanzar una atención personalizada de calidad.

La atención personalizada supone tener en cuenta no solo las características individuales de cada persona, sino también sus necesidades, demandas y deseos y las circunstancias del entorno. Se trata de superar sistemas de apoyo rígidos o institucionalizados, que obligan a las personas a adaptarse a los servicios, y sustituirlos por recursos flexibles en los que, desde la autonomía personal, las capacidades, necesidades y deseos de las personas con síndrome de Down y de sus familias vayan marcando los objetivos y orientaciones. Estas circunstancias se deben plasmar en un itinerario individualizado que tenga como finalidad básica la promoción de la autonomía personal.

2.7.1. Los itinerarios individualizados a lo largo de las diferentes etapas

Ya en la etapa de atención temprana se debe proponer la implantación de modelos de intervención con formato de Itinerario Individualizado de Promoción de la Autonomía Personal y Vida Independiente (ITAVI). En efecto, la atención temprana constituye el primer paso de un itinerario individualizado hacia la autonomía personal y la vida independiente, personalizado para cada caso. Y así se plantea en los planes de acción para personas con síndrome de Down, promovidos por Down España; dichos planes constituyen una guía para la actuación en el periodo prefijado y señala tanto los principios como los criterios de actuación, entre los que se encuentra la inclusión, la promoción de la autonomía personal, la atención personalizada, la intervención integral, la actuación sobre el entorno y la participación de los usuarios.

Estos planes se articulan en diversas áreas y en distintos programas transversales. Las áreas son las siguientes: Atención temprana, educación, empleo, envejecimiento y participación social y ciudadanía. Los programas transversales son: trabajo con familias, trabajo con los contextos, formación de profesionales, perspectiva ética, itinerarios y transiciones, coordinación.

Cada una de estas áreas se articula en diferentes programas y en cada uno de estos programas se proponen una serie de medidas para su desarrollo. En los planes de acción es tan importante el papel que se le concede a los itinerarios individualizados que en todas las áreas y en todos los programas se promueven medidas relacionadas con los itinerarios individua-

lizados. Por ejemplo, en el área educativa, dentro del programa de educación primaria, una de las medidas que se propone es la siguiente: realizar adaptaciones curriculares flexibles, individualizadas, reales, no alejadas del currículo ordinario y coordinadas con los itinerarios individualizados para la autonomía y vida independiente.

2.7.2. Pautas para desarrollar el itinerario individualizado

¿Qué elementos y qué pautas hay que considerar para la confección de un plan individualizado? Jordán de Urrés y Verdugo (2013) proponen una serie de pautas para el desarrollo del Plan de Transición Individualizado (PTI). Estos puntos son perfectamente aplicables al itinerario individualizado para la autonomía y la vida independiente y por este motivo los vamos a incluir en este apartado, con ligeras modificaciones. Hay que tener en cuenta la similitud conceptual del Plan de Transición Individualizado que proponen estos autores como proceso de individualización de la transición a la vida adulta y el itinerario individualizado para la autonomía y la vida independiente (ITAVI), válido para cualquier etapa de la vida.

Las pautas a considerar para el diseño de un itinerario individualizado, señalados por los autores anteriores, son las siguientes:

1. Como base de partida, el itinerario individualizado debe estar relacionado e integrado con un currículum funcional, y debe consignarse por escrito.
2. Debe realizarse un listado de servicios en la comunidad que puedan ser de utilidad para el desarrollo del itinerario individualizado, con el objeto de disponer de una breve descripción de para qué nos serán útiles y en qué momento van a utilizarse. Esta lista es un recordatorio para todos los implicados y puede modificarse y variarse en el tiempo según las necesidades.
3. A continuación se han de establecer las metas en cada una de las diez áreas que se han considerado pertinentes en la transición a la vida adulta: 1) orientación para el empleo; 2) formación laboral; 3) formación para la autonomía, la inclusión y la vida independiente (formación permanente); 4) orientación para la suficiencia económica; 5) vida independiente (empleo, vivienda, participación social), 6) transporte y movilidad; 7) relaciones sociales; 8) ocio y tiempo libre; 9) salud y seguridad; 10) autorepresentación o autogestión.
4. Las personas implicadas en el itinerario individualizado, además del propio alumno, pueden variar, pero tendrán responsabilidades los profesionales de la asociación a la que pertenece la persona y que intervienen con ella, algún profesor del centro formativo, los padres y algún voluntario que colabora en algunas actividades. Un técnico de la asociación actuará como coordinador del grupo implicado y funcionará como profesional-tutor en la definición de objetivos (en clara conexión con la persona y sus padres), organizará los encuentros y reuniones, identificará las necesidades principales y las organizaciones o entidades que pueden atenderles, y coordinará el itinerario individualizado, asegurando la participación de todos. También compartirá

responsabilidades de evaluación, visitas a la familia, provisión de apoyo y seguimiento actual y futuro.

En este perfil puede incluirse una variedad de profesionales de las organizaciones que tienen competencias en formación ocupacional y laboral, búsqueda de empleos, realización de perfiles, etc. También contamos con los padres, que ayudan a focalizar la actividad del equipo en las necesidades de la persona y de la familia, proporcionando información al respecto, así como otra información clave respecto a situaciones de salud, legales, sexuales, etc., y ayudan al entrenamiento en habilidades necesarias.

5. El itinerario individualizado estará completado cuando la persona y todos los miembros del equipo estén de acuerdo en que la visión de "dónde desea estar la persona dentro de unos pocos años", que entre todos han desarrollado, está adecuadamente planificada para llevarse a cabo. Debe tener una temporalización y una asignación clara de responsabilidades. Los pasos deben ser graduales y claros y tener pautas para evaluar su consecución. El plan no es un papel para el olvido, sino una herramienta de trabajo para utilizar, readecuar, orientar y evaluar lo conseguido. Todo se debe desarrollar por acuerdos en el grupo.
6. Es importante tener en cuenta que: a) debemos desarrollar un itinerario individualizado con todas las personas que participan en el programa de empleo con apoyo; b) debemos implicar a todo el personal que sea necesario; c) el joven trabajador debe

estar implicado; d) debemos asegurarnos de que cada meta responde a un resultado deseado de participación en la comunidad, y que es además medible; e) debemos disponer de una lista de servicios disponibles en la comunidad y su orden de implicación en el proceso que debemos seguir; f) cada meta tiene asignado un responsable de supervisarla; y g) conseguir una implicación progresiva de organizaciones proveedoras de servicios para adultos con discapacidad.

2.8. Indicadores de calidad sobre la autodeterminación

Es importante considerar los factores ambientales que contribuyen al desarrollo de la autodeterminación en las personas con discapacidad. Podemos configurar estos factores medioambientales que afectan positivamente a la autodeterminación como indicadores de calidad en los contextos educativos (escuela y familia).

Según Field y Hoffman (2001) son nueve los factores ambientales que apoyan la expresión del autocontrol de las personas con discapacidad y que pueden ser indicadores de la calidad con la que se promueve la autodeterminación en los distintos contextos educativos (escuela y familia). Por su parte, Wehmeyer y Field (2007) señalan que, si estos indicadores están presentes, los esfuerzos orientados a la consecución de este objetivo van en la dirección correcta y se puede considerar que las prácticas educativas son de calidad. De acuerdo con estos autores, y de manera sintética, a continuación, se presentan estos indicadores, señalados en Peralta (2008):

- Indicador 1.** Los conocimientos, las habilidades y las actitudes propias de la autodeterminación están incluidos en el currículo, en los programas de apoyo familiar y en los planes de formación del profesorado y de todo el personal de los servicios.
- Indicador 2.** Los alumnos, los profesores y los padres participan activamente en la planificación y en la toma de decisiones de las propuestas educativas.
- Indicador 3.** Los alumnos, los profesores y los padres tienen y dan oportunidades de elegir.
- Indicador 4.** Los alumnos, los profesores y los padres pueden asumir riesgos calculados.
- Indicador 5.** En la escuela y en la familia se fomentan relaciones de apoyo.
- Indicador 6.** En la escuela y en la familia se proporcionan adaptaciones y apoyos a las necesidades individuales.
- Indicador 7.** Los alumnos, los profesores y los padres tienen la oportunidad de expresarse y de ser comprendidos.
- Indicador 8.** Se pueden predecir las consecuencias de las acciones.
- Indicador 9.** La autodeterminación es modelada en el contexto escolar y familiar.

3. OBJETIVOS DEL TALLER DE AUTODETERMINACIÓN Y LENGUAJE

Como el taller de autodeterminación y lenguaje constituye uno de los talleres educativos que se vinculan al proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión, expondremos, en primer lugar, los objetivos de este proyecto, que se ubica en el ámbito de la educación de personas adultas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales en escenarios inclusivos. Posteriormente, señalaremos los objetivos del taller de autodeterminación y lenguaje; finalmente, añadiremos los objetivos que nos planteamos con respecto al desarrollo de las competencias vinculadas a la autodeterminación de las personas.

Objetivos generales del proyecto Campus

La finalidad del proyecto Campus consiste, como ya hemos señalado, en impulsar, innovar e indagar acciones formativas que permitan a las personas adultas con SD/DI la posibilidad de adquirir, actualizar, o ampliar sus competencias para su desarrollo personal, social y profesional en contextos inclusivos de enseñanza y aprendizaje. Esta finalidad la concretamos en los siguientes objetivos:

1. Promover acciones de diseño y planificación de talleres formativos (entre ellos, el taller de debate) en contextos inclusivos, en los que participan personas con SD/DI y apoyos (profesionales y naturales).
2. Desarrollar en contextos inclusivos (educativos, culturales y sociales) los talleres educativos que se proponen y que se hayan diseñado, estableciendo colaboraciones y coordinación con diferentes centros inclusivos donde se pueden indagar y desarrollar las propuestas educativas (p.e., centros de educación de adultos, universidades, bibliotecas públicas, otros centros culturales, otros contextos de enseñanza y aprendizaje, considerados como escenarios inclusivos y de responsabilidad social).
3. Proyectar y divulgar la experiencia y los productos (intelectuales, didácticos, ...) desarrollados, promoviendo acciones de sensibilización en las que tengan especial relevancia y protagonismo las personas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales (SD/DI).
4. Promover medidas de colaboración dentro de un contexto de trabajo en red cooperativa, que incluya a todos los agentes de apoyo implicados en las acciones de formación de adultos con SD/DI en escenarios inclusivos (profesorado de universidades o de los centros de educación de adultos, profesionales de las asociaciones, investigadores, familias, estudiantes, voluntarios, asociaciones, centros de educación de adultos, entidades de administración local).
5. Promover acciones de formación y coordinación con los profesores de las universidades, de los centros de educación de adultos o de otros centros colaboradores, que cooperan en el desarrollo del proyecto.

6. 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) para personas con SD/DI, con un carácter inclusivo.
7. Elaborar los materiales didácticos precisos para un desarrollo eficaz de las actuaciones propuestas en los diferentes talleres. En esta elaboración colaborarán las asociaciones de discapacidad, utilizando la metodología de LF.
8. Definir estrategias que permitan transferir la experiencia realizada en algunas universidades o en algunos centros de educación de adultos a otros territorios.

Objetivos específicos del taller de autodeterminación y lenguaje

1. Desarrollar conocimientos en torno a la autodeterminación y los proyectos de vida de las personas.
2. Potenciar competencias lingüísticas, cognitivas, de relación interpersonal, utilizando para ello los contenidos de temáticas relacionadas con la autodeterminación, con un enfoque globalizado.
3. Aprender a trabajar en equipo colaborativo, responsabilizándose de las tareas grupales y de las tareas personales.
4. Plantear estrategias conversacionales como fuente de conocimiento y establecer mecánicas de ampliación de conocimientos, centradas en la explicación del profesor/a, en la lectura y en el visionado de vídeos.
5. Participar en acciones de proyección y divulgación, que permitan exponer los procesos y resultados obtenidos en el taller, y que fomenten el conocimiento social sobre las personas con SD, colaborando en el desarrollo de sociedades más inclusivas.
6. Promover acciones y proyectos que vinculen diferentes contextos de aprendizaje y concretamente el contexto asociativo con el contexto familiar y diferentes contextos sociales.

Objetivos vinculados a las competencias de autodeterminación

1. Desarrollar la autonomía personal, tomando iniciativas en la vida y llevando a cabo acciones cuando se necesitan.
2. Ser consciente de las preferencias e intereses personales, y realizar elecciones basadas en preferencias, intereses, deseos y necesidades, y comunicar a otros los deseos y las necesidades personales.
3. Considerar múltiples opciones y consecuencias para las decisiones y tomar decisiones basadas en esas consideraciones.
4. Evaluar la eficacia de las decisiones y revisar las futuras decisiones a la luz de dicha evaluación.
5. Establecer metas personales y ser persistente en relación al logro de metas y logros preferidos y usar la negociación, el compromiso y la persuasión para alcanzarlos.

6. Definir y enfocar los problemas de modo sistemático, buscando soluciones adecuadas.
7. Valorar la importancia de la independencia, reconociendo la interdependencia con otros en el mundo.
8. Defenderse cuando es apropiado, siendo asertivo/a en el funcionamiento personal.
9. Poseer un adecuado conocimiento y comprensión de los puntos fuertes y débiles.
10. Autorregular la conducta (auto-observación, auto-instrucciones, auto-refuerzo, etc.)
11. Tener creencias positivas sobre la capacidad de actuar en una determinada situación, con control y eficacia y considerar que si se actúa de esa manera se lograrán los resultados esperados.
12. Estar segura/o de sí misma/o y orgullosa/o de sus logros.

4. CONTENIDOS DEL TALLER DE AUTODETERMINACIÓN Y LENGUAJE

El taller de autodeterminación y lenguaje trata de estimular una actitud positiva hacia el conocimiento de uno mismo y de los demás, a través de la reflexión y de las conversaciones en torno a los proyectos de vida personales y en torno a la autodeterminación como componente fundamental de dichos proyectos. Por ello, el contenido fundamental del taller formativo va destinado a la autodeterminación, pero también se centra en contenidos vinculados a los enfoques metodológicos para poder desarrollar con eficacia las actividades que se plantean con la autodeterminación. De esta manera, 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 contenido que es necesario abordar.

Los contenidos vinculados a la autodeterminación y a los proyectos de vida independiente se abordan fundamentalmente a través de la situación de pequeños grupos colaborativos, pero también a través de la explicación inicial del profesor/a, que destina algunos minutos, en el inicio de la sesión, a comentar y aclarar algunos contenidos relacionados con la autodeterminación. En los siguientes puntos se concretan estos contenidos.

4.1. Contenidos vinculados con el desarrollo de la autodeterminación y de los proyectos de vida independiente

La mayor parte del tiempo de la sesión se destina al trabajo en pequeños grupos colaborativos; y este trabajo se centra en actividades vinculadas con la autodeterminación, pero también este concepto y sus características se va abordando a través de explicaciones del profesor.

4.1.1. Contenidos explicados por el profesor

Algunos componentes de la autodeterminación

Para delimitar estos contenidos sobre autodeterminación que explicará el profesor, nos centraremos en las características de las conductas autodeterminadas, en los componentes de la autodeterminación, en la calidad de vida y en los derechos.

A. Conductas autodeterminadas

Con respecto a la conducta autodeterminada, Wehmeyer, Agran y Hughes (2000) establecen una serie de características que definen a una persona autodeterminada:

- a. Inicia acontecimientos en su vida y lleva a cabo acciones cuando lo necesita.
- b. Es consciente de las preferencias e intereses personales.
- c. Realiza elecciones basadas en preferencias, intereses, deseos y necesidades.

- d. Considera múltiples opciones y consecuencias para sus decisiones.
- e. Toma decisiones basadas en esas consideraciones.
- f. Evalúa la eficacia de sus decisiones basándose en los resultados de decisiones previas y revisa las futuras decisiones a la luz de lo anterior.
- g. Establece metas personales.
- h. Define y enfoca los problemas de modo sistemático.
- i. Se esfuerza en su independencia, aunque reconoce su interdependencia con otros en su mundo.
- j. Se defiende en su propio nombre cuando lo juzga apropiado.
- k. Posee un adecuado conocimiento y comprensión de sus puntos fuertes y débiles.
- l. Aplica este conocimiento y comprensión para maximizar su calidad de vida.
- m. Autorregula su conducta.
- n. Es persistente en relación al logro de metas y logros preferidos y puede usar la negociación, el compromiso y la persuasión para alcanzarlos.
- ñ. Tiene creencias positivas sobre su capacidad de actuar en una determinada situación y cree que si actúa de esa manera se lograrán los resultados esperados.
- o. Está segura de sí misma y orgullosa de sus logros.
- p. Puede comunicar a otros sus deseos y sus necesidades.
- q. Es creativa en sus respuestas a las situaciones.

B. Características y componentes de la autodeterminación

Según Wehmeyer (1996) hay cuatro caracte-

rísticas que definen las acciones autodeterminadas: autonomía, autorregulación, desarrollo psicológico (capacitación) y autorrealización; las dos primeras son capacidades y las otras dos serían actitudes. Estas características surgen según se van adquiriendo los diferentes componentes de la conducta autodeterminada, algunos de los cuales son, según Wehmeyer (1996), los siguientes: la elección, la toma de decisiones, la resolución de problemas, el establecimiento de metas y la adquisición de habilidades, la autoobservación, evaluación y autorrefuerzo, el locus de control interno, las atribuciones positivas de autoeficacia y las expectativas de resultado, el autoconocimiento y el conocimiento de sí mismo.

Con respecto a las cuatro características de la conducta autodeterminada, Wehmeyer (1996) establece una descripción de las mismas que va acotando su modelo sobre autodeterminación.

1. Autonomía: una conducta es autónoma si la persona actúa según sus propias preferencias, intereses y/o capacidades, e independientemente, libre de influencias externas o interferencias no deseadas. Nadie es totalmente independiente o autónomo por completo, por lo que, siempre debemos pensar en la interdependencia de unos con otros.
2. Autorregulación: según Whitman (1990, citado en Wehmeyer, 1996) la autorregulación es "un sistema complejo de respuesta que permite que las personas analicen sus ambientes y sus repertorios de respuesta para desenvolverse en estos ambientes y tomar decisiones sobre cómo actuar, para

actuar, y para evaluar los resultados obtenidos, y revisar sus planes cuando sea necesario". La autorregulación incluye: 1) estrategias de autocontrol: automonitorización, autoevaluación y autorrefuerzo; 2) establecimiento de metas y conductas de logro; 3) conductas de resolución de problemas; y 4) estrategias de aprendizaje observacional.

3. Desarrollo o capacitación psicológica (psychological empowerment): las personas que actúan de forma psicológicamente capacitadas lo hacen en función de su creencia de que "tienen control sobre las circunstancias que son importantes para ellos (locus de control interno), poseen las habilidades para alcanzar los logros deseados (autoeficacia) y, si deciden aplicar sus habilidades, los logros identificados se conseguirán (expectativa de resultado)".
4. Autorrealización: una persona autodeterminada se autorrealiza si hace uso de un conocimiento comprensivo y razonablemente acertado de ellos mismos, sus puntos fuertes y sus limitaciones, para actuar de una determinada manera, así como sacar provecho de ese conocimiento.

C. Autodeterminación y calidad de vida

Muchos autores, entre ellos Wehmeyer y Schacklock (2001), manifiestan una relación positiva entre autodeterminación y calidad de vida. La autodeterminación es una de las ocho dimensiones que más implicación tiene en el nivel de calidad de vida de las personas. Las ocho dimensiones son las siguientes: desarrollo personal, autodeterminación, relaciones interpersonales, inclusión social, derechos, bienestar

emocional, bienestar físico y bienestar material.

D. Autodeterminación y derechos

Ya en el preámbulo, la Convención Internacional de Derechos de las personas con discapacidad reconoce la importancia que para las personas con discapacidad tiene su autonomía e independencia individual, incluida la libertad de tomar sus propias decisiones; y también considera que las personas con discapacidad deben tener la oportunidad de participar activamente en los procesos de adopción de decisiones sobre políticas y programas que afectan a sus vidas. Muchos artículos están relacionados con la autodeterminación de las personas con discapacidad; señalamos algunos de ellos:

- Artículo 5: Igualdad y no discriminación. Los Estados Partes reconocen que todas las personas son iguales ante la ley y en virtud de ella tienen derecho a igual protección legal y a beneficiarse de la ley en igual medida, sin discriminación alguna.
- Artículo 14: Libertad y seguridad de la persona. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás: a) disfruten del derecho a la libertad y seguridad de la persona; b) no se vean privadas de su libertad ilegal o arbitrariamente y que cualquier privación de libertad sea de conformidad con la ley, y que la existencia de una discapacidad no justifique en ningún caso una privación de la libertad.
- Artículo 18: Libertad de desplazamiento y nacionalidad. Los Estados Partes reconocerán

el derecho de las personas con discapacidad a la libertad de desplazamiento, a la libertad para elegir su residencia y a una nacionalidad, en igualdad de condiciones con las demás.

- Artículo 19: Derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad. Los Estados Partes reconocen el derecho a vivir en la comunidad, con opciones iguales a las de las demás, y adoptarán medidas efectivas y pertinentes para facilitar el pleno goce de este derecho por las personas con discapacidad y su plena inclusión y participación en la comunidad, asegurando en especial que las personas con discapacidad tengan la oportunidad de elegir su lugar de residencia y dónde y con quién vivir, en igualdad de condiciones con las demás, y no se vean obligadas a vivir con arreglo a un sistema de vida específico.
- Artículo 21: Libertad de expresión y de opinión y acceso a la información. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas pertinentes para que las personas con discapacidad puedan ejercer el derecho a la libertad de expresión y opinión, incluida la libertad de recabar, recibir y facilitar información e ideas en igualdad de condiciones con las demás y mediante cualquier forma de comunicación que elijan.

Concreción de los contenidos

A partir de los componentes anteriores, podemos determinar los siguientes contenidos sobre autodeterminación, que irá explicando el/la profesor/a, cada uno de los cuales se abordará en una sesión:

- Tomar iniciativas en la vida y llevar a cabo acciones cuando se necesitan. Autonomía personal.
- Ser consciente de las preferencias e intereses personales, y realizar elecciones basadas en preferencias, intereses, deseos y necesidades. Comunicar a otros los deseos y las necesidades.
- Considerar múltiples opciones y consecuencias para las decisiones. Tomar decisiones basadas en esas consideraciones. Evaluar la eficacia de las decisiones basándose en los resultados de decisiones previas y revisar las futuras decisiones a la luz de lo anterior. Poner ejemplos.
- Establecer metas personales. Ser persistente en relación al logro de metas y logros preferidos y usar la negociación, el compromiso y la persuasión para alcanzarlos.
- Definir los problemas de modo sistemático y buscar soluciones apropiadas.
- Reconocer la importancia de la independencia, aunque hay que reconocer la interdependencia con otros en el mundo.
- Defenderse cuando es apropiado, desarrollando una conducta asertiva. Estar segura/o de sí misma/o y orgullosa/o de sus logros.
- Poseer un adecuado conocimiento y comprensión de los puntos fuertes y débiles de uno mismo. Autorregular la conducta. Desarrollar estrategias de autocontrol.
- Tener creencias positivas sobre la capacidad de actuar en una determinada situación y creer que si se actúa de esa manera se lograrán los resultados esperados (autoeficacia y expectativas positivas). Tener confianza en uno mismo. Saber buscar apoyos si es necesario.
- Influencia de la autodeterminación en la calidad de vida.

- Algunos derechos que facilitan el desarrollo de la autodeterminación.
- ...

Para cada uno de estos contenidos, el/la profesor/a explicará el concepto, definirá sus características y pondrá varios ejemplos vinculados a la experiencia de los/as jóvenes participantes en el taller. También podrá utilizar algunos textos sobre autodeterminación, elaborados en lectura fácil y algunos vídeos sobre autodeterminación.

4.1.2. Contenidos abordados en grupos colaborativos

Estos contenidos, vinculados a la autodeterminación y los proyectos de vida, se abordan en la situación de pequeños grupos colaborativos, con la ayuda del cuaderno de trabajo grupal, que indica las actividades que se van a realizar y que son las siguientes: a) preguntas para pensar y dialogar (estas preguntas las propone inicialmente el/la profesor/a); b) otras preguntas que pueden hacerse sobre este tema y otras cuestiones a comentar sobre la temática (propuestas por los/as alumnos/as), y c) relato personal relacionado con el tema que se propone en la sesión (relacionado con la autodeterminación).

Algunos de los temas que se plantean para ser abordados por los grupos cooperativos se proponen por parte del profesor/a, otros temas los proponen los/as alumnos/as. Entre los temas propuestos por el/la profesor/a, vinculados a la autodeterminación y los proyectos de vida personales, podemos señalar estos:

- Empleo
- Formación profesional / prácticas en empresas
- Vivienda
- Ocio y tiempo libre
- Relaciones interpersonales / amistad
- Relación de pareja

Para cada uno de estos temas, el profesor plantea una serie de preguntas que se formularán en cada grupo cooperativo. Ejemplos de estas preguntas relacionadas con el empleo:

1. ¿Cuál es tu situación actual con respecto al empleo?, ¿dónde trabajas?
2. ¿Te gusta tu trabajo? (Si no estás trabajando: ¿dónde te gustaría trabajar?)
3. ¿Qué actividades realizas? (Si no estás trabajando: ¿qué actividades te gustaría realizar?)
4. ¿Con quiénes trabajas? (Si no estás trabajando: ¿con quiénes te gustaría trabajar?)
5. ¿Qué tal te llevas con tus compañeros?
6. ¿Qué es lo que más te gusta de tu trabajo?
7. ¿Qué es lo que menos te gusta?
8. ¿Qué te gustaría mejorar en tu trabajo?
9. ¿Dónde te gustaría trabajar?
10. ¿Has trabajado en otras empresas o has realizado prácticas en empresas?
11. ¿En cuáles?
12. ¿Qué dificultades has encontrado en el trabajo?
13. ¿Se pueden resolver? ¿Cómo?
14. Si piensas en uno o dos años después, ¿te gustaría seguir con tu trabajo actual o te gustaría cambiar de trabajo? ¿Cuáles son tus sueños o metas con respecto al empleo?

Cuando se han abordado los temas propuestos por los profesores, los alumnos/as podrán plan-

tear otros temas relacionados con la autodeterminación y ellos mismos formularán las preguntas sobre cada temática, con el apoyo del profesor/a (tanto para la determinación de temáticas, como para la formulación de preguntas). Otros temas relacionados con la autodeterminación podrían ser algunos de los contenidos que ha expuesto el/la profesor/a, y que se han señalado anteriormente.

4.2. Contenidos vinculados al trabajo cooperativo y por proyectos

Al principio de las sesiones del taller, antes de organizarnos en pequeños grupos cooperativos, se mantiene una pequeña reunión con todo el grupo, con una duración aproximada de 10 a 15 minutos. En este primer encuentro, tras el recuerdo de algunos de los objetivos que nos planteamos en el taller, como estrategia para fomentar la motivación, y tras explicar algún ámbito relacionado con la autodeterminación, se abordan algunos contenidos relacionados con el funcionamiento del taller y de los grupos, 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 la autodeterminación, pero también son un contenido que es necesario ir aprendiendo y por tanto hay que enseñar.

Los contenidos fundamentales del taller educativo son la autodeterminación y los proyectos de vida independiente, 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 autodeterminación; 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 autodeterminación; 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 autodeterminación; concreción del proyecto o proyectos que se pueden proponer en el taller (elaboración de un texto de relatos personales sobre temas vinculados a la autodeterminación, organización de mesas redondas, realización de las actividades propuestas en el cuaderno de trabajo personal,...); 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 autodeterminación;...
- 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 autodeterminación; estrategias para fomentar innovación y creatividad; ...
- Sobre contextos de aprendizaje: contextos

formales de aprendizaje (definición, ejemplos en torno a la autodeterminación y características); contextos no formales de aprendizaje (definición, ejemplos en torno a la autodeterminación y características); contextos informales de aprendizaje (definición, ejemplos en torno a la autodeterminación 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; ...

Por lo que respecta a los contenidos en torno al aprendizaje por proyectos y el aprendizaje servicio, estos los podemos concretar en los siguientes ámbitos, aunque será cada profesor/a quien determine finalmente dichos contenidos, en función de sus objetivos y del desarrollo del grupo.

- Responsabilidad del grupo y responsabilidad personal: en la determinación y desarrollo del proyecto, en el comportamiento del grupo.
- Concreción de los proyectos (acciones de proyección): consenso de todos implicados.
- 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.

5. ENFOQUES METODOLÓGICOS

Los métodos de trabajo utilizados para el desarrollo de las diferentes actividades que se plantean (y en las que participan adultos con SD/DI y estudiantes universitarios u otros apoyos naturales) están fundamentados en las siguientes orientaciones metodológicas: el aprendizaje cooperativo, el enfoque didáctico mediacional, el modelo de apoyos, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje-servicio.

Un aspecto que pretendemos intensificar es la generalización y transferencia de los aprendizajes, y para ello tratamos de vincular escenarios formales de aprendizaje, no formales e informales. El desarrollo de los conocimientos derivados de la práctica se gestiona 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 en proyectos de innovación docente. En la elaboración del material didáctico utilizaremos la metodología de lectura fácil.

Los enfoques metodológicos no solo los contemplamos en el desarrollo de programas (fase de intervención), sino que también se consideran en la fase de diseño de los programas educativos. Por ello, en la elaboración del proyecto pedagógico del taller de autodeterminación y lenguaje se tienen en cuenta los enfoques metodológicos.

A. El aprendizaje cooperativo (AC) 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 y Johnson, 1990).

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).

B. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) implica formar equipos cooperativos de personas diversas que trabajan juntos para realizar proyectos. Para que sean exitosos, los resultados del trabajo de un equipo, bajo el ABP, se requiere de un diseño instruccional definido, definición de roles y fundamentos de diseño de proyectos. 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.

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 contemplan muchas veces objetivos y contenidos que van más allá que los curriculares.

- b. Permite la integración de contenidos, reforzando la visión de conjunto de los conocimientos.
- c. Permite organizar actividades en torno a un fin común, definido por los intereses de los estudiantes y con el compromiso adquirido por ellos.
- d. Fomenta la creatividad, la responsabilidad individual, el trabajo colaborativo y la capacidad crítica, entre otros.
- e. Hace posible que los estudiantes experimenten las formas de interactuar que el mundo actual demanda.
- f. Colabora en la búsqueda de la identidad de los estudiantes aumentando su autoestima.
- g. Permite combinar positivamente el aprendizaje de contenidos fundamentales y el desarrollo de destrezas que aumentan la autonomía en el aprendizaje.

C. El enfoque didáctico mediacional (EDM) 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.

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, vida hogareña y familiar, actividades recreativas o entre el grupo de amigos, etc.).

D. El modelo de apoyos (AAIDD) supuso un cambio radical del paradigma tradicional de la discapacidad intelectual, alejándose de una concepción de la discapacidad como rasgo del individuo para plantear una concepción basada en la interacción de la persona y el contexto. La principal aportación de aquella definición consistió en modificar el modo en que las personas (profesionales, familiares, investigadores, ...) conciben esa categoría diagnóstica, alejándose de identificarla exclusivamente como una característica del individuo para entenderla como un estado de funcionamiento de la persona (Verdugo, 2003).

Ahora bien, este funcionamiento de la persona no depende 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.

Además de la influencia de las características personales, 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. Cuando habla de apoyos, la AAIDD 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.

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.

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).

Cuando hablamos de apoyos nos referimos fundamentalmente a los apoyos personales, ahora bien, los apoyos pueden ser también materiales, tecnológicos, de animales, etc. Cuando nos referimos a los apoyos personales

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

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.

Los sistemas de apoyo pueden considerarse con respecto a múltiples aspectos del desempeño humano y en relación a múltiples contextos (laboral, social, formativo, vivienda, etc.). Es decir, también podemos considerarlos con respecto a determinados aprendizajes y/o habilidades personales, por ejemplo, con respecto a las habilidades de autodeterminación. La naturaleza de los apoyos es muy variada y se puede partir del propio individuo, pasando por la familia y amigos, después por los apoyos informales, los servicios generales, hasta llegar a los servicios especializados.

E. 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.

F. Finalmente, con respecto a la lectura fácil, hay que señalar que para desarrollar la comprensión lectora y la creatividad literaria se pueden utilizar distintos textos, algunos de distintas colecciones juveniles y otros textos adaptados con la metodología de lectura fácil (LF). Esta metodología trata de hacer más comprensibles los textos a los niveles de comprensión lectora de los alumnos, a través de determinadas pautas o normas de adaptación del contenido del texto original seleccionado. Se trata de un proceso que podemos denominar de accesibilidad cognitiva.

6. DESARROLLO METODOLÓGICO DE LAS ACTIVIDADES

A partir de los enfoques metodológicos que se han planteado en el proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión, y, por tanto, en todos los talleres educativos que se proponen dentro de este contexto (como el taller de autodeterminación y derechos), se señala una secuencia didáctica en el taller de autodeterminación y lenguaje que recoge los principios inherentes a dichos enfoques. En esta secuencia se plantean situaciones de aprendizaje con todo el grupo, en pequeño grupo y situación de aprendizaje individual. En la situación de grupo cooperativo se plantean preguntas para pensar y dialogar (propuesta por el/la profesor/a y por los/as alumnos/as) sobre una determinada temática, responder a las preguntas elaboradas, plantear otras cuestiones que deseen comentar sobre esta temática y expresar un relato personal relacionado con el tema que se aborda en cada sesión.

En este apartado se proponen ejemplos de preguntas de algunas temáticas, pero se pueden modificar y/o ampliar con otras. También se pueden proponer otras actividades; se trata de diversificar las actividades a partir de enfoques metodológicos comunes. Estas actividades se proponen para cada temática. Los temas propuestos por el/la profesor/a son: empleo, formación profesional y prácticas en empresas, vivienda, ocio y tiempo libre, relaciones interpersonales y amistad, relaciones de pareja. En determinados momentos se solicita a los jóvenes que piensen y digan otros temas que están relacionados con la autodeterminación y serán estos temas los que se vayan abordando, una vez se hayan tratado los temas que ha propuesto el/la profesor/a.

Las actividades que aquí se presentan han sido experimentadas en el taller de autodeterminación y lenguaje, llevado a cabo dentro del contexto Campus Oportunidades para la Inclusión en el curso 2021-22, durante poco más de 4 meses, a razón de una sesión semanal de 2 horas, con una duración total aproximada de 40 h.

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 colaboraron estudiantes de Magisterio. Las actividades del taller se llevan a cabo con la ayuda de tres elementos didácticos: las orientaciones didácticas, el cuaderno de trabajo grupal, y el cuaderno de trabajo personal; estos elementos se señalan en este documento.

6.1. 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 la autodeterminación personal y los proyectos de vida independiente, como los relacionados con las habilidades conversacionales o con las habilidades sociales y de trabajo en equipo, de autonomía personal y de autorregulación) que van a trabajarse durante la sesión. 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 autodeterminación, o con los proyectos de vida independiente, o las habilidades conversacionales, o con el trabajo 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 la autodeterminación de las personas y los proyectos de vida independiente, con las emociones que experimentamos, con las ideas y opiniones que tenemos, las relaciones que establecemos, las experiencias que hemos tenido, etc.

Cuando las temáticas las eligen los alumnos, el profesor podrá exponer algunas de las temáticas vinculadas a la autodeterminación y los proyectos de vida y reconocer lo importante de su conocimiento y consideración.

Finalmente, establece una firme ligazón entre la temática y las perspectivas de conversar sobre ella en el grupo (utilizando el cuaderno de trabajo grupal) y escribir nuestras ideas y emociones a través del cuaderno de trabajo personal.

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.

Para abordar de manera constante algunos contenidos sobre estrategias de grupo y desarrollo del funcionamiento del equipo, se propone que, en los primeros minutos de cada sesión, se aborden algunas cuestiones vinculadas con estos temas. Posteriormente, en cada sesión, ya organizados en pequeños grupos colaborativos, se abordan las actividades plan-

teadas para pequeños grupos del taller, que constituye el eje del proceso didáctico. Estas actividades se realizan con el apoyo del cuaderno de trabajo grupal.

Estos contenidos sobre aspectos grupales y procedimentales se pueden distribuir a lo largo de las sesiones. En la experiencia desarrollada en Huesca, en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, la distribución establecida de estos contenidos se presenta en la siguiente tabla, que contempla 10 sesiones. Lógicamente se pueden plantear estos contenidos u otros similares. En todo caso, se trabajan al inicio de

la sesión durante 10 – 15 m., salvo en la primera sesión, en la que todo el tiempo se destina a la presentación de los contenidos del taller y a la organización de los grupos.

Esta tabla de estrategias de funcionamiento grupal se plantea en diferentes tipos de talleres o programas: taller de poesía, taller de relatos, taller de derechos, taller de autodeterminación, taller de artesanía, taller conversacional, programa de aprendizaje lector, etc. En cualquier caso, los contenidos siempre tendrán que adaptarse a las características del grupo y a los niveles de comprensión de los alumnos.

Nº Sesión / Fecha	Contenidos
1ª / Fecha	<ul style="list-style-type: none"> ■ Presentación del taller, comentarios sobre experiencias previas similares. ■ Explicación de diferentes contenidos del taller: objetivos, contenidos, duración del taller, horario, etc. ■ Organización de los grupos: importancia de aprender a trabajar en grupo, aspectos que influyen en el funcionamiento del grupo. ■ Conversación con todo el grupo sobre aspectos grupales y procedimentales: principios y valores del aprendizaje cooperativo. ■ Comentarios sobre las actividades de proyección y divulgación: analizar diferentes posibilidades. Influencia de las actividades de proyección y divulgación en el compromiso de cada grupo, de cada persona. (Tras estas explicaciones se comienza a trabajar en pequeños grupos colaborativos, completando la ficha de grupo cooperativo - Anexo 3)
2ª / Fecha	<ul style="list-style-type: none"> ■ Algunos aspectos que regulan e influyen en el funcionamiento de los grupos / de las personas: valores, normas, expectativas, autorregulación, historia de aprendizaje, etc. ■ 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. ■ Sobre los valores: definición e importancia de los valores; valores personales y valores del grupo; importancia de los valores en el funcionamiento grupal y personal.

	<ul style="list-style-type: none"> ■ Valores que influyen en la eficacia y satisfacción del grupo; recordatorio de los valores expresados en la ficha de los grupos; determinación de valores que deben regir el funcionamiento del taller. ■ Interdependencia positiva. Todos somos imprescindibles en el grupo. Todos aportamos lo mejor y así el grupo funciona bien y es eficaz. Responsabilidad del grupo, responsabilidad de cada uno. ■ Relaciones positivas, cooperación, apoyo dentro del grupo.
<p>3º / Fecha</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sobre las normas: definición e importancia de las normas; normas que regulan el comportamiento en el colegio, en casa, en la calle, etc. ■ Normas que influyen en la eficacia y la satisfacción del grupo; recordatorio de algunas normas escritas en la ficha del grupo; determinación y concreción de algunas normas que deben regir el funcionamiento del taller para que resulte eficaz. ■ Importancia de las acciones de proyección y divulgación. Recordatorio de lo que cada grupo señaló en las distintas fichas de grupo. Debate sobre estas acciones; selección y acuerdo sobre 2 o 3 acciones de proyección que se pueden plantear en el taller, de entre las señaladas.
<p>4º / Fecha</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ 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. - Las expectativas influyen en la eficacia y la satisfacción del grupo; recordatorio de las señaladas en las fichas de grupo. ■ Determinación de algunas expectativas que se pueden asumir en el taller: expectativas de aprendizaje sobre los contenidos del taller, expectativas con respecto al trabajo en equipos, expectativas con respecto a las acciones de proyección, etc. ■ Recordatorio de los proyectos del grupo (actividades de proyección y divulgación): consenso de todos implicados. Desarrollo de los proyectos: implicación para las personas, para los grupos; compromiso y actitudes.
<p>5º / Fecha</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sobre la autorregulación: definición e importancia de la autorregulación; ejemplos de cómo la autorregulación afecta al comportamiento en el colegio, en casa, en la calle, etc. ■ Características de la autorregulación grupal que influyen en la eficacia y la satisfacción del grupo. Recordatorio de lo escrito en las diferentes fichas de grupo sobre este tema. ■ Sobre algunos aspectos esenciales en grupos cooperativos: interdependencia positiva y solidaria, todos somos imprescindibles; habilidades sociales; cooperación y apoyos; ...

6º / Fecha	<ul style="list-style-type: none"> ■ 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. ■ Valoración en torno a las actividades de proyección y divulgación planteadas. Cómo va la elaboración: qué hay hecho, qué falta.
7º / Fecha	<ul style="list-style-type: none"> ■ Estrategias de aprendizaje (personales / grupales); influencias de las estrategias de funcionamiento personal y grupal en el desarrollo de las actividades planteadas. ■ Sobre la innovación y la creatividad: definición e importancia de la innovación y la creatividad; ejemplos de innovación y creatividad (en el colegio, en casa, en la calle, etc.). ■ Características de la innovación y la creatividad que influyen en el desarrollo y la satisfacción del grupo. ■ Implicación de la innovación y la creatividad en el taller educativo; estrategias para fomentar la innovación y creatividad.
8º / Fecha	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sobre contextos de aprendizaje: contextos formales de aprendizaje (definición, ejemplos en torno al aprendizaje de los contenidos del taller); contextos no formales de aprendizaje (definición, ejemplos en torno al aprendizaje de los contenidos del taller); contextos informales de aprendizaje (definición, ejemplos en torno al aprendizaje de los contenidos del taller). ■ Cómo enlazar los diferentes entornos de aprendizaje, por ejemplo, desde lo que se aprende en la asociación al contexto familiar. Las actividades de proyección para enlazar contextos de aprendizaje.
9º / Fecha	<ul style="list-style-type: none"> ■ Valoración del trabajo desarrollado: algunas impresiones del funcionamiento personal y grupal; qué hemos aprendido; qué se puede mejorar; por dónde seguir; etc. ■ Preparación de los proyectos (actividades de proyección y divulgación): cómo organizarlos y prepararlos.
10º / Fecha	<ul style="list-style-type: none"> ■ Preparación de los proyectos: estrategias personales, actitudes hacia hablar en público, el diálogo estructurado como un proceso de aprendizaje, valor de los errores, ... ■ Ensayo de diálogo estructurado y de mesa redonda.

4. Explicación de algunos contenidos relacionados con la autodeterminación y los proyectos de vida independiente.

De los contenidos presentados anteriormente vinculados con la autodeterminación, el/la profesor/a expondrá uno de ellos en cada sesión,

tratando de explicar todos ellos a lo largo de las diferentes sesiones. La distribución establecida de estos contenidos se presenta en la siguiente tabla, que contempla 10 sesiones, pero cada profesor/a podrá modificarlo y adaptarlo a su gestión temporal.

Nº Sesión / Fecha	Contenidos
1ª / Fecha	<ul style="list-style-type: none"> ■ Tomar iniciativas en la vida y lleva a cabo acciones cuando se necesitan. Autonomía personal.
2ª / Fecha	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ser consciente de las preferencias e intereses personales, y realizar elecciones basadas en preferencias, intereses, deseos y necesidades. Comunicar a otros los deseos y las necesidades.
3ª / Fecha	<ul style="list-style-type: none"> ■ Considerar múltiples opciones y consecuencias para las decisiones. Tomar decisiones basadas en esas consideraciones. Evaluar la eficacia de las decisiones basándose en los resultados de decisiones previas y revisar las futuras decisiones a la luz de lo anterior. Poner ejemplos.
4ª / Fecha	<ul style="list-style-type: none"> ■ Establecer metas personales. Ser persistente en relación al logro de metas y logros preferidos y usar la negociación, el compromiso y la persuasión para alcanzarlos.
5ª / Fecha	<ul style="list-style-type: none"> ■ Definir los problemas de modo sistemático y buscar soluciones apropiadas.
6ª / Fecha	<ul style="list-style-type: none"> ■ Reconocer la importancia de la independencia, aunque hay que reconocer la interdependencia con otros en el mundo.
7ª / Fecha	<ul style="list-style-type: none"> ■ Defenderse cuando es apropiado, desarrollando una conducta asertiva. Estar segura/o de sí misma/o y orgullosa/o de sus logros.

8ª / Fecha	<ul style="list-style-type: none"> ■ Poseer un adecuado conocimiento y comprensión de los puntos fuertes y débiles de uno mismo. Autorregular la conducta. Desarrollar estrategias de autocontrol.
9ª / Fecha	<ul style="list-style-type: none"> ■ Tener creencias positivas sobre la capacidad de actuar en una determinada situación y creer que si se actúa de esa manera se lograrán los resultados esperados (autoeficacia y expectativas positivas). Tener confianza en uno mismo. Saber buscar apoyos si es necesario.
10ª / Fecha	<ul style="list-style-type: none"> ■ Influencia de la autodeterminación en la calidad de vida. Algunos derechos que facilitan el desarrollo de la autodeterminación.

6.2. Actividades en pequeño grupo colaborativo

Para abordar estas actividades cada grupo dispone de un cuaderno de actividades grupales (ver Anexo 1) 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. El coordinador del grupo puede ser el/la profesor/a u otro apoyo mediacional (estudiante en prácticas, voluntario); también los alumnos pueden ejercer el rol de coordinador (a turnos).

El coordinador lee las preguntas (y el resto de las actividades) y anota otras preguntas que pueden hacer los alumnos y también escribe las razones por las que el grupo considera que ese tema que han abordado es importante en sus vidas. Estas anotaciones que escribe el coordinador las leerá posteriormente, en las actividades finales de todo el grupo.

El profesor puede utilizar el registro de las sesiones para anotar las respuestas de los alumnos.

Estas anotaciones pueden servir para construir el texto de preguntas, respuestas y relatos vinculados a cada temática y que puede constituir, como veremos más adelante, uno de los proyectos del grupo.

1. Preguntas para pensar y dialogar

Los alumnos responden a las preguntas que lee el coordinador y que están relacionadas con la temática planteada, importante en la vida de las personas y en su autodeterminación. Cada pregunta la contestarán dos o tres alumnos, para ver las diferencias que se pueden dar. Algunas preguntas, que se consideran muy importantes, las pueden responder todos los miembros del grupo, aunque si alguno/a no desea dar a conocer su respuesta, debe sentirse libre para ello. El grupo debe ofrecer un clima de confianza, comprensión y respeto.

A partir de los temas planteados por el/la profesor/a, los/as alumnos/as podrán proponer otros temas y anotarlos en las tablas que aparecen en el cuaderno de trabajo grupal. En estos

temas propuestos por los alumnos, serán ellos mismos quienes vayan señalando las preguntas. El/la profesor/a ayudará en la elaboración y corrección de las preguntas.

Cada profesor puede modificar y/o ampliar estas preguntas en función de lo que considere más conveniente para las necesidades del grupo.

2. Otras preguntas que pueden hacerse sobre este tema y otras cuestiones que queráis comentar sobre la temática

Además de las preguntas que vienen en el cuaderno de trabajo grupal (en los primeros temas), los alumnos podrán plantear también otras preguntas y otras cuestiones que consideren de interés, relacionadas con la temática. El/la coordinador/a del grupo anotará las preguntas, algunas de las cuales se leerán después a todo el grupo. Se trata de fomentar el diálogo sobre el tema previsto.

3. Relato personal relacionado con el tema seleccionado

Cada uno, durante unos minutos, expresará un relato personal relacionado con la temática. Puede ser contarnos una experiencia, un deseo, una anécdota, un sentimiento, una opinión o algunas ideas que tengan que ver con el tema. El/la coordinador/a del grupo escribirá 1 o 2 relatos personales. Algunos se leerán después a todo el grupo.

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 "atrevimiento" de los jóvenes, 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. 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 el relato, con el grupo y con uno mismo, de modo que el relato de cada compañero sirva de inspiración al resto. El profesor, que va escribiendo los relatos, va leyendo las últimas frases emitidas, de vez en cuando, para que sirvan de ánimo e inspiración; el profesor tratará de corregir/modificar "ligeramente" alguna de estas frases para dar coherencia al resultado grupal. Esta reiterada repetición sirve para centrar la atención del grupo y facilitar la expresión de los relatos.

En las primeras sesiones, el profesor puede exponer su relato vinculado con el tema (p.e., el empleo), de modo que sirva de modelo de actitud y exposición, y también puede expresar, antes de iniciar su relato, las estrategias mediacionales que va a utilizar en la concreción del relato que va a explicar: ¿qué voy a contar: una experiencia cercana, una opinión, un deseo, ...?; una vez que he tomado una decisión, ¿por dónde voy a comenzar el relato?; ¿qué voy a comentar posteriormente?; ¿cómo voy a concluir el relato?; me voy a dar ánimos de que puedo hacerlo; voy a disfrutar con mi relato y que los demás me conozcan un poco más; etc.

4. Contestar a esta pregunta: ¿por qué es importante el empleo (o el tema que en cada sesión se está tratando) en los proyectos de vida de las personas?

Entre todos los/as alumnos/as buscan razones de la importancia de este tema en la vida de las personas. El/la coordinador/a de la sesión anotará las respuestas del grupo y se puede leer después a toda la clase.

6.3. Actividades individuales

También se puede utilizar el cuaderno personal de autodeterminación (ver Anexo 2) con los 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 realizado el trabajo en equipos cooperativos. Estas 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 responder a las preguntas que se plantean, relacionadas con los sueños y relacionadas con la situación actual de la persona. Tanto los sueños como las situaciones actuales están vinculados a los distintos ámbitos que se han abordado en el grupo colaborativo con anterioridad.

Lógicamente el/la profesor/a 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 determina las tareas precisas y dentro de ellas la cantidad apropiada que requiere cada alumno, de modo que ajusta las actividades a realizar a las necesidades personales. Estas actividades 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.

6.4. Actividades de consolidación: resumen, valoración y generalización de los contenidos

Antes de finalizar la sesión, se llevan a cabo, a modo de consolidación, actividades de resumen de lo realizado, de valoración y de recordatorio de propuestas para la generalización y transferencia de los aprendizajes. Estas actividades se realizan con todo el grupo, una vez concluidas las tareas de los pequeños grupos colaborativos, durante los 10-15 minutos últimos de cada sesión.

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: vinculados con la auto-determinación, con los proyectos de vida independiente, con la conversación en torno a las temáticas que abordan; 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 abordada por parte de los alumnos

Igualmente pide a los alumnos una valoración sobre las actividades planteadas, sobre el desarrollo del trabajo grupal, etc. (“¿qué os ha parecido el tema que hemos abordado?, ¿ha resultado fácil o difícil la conversación y el relato?, ¿se ha comprendido completamente lo expresado por los/as amigos/as?, ¿qué hemos aprendido en el trabajo en grupo?, ¿cómo ha funcionado el grupo?, etc.).

4. Recordatorio de la necesidad de trasladar lo aprendido a otros contextos (contexto familiar, contexto social, contexto laboral,...)

Se trata de incidir en un aspecto esencial del proceso de aprendizaje, que trata de generalizar y trasladar lo que aprendemos en la sesión

a otros contextos y situaciones en la vida: con la familia, con los amigos, en el trabajo, en otras situaciones. Es probable que en estos contextos sea precisa la colaboración de apoyos mediacionales, que faciliten el proceso de generalización de los aprendizajes y también para realizar las actividades individuales, por ejemplo, las que se proponen el cuaderno de trabajo personal.

6.5. Gestión temporal de las actividades

El desarrollo del taller suele hacerse a través de una sesión semanal, que puede tener duraciones distintas. Generalmente las sesiones son de 2 horas, con el fin de que puedan articularse las distintas situaciones de aprendizaje: situación con todo el grupo, situación en pequeños grupos colaborativos y situación individual. No obstante, puede ser que las sesiones tengan una duración menor (1,30 h., 1 h.), en cuyo caso la distribución temporal para las distintas situaciones va a modificarse. En la siguiente tabla se presenta una aproximación de la duración pertinente para cada situación.

Duración de la sesión	Duración de la situación inicial con todo el grupo	Duración de la situación en pequeños grupos colaborativos	Duración de la situación individual	Duración de la situación final con todo el grupo
2 horas	15-20 m.	60 m.	20-30 m. Se concluye en casa	15-20 m.
1,30 horas	10-15 m.	60 m.	Se trabajará en casa o en otra sesión	15-20 m.
1 hora	5-10 m.	40 m.	Se trabajará en casa o en otra sesión	10-15 m.

En todo caso, en las primeras sesiones se organizan los grupos cooperativos y se explica la importancia del funcionamiento grupal y personal. Para sensibilizar a los grupos, cada uno rellenará la ficha de grupo cooperativo (Anexo 3). En esta ficha de grupo cooperativo (nos organizamos), en la que figura el nombre del grupo y el nombre de los participantes en el grupo, los

miembros del grupo deben determinar las funciones o papeles de los miembros: el coordinador del grupo-moderador, el secretario-portavoz, el animador y supervisor del orden; también señalarán algunos aspectos que van a influir en el funcionamiento del grupo: los valores del grupo, las normas de funcionamiento, las expectativas, y las estrategias de autorregulación.

7. CONTEXTOS DE APRENDIZAJE: APOYO MEDIACIONAL EN CONTEXTOS COMUNICATIVOS

7.1. Contextos de aprendizaje

Tratamos de establecer relación entre distintos contextos de aprendizaje, no solo se aprende en el taller de autodeterminación y lenguaje (que se desarrolla en el centro de educación de adultos o en una facultad universitaria colaboradora o en la propia asociación), también se aprende en el contexto familiar (p.e., en los domicilios familiares o en los pisos de vida independiente), en el contexto social (p.e., conversando con un grupo de amigos en una cafetería, ...) y en las aulas de los centros escolares (bien sean de primaria o secundaria), donde se pueden llevar a cabo algunas acciones de divulgación o de proyección del taller (p.e., una mesa redonda para explicar algunas facetas de la vida de las personas con SD/DI).

En el desarrollo de las actividades didácticas del proyecto Campus y, por tanto, del taller de autodeterminación y lenguaje, se implican diversos colectivos: jóvenes con SD/DI, apoyos profesionales y apoyos naturales. Estos apoyos naturales, ya lo hemos señalado, pueden ser de diverso tipo: estudiantes universitarios en prácticas, voluntarios, familiares colaboradores. Los apoyos naturales pueden realizar funciones de apoyo mediacional en el taller de autodeterminación y lenguaje, en el contexto familiar y en los contextos sociales.

Este apoyo en el contexto familiar (domicilios familiares y pisos de vida independiente) se plantea al objeto de contribuir a desarrollar

actitudes positivas hacia las conversaciones sobre temas vinculados a la autodeterminación y hábitos de lectura y escritura creativa, tratando de establecer puentes entre lo que se realiza en los talleres educativos (en este caso, el taller de autodeterminación y lenguaje) y lo que se hace en el ocio en el contexto familiar. Los apoyos mediacionales en el contexto familiar pueden ser estudiantes en prácticas de determinados grados o másteres vinculados a educación, o voluntarios; una figura que se ha experimentado en los pisos de vida independiente son los bibliovoluntarios (vinculados a las bibliotecas públicas) que colaboran en la lectura compartida en el hogar de libros elegidos conjuntamente, generalmente textos escritos por personas con SD/DI o texto en lectura fácil; algunos de estos textos pueden estar relacionados con la autodeterminación y los proyectos de vida independiente (p.e., *Relatos de vida independiente*, o *Cosas que me han pasado*, etc.) .

El apoyo en el contexto social (paseos por la ciudad, encuentros en un parque, conversaciones en una cafetería, reuniones en una asociación de vecinos, visita a un centro cultural, etc.) se plantea al objeto de contribuir a desarrollar habilidades conversacionales, tratando de establecer puentes entre lo que se realiza en el taller de autodeterminación y lenguaje y lo que se hace en el ocio en la comunidad. Los apoyos mediacionales en el contexto social pueden ser estudiantes en prácticas de determinados grados o másteres vinculados a educación,

o voluntarios. Los estudiantes pueden participar a través de una práctica de aprendizaje servicio.

Por tanto, con todos los apoyos (naturales y profesionales) se articula un trabajo cooperativo en varias direcciones, planteando varios escenarios de aprendizaje:

A. Taller de autodeterminación y lenguaje: participan los jóvenes con SD/DI y en él colaboran estudiantes universitarios y otros voluntarios. Se trabajan las actividades en diversas situaciones de aprendizaje: todo el grupo, pequeño grupo colaborativo y actividades individuales (pueden ser también en parejas, o en tríos) relacionadas con las temáticas vinculadas a la autodeterminación y los proyectos de vida. Este taller se lleva a cabo en centros educativos inclusivos: centros de educación de adultos, universidades, o las propias asociaciones.

B. Pisos de vida independiente (o domicilios familiares): Son las viviendas en las que viven algunos jóvenes que participan en el taller y en ellos, con la colaboración de los estudiantes universitarios y de bibliovoluntarios de las bibliotecas públicas, se experimentan algunas actividades vinculadas con las desarrolladas en el taller, de tal modo que se hace uso de los temas abordados en el taller (en conversación, en lectura, en escritura, en visionado de vídeos,...) dentro del ocio en el hogar. Tanto los estudiantes universitarios como los bibliovoluntarios reciben una pequeña formación como mediadores y facilitan la transferencia de aprendizajes entre el taller de autodeterminación y lenguaje y el piso de vida independiente (o el domicilio familiar); es decir, entre escenarios no formales y escenarios informales de aprendizaje.

C. Entornos sociales: Pueden ser muy diversos, como ya hemos indicado, desde los paseos por la ciudad, mientras se va conversando, hasta encuentros en un parque, conversaciones en una cafetería, reuniones en una asociación de vecinos, visita a un centro cultural, deportivo o social, etc. Se trata de conversar en diferentes situaciones y contextos y con personas diversas. También aquí, los apoyos naturales tendrán una formación como mediadores y son los que facilitan la transferencia de aprendizajes entre el taller de autodeterminación y lenguaje y los contextos sociales; es decir, entre escenarios formales, no formales y escenarios informales de aprendizaje.

D. Aulas de las Facultades Universitarias vinculadas con la educación: Los estudiantes universitarios colaboran en el diseño y elaboración de los proyectos pedagógicos que se plantean en el taller de autodeterminación. Estos proyectos pedagógicos, que están formados por un cuaderno de trabajo grupal y un cuaderno de trabajo personal, se validan en un grupo de jóvenes del propio taller.

E. Aulas en centros escolares. En los centros escolares se pueden llevar a cabo pequeños talleres colaborativos de autodeterminación, con una duración que puede ir de 1 a 5 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 temáticas vinculadas con la autodeterminación de los alumnos; también algunos de los jóvenes del taller pueden participar colaborando en los talleres organizados en los centros escolares, en los que se plantean actividades con todo el grupo y actividades en pequeño grupo colaborativo (4/5 alumnos, 1 joven con SD/DI, y 1 estudiante universitario, si ello es factible). Otras opciones pue-

den ser la de ofrecer una mesa redonda en la que los jóvenes con síndrome de Down puedan expresar algunos temas relacionados con la autodeterminación: mi trabajo, los pisos de vida independiente, mi participación en la comunidad, mis proyectos literarios, actividades formativas en las que participo, etc.

En este proyecto 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 autodeterminación) e informales (pisos de vida independiente, domicilio familiar, contextos sociales). Esta experiencia es muy interesante para las relaciones entre los diversos contextos de aprendizaje. La práctica de ApS sobre apoyo mediacional en contextos comunicativos se centran básicamente en los tres primeros puntos (a, b, c).

7.2. Vinculación de los contextos de aprendizaje

Resulta fundamental, por tanto, vincular los contextos formales o no formales con los informales, y ello por varias razones. Muchas de las personas con SD/DI tienen dificultades con la generalización y transferencia de aprendizajes, por ello es conveniente mantener vinculados los contextos de aprendizaje. Ahora bien, para que esta conexión resulte eficaz, es preciso plantear, al menos, dos estrategias facilitadoras de tal conexión: por un lado, que el enfoque didáctico del programa educativo contemple en su secuencia didáctica el desarrollo de actividades que establezcan conexión de lo que se hace en clase con otros escenarios vitales (la familia, los amigos, el barrio, etc.); por otro lado, la participación de apoyos que actúen como mediadores para facilitar las transferencias

(pueden ser familiares o voluntarios o estudiantes en prácticas).

Las conversaciones, la lectura, las tareas de escritura creativa sobre temas vinculados a la autodeterminación, llevadas a cabo en los contextos familiares y sociales, y planteadas en esta práctica de ApS, son sin duda un ejemplo de aprendizaje en contextos informales, en los que los jóvenes con síndrome de Down están llevando a cabo tareas de escritura en su propia casa o en otros lugares de ocio como pueden ser las cafeterías o la biblioteca. En estos emplazamientos, los jóvenes se sienten cómodos y relajados, ya que constituyen lugares de relación, de participación y de aprendizaje en los que saben que van a aprender y no van a ser evaluados, sino que son contextos cotidianos donde pasan su tiempo libre, y lo pueden emplear en aquellas actividades que le resultan atractivas y que les hacen sentirse útiles.

El aprendizaje que se da en estos contextos informales (contextos sociales, contexto familiar) es considerado como un aprendizaje informal, es decir, es un aprendizaje que no está estructurado, que carece de objetivos didácticos y no tiene una programación ni una duración determinada. Además, el aprendizaje informal no se evalúa ni conlleva ninguna certificación asociada como sucede con el aprendizaje formal. Este aprendizaje puede ser intencional, aunque, en la mayoría de los casos, el individuo no es consciente del aprendizaje que está llevando a cabo, y se produce de una manera inesperada y fortuita.

Con respecto a los pisos de vida independiente, hay que señalar que en estos pisos conviven los jóvenes con síndrome Down, viviendo de forma autónoma, con los apoyos adecuados. De esta

manera pueden independizarse de sus padres. En unos años, la Asociación ha podido observar los cambios y mejoras que han surgido en sus vidas, como consecuencia de ofrecer oportunidades innovadoras y apoyos adecuados a sus necesidades.

La vivienda es uno de los componentes más importantes de los proyectos de vida independiente. Actualmente, el modelo de intervención de personas con discapacidad está en proceso de cambio, ofreciendo unas nuevas oportunidades que facilitan mayor autonomía y autodeterminación. Estos proyectos de vida independiente se configuran a partir de la vivienda, del empleo, de la participación social y de la formación permanente.

El piso de vida independiente es una nueva oportunidad para el desarrollo y aprendizaje de las personas con SD/DI. Allí siguen aprendiendo a compartir, a convivir, a resolver problemas, a utilizar el tiempo libre, etc. Entre las actividades que pueden hacer en el tiempo libre en el hogar están, precisamente, las conversaciones entre amigas y amigos, las actividades de lectura y escritura creativa, etc. En el piso pueden elaborar sus propios proyectos literarios (bien sean individuales, en pareja o en grupo más numeroso) como escribir un libro de poesía, o un libro de relatos; también pueden responder a las actividades que figuran en su cuaderno personal de autodeterminación (que informa de sus proyectos de vida a modo de relato autobiográfico), etc.

7.3. Apoyo mediacional en los contextos comunicativos

Ya señalamos que para promover la autodeterminación eran precisas propuestas pedagógicas

que se centren en las competencias de los alumnos/as; también eran necesarias propuestas formativas para familias y profesores, que les permita adoptar actitudes más favorables a la autodeterminación y diseñar más oportunidades de potenciación de conductas autodeterminadas. Por otro lado, también es necesario establecer una vinculación entre diferentes contextos comunicativos, y esta vinculación se ve favorecida por los apoyos mediacionales (que pueden ser estudiantes universitarios desarrollando prácticas de ApS). En este punto abordaremos un enfoque metodológico que consideramos clave en las propuestas pedagógicas para trabajar con las personas con SD/DI y también para la formación de los apoyos mediacionales en los contextos comunicativos, nos referimos al enfoque didáctico mediacional. También abordamos las funciones de los apoyos en los contextos informales de aprendizaje (contextos sociales y contexto familiar), así como su formación y algunas de las actividades que pueden desarrollar en los contextos comunicativos.

7.3.1. Sobre el enfoque didáctico mediacional

Es importante destacar como planteamiento educativo la metodología mediacional, que se lleva a cabo en el desarrollo de las diferentes actividades que se proponen en distintos talleres educativos (como el taller de autodeterminación y lenguaje), en combinación con otras metodologías como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por proyectos, etc. Con ellas se quiere lograr la resolución de algunas dificultades como la consolidación y generalización de los aprendizajes a tareas y situaciones diferentes a las que originalmente se habían planteado. En esta estrategia de enseñanza es

importante el papel del profesor como mediador, teniendo presente que la actividad mediadora no solo es papel del profesor, sino también de los familiares, estudiantes en prácticas, otros apoyos; es decir, de aquellas personas que, de forma intencional, pretenden ayudar a los jóvenes en sus aprendizajes.

Algunos de los objetivos de la mediación son los siguientes: 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, los antecedentes y las consecuencias, y operaciones tales como la comparación, la categorización y las nociones de pasado, presente y futuro, entre otros.

Es importante el modo de interactuar con el alumnado para desarrollar procesos de aprendizaje. Gracias a la mediación, los alumnos pueden aprender procesos y estrategias más que contenidos de aprendizaje. Las líneas de actuación que puede utilizar el docente como mediador para facilitar el conocimiento y ayudar al alumno a ordenar sus observaciones sobre los procedimientos de pensamiento son:

- Relacionar las experiencias nuevas con las ya conocidas.
- Crear confianza en el alumno fomentando el sentimiento de su competencia cognitiva.
- Utilizar incentivos intrínsecos a la tarea.
- Destacar las interacciones entre los alumnos y su apoyo durante las situaciones de aprendizaje.
- Promover entusiasmo por enseñar y por aprender.
- Etc.

Feuerstein fue uno de los autores que contri-

buyó a desarrollar el concepto de aprendizaje mediado, que hace que sea posible el aprendizaje intencional y significativo. Para este autor, mediador es todo aquel que ordena y estructura los estímulos y aprendizajes para ayudar al alumnado a construir su propio conocimiento.

Algunas de las características de la mediación son:

- Globalidad
- Individualización del proceso educativo
- Tomar en consideración las características del alumnado
- Énfasis en los aspectos motivacionales
- Énfasis en los procesos y en la generalización

Feuerstein (1986), en su teoría sobre la Experiencia del Aprendizaje Mediado (EAM), definió el perfil del mediador como una persona facilitadora de la interacción entre el individuo y el medio. La interacción debe ser guiada por los siguientes criterios:

- Intencionalidad y reciprocidad
- Trascendencia
- Significado
- Competencia
- Regulación y control de la conducta
- Participación activa y conducta compartida
- Individualización y diferenciación psicológica
- Mediación de la búsqueda
- Planificación y logro de objetivos
- Mediación de la novedad y la complejidad
- Mediación del conocimiento, de la modificabilidad y del cambio
- Transmisión mediada de valores y actitudes

En el texto *Campus Oportunidades para la Inclu-*

sión: *planteamientos generales* (Down España, 2017 - <https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2018/09/Campus-Oportunidades-para-la-Inclusión.-Planteamientos-generales.pdf>) se explican cada uno de estos criterios.

7.3.2. Apoyos en los contextos comunicativos

Ya hemos comentado que, además de las oportunidades para estimular el gusto por aprender y desarrollar habilidades vinculadas a la conversación y al relato personal, a la lectura y escritura creativa, etc., es necesario indagar los apoyos precisos para que tales aprendizajes se desarrollen de forma eficaz y sostenida. Así, si las oportunidades las hemos concretado en los talleres literarios, en los contextos familiares y en los contextos sociales, es necesario articular apoyos en tales contextos.

Desde el modelo de apoyos de la AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010), que es uno de los enfoques metodológicos que utilizamos, se distingue entre apoyos personales, apoyos naturales y apoyos profesionales. Los apoyos naturales son los familiares, los voluntarios, los estudiantes colaboradores, los amigos. Desde este modelo metodológico y conceptual plantan la enorme importancia de la participación y colaboración de los apoyos naturales cuando los apoyos personales no son suficientes para realizar con eficacia los requerimientos del entorno, de las tareas a las que tienen que enfrentarse las personas con SD/DI; pero para ello los apoyos naturales deben estar motivados y preparados, por ello es muy importante que los profesionales atiendan este requisito.

En los talleres educativos el apoyo fundamental es el apoyo profesional, con conocimientos

y experiencias en torno a diferentes contenidos: características y estilos de aprendizaje de las personas con SD/DI; intervención en dificultades de lenguaje, lectura y escritura; sobre proyectos de vida independiente; sobre talleres educativos y formativos; sobre diversos enfoques metodológicos, entre ellos, el enfoque didáctico mediacional; etc. Además de los apoyos profesionales implicados en el diseño, desarrollo y valoración de los talleres educativos (como el taller de autodeterminación y lenguaje), otros apoyos que pueden colaborar con ellos son los siguientes: estudiantes en formación práctica (a través de proyectos de aprendizaje servicio - ApS), familiares, voluntarios, que constituyen lo que denominamos apoyos naturales.

Un aspecto esencial del apoyo que se debe plantear en todos los ámbitos de aprendizaje que se desarrollan en los talleres educativos es el papel de mediación de los apoyos; el profesor y otros colaboradores son considerados como mediadores del aprendizaje de los alumnos. En el texto *Campus Oportunidades de Inclusión: planteamientos generales* se exponen, como hemos señalado, algunas características del profesor como mediador.

Una tarea que se debe llevar a cabo en toda acción educativa debe ser la indagación de nuevas vías pedagógicas y proponer al alumnado didácticas más motivadoras que permitan que avancen en sus procesos de aprendizaje. Esto debe hacerse especialmente en alumnos con dificultades de aprendizaje.

7.3.3. Tipos de apoyo en los contextos comunicativos

Pueden ser diversos los apoyos que se vinculan a los contextos informales, los apoyos en

los contextos formales y no formales están más delimitados y sus funciones más clarificadas; aquí nos vamos a centrar en los apoyos vinculados a los contextos comunicativos informales (contextos sociales, contexto familiar). Estos apoyos en contextos informales los podemos concretar en los siguientes: los familiares de las personas con SD/DI, los bibliovoluntarios y los estudiantes vinculados a prácticas de aprendizaje servicio (ApS).

a. Familiares

Podemos considerar el contexto familiar como uno de los más importantes en este tipo de enseñanza informal. El contexto de la familia (que se vincula a diferentes ámbitos del desarrollo de las personas: afectivo, educativo, seguridad, económico, social...) determinará, en gran medida, el futuro de la persona como miembro de la sociedad. Con las personas que presentan alguna discapacidad, el papel de la familia es muy importante; la educación que la familia aporta a su hijo va a ser esencial para su vida.

También la actitud que adoptan ante su discapacidad va a resultar influyente, pues es la familia quien le inculca y le ayuda a desarrollar ciertos valores y capacidades personales. Por este motivo, es necesario desarrollar una educación familiar que, sobre todo, priorice la autonomía y el desarrollo de capacidades y competencias.

Con respecto a la colaboración de la familia con los programas educativos que se desarrollan en los centros educativos (p. e., en una Asociación Down), los apoyos familiares pueden colaborar en algunas labores individuales que las personas con SD/DI llevarán a cabo en sus casas y que están relacionadas con las activi-

dades desarrolladas en los talleres educativos que se llevan a cabo en la Asociación Down.

Pueden ser tareas de lectura compartida, de conversación sobre temas que se han abordado en la Asociación, de apoyo a la realización de las actividades que se proponen en el cuaderno de trabajo personal, etc. Son actividades que tratan de consolidar y generalizar aprendizajes, así como hacer un uso apropiado del ocio en el hogar, fomentando hábitos y actitudes positivas hacia tareas vinculadas al desarrollo del lenguaje, de la cognición y de la autodeterminación. En cualquier caso, es fundamental la coordinación de los apoyos profesionales con los apoyos familiares para concretar las actividades que se van a proponer (siempre con la aceptación del joven), así como para dialogar sobre las funciones y estrategias de dicho apoyo.

b. Bibliovoluntarios

Ya hemos señalado que el contexto familiar (los domicilios familiares, los pisos de vida independiente) es un escenario de aprendizaje informal y en este contexto pueden identificarse distintos tipos de apoyo para acompañar determinadas actividades que se desarrollan en el tiempo de ocio, como la lectura y la escritura. Entre los apoyos con respecto al uso de la lectura y escritura en el contexto familiar podemos señalar los bibliovoluntarios.

Los bibliovoluntarios son apoyos que se identifican en un proyecto muy pionero impulsado por las bibliotecas públicas de Huesca, con el objetivo de fomentar la lectura y la inclusión en diferentes contextos informales. La función principal de los bibliovoluntarios consiste en fomentar la lectura en personas con dificultades de

comprensión y, por lo general, están vinculados con asociaciones de discapacidad, residencias de ancianos e incluso con los pisos de vida independiente, donde residen algunos jóvenes con síndrome de Down. Estos bibliovoluntarios colaboran en la lectura de textos que previamente han acordado, pueden proponer también actividades de comprensión lectora y de escritura. Esta lectura y las actividades correspondientes se realizan en los pisos, a una hora que a todos les resulte oportuna, generalmente una sesión de 1,30 horas.

c. Apoyos mediacionales universitarios

Se trata de estudiantes que colaboran en el desarrollo de actividades vinculadas a un determinado taller educativo: bien en acciones internas del propio taller (contexto asociativo, que es un contexto no formal) o en acciones de proyección y divulgación, o también en acciones de transferencias de aprendizajes, a través de las cuales se vinculan determinados contextos de aprendizaje (los formales y no formales con los informales). Estas últimas acciones se pueden desarrollar en diferentes contextos comunicativos y de aprendizaje informales como pueden ser los contextos familiares y algunos contextos sociales (cafeterías; calles, plazas y parques; contextos culturales, etc.).

La labor de los apoyos mediacionales universitarios se llevan a cabo generalmente a través de metodologías docentes centradas en el aprendizaje servicio. Un par de experiencias que hemos desarrollado en los últimos meses son las siguientes: a) apoyo mediacional en contextos comunicativos; b) apoyo mediacional en los proyectos literarios.

El apoyo mediacional en contextos comunica-

tivos consiste en la colaboración en actividades conversacionales con personas con SD/DI. Se trata de establecer una relación entre 2/3 estudiantes con 2/3 jóvenes con SD con la finalidad de mantener encuentros semanales en los que poder conversar sobre los temas que se van abordando en el taller de autodeterminación (lógicamente, también sobre otros temas que ellos deseen); para lo cual los estudiantes tienen información tanto de los temas que se han tratado como de los tipos de preguntas/respuestas que se han dado y de los relatos personales que se han expresado. Es importante resaltar que estas conversaciones se deben realizar siempre en diferentes contextos sociales (una cafetería, de paseo, en un evento social, ...) o en contextos familiares (en algunas de las casas de los jóvenes de la Asociación).

Con respecto al apoyo mediacional en los proyectos literarios, en este caso la colaboración del estudiante se centra en el proyecto literario personal en el que el joven con SD/DI está trabajando; puede ser la elaboración de poesías, de relatos, etc. En el texto *Aprendizaje servicio: oportunidades y apoyos para la creación literaria* (Down España, 2021 - <https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2021/09/Aprendizaje-servicio.pdf>) se señalan algunas funciones y estrategias mediacionales en el proceso de elaboración del proyecto personal literario.

7.3.4. Funciones de los apoyos

La función que el apoyo mediacional va a tener a lo largo del itinerario de apoyo será la de acompañar y apoyar a los jóvenes en el desarrollo de conversaciones y relatos personales en torno a temáticas relacionadas a la autodeterminación y también en actividades de

lectura y escritura creativa (relacionadas asimismo con la autodeterminación) en el contexto familiar. Esta función de acompañamiento en el desarrollo de conversaciones y lecturas tanto en el contexto social como en el contexto familiar se llevará a cabo tanto en la motivación, como en la supervisión y apoyo, en la corrección, en la valoración y en la proyección de los resultados. Esta función de apoyo con respecto a tareas vinculadas al taller de autodeterminación y lenguaje es igualmente válida para otros talleres educativos.

Estos mediadores son los encargados de motivar, hacer un seguimiento y acompañar a los jóvenes con síndrome de Down a lo largo del proceso. Por otro lado, también deberán hacer de guías y corregir y mejorar sus producciones orales y escritas, para que finalmente puedan ser proyectadas.

Para que los jóvenes con síndrome de Down se impliquen en conversaciones sobre temas diversos, en determinadas lecturas relacionadas con la autodeterminación, y se sientan motivados hacia estos aprendizajes, es necesaria la colaboración de un mediador, que pueden ser estudiantes de Magisterio (a través de proyectos de aprendizaje servicio) o voluntarios. Estos apoyos mediacionales realizarán su labor mediacional tanto en el contexto familiar como en diversos contextos sociales.

En este sentido, podemos señalar que la mediación se vincula con los siguientes aspectos del proceso de aprendizaje y que determinan las funciones del apoyo mediacional:

- **Motivación.** En este caso, el apoyo mediacional es el encargado de desarrollar distintas estrategias para conseguir que el joven mantenga la motivación y la implicación en dinámicas conversacionales, en actividades de lectura y en tareas de escritura creativa.
- **Seguimiento y acompañamiento.** Las personas con SD/DI tienen que sentirse apoyadas y acompañadas en determinados momentos del desarrollo de su autodeterminación (o de otros aprendizajes) y percibir que disponen de apoyo para resolver las dificultades que van surgiendo. Es importante que perciban que se trata de un proyecto cooperativo, y que se establece una fuerte alianza de apoyo entre la persona con SD/DI y el estudiante (u otro apoyo mediacional).
- **Corrección.** Esta labor se centra en corregir los errores que pueden producirse en el lenguaje oral, en la lectura, en la escritura o en otros aprendizajes. Estos errores deben concebirse como procesos lógicos del aprendizaje, que, con apoyo, esfuerzo, actitudes positivas y expectativas de autoeficacia, se pueden mejorar.
- **Valoración.** Se trata de valorar positivamente lo que hacen los jóvenes, valorar sus respuestas, independientemente de las dificultades, de los apoyos necesarios y de los errores cometidos.
- **Proyección.** Está última labor consistirá en la concreción de actividades de proyección y divulgación con los materiales de escritura (diarios, cuadernos de trabajo personal, libro de poesías, libro de relatos, ...; también podrán ser otros productos, como dibujos, pinturas, ...), construidos por los jóvenes. Estas acciones de proyección pueden ser de diverso tipo: explicar a los compañeros el material elaborado en casa; presentar el libro

escrito en una biblioteca o en una librería; una comunicación en un centro educativo; participando, por ejemplo, en una mesa redonda sobre la vida independiente de las personas con síndrome de Down; etc. Con las propuestas de proyección se pretende valorar el resultado del esfuerzo y dedicación, exponer un ejemplo de la cultura de la diversidad, y ofrecer oportunidades para hacer un uso pedagógico de los materiales elaborados por los jóvenes con síndrome de Down y que puede servir a otros alumnos para aprender.

En cada uno de estos aspectos, los apoyos mediacionales identificarán aquellas estrategias que contribuyan a desarrollar su labor mediacional y de apoyo, tratando de facilitar las conversaciones, las lecturas y la escritura de temáticas relacionadas con la autodeterminación y los proyectos de vida (o con otras temáticas).

7.3.5. Formación de los apoyos

Se plantea una formación para los apoyos mediacionales que van a colaborar en los diferentes contextos comunicativos; en el caso de los estudiantes universitarios constituirá una práctica de ApS. Dicha formación abordará, al menos, los siguientes aprendizajes:

- Desarrollo y funcionamiento de las personas con SD/DI.
- Intervención en dificultades de aprendizaje (entre ellos, de lenguaje, de lectura y escritura).
- Los proyectos de vida independiente: implicaciones educativas.
- Aspectos básicos de autodeterminación: objetivos, componentes, estrategias para su desarrollo

- Talleres educativos: programación en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida. El taller de autodeterminación y lenguaje
- Enfoques metodológicos: implicaciones para la intervención y el diseño de proyectos pedagógicos. El apoyo mediacional. Apoyos profesionales y apoyos naturales.
- Equipos docentes coordinados y colaborativos.
- Conexión entre contextos de aprendizaje: contextos formales, no formales e informales.
- El aprendizaje servicio como estrategia docente.
- Apoyo mediacional en contextos comunicativos: contextos sociales y contextos familiares: propuesta de práctica.

Parte de esta formación puede plantearse a través de la lectura crítica de estos documentos:

- Prácticas de aprendizaje servicio: Apoyo mediacional en contextos comunicativos (Ver Anexo 4)
- Down España (2018). Campus Oportunidades para la Inclusión. Madrid: Down España (Ver en página web de Down España - nuestras publicaciones. Enlace: Autonomía personal y vida independiente).

7.3.6. Algunas actividades en los contextos comunicativos informales

Los apoyos mediacionales en los contextos comunicativos informales, van a poder desarrollar, a lo largo del itinerario de apoyo y de acompañamiento a los jóvenes de la asociación, las siguientes actividades conversacionales y de lectura y escritura:

En los contextos sociales (cafetería, de paseo por las calles, en el parque, ...):

- Conversación sobre temas propuestos en el taller de autodeterminación y lenguaje (o de otros talleres conversacionales). En el abordaje de cada tema deben expresarse preguntas, respuestas a las preguntas, relatos personales relacionados con el tema (expresión de recuerdos, relato de experiencias, exposición de ideas, de opiniones sobre la temática, de sentimientos, de deseos, etc.)
- Conversación sobre otros temas que surgen en el encuentro, propuestos por estudiantes, propuestos por los jóvenes de la asociación.
- Comentarios sobre aspectos vinculados al contexto en el que se han reunido.
- Recordatorio de conversaciones anteriores.
- Comentarios sobre la propia conversación: importancia de la conversación, lugares donde conversamos, personas con las que más conversamos, funciones de la conversación, vinculación de conversaciones que se llevan a cabo en diferentes contextos, actitudes personales hacia la conversación, etc.
- ...

En el contexto familiar:

- Conversación sobre temas propuestos en el taller de autodeterminación y lenguaje (o de otros talleres conversacionales). En el abordaje de cada tema deben expresarse preguntas, respuestas a las preguntas, relatos personales relacionados con el tema, etc.
- Conversación sobre otros temas que surgen en el encuentro, propuestos por estudiantes, propuestos por los jóvenes de la asociación.

- Lectura, a turnos con el/la joven, de relatos que guarden alguna relación con los temas que se abordan en las conversaciones.
- Colaboración en la realización de las tareas propuestas en el cuaderno personal de autodeterminación. Estas tareas consisten en escribir las respuestas a determinadas preguntas que se formulan en el cuaderno; el apoyo mediacional colaborará en la elaboración de la respuesta y animará a que se escriba en el cuaderno.
- Colaboración en el desarrollo de los proyectos literarios personales que el/la joven escribe en su casa. Puede ser un texto de poesías, un texto de relatos (inventados o personales), una colección de escenas dialogadas, etc.
- ...

Estas actividades que se desarrollan en los contextos comunicativos informales guardan relación con las actividades que se llevan a cabo en contextos formales o no formales, como puede ser el taller de autodeterminación y lenguaje. En este taller, ya lo vimos anteriormente, se llevan a cabo tareas de lectura y conversacionales, realizadas con el apoyo del cuaderno de trabajo grupal.

Para facilitar estas actividades, los apoyos mediacionales en contextos comunicativos informales pueden asistir a algunas de las sesiones en el taller de autodeterminación, así como disponer del cuaderno de trabajo grupal y el cuaderno personal de autodeterminación, para conocer los temas que se van abordando en el taller.

7.3.7. Seguimiento de los grupos de encuentro en los contextos comunicativos informales

Ya comentamos la perspectiva de los encuentros entre 2/3 estudiantes con 2/3 jóvenes con SD/DI para conversar sobre los temas vinculados con la autodeterminación. Para llevar a cabo un seguimiento de los temas que se van abordando en cada encuentro (en el contexto social y en el contexto familiar) se pueden utilizar sencillos registros que nos permiten tomar nota de algunos datos del encuentro.

Para los encuentros en el contexto social

SEGUIMIENTO DE LOS GRUPOS DE ENCUENTRO (Contexto social)

Estudiantes:

Jóvenes de la Asociación:

Horario habitual:

Fecha	Participantes	Lugar	Duración del encuentro	Temas abordados / observaciones
	Nº estud: Nº jóvenes:			
	Nº estud: Nº jóvenes:			
	Nº estud: Nº jóvenes:			

Para los encuentros en el contexto familiar

Hay que tener en cuenta que, al principio, resulta facilitador que el encuentro se haga por parte de todos o de una parte del grupo, en las diferentes viviendas de los jóvenes de la Asociación; ahora bien, conforme se van incrementando las relaciones y el conocimiento mutuo, es posible establecer un nuevo marco relacional: que un/a estudiante se vincule a una sola persona con SD (pueden darse otras casuísti-

cas) para la realización de las actividades en el entorno familiar; ello permite optimizar recursos y plantear un formato relacional más favorable a la personalización. De este modo incrementamos también la tipología conversacional: conversaciones con grupos amplios en la asociación, conversaciones en grupos reducidos en la asociación, conversaciones en grupos reducidos en contextos sociales y familiares (con estudiantes), conversaciones diádicas en contexto familiar. La siguiente tabla se refiere a la relación diádica joven-estudiante.

SEGUIMIENTO DE LOS GRUPOS DE ENCUENTRO (Contexto familiar)

Estudiantes:

Jóvenes de la Asociación:

Horario habitual:

Fecha	Duración del encuentro	Actividades realizadas (conversacionales / de lectura / de escritura / ..)	Temas abordados / observaciones

7.3.8. Valoración de la práctica de aprendizaje servicio

Para valorar la experiencia, utilizaremos un cuestionario en el que se recogen datos de algunos aspectos de la misma. Este cuestionario se podrá realizar en grupo o individualmente y lo contestarán todos los miembros del grupo de estudiantes que han participado en la práctica

de ApS y que ha consistido en el apoyo mediacional en contextos comunicativos. También lo valorarán los jóvenes con SD/DI que han participado en los encuentros, en este caso lo responderán individualmente. En el Anexo 5 se presenta el cuestionario de valoración de la práctica (tanto para los estudiantes como para los jóvenes de la Asociación).

8. MATERIALES DIDÁCTICOS

Para cada uno de los talleres educativos se utilizan diferentes materiales, en función de los contenidos, de las situaciones de aprendizaje y de las diferentes secuencias didácticas que se proponen. Estas secuencias didácticas, que determinan el desarrollo metodológico de las actividades, están vinculadas, por tanto, a los objetivos y contenidos de cada taller, a las situaciones de aprendizaje y a los diferentes enfoques metodológicos que utilizamos. Como uno de estos enfoques es el aprendizaje cooperativo, se proponen también materiales para los pequeños grupos cooperativos.

Los materiales didácticos ayudan al profesorado en el desarrollo de las actividades educativas. A lo largo de las diferentes sesiones del taller de autodeterminación y lenguaje se han utilizado una serie de materiales didácticos que ayudan al profesorado en el desarrollo del programa. En este apartado vamos a concretar estos diferentes materiales. Como el contenido y el uso de estos materiales ya se han explicado a lo largo de las páginas anteriores, aquí nos limitaremos únicamente a señalar dichos materiales.

1. Texto guía del taller de autodeterminación y lenguaje, que señala las orientaciones didácticas del proyecto pedagógico. En este texto se plantean los objetivos, los principios didácticos, las secuencias didácticas sobre las diferentes temáticas vinculadas con la autodeterminación, los contextos de aprendizaje, etc.
2. Cuaderno de trabajo grupal. Este cuaderno lo utilizan los alumnos. Son los textos que se manejan para llevar a cabo la lectura en voz alta en pequeños grupos colaborativos, la lectura de las preguntas y de otras actividades que se proponen. Estas actividades tratan de estimular la conversación sobre los temas propuestos en cada sesión, vinculados con la autodeterminación. La respuesta a las actividades propuestas es verbal y colectiva, se apoyan entre todos los participantes del grupo.
3. Cuaderno de trabajo personal. Este cuaderno personal de autodeterminación se trabaja individualmente y en él se plantean similares actividades que se han realizado en grupo. Con los cuadernos personales la lectura es silenciosa y las respuestas a las preguntas se hacen por escrito. Este instrumento didáctico se utiliza para reforzar algunos aprendizajes, para fomentar la autonomía personal, para desarrollar habilidades de escritura, para facilitar hábitos de lectura y escritura en contextos informales de aprendizaje.

9. ACCIONES DE PROYECCIÓN Y DIVULGACIÓN

Un aspecto clave de los talleres educativos, y por tanto del taller de autodeterminación y lenguaje, son las acciones de proyección y divulgación, centradas en explicar y/o exponer a la comunidad los productos o resultados que se obtienen en el taller educativo. Estas acciones deben convertirse en proyectos con los que todos los alumnos del taller se impliquen y comprometan; esta es la esencia del aprendizaje por proyectos. En el taller deben definirse, en las primeras sesiones, los proyectos, que pueden ser muy diversos: texto que recoja los relatos personales escritos, relacionados con diferentes temáticas sobre las que se ha dialogado; colaboración con centros escolares para organizar talleres colaborativos sobre autodeterminación; mesas redondas en centros sociales o educativos en las que los jóvenes con SD/DI exponen algunos de sus planteamientos sobre la autodeterminación; desarrollo de tertulias o entrevistas en medios de comunicación local; etc.

El diseño de las acciones formativas para adultos con discapacidad intelectual pretende no solo activar los procesos de aprendizaje en diferentes contenidos importantes en su vida (generalmente vinculados a los proyectos de vida independiente, a la creatividad y a la inclusión), sino incrementar sus relaciones interpersonales y también proyectar lo que aprenden y elaboran a la comunidad (entidades sociales, culturales, educativas, administraciones, medios de comunicación, etc.). Entre las acciones de proyección y divulgación podemos considerar dos tipos: a) el proyecto *Hablamos de nosotros: qué aportamos las personas con SD*, que constituye un proyecto para dar protagonismo a las personas con SD/DI y para vincular la formación

y el aprendizaje a procesos de participación ciudadana e inclusión social; y b) el proyecto *Nuestras creaciones*, que consiste en el diseño y publicación de textos elaborados por jóvenes con SD/DI.

9.1. Proyectos de participación: proyecto *Hablamos de nosotros: qué aportamos las personas con síndrome de Down*

El trabajo interno en los respectivos talleres que se ponen en marcha en el proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión debe concluir con uno o más proyectos definidos al inicio del taller entre todos los participantes (es uno de los requisitos del ABP); uno de estos proyectos siempre es de proyección hacia la comunidad, tratando de vincular el aprendizaje a lo largo de la vida con la inclusión social. Dentro de los proyectos de participación social podemos diferenciar entre: a) mesas redondas sobre diferentes temáticas: facetas de nuestras vidas (empleo, vivienda, ocio, actividades de formación, etc.), sobre nuestra creatividad literaria, sobre la vida independiente: deseos y necesidades, sobre los derechos y valores, etc.; b) talleres colaborativos en centros escolares: talleres de poesía, de relatos, de autodeterminación, etc.; c) colaboración con algún medio de comunicación: hacer entrevistas, elaborar una tertulia sobre determinadas temáticas, leer y comentar noticias, etc.; d) proyecciones culturales: recitales de poesía, cuentacuentos en bibliotecas, exposiciones de fotografía; etc.

A modo de ejemplo, en el proyecto Campus Oportunidades de Inclusión, que se desarrolla

en la Asociación Down Huesca, en diferentes periodos nos centramos en distintos ámbitos. Así, en el curso 2015-16 este proyecto *Hablamos de nosotros* estaba centrado en las facetas de la vida de los jóvenes, sus valores, sus derechos, sus sueños y metas (los talleres que se realizaron iban también en esa dirección: taller conversacional sobre facetas de nuestras vidas, programa de educación en valores, taller de derechos, taller de sueños y metas).

En el curso 2016-17 nos centramos más en la creatividad de los jóvenes y en su producción y dedicamos el periodo a recitar las poesías propias. Y se hicieron un buen número de recitales. Estos recitales se preparaban en el Taller de Poesías del proyecto Campus, que se llevó a cabo, como todos los demás, en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, en Huesca. Por tanto, el proyecto para ese periodo lo denominamos *Hablamos de nosotros - qué aportamos las personas con SD: nuestras poesías*. Durante el curso 2017-18 seguimos con los proyectos del Taller de Poesía e incorporamos los proyectos del Taller de Relatos: edición y publicación de los libros de relatos; elaboración de proyectos pedagógicos vinculados a estos relatos; talleres de relatos en centros escolares; recitales de relatos y Cuentacuentos. Durante el curso 2018-19 seguimos con estos proyectos. Durante los cursos 19-20 y 20-21 las acciones de proyección se complicaron por efecto de la pandemia.

9.2. Proyectos de participación: *Nuestras creaciones: proyectos de elaboración de textos por parte de las personas con SD/DI*

Otras de las acciones de proyección que se pueden desarrollar en los diferentes talleres edu-

cativos son los textos escritos por las propias personas con SD/DI que participan en cada taller. Pueden ser textos colectivos, que recogen los escritos elaborados en grupos colaborativos, a través del cuaderno de trabajo grupal; o bien textos personales, que recogen la producción y los resultados de una sola persona.

Estas creaciones escritas por los participantes en el taller educativo, que trata de ser una oportunidad para transformar la creatividad en creación, son textos de poesías, de relatos inventados, de relatos personales, de escenas de teatro, etc.

9.3. Acciones de proyección del taller de autodeterminación y lenguaje

Con respecto al taller de autodeterminación y lenguaje, las posibles acciones de proyección que se pueden plantear se pueden igualmente distribuir entre el proyecto *Hablamos de nosotros: qué aportamos las personas con síndrome de Down* y el proyecto *Nuestras creaciones: proyectos de elaboración de textos por parte de las personas con SD/DI*

Hablamos de nosotros

Dentro del proyecto *Hablamos de nosotros: qué aportamos las personas con síndrome de Down*, se pueden proponer las siguientes acciones de proyección y divulgación:

A. Talleres colaborativos en centros escolares y universitarios sobre temáticas relacionadas con la autodeterminación

Uno de los proyectos que se puede proponer en el taller es la colaboración con centros escolares (p.e., taller colaborativo de relatos perso-

nales sobre proyectos de vida, taller colaborativo sobre sueños y realidades, etc.). Estos proyectos contribuyen a dar protagonismo a las personas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales (SD/DI) en acciones de divulgación y sensibilización en organizaciones educativas (centros escolares, universidad). En estos talleres, los propios jóvenes pueden ser auténticos agentes de cambio hacia actitudes más positivas y comprometidas con la inclusión educativa y social.

B. Mesas redondas sobre temáticas relacionadas con la autodeterminación

Los jóvenes del taller pueden participar en mesas redondas en centros escolares, en centros universitarios y en centros sociales explicando las actividades que realizan en el taller, los relatos personales que elaboran y la valoración que tienen sobre estas actividades. En estas mesas redondas, en las que los protagonistas son los jóvenes con SD/DI que leen sus comunicaciones, suelen expresar sus opiniones, ideas y sentimientos en torno a diferentes temas relacionados con la autodeterminación: nuestros sueños; creatividad literaria: nuestros proyectos literarios; mi vida en los pisos de vida independiente; mi experiencia en el trabajo; participamos en la comunidad; nuestras relaciones; nuestros derechos, etc.

C. Colaboración con algún medio de comunicación

Otra de las actividades de proyección puede ser la organización, en colaboración con algún medio de comunicación local, de propuestas periodísticas: hacer entrevistas, elaborar una tertulia sobre determinadas temáticas, leer y comentar noticias, etc.; siempre relacionadas

con la autodeterminación y los proyectos de vida independiente.

D. Propuestas de innovación en torno a la sensibilización y a la proyección

Resulta importante mantener un clima favorable a la innovación permanente en materia de proyección y divulgación de las actividades y de los productos que se elaboran en los talleres; por otra parte, hay que considerar que esta proyección debe estar vinculada a procesos de sensibilización social. Y por ello, es preciso plantear, para cada periodo, acciones distintas que incidan en estos ámbitos. Es deseable conectar con entidades colaboradoras que faciliten esta labor, por ejemplo: entidades locales, grupos de investigación, redes de apoyo comunitario, asociaciones de discapacidad, organizaciones educativas, medios de comunicación, etc.

Además de las oportunidades y apoyos necesarios en diferentes ámbitos (empleo con apoyo, vivienda con apoyo, formación profesional con apoyo, ocio inclusivo, educación inclusiva, inclusión cultural, etc.), también es preciso, para avanzar en el proceso de la inclusión, actuaciones de sensibilización que permitan modificar las actitudes y actualizar los conocimientos de las personas que se ubican en los diferentes contextos (escolares, sociales, laborales, políticos, etc.). Se requiere, para ello, potenciar proyectos que den protagonismo a las personas que se encuentran más vulnerables y en situaciones de exclusión, por ejemplo, las personas con SD/DI. Estas campañas de sensibilización deben contribuir al fortalecimiento de comunidades más inclusivas. Especial interés tienen los centros escolares, por el carácter educativo que tienen estas acciones sensibilizadoras y de difusión y por el impacto emocional que expe-

rimentan los escolares, como bien han puesto de manifiesto en los cuestionarios de valoración de las experiencias que hemos ido desarrollando a lo largo de estos años de vigencia del proyecto Campus.

Un proyecto de innovación que se ha llevado a cabo durante el curso 2021-22, y que se propone a modo de ejemplo, es el que se ha desarrollado en la localidad de Binéfar (Huesca), denominado proyecto *Protagonistas*. Este proyecto está vinculado al taller de Autodeterminación y lenguaje que se lleva a cabo en el Centro de Educación de Adultos de la localidad. En este proyecto se han realizado entrevistas sobre sus proyectos de vida a determinadas personas de la localidad, a personas que han hecho un largo recorrido en sus vidas y pueden expresar relatos interesantes de las mismas y responder a las preguntas que se preparan en el taller: a un panadero, a una maestra, a un bombero, a un músico, a un jardinero, a un médico, a un empresario, etc., todos ellos ya jubilados. La primera entrevista se realiza en la biblioteca municipal y sirve de ensayo, la segunda entrevista se realiza en una emisora de radio local (Radio Binéfar), para lo cual se contaba con la colaboración de la biblioteca y del medio de comunicación. A través de estas entrevistas los jóvenes participantes en el taller han podido escuchar diversos recorridos vitales y cómo se han ido elaborando distintos proyectos de vida.

Nuestras creaciones: proyectos de elaboración de textos por parte de las personas con SD/DI

Ya hemos señalado que uno de los proyectos del taller de autodeterminación y lenguaje puede ser el diseño y la publicación de libros de relatos personales en torno a temáticas vinculadas con

la autodeterminación, escritos por jóvenes con SD/DI. Además de la realización de las actividades que se proponen en el taller, se invita a los participantes a elaborar sus relatos, a exponer cómo van a ser sus proyectos personales, que pueden elaborarlos en el taller (a través del cuaderno de trabajo grupal) y también en sus casas (a través del cuaderno personal de autodeterminación).

Por tanto, se puede plantear también como proyecto el recoger todos los relatos personales expresados oralmente o escritos por los alumnos en cada grupo, y, tras su corrección en grupo, proponerlos para formar parte de un texto de relatos personales que pueden ordenarse en temáticas distintas, siempre vinculadas con la autodeterminación: amistad, familia, participación en la comunidad, empleo, vivienda, los proyectos de mi vida, actividades formativas, etc. También se pueden incorporar preguntas sobre cada temática y dos o tres respuestas diferentes, para observar diferentes opciones personales sobre cada tema.

Cada texto de relatos elaborado por los jóvenes se puede acompañar de un proyecto pedagógico que facilite la labor del profesorado que desee trabajar con uno de estos textos. Al diseño y elaboración de este proyecto pueden colaborar los alumnos de Magisterio, a través de metodologías de aprendizaje servicio. Cada proyecto pedagógico se compone de estos tres documentos: a) orientaciones didácticas; b) cuaderno de trabajo grupal; c) cuaderno de trabajo personal.

10. EVALUACIÓN

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

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

Los ámbitos de evaluación que hemos considerado en los talleres educativos, a lo largo de los años, son los siguientes: valoración del taller a través de cuestionarios de valoración personal de todos los participantes; valoración de los apoyos profesionales; y evaluación de los alumnos participantes y del funcionamiento de los grupos. Por otro lado, y centrandolo en el programa, se puede plantear una valoración del taller a través de los estándares profesionales. También se plantea abrir un escenario de indagación sobre la evaluación precisa

de determinadas variables vinculadas a la auto-determinación, identificando variables e instrumentos de valoración precisos, que podrán ponerse a prueba en futuras experiencias. Resumiremos estos componentes en las siguientes líneas. Para la evaluación del taller de autodeterminación se puede proponer algunos de estos instrumentos.

10.1. Valoración del taller a través de cuestionarios de valoración personal

Este formato evaluativo se centra en las valoraciones que los participantes en el taller realizan de la experiencia, una vez han participado en dicho taller. Evalúan diferentes contenidos del taller, su funcionamiento personal, su grado de satisfacción, los aspectos positivos que destacan, los aspectos que podrían mejorarse, etc. Esta evaluación se lleva a cabo a través de los cuestionarios de valoración de la experiencia, que se proponen una vez realizada la misma. Y se plantean cuestionarios para los jóvenes con SD/DI y para los estudiantes universitarios que colaboran en el taller. En el caso de establecer contacto con un centro escolar y colaborar en un taller colaborativo participado por alumnos de primaria y/o secundaria, jóvenes con SD/DI (y, en su caso, estudiantes universitarios), también podemos proponer cuestionarios para los alumnos de primaria. En el Anexo 6 se exponen dichos cuestionarios.

10.2. Valoración de los apoyos profesionales

La valoración del profesorado se realiza en una sesión valorativa en la que se analiza el

desarrollo del taller, una vez finalizado, aunque pueden proponerse otras reuniones intermedias de regulación del taller. Se trata de una evaluación cualitativa a través de distintos indicadores que se consideran importantes en el desarrollo del taller y que son los siguientes:

- Idoneidad de los objetivos planteados
- Conformidad con los enfoques didácticos
- Adecuación de las actividades y de la secuencia didáctica
- Organización en grupos colaborativos
- Valoración sobre la propuesta de proyectos / resultados. Un aspecto importante de esta valoración por parte de los profesores es el resultado de los proyectos que se plantean
- Participación de estudiantes universitarios
- Uso del cuaderno de trabajo grupal y del cuaderno personal de autodeterminación
- Sistema de evaluación
- Desarrollo y resultados del taller (funcionamiento de los alumnos en grupo, motivación, constancia en las tareas, cantidad y calidad del trabajo realizado, etc.)
- Aspectos a mejorar
- Aspectos más destacables
- Valoración general del taller / perspectivas para el próximo curso

Para facilitar esta sesión valorativa se ofrece a los profesores un cuestionario de valoración de la experiencia que figura en el Anexo 7.

10.3. Evaluación de los alumnos participantes y del funcionamiento de los grupos

Con respecto a la evaluación del funcionamiento de los alumnos podemos utilizar diversos instrumentos de evaluación continua, en función de los ámbitos de aprendizaje que que-

ramos evaluar: a) registros del desarrollo de las sesiones, b) rúbrica valorativa del funcionamiento de los alumnos, c) cuestionarios de autoevaluación, etc. El/la profesor/a podrá elegir qué instrumento evaluativo va a utilizar, en función de sus objetivos y de las características de sus alumnos.

A) Registros del desarrollo de las sesiones

Se ha diseñado un registro del desarrollo de las sesiones a través del cual se obtienen datos de las respuestas de los alumnos a cada una de las actividades propuestas para cada sesión del taller, que están relacionadas con las preguntas y respuestas a las mismas y con los relatos personales que se piden, relacionados con las diferentes temáticas acordadas.

Estos registros sirven al profesor, si así lo estima, para tomar aquellas anotaciones que considere importantes sobre el desarrollo de las actividades correspondientes a cada temática (generalmente se aborda una temática por sesión) y ofrece datos cualitativos sobre la ejecución concreta de cada alumno. En estos registros se recogen los diferentes apartados de la secuencia didáctica. En cada uno de estos apartados hay un espacio para que el profesor escriba las respuestas de los alumnos. Para ello, en la columna de la izquierda hay un espacio para escribir el nombre (o las iniciales) de cada alumno y en la de la derecha se escriben sus respuestas, tal y como él/ella las realiza; en caso de ser incorrecta o incompleta, el profesor (u otro alumno) la corregirá. También hay un apartado de observaciones en el que el profesor anotará aquellos datos que considere de interés (comportamientos, relaciones, funcionamiento del grupo, etc.). Hay un registro para cada temática.

Se presenta en el Anexo 8 el registro correspondiente a la primera sesión del taller, correspondiente a la temática del empleo.

B) Rúbrica para la valoración continua del funcionamiento de los alumnos

Con este registro se pretende valorar determinados parámetros del funcionamiento de cada alumno dentro del grupo, cuando se enfrentan a las tareas propuestas. Los parámetros que se contemplan son los siguientes: motivación, seguimiento de pautas, participación, realización de tareas, ámbito relacional, atención, dificultades de conducta.

Estos parámetros se pueden evaluar mediante un registro del funcionamiento personal en el grupo, de esta forma se tiene una visión más global del funcionamiento de los alumnos en el desempeño de las tareas presentadas en el grupo. Para la configuración del registro se escriben en la columna de la izquierda las diferentes variables identificadas y las columnas siguientes corresponden a los nombres de los participantes. Se utiliza un registro en cada sesión y se completa una vez finalizada la sesión. El/la profesor/a determinará en qué sesiones hace uso de esta evaluación, a través de esta rúbrica valorativa. En el Anexo 9 se presenta esta rúbrica. Se utilizan 5 tipos de respuesta para cada una de las variables, estableciendo una escala ascendente del 1 al 5, siendo 1 muy baja, 2 baja, 3 regular, 4 alta y 5 muy alta. La rúbrica dispone de un apartado de observaciones para que el profesor anote lo que estime de interés en el desarrollo de las actividades grupales.

C) Cuestionarios de autoevaluación

Finalmente, otros instrumentos de evaluación

continua, también relacionados con los objetivos, son los cuestionarios de autoevaluación, que son respondidos por los alumnos participantes y ofrecen nueva información a añadir a los datos obtenidos en los registros anteriores. Este formato no ha sido todavía desarrollado en el taller y se está indagando el primer formato. La idea es avanzar hacia estructuras de aprendizaje en las que se incentive la implicación de los participantes y su propia autorregulación (autodeterminación). Una parte fundamental de su autorregulación es el desarrollo de las competencias de autoevaluación y esto es lo que se pretende con este cuestionario: avanzar en tal desarrollo.

10.4. Valoración del taller a través de 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 consecuencia, 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 y/o programas 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.

En este contexto, se hace necesario contar con una relación de estándares profesionales que concreten y garanticen unos parámetros bási-

cos 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.

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. Una de las opciones de valoración del taller de autodeterminación es, precisamente, centrar la evaluación sobre dimensiones e indicadores (estándares profesionales) acordados por una amplia muestra de profesionales.

Para llevar a cabo la valoración del taller se puede utilizar un cuestionario de evaluación a través de los estándares y los indicadores de calidad, que ya se presentó en la colección Formación para la Autonomía y la Vida Independiente

(ver página web de DOWN ESPAÑA, nuestras publicaciones) y que se incluye en el documento *Campus Oportunidades para la Inclusión: planteamientos generales* (DOWN ESPAÑA, 2018).

10.5. Instrumentos de valoración inicial / final vinculados a la autodeterminación

Además de los instrumentos de evaluación continua, podemos indagar también algún instrumento de evaluación inicial y final que nos permita obtener datos iniciales de los alumnos en la fase inicial y datos finales, siempre relativos a diferentes componentes de la autodeterminación; de este modo podemos observar las diferencias que existen entre ambos momentos. Lógicamente, para aplicar este tipo de evaluación se hace preciso que transcurra un tiempo prolongado de intervención.

En el taller de autodeterminación y lenguaje se pueden valorar variables relacionadas con la autodeterminación. Un aspecto importante que también puede evaluarse es la capacidad para la elaboración de relatos personales en torno a temáticas relacionadas con los proyectos de vida personales. Algunos instrumentos que se pueden utilizar son los siguientes:

- Escala AUTODDIS: Evaluación de la autodeterminación de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, de Verdugo, M.Á., Vicente, E. y cols. (2021).
- Escala de autodeterminación personal ARC. Instrumento de valoración y guía de aplicación, de Wehmeyer, M.L., Peralta, F., Zulueta, A., González Torres., M.C. y Sobrino, A. (2006).

- Escala ARC-INICO de Evaluación de la Auto-determinación: Manual de aplicación y corrección, de Verdugo, M. A., Vicente, E., Gómez-Vela, M., Fernández, R., Wehmeyer, M. L., Badia, M., González-Gil, F. y Calvo, M. I. (2015).

Estos cuestionarios pueden proponerse a los alumnos al inicio de la experiencia del taller y al final, cuando haya transcurrido un tiempo y se hayan llevado a cabo numerosas experiencias de aprendizaje en grupo e individualmente. De este modo puede constatarse la diferencia que se da en cada alumno (y en el grupo) entre la fase inicial y la final.

- AAIDD (2010). *Discapacidad intelectual: Definición, clasificación y sistemas de apoyos*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Abery, B., Eggebeen, A., Rudrud, L., Arndt, K., Tetu, L., Barosko, J., Hinga, A., McBride, M., Greger, P. y Peterson, K. (1994). *Self-determination for youth with disabilities: A family education curriculum*. Minneapolis: University of Minnesota, Institute on Community Integration.
- Bremen, C. D., Kachgal, M. y Schoeller, K. (2003). *Self-Determination: Supporting Successful Transition. Research to Practice Brief, vol. 2*. National Center on Secondary Education and Transition. (<http://www.ncset.org/publications/printre-source.asp>).
- Davis, S. y Wehmeyer, M.L. (1991). *Ten steps to independence: Promoting self-determination in the home*. Arlington: The Arc.
- Down España (2014). *Módulo de comunicación y creatividad: Taller conversacional 1*. Madrid: Down España y MECD. (<https://www.sindromedown.net/wpcontent/uploads/2015/03/Modulo-de-comunicacion-y-creatividad.pdf>)
- Feuerstein, R. (1986). *Mediated Learning Experience*. Jerusalén: Hadassah - Wizo - Canada Research Institute.
- Field, S. y Hoffman, A. (1996). *Steps to Selfdetermination. A curriculum to help adolescents learn to achieve their goals*. Austin: Pro-Ed.
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M. y Wehmeyer, M. (1998). *A practical guide for teaching self-determination*. Reston: The Council for Exceptional Children.
- González Torres, M.C. (2006). La motivación y el autoconocimiento como dimensiones centrales para el desarrollo de la conducta autodeterminada en las personas con discapacidad. En F. Peralta, MC. González-Torres y C. Iriarte (Coords.), *Podemos hacer oír su voz. Claves para promover la conducta autodeterminada*. Málaga: Aljibe.
- Grigal, M., Neubert, D., Moon, M.Sh. y Graham, St. (2003). Self-Determination for Students with disabilities: Views of Parents and Teachers. *Exceptional Children*, 70(1), 97-112.
- Hodapp, R. y Fidler, D.J. (1999). Parenting, etiology, and personality-motivational functioning in children with mental retardation. En E. Zigler y D. Bennett-Gates (Eds.), *Personality development in individuals with mental retardation*. New York: Cambridge University Press.
- Holburn, S. (2003). Cómo puede la ciencia evaluar y mejorar la planificación centrada en la persona. *Siglo Cero*, 208, 48-64.
- Johnson D. W. y Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Jordán de Urríes, F.B. y Verdugo, M.A. (2013). La transición a la vida adulta. En M.A. Verdugo y R.L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú.
- Luna, M. (2019) *Autodeterminación y lenguaje: primeros pasos*. Huesca: Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (Trabajo Fin de Grado, sin publicar).
- Marín, A.I., Parte, J.M. y López, M.A. (2006). La Planificación Centrada en la Persona. Un apoyo para el desarrollo de la autodeterminación. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Hurries (Coord.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Salamanca: Amarú.
- Ninio, A. y Snow, E. (1996). *Pragmatic Development*. California: Westview Press.

referencias bibliográficas

- ONU (2006). *Convención internacional de derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York: ONU
- Peralta, F. (2008). Educar en autodeterminación: profesores y padres como principales agentes educativos. *Educación y diversidad*, 2, 151-166.
- Powers, L., Singer, G. y Sowers, J.A. (1996). *Making your way: Building selfcompetence among children and youth with disabilities*. Baltimore: Brookes.
- Schalock, R.L. (2006). La calidad de vida como agente de cambio: oportunidades y retos. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urries (Coord.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar* (pp.15-39). Salamanca: Amarú.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M.A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Smith, B. L. y McGregor, J. T. (1992). What is collaborative learning? En Goodsell, A. S., Maher, M. R. y Tinto, V. (Eds.), *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment, Syracuse University.
- Verdugo, M.A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urriés (Coords.), *Investigación, innovación y cambio*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Verdugo, M.A., Vicente, E. y cols. (2021). *Escala AUTODDIS: Evaluación de la autodeterminación de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Verdugo, M. A., Vicente, E., Gómez-Vela, M., Fernández, R., Wehmeyer, M. L., Badía, M., González-Gil, F. y Calvo, M. I. (2015). *Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación: Manual de aplicación y corrección*. Salamanca: INICO.
- Vived, E. y Díaz, M. (2018). *Campus Oportunidades para la Inclusión: planteamientos generales*. Madrid: Down España y MECD. (<https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2018/09/Campus-Oportunidades-para-la-Inclusión.-Planteamientos-generales.pdf>)
- Vived, E. y Díaz, M. (2021). *Aprendizaje servicio: oportunidades y apoyos para la creación literaria*. Madrid: Down España y MECD. (<https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2021/09/AprendizajeENLACES.pdf>)
- Wehmeyer, M.L. (1996). *Self determination as an educational outcome: Why it is important to children, youth and adults with disabilities?* En D.J. Sands y M.L. Wehmeyer (Eds.), *Self determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M.L. y Field, S.L. (2007). *Self-Determination: Instructional and assessment strategies*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- 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), 1 – 16.
- Wehmeyer, M.L., Agran, M. y Hughes, C. (2000). A National survey of teachers' promotion of Self-Determination and Student-Directed Learning. *The Journal of Special Education*, 34(2), 58-68.
- 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.

- ANEXO 1.** Cuaderno de trabajo grupal
- ANEXO 2.** Cuaderno personal de autodeterminación
- ANEXO 3.** Ficha de grupo cooperativo
- ANEXO 4.** Prácticas de aprendizaje servicio: apoyo mediacional en contextos comunicativos
- ANEXO 5.** Cuestionario de valoración de la práctica de ApS
- ANEXO 6.** Cuestionarios de valoración de la experiencia.
–Para alumnos participantes–
- ANEXO 7.** Cuestionarios de valoración de la experiencia.
–Para profesores–
- ANEXO 8.** Registro del desarrollo de las sesiones del taller
- ANEXO 9.** Rúbrica de valoración del funcionamiento personal en el grupo

ANEXO I

CAMPUS OPORTUNIDADES PARA LA INCLUSIÓN
TALLER DE AUTODETERMINACIÓN Y LENGUAJE

CUADERNO DE TRABAJO GRUPAL

Grupo:

FICHA DE TEMAS PARA ABORDAR EN GRUPO

DETERMINACIÓN DE TEMAS PARA DEBATIR

Temas propuestos:

- Empleo
- Formación profesional / prácticas en empresas
- Vivienda
- Ocio y tiempo libre
- Relaciones interpersonales / amistad
- Relaciones de pareja

Otros temas propuestos por los alumnos/as relacionados con la autodeterminación:

Fecha:	
Tema:	Persona que propone:

Fecha:	
Tema:	Persona que propone:

FECHA DE ABORDAJE DE LOS TEMAS

Tema:	Fecha:

PLANIFICACIÓN DE LAS SESIONES DEL GRUPO

Nombre de los miembros del grupo:

Día de la semana:

Horario habitual:

Observaciones:

TEMA 1 DE AUTODETERMINACIÓN - Empleo

Fecha:

1. Preguntas para pensar y dialogar

Responder a las siguientes preguntas relacionadas con la temática planteada, importante en la vida de las personas.

Cada pregunta la contestarán 2 o 3 miembros del grupo, aunque si alguno/a no desea dar a conocer su respuesta, debe sentirse libre para ello.

El grupo debe ofrecer un clima de confianza, comprensión y respeto.

1. ¿Cuál es tu situación actual con respecto al empleo? ¿Dónde trabajas?
2. ¿Te gusta tu trabajo?
(Si no estás trabajando: ¿dónde te gustaría trabajar?)
3. ¿Qué actividades realizas?
(Si no estás trabajando: ¿qué actividades te gustaría realizar?)
4. ¿Con quiénes trabajas?
(Si no estás trabajando: ¿con quiénes te gustaría trabajar?)
5. ¿Qué tal te llevas con tus compañeros?
6. ¿Qué es lo que más te gusta de tu trabajo?
7. ¿Qué es lo que menos te gusta?
8. ¿Qué te gustaría mejorar en tu trabajo?
9. ¿Dónde te gustaría trabajar?
10. ¿Has trabajado en otras empresas o has realizado prácticas en empresas?
¿En cuáles?
11. ¿Qué dificultades has encontrado en el trabajo?
12. ¿Se pueden resolver? ¿Cómo?
13. Si piensas en uno o dos años después,
¿te gustaría seguir con tu trabajo actual o te gustaría cambiar de trabajo?,
¿cuáles son tus sueños o metas con respecto al empleo?
14. ¿Crees que es importante el empleo en la vida de las personas?
¿Por qué?

2. Otras preguntas que pueden hacerse sobre este tema y otras cuestiones que queráis comentar sobre la temática

El/la coordinador/a del grupo anotará las preguntas.
Algunas se leerán después a todo el grupo.

3. Relato personal relacionado con el tema del empleo

Cada uno, durante unos minutos, expresará un relato personal relacionado con esta temática.
Puede ser contarnos una experiencia, un deseo, una anécdota, un sentimiento, una opinión o algunas ideas que tengan que ver con este tema.

4. ¿Por qué es importante el empleo en los proyectos de vida de las personas?

Entre todos buscamos razones de la importancia de este tema en la vida de las personas.
El/la coordinador/a anotará las respuestas del grupo y se leerán después a toda la clase.

TEMA 2 DE AUTODETERMINACIÓN - Formación profesional / prácticas en empresas

Fecha:

1. Preguntas para pensar y dialogar

Responder a las siguientes preguntas relacionadas con la temática planteada, importante en la vida de las personas.

Cada pregunta la contestarán 2 o 3 miembros del grupo, aunque si alguno/a no desea dar a conocer su respuesta, debe sentirse libre para ello.

El grupo debe ofrecer un clima de confianza, comprensión y respeto.

1. ¿Cuál es tu situación actual con respecto a la formación profesional?
¿Dónde realizas tu formación profesional?
(Si no estás en formación profesional: ¿en qué te gustaría formarte?)
2. ¿Te gusta lo que haces en tu formación profesional?
3. ¿Qué actividades realizas?
(Si no estás en formación profesional: ¿qué actividades te gustaría realizar?)
4. ¿Con quiénes realizas la formación profesional?
(Si no estás en formación profesional: ¿con quiénes te gustaría formarte?)
5. ¿Qué tal te llevas con tus compañeros?
6. ¿Qué es lo que más te gusta de tu formación profesional?
7. ¿Qué es lo que menos te gusta?
8. ¿Qué te gustaría mejorar en tu formación profesional?
9. ¿Qué prácticas en empresas has realizado?
¿Cuál es la que más te ha gustado?
10. Si piensas en uno o dos años después,
¿te gustaría seguir con la formación profesional actual
o te gustaría hacer otra formación?,
¿cuáles son tus sueños o metas con respecto a la formación profesional?
11. ¿Crees que es importante la formación profesional en la vida de las personas?
¿Por qué?

2. Otras preguntas que pueden hacerse sobre este tema y otras cuestiones que queráis comentar sobre la temática

El/la coordinador/a del grupo anotará las preguntas.
Algunas se leerán después a todo el grupo.

3. Relato personal relacionado con el tema de la formación profesional o prácticas en empresas

Cada uno, durante unos minutos, expresará un relato personal relacionado con esta temática.

Puede ser contarnos una experiencia, un deseo, una anécdota, un sentimiento, una opinión o algunas ideas que tengan que ver con este tema.

4. ¿Por qué es importante la formación profesional en los proyectos de vida de las personas?

Entre todos buscamos razones de la importancia de este tema en la vida de las personas.

El/la coordinador/a anotará las respuestas del grupo y se leerán después a toda la clase.

TEMA 3 DE AUTODETERMINACIÓN - Vivienda

Fecha:

1. Preguntas para pensar y dialogar

Responder a las siguientes preguntas relacionadas con la temática planteada, importante en la vida de las personas.

Cada pregunta la contestarán 2 o 3 miembros del grupo, aunque si alguno/a no desea dar a conocer su respuesta, debe sentirse libre para ello.

El grupo debe ofrecer un clima de confianza, comprensión y respeto.

1. ¿Cuál es tu situación actual con respecto a la vivienda? ¿Dónde vives?
2. ¿Con quiénes convives?
3. ¿Te gusta el piso en el que vives?
4. ¿Qué actividades realizas en tu casa?
5. ¿Qué tal te llevas con tus compañeros o con tu familia?
¿Qué tal es tu relación?
6. ¿Qué es lo que más te gusta del piso?
7. ¿Qué es lo que menos te gusta?
8. ¿Qué te gustaría mejorar en tu vivienda?
¿Qué dificultades has encontrado?
9. Si piensas en uno o dos años después,
¿te gustaría vivir en los pisos de vida independiente?,
¿cuáles son tus sueños o metas con respecto a la vivienda?
10. ¿Dónde te gustaría vivir?
11. ¿Con quién (o con quiénes) te gustaría vivir?
12. ¿Crees que son importantes los pisos de vida independiente
en la vida de las personas?
¿Por qué?

2. Otras preguntas que pueden hacerse sobre este tema y otras cuestiones que queráis comentar sobre la temática

El/la coordinador/a del grupo anotará las preguntas.
Algunas se leerán después a todo el grupo.

3. Relato personal relacionado con el tema de la vivienda

Cada uno, durante unos minutos, expresará un relato personal relacionado con esta temática.

Puede ser contarnos una experiencia, un deseo, una anécdota, un sentimiento, una opinión o algunas ideas que tengan que ver con este tema.

4. ¿Por qué es importante el tema de la vivienda en los proyectos de vida de las personas?

Entre todos buscamos razones de la importancia de este tema en la vida de las personas.

El/la coordinador/a anotará las respuestas del grupo y se leerán después a toda la clase.

TEMA 4 DE AUTODETERMINACIÓN - Ocio y tiempo libre

Fecha:

1. Preguntas para pensar y dialogar

Responder a las siguientes preguntas relacionadas con la temática planteada, importante en la vida de las personas.

Cada pregunta la contestarán 2 o 3 miembros del grupo, aunque si alguno/a no desea dar a conocer su respuesta, debe sentirse libre para ello.

El grupo debe ofrecer un clima de confianza, comprensión y respeto.

1. ¿Cómo ves tu situación actual con respecto al ocio y tiempo libre:
muy buena, buena, regular, mala?
¿Por qué?
2. ¿Te sientes satisfecho/a con las cosas que haces en ocio?
3. ¿Qué actividades haces en el ocio, tanto en casa como fuera de casa?
4. ¿Con quiénes sueles relacionarte en el tiempo de ocio?
5. ¿Te gustan tus amigos/as de ocio?
¿Por qué?
6. ¿Qué otras actividades te gustaría hacer en tu tiempo libre?
7. ¿Qué es lo que más te gusta de lo que haces en tu tiempo de ocio?
8. ¿Qué es lo que menos te gusta?
9. ¿Qué te gustaría mejorar en tu ocio?
10. ¿Qué dificultades has encontrado en el ocio y en tu tiempo libre?
11. Si piensas en uno o dos años después,
¿cómo te gustaría que fuera tu ocio y tu tiempo libre?,
¿cuáles son tus sueños o metas con respecto a este tema?
12. ¿Crees que es importante el ocio y el tiempo libre en la vida de las personas?
¿Por qué?

2. Otras preguntas que pueden hacerse sobre este tema y otras cuestiones que queráis comentar sobre la temática

El/la coordinador/a del grupo anotará las preguntas.
Algunas se leerán después a todo el grupo.

3. Relato personal relacionado con el tema del ocio y tiempo libre

Cada uno, durante unos minutos, expresará un relato personal relacionado con esta temática.
Puede ser contarnos una experiencia, un deseo, una anécdota, un sentimiento, una opinión o algunas ideas que tengan que ver con este tema.

4. ¿Por qué es importante el tema del ocio y tiempo libre en los proyectos de vida de las personas?

Entre todos buscamos razones de la importancia de este tema en la vida de las personas.
El/la coordinador/a anotará las respuestas del grupo y se leerán después a toda la clase.

TEMA 5 DE AUTODETERMINACIÓN - Relaciones interpersonales / amistad

Fecha:

1. Preguntas para pensar y dialogar

Responder a las siguientes preguntas relacionadas con la temática planteada, importante en la vida de las personas.

Cada pregunta la contestarán 2 o 3 miembros del grupo, aunque si alguno/a no desea dar a conocer su respuesta, debe sentirse libre para ello.

El grupo debe ofrecer un clima de confianza, comprensión y respeto.

1. ¿Cómo ves tu situación actual con respecto a las relaciones interpersonales:
muy buena, buena, regular, mala?
¿Por qué?
2. ¿Te sientes satisfecho/a con las relaciones que tienes con tus amigos/as?
3. ¿Con quiénes sueles relacionarte?
4. ¿Te gustan tus amigos/as?
¿Por qué?
5. ¿Podrías indicar quiénes son tus mejores amigos/as?
6. ¿Qué actividades sueles realizar con tus amigos y amigas?
7. ¿Qué otras actividades te gustaría hacer con ellos?
8. ¿Qué es lo que más te gusta de tus amigos/as?
9. ¿Qué es lo que menos te gusta?
10. ¿Qué te gustaría mejorar en tu relación con los amigos/as?
11. ¿Qué dificultades has encontrado en la relación con los amigos/as?
12. Si piensas en uno o dos años después,
¿te gustaría mantener las mismas relaciones?,
¿cuáles son tus sueños o metas con respecto a las relaciones con tus amigos?
13. ¿Crees que son importantes las relaciones de amistad en la vida de las personas?
¿Por qué?

2. Otras preguntas que pueden hacerse sobre este tema y otras cuestiones que queráis comentar sobre la temática

El/la coordinador/a del grupo anotará las preguntas.
Algunas se leerán después a todo el grupo.

3. Relato personal relacionado con el tema de las relaciones interpersonales / amistad

Cada uno, durante unos minutos, expresará un relato personal relacionado con esta temática.

Puede ser contarnos una experiencia, un deseo, una anécdota, un sentimiento, una opinión o algunas ideas que tengan que ver con este tema.

4. ¿Por qué es importante el tema de las relaciones interpersonales en los proyectos de vida de las personas?

Entre todos buscamos razones de la importancia de este tema en la vida de las personas.

El/la coordinador/a anotará las respuestas del grupo y se leerán después a toda la clase.

TEMA 6 DE AUTODETERMINACIÓN - Relaciones de pareja

Fecha:

1. Preguntas para pensar y dialogar

Responder a las siguientes preguntas relacionadas con la temática planteada, importante en la vida de las personas.

Cada pregunta la contestarán 2 o 3 miembros del grupo, aunque si alguno/a no desea dar a conocer su respuesta, debe sentirse libre para ello.

El grupo debe ofrecer un clima de confianza, comprensión y respeto.

1. ¿Cómo ves tu situación actual con respecto a la relación de pareja:
muy buena, buena, regular, mala?
¿Por qué?
2. En caso de tener relación de pareja,
¿te sientes satisfecho/a con esta relación?
¿Por qué?
3. En caso de no tener relación de pareja, ¿te gustaría tenerla?
¿Por qué?
4. ¿Qué actividades sueles realizar con tu pareja?
(En caso de no tener relación de pareja,
¿qué actividades te gustaría realizar con tu pareja?)
5. ¿Qué otras actividades te gustaría hacer?
6. ¿Qué es lo que más te gusta de tu pareja?
(En caso de no tener relación de pareja,
¿cómo te gustaría que fuera tu pareja?)
7. ¿Qué es lo que menos te gusta de tu pareja?
8. ¿Qué te gustaría mejorar en tu relación de pareja?
(En caso de no tener relación de pareja,
¿cómo te gustaría que fuera tu relación de pareja?)
9. ¿Qué dificultades has encontrado en la relación con tu pareja?
(En caso de no tener relación de pareja,
¿qué dificultades crees que se pueden tener en la relación con la pareja?)
10. Si piensas en uno o dos años después,
¿te gustaría mantener una relación de pareja?,
¿cuáles son tus sueños o metas con respecto a la relación de pareja?
11. ¿Te gustaría vivir con tu pareja en un piso de vida independiente?
¿Por qué?

12. ¿Te gustaría casarte?
13. ¿Crees que es importante la relación de pareja en la vida de las personas?
¿Por qué?

2. Otras preguntas que pueden hacerse sobre este tema y otras cuestiones que queráis comentar sobre la temática

El/la coordinador/a del grupo anotará las preguntas.
Algunas se leerán después a todo el grupo.

3. Relato personal relacionado con el tema de las relaciones de pareja

Cada uno, durante unos minutos, expresará un relato personal relacionado con esta temática.
Puede ser contarnos una experiencia, un deseo, una anécdota, un sentimiento, una opinión o algunas ideas que tengan que ver con este tema.

4. ¿Por qué es importante el tema de las relaciones de pareja en los proyectos de vida de las personas?

Entre todos buscamos razones de la importancia de este tema en la vida de las personas.
El/la coordinador/a anotará las respuestas del grupo y se leerán después a toda la clase.

ANEXO 2

**CAMPUS OPORTUNIDADES PARA LA INCLUSIÓN
TALLER DE AUTODETERMINACIÓN Y LENGUAJE**

PLAN DE FUTURO PERSONAL: ALGUNAS IDEAS SOBRE MI FUTURO

CUADERNO PERSONAL DE AUTODETERMINACIÓN

Nombre:

Un aspecto importante en la vida de las personas es pensar sobre cómo nos gustaría que fuera el futuro, cómo nos gustaría seguir construyendo nuestra vida teniendo en cuenta nuestros intereses, nuestras preferencias, las cosas que nos gustan y las que no nos gustan. Hay que priorizar y tener presente las cosas que son importantes para mejorar nuestra calidad de vida. Las preguntas que contesto a continuación me pueden ayudar en el camino de encontrar el futuro deseado.

A) MIS SUEÑOS

Se trata de conocer mis sueños a través de estas preguntas:

Trabajo

- ¿Qué te gustaría mejorar en tu trabajo?

- ¿Dónde te gustaría trabajar?

- Si piensas en uno o dos años después, ¿te gustaría seguir con tu trabajo actual o te gustaría cambiar de trabajo?, ¿cuáles son tus sueños o metas con respecto al empleo?

FP / Prácticas en empresas

- ¿Qué te gustaría mejorar en tu formación profesional?

- ¿Dónde te gustaría trabajar?

Vivienda

- ¿Qué te gustaría mejorar en tu vivienda?
¿Qué dificultades has encontrado?

- Si piensas en uno o dos años después,
¿te gustaría vivir en los pisos de vida independiente?
¿cuáles son tus sueños o metas con respecto a la vivienda?

- ¿Dónde te gustaría vivir?

- ¿Con quién (o quiénes) te gustaría vivir?

Ocio y tiempo libre

- ¿Qué otras actividades te gustaría hacer en tu tiempo libre?

- ¿Qué te gustaría mejorar en tu ocio?

- Si piensas en uno o dos años después,
¿cómo te gustaría que fuera tu ocio y tu tiempo libre?,
¿cuáles son tus sueños o metas con respecto a este tema?

Relaciones interpersonales / amistad

- ¿Qué otras actividades te gustaría hacer con los amigos/as?

- ¿Qué te gustaría mejorar en tu relación con los amigos/as?

- Si piensas en uno o dos años después, ¿te gustaría mantener las mismas relaciones?, ¿cuáles son tus sueños o metas con respecto a las relaciones con tus amigos?

Relaciones de pareja

- En caso de no tener relación de pareja, ¿te gustaría tenerla? ¿Por qué?

- En caso de tener relación de pareja, ¿qué actividades te gustaría realizar con tu pareja?

- ¿Qué otras actividades te gustaría hacer?

- En caso de no tener relación de pareja, ¿cómo te gustaría que fuera tu pareja?

- ¿Qué te gustaría mejorar en tu relación de pareja?

- En caso de no tener relación de pareja,
¿cómo te gustaría que fuera tu relación de pareja?

- ¿Qué dificultades crees que se pueden tener en la relación con la pareja?

- Si piensas en uno o dos años después,
¿te gustaría mantener una relación de pareja?,
¿cuáles son tus sueños o metas con respecto a la relación de pareja?

- ¿Te gustaría vivir con tu pareja en un piso de vida independiente? ¿Por qué?

- ¿Te gustaría casarte? ¿Por qué?

Otros sueños o metas en mi vida

- ¿Qué me gustaría realizar en la vida?

- ¿Qué valores me gustaría seguir?

- ¿Cuáles son mis sueños o metas con respecto a las actividades formativas?
- ¿Cuáles son mis sueños o metas con respecto a la familia?
- ¿Cuáles son mis sueños o metas con respecto a la participación social?
- ¿Cuáles son mis sueños o metas con respecto a las aficiones?
- ¿Cuáles son mis sueños o metas con respecto al deporte?
- ¿Cuáles son mis sueños o metas con respecto a la Asociación Down?
- ¿Cuáles son mis sueños o metas con respecto a la sexualidad?
- ¿Cuáles son mis sueños o metas con respecto al voluntariado?
- ¿Cuáles son mis sueños o metas con respecto a la formación profesional y las prácticas en empresa?

- ¿Cuáles son mis sueños o metas con respecto al uso de las tecnologías y las redes sociales?
- ¿Cuáles son mis sueños o metas con respecto a la escritura de poesías y relatos y escribir libros?
- ¿Cuáles son mis sueños o metas con respecto a temas sociales y políticos?
- ¿Cuáles son mis sueños o metas con respecto a mi comportamiento y mi autorregulación?
- ¿Cuáles son mis sueños o metas con respecto a las actividades que hago en la Asociación, por ejemplo, el programa de radio, o el de televisión?
- ¿Cuáles son mis sueños o metas con respecto a las actividades que hago en la Asociación, por ejemplo, los talleres de magisterio?
- ¿Cuáles son mis sueños o metas con respecto a las actividades que hago en la Asociación, por ejemplo, la informática?

- ¿Cuáles son mis sueños o metas con respecto a las actividades que hago en la Asociación, por ejemplo, el club de escritores?
- ¿Cuáles son mis sueños o metas con respecto a las actividades que hago en la Asociación, por ejemplo, el taller de artesanía?
- ¿Cuáles son mis sueños o metas con respecto a las actividades que hago en la Asociación, por ejemplo, hacer la planificación centrada la persona?
- ¿Cuáles son mis sueños o metas con respecto a las actividades que hago en la Asociación, por ejemplo los deportes, la música, etc.?
- Otros sueños o metas que tengo en la vida

B) MI VIDA ACTUAL (CÓMO ME VEO, CÓMO ESTOY)

Trabajo

- ¿Cuál es tu situación actual con respecto al empleo?
¿Dónde trabajas?

- ¿Te gusta tu trabajo?

- ¿Qué actividades realizas?

- ¿Con quiénes trabajas?

- ¿Qué tal te llevas con tus compañeros?

- ¿Qué es lo que más te gusta de tu trabajo?

- ¿Qué es lo que menos te gusta?

- ¿Qué dificultades has encontrado en el trabajo?

- ¿Se pueden resolver? _____ ¿Cómo?

- ¿Crees que es importante el empleo en la vida de las personas? _____
¿Por qué?

FP / Prácticas en empresas

- ¿Cuál es tu situación actual con respecto a la formación profesional?
¿Dónde realizas tu formación profesional?

- ¿Te gusta lo que haces en tu formación profesional?

- ¿Qué actividades realizas?

- ¿Con quiénes realizas la formación profesional?

- ¿Qué tal te llevas con tus compañeros?

- ¿Qué es lo que más te gusta de tu formación profesional?

- ¿Qué es lo que menos te gusta?

- ¿Crees que es importante la formación profesional en la vida de las personas? _____
¿Por qué?

Vivienda

- ¿Cuál es tu situación actual con respecto a la vivienda?
¿Dónde vives?

- ¿Con quiénes convives?

- ¿Te gusta el piso en el que vives?

- ¿Qué actividades realizas en el piso?

- ¿Qué tal te llevas con tus compañeros? ¿Qué tal es tu relación?

- ¿Qué es lo que más te gusta del piso?

- ¿Qué es lo que menos te gusta?

- ¿Crees que son importantes los pisos de vida independiente en la vida de las personas? _____
¿Por qué?

Ocio y tiempo libre

- ¿Cómo ves tu situación actual con respecto al ocio y tiempo libre: muy buena, buena, regular, mala? _____
¿Por qué?

- ¿Te sientes satisfecho/a con las cosas que haces en ocio?

- ¿Qué actividades haces en el ocio, tanto en casa como fuera de casa?

- ¿Con quiénes sueles relacionarte en el tiempo de ocio?

- ¿Te gustan tus amigos/as de ocio? _____
¿Por qué?

- ¿Qué es lo que más te gusta de lo que haces en tu tiempo de ocio?

- ¿Qué es lo que menos te gusta?

- ¿Crees que es importante el ocio y el tiempo libre en la vida de las personas?
¿Por qué?

Relaciones interpersonales / amistad

- ¿Cómo ves tu situación actual con respecto a las relaciones interpersonales:
muy buena, buena, regular, mala?
¿Por qué?

- ¿Te sientes satisfecho/a con las relaciones que tienes con tus amigos/as?

- ¿Con quiénes sueles relacionarte?

- ¿Te gustan tus amigos/as? _____
¿Por qué?

- ¿Podrías indicar quiénes son tus mejores amigos/as?

- ¿Qué actividades sueles realizar con tus amigos y amigas?

- ¿Qué es lo que más te gusta de tus amigos/as?

- ¿Qué es lo que menos te gusta?

- ¿Crees que son importantes las relaciones de amistad en la vida de las personas? _____
¿Por qué?

Relaciones de pareja

- ¿Cómo ves tú situación actual con respecto a la relación de pareja: muy buena, buena, regular, mala? _____
¿Por qué?

- En caso de tener relación de pareja, ¿te sientes satisfecho/a con esta relación? _____
¿Por qué?

- ¿Qué actividades sueles realizar con tu pareja?

- ¿Qué es lo que más te gusta de tu pareja?

- ¿Qué es lo que menos te gusta?

- ¿Qué dificultades has encontrado en la relación con tu pareja?

- ¿Crees que es importante la relación de pareja en la vida de las personas? _____
¿Por qué?

ANEXO 3

FICHA DE GRUPO COOPERATIVO (Nos organizamos)

Formamos un grupo cooperativo para aprender juntos y en colaboración. Esta es nuestra ficha del grupo en la que escribimos algunas características que nos definen.

Nombre del grupo:

Nombre de los participantes en el grupo:

Fecha en la que nos constituimos en grupo:

FUNCIONES O PAPELES DE LOS MIEMBROS:

Para que el grupo sea eficaz y funcione bien es fundamental que nos organicemos y una forma de hacerlo es distribuir algunas funciones que van a ser importantes. Por ejemplo, algunos papeles que podemos desarrollar son estos:

- El coordinador del grupo- moderador es el que coordina las actividades que hay que hacer en cada momento, y se preocupa de que el grupo termine las actividades, controla el tiempo, hace respetar el turno de palabra, etc.
- El secretario-portavoz, anota las decisiones y los acuerdos, y rellena los cuadernos de trabajo grupal. Es el que comunica a los otros grupos y a los profesores las respuestas de su grupo.
- Animador y supervisor del orden, es el que anima a la participación de todos (si observa

que alguien no se encuentra participativo o no está bien, le anima). También controla el tono de voz, para no hablar muy alto; evita que el grupo se disperse y hable de otras cuestiones que no son importantes para la tarea, etc.

Cada función o papel se asigna a una persona y lo ejerce durante un tiempo, y después las funciones rotan y son otros los que se encargan. De este modo todos pasan por todas funciones. Otra posibilidad es que haya 2 personas para cada función. Por ejemplo, si el grupo de es 6 miembros, podría haber 2 coordinadores/as, 2 secretarios/as y 2 animadores/as.

Nombre del coordinador/a:

Nombre del secretario/a:

Nombre del animador/a:

VALORES DEL GRUPO

Uno de los aspectos importantes que determina el funcionamiento de un grupo son los valores que defiende y que deben influir en el

comportamiento de todos los participantes. Nuestros valores son estos:

NORMAS DE FUNCIONAMIENTO

Otro de los aspectos que influyen en el funcionamiento de los grupos son las normas que se plantean para que haya un comportamiento de todos que sea respetuoso y afectivo con los

compañeros, comprometido con las tareas que hay que realizar y que contribuya a que en el grupo haya armonía y eficacia. Nuestras normas son estas:

EXPECTATIVAS

También las expectativas que tenemos, lo que esperamos del taller y del grupo, y de cada uno de nosotros, va a influir en el funcionamiento del grupo y en el comportamiento de cada uno de nosotros. Las expectativas pueden ser sobre los aprendizajes, pero también sobre las relaciones y la colaboración entre nosotros

y sobre las cosas que nos gustaría divulgar y mostrar a la sociedad, de lo que hemos hecho y aprendido en el taller. Lo que nosotros esperamos de este taller educativo se expresa en nuestras respuestas a las siguientes preguntas.

¿Qué esperamos aprender en este taller educativo?

¿Qué esperamos desarrollar con respecto a nuestras relaciones personales?

¿Qué esperamos desarrollar con respecto a nuestra colaboración?

¿Qué nos gustaría mostrar, divulgar, expresar de lo que hemos aprendido y elaborado en el taller?

¿A quiénes nos gustaría mostrar lo que hemos hecho y aprendido y con quiénes nos gustaría dialogar en torno a lo que hemos aprendido en el taller? (marcar una X donde considereis conveniente, podéis marcar más de 1).

- Con las familias.
- Con los políticos.
- Con los alumnos de centros escolares.
- Con los universitarios.
- Con otros jóvenes con discapacidad.
- Con los medios de comunicación.
- Con la sociedad en general, con todas las personas.

AUTORREGULACIÓN

La autorregulación nos ayuda a hablar y reflexionar sobre el funcionamiento del grupo cuando el comportamiento de algunos del grupo o el funcionamiento general no es adecuado y el grupo puede mejorar. Es impor-

tante valorar el funcionamiento del grupo para que haya una buena armonía y eficacia. Las medidas de autorregulación que pondrá en marcha el grupo son las siguientes:

ANEXO 4

CAMPUS OPORTUNIDADES PARA LA INCLUSIÓN TALLER DE AUTODETERMINACIÓN Y LENGUAJE: LOS PROYECTOS DE MI VIDA

PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE SERVICIO: APOYO MEDIACIONAL EN CONTEXTOS COMUNICATIVOS

Curso 2021-22

Este documento formativo se puede construir desde los contenidos que figuran en el presente texto, y por ello no presentamos el contenido global del Anexo 4, para no duplicar texto. En cualquier caso, pensamos que este puede ser el índice del documento formativo:

1. **Introducción**
2. **Sobre el aprendizaje servicio**
3. **Contextos de la práctica de aprendizaje servicio**
 - 3.1. El proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión como proyecto de innovación en educación de personas adultas con síndrome de Down
 - 3.2. Taller de autodeterminación y lenguaje: los proyectos de mi vida
4. **Sobre la autodeterminación**
 - 4.1. Concepto de autodeterminación
 - 4.2. Estrategias para promover la autodeterminación
 - 4.3. Algunas consideraciones sobre el lenguaje y la autodeterminación
5. **Objetivos de la práctica de aprendizaje servicio**
6. **Contenidos y actividades: diferentes contextos comunicativos**
 - 6.1. Contextos de aprendizaje
 - 6.2. Vinculación de los contextos de aprendizaje
7. **Apoyo mediacional en los contextos comunicativos**
 - 7.1. Sobre el enfoque didáctico mediacional
 - 7.2. Apoyos en los contextos comunicativos
 - 7.3. Tipos de apoyo en los contextos comunicativos

- 7.4. Funciones de los apoyos
- 7.5. Formación de los apoyos
- 7.6. Algunas actividades en los contextos comunicativos informales
8. **Seguimiento de los grupos de encuentro en los contextos comunicativos informales**
9. **Valoración de la práctica de aprendizaje servicio**

Exponemos los puntos 1, 2, 3, 5 y 6; el resto de los puntos, como hemos sugerido, se pueden obtener del presente texto.

1. Introducción

Se presenta un proyecto de innovación que se puso en marcha en el contexto de la colaboración entre la Asociación Down Huesca y la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza, dentro del proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión. Se trata de un proyecto de aprendizaje servicio en el que un grupo de 20 alumnos/as de Magisterio en Educación Primaria (Asignatura: Tratamiento de los trastornos del lenguaje y la audición) desarrollaron estrategias de comunicación con otros tantos jóvenes con SD/DI, distribuidos en pequeños grupos colaborativos diversos. Este proyecto se desarrolló durante el primer trimestre del curso 2021-22, y se pretende vincularlo al nuevo planteamiento de personalización de los apoyos, utilizando fundamentalmente apoyos naturales (en este caso estudiantes universitarios en prácticas).

El proyecto pretende desarrollar conversaciones en diferentes contextos informales de aprendizaje y comunicación, como son los contextos

familiares y los contextos sociales. Estas conversaciones estarán vinculadas al taller de auto-determinación y lenguaje, que se lleva a cabo en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, durante 2 horas semanales, de modo que se establecerá relación entre contextos formales e informales de aprendizaje.

Por otro lado, con este proyecto también se da juego a la publicación que DOWN ESPAÑA elaboró durante el curso anterior, titulada *Aprendizaje servicio: oportunidades y apoyos para la creación literaria (creatividad, cooperación pedagógica e inclusión)* (DOWN ESPAÑA, 2021 - www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2021/09/AprendizajeENLACES.pdf). En dicho trabajo se planteaban algunas estrategias de vinculación de las universidades con el proyecto Campus. Con este proyecto se ha materializado dicha colaboración, en beneficio tanto de los jóvenes con SD/DI como de los estudiantes de Magisterio.

2. Sobre el aprendizaje servicio

El aprendizaje servicio es una metodología activa que permite el desarrollo de competencias de los estudiantes en actividades colaborativas y solidarias con organizaciones sociales y educativas, que desarrollan proyectos innovadores para satisfacer necesidades de los colectivos a los que atienden: personas con discapacidad, niños inmigrantes, alumnos con dificultades de aprendizaje, etc.

Los estudiantes de Magisterio tienen en el aprendizaje servicio (ApS) una oportunidad para desarrollar experiencias diversas en diferentes

escenarios educativos: centros escolares, asociaciones de discapacidad, asociaciones culturales, etc. Una organización que colabora con la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación es la Asociación Down Huesca. Ambas entidades cooperan para el desarrollo de proyectos de innovación, para promover prácticas de los estudiantes del Grado y de Máster, para fomentar la investigación y para indagar nuevas respuestas, servicios y apoyos en el contexto de sociedades más inclusivas (por ejemplo, en la participación conjunta en el proyecto de Huesca más inclusiva, que promueve la Coordinadora de Asociaciones de Discapacidad y el Ayuntamiento de Huesca).

Para el desarrollo de proyectos de ApS, la colaboración de la Asociación Down Huesca con la Universidad es muy importante, sobre todo en dos aspectos: la colaboración en proyectos de investigación y la propuesta de prácticas educativas para estudiantes universitarios. Muchas de estas prácticas se realizan a través de la metodología de aprendizaje servicio, y a través de ellas encontramos colaboradores universitarios en distintos proyectos: apoyo mediacional en contextos comunicativos, colaboración en los procesos de creación literaria de los jóvenes con SD/DI, proyectos de elaboración de propuestas pedagógicas vinculadas a las creaciones literarias, etc.

Esta metodología de ApS combina el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad; y, además, los estudiantes son los protagonistas, puesto que van a poder ayudar y poder ver y vivir consecuencias positivas de su

apoyo. Esto también hace que su grado de implicación y motivación sea mayor.

El ApS promueve, entre otras cosas, el desarrollo de:

- valores, empatía, solidaridad, compromiso, civismo, tolerancia
- competencia social y ciudadana
- conocimiento del entorno y de la comunidad, así como de sus necesidades
- trabajo cooperativo y gestión de tiempos
- aprendizaje holístico
- aprender haciendo y experimentando
- responsabilidad y autonomía
- capacidad de mejora, de adaptación y aprender de los errores
- ...

Esta participación y colaboración de los estudiantes universitarios (podrían ser también otros estudiantes o voluntarios) en los proyectos innovadores de la Asociación Down Huesca, se determina a través de metodologías de aprendizaje servicio (ApS), vinculadas a la parte aplicada y práctica de determinadas asignaturas del Grado, a las prácticas del Master o a las experiencias prácticas del Seminario de atención a la diversidad

El ApS es una manera de aprender, una metodología activa, en la que los alumnos o el docente identifican una necesidad o un aspecto mejorable en su entorno o comunidad y planean, organizan y desarrollan un proyecto para darle respuesta, y de esta manera se convierte en una experiencia de aprendizaje que proporciona conocimientos, además de valores.

3. Contextos de la práctica de aprendizaje servicio

Los contextos de elaboración de dicho proyecto, en nuestro caso, son el proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión y el taller de autodeterminación y lenguaje: los proyectos de mi vida. Dentro del proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión se proponen, cada año, distintos talleres educativos. Uno de estos talleres, para el curso 2021-22 es el taller de autodeterminación y lenguaje: los proyectos de mi vida, que se desarrolló en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. La práctica de ApS que presentamos está vinculada a este taller educativo.

3.1. El proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión como proyecto de innovación en educación de personas adultas con síndrome de Down

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 (Down Valencia Trballant junts, Down Castellón, Down La Rioja, Down Granada, Down Toledo, Down Almería, Down Palencia, Proyecto Aura, etc.). Con este proyecto Campus 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 (universidades, centros de educación de personas adultas, espacios culturales, centros sociales y lúdicos, etc.).

El proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión trata de indagar y ofrecer respuestas inclusivas y de calidad en materia de educación de adultos para personas con discapacidad intelectual. En este proyecto se organizan talleres de desarrollo personal, sociocultural y profesional que constituyen lugares de encuentro, de relaciones diversas, de aprendizaje compartido y de bienestar personal. Algunos de los talleres que se han puesto en marcha en estos años han sido: el taller de inglés, talleres conversacionales, club de lectura fácil, talleres de autodeterminación, taller de derecho, taller de plástica, el club de escritores, etc. En estos talleres participan jóvenes con síndrome de Down y con otras discapacidades intelectuales (SD/DI) y estudiantes universitarios.

Los talleres educativos constituyen contextos de convivencia y cooperación, de aprendizaje y de creatividad y suponen una oportunidad de participación, aprendizaje y de desarrollo personal. Los talleres educativos pueden ubicarse en los centros de las asociaciones, pero resulta especialmente interesante su ubicación en escenarios comunitarios, de modo que permita una mayor inclusión social. Así, los Centros de Educación de Adultos, los Centros Culturales (organizados por entidades locales) o la propia Uni-

versidad (p.e., el proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión) pueden ser escenarios muy útiles para el desarrollo de estas actividades.

Por otro lado, se considera que, para que los planteamientos del proyecto Campus resulten eficaces, se precisa activar diferentes ámbitos (acciones con familias, acciones de proyección, acciones de innovación, creación de redes, etc.), y desarrollar, de forma sistemática y proactiva, acciones de investigación e innovación.

Algunos factores que favorecen la calidad de los procesos de aprendizaje son la investigación, la experimentación y la innovación educativa. Una de las funciones del profesorado debe ser la de colaborar en la investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza. Corresponde a las asociaciones fomentar programas de investigación e innovación y potenciar actitudes positivas y comprometidas de los trabajadores en esta dirección. También es necesario definir nuevas oportunidades (programas, talleres, acciones) y sistemas de apoyo que respondan a las nuevas necesidades que tienen los jóvenes y adultos de las asociaciones, a la luz de las nuevas normativas, nuevos marcos conceptuales, nuevos enfoques metodológicos y nuevas expectativas y valores. El proyecto Campus Oportunidades para la Inclusión se constituye como una estructura potenciadora de propuestas de innovación, desarrollo e investigación permanente.

Down España y las Asociaciones colaboradoras, en cooperación con universidades y con inves-

Investigadores deben promover la investigación, proponer actividades de perfeccionamiento de sus miembros y mantener actualizados los conocimientos, los enfoques metodológicos y los marcos conceptuales. Debe garantizar la permanente renovación de los conocimientos científicos y técnicos que permitan un desempeño profesional con mayor eficacia y calidad. Es por ello por lo que para los profesionales trata de ofrecer la necesaria actualización científica y pedagógica que la intervención con las personas con SD/DI requiere.

Centrándonos en las personas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales, los principios de actuación y las metas actuales de la intervención y apoyo reflejan una visión transformada de lo que constituyen los proyectos de vida de estas personas. La intervención que desarrollan los profesionales ha de orientarse con arreglo a los conocimientos que distintas disciplinas científicas van proporcionando. Los principios y directrices de actuación en el mundo de la discapacidad han seguido una evolución claramente positiva en las últimas décadas, apostando cada vez más por unas metas similares a las del resto de las personas. La intervención actual se centra en la autodeterminación, la inclusión y la vida independiente.

La investigación e innovación constituyen un itinerario en desarrollo. La orientación firme hacia la innovación e investigación no se improvisa, responde a una planificación que se sustenta en una cultura de la organización y unas prácticas programadas vinculadas a la innovación e investigación.

Desde su origen, ha sido enorme el esfuerzo que se ha hecho desde el proyecto Campus para actualizarse constantemente, un esfuerzo sostenido y comprometido; este esfuerzo se ha dirigido también a la producción y a la proyección de lo elaborado (ver en página web de Down España – nuestras publicaciones; aquí se encuentran muchos documentos elaborados en cursos anteriores). El pasado y el presente nos marcan un camino, un referente que debemos seguir construyendo sin cesar. La publicación de los materiales elaborados, una vez revisados y corregidos, permite un mayor conocimiento de todos, mayores sinergias y un uso más intenso de materiales y producciones que con tanto esfuerzo y tesón se va tejiendo. Y esta labor de elaboración y publicación de materiales didácticos ha sido una constante en el proyecto Campus. Algunos de estos materiales didácticos y proyectos educativos se han diseñado y desarrollado en colaboración con otras entidades, especialmente con algunas universidades colaboradoras.

Todo ello en un itinerario que ha ido incorporando nuevos enfoques metodológicos, nuevos contenidos y nuevas acciones didácticas internas y acciones de proyección y sensibilización en los talleres y programas educativos. Especialmente importantes han sido estas últimas, por cuanto les han dado mayor significación y utilidad a los aprendizajes, al vincular las acciones internas con acciones de divulgación y proyección, donde los protagonistas son las personas con SD/DI. En este desarrollo han influido notablemente tanto el enfoque por proyectos como el aprendizaje servicio.

3.2. Taller de autodeterminación y lenguaje: los proyectos de mi vida

Aunque nos centramos en el taller de autodeterminación y lenguaje, por cuanto los contenidos de las conversaciones en los diversos contextos comunicativos (asociativo, social, familiar) se centran en los temas que se abordan en dicho taller, hay que señalar que otras temáticas de otros talleres educativos (p.e.: taller conversacional; taller de debate, lectura y creatividad) también se abordan en estos contextos comunicativos.

Este taller de autodeterminación y lenguaje se ubica dentro del contexto Campus Oportunidades para la Inclusión, como ya hemos indicado. En este taller, además de los jóvenes con SD/DI, pueden participar personas sin discapacidad (estudiantes en prácticas, voluntarios/as, familiares) que permitan y faciliten procesos de aprendizaje colaborativos, relaciones interpersonales amplias y ricas en variedad, convivir en diversidad, contextos orientados al desarrollo y al bienestar personal.

Este taller de autodeterminación y lenguaje incide en el desarrollo de la autodeterminación de las personas con SD/DI a través de estrategias conversacionales con personas diversas en diferentes contextos: en el contexto del taller educativo (contexto asociativo) y también en el contexto social y en el contexto familiar. Las conversaciones sobre distintos temas vinculados a la autodeterminación de las personas y a sus proyectos de vida independiente va a fomentar conductas autodeterminadas, un mayor conocimiento de uno mismo y un mayor conocimiento de los demás.

Los siguientes componentes que definen el taller se pueden extraer del presente texto:

- Objetivos del taller de autodeterminación y lenguaje (del punto 3)
- Contenidos del taller de autodeterminación y lenguaje (del punto 4)
- Enfoques metodológicos (del punto 5)
- Desarrollo metodológico de las actividades (del punto 6)

4. Sobre la autodeterminación

Los siguientes componentes sobre la autodeterminación se pueden extraer del presente texto:

- Concepto de autodeterminación (del punto 2.1)
- Estrategias para promover la autodeterminación (del punto 2.2)
- Algunas consideraciones sobre el lenguaje y la autodeterminación (del punto 2.5)

5. Objetivos de la práctica de aprendizaje servicio

- Valorar la autodeterminación de las personas con síndrome de Down/Discapacidad Intelectual como parte fundamental de su desarrollo.
- Contribuir a fomentar la conversación en diferentes contextos sobre diversas temáticas vinculadas con la autodeterminación y los proyectos de vida de las personas.
- Contribuir a vincular distintos contextos comunicativos, de modo que contribuyan a consolidar y generalizar los aprendizajes.

- Determinar las funciones del apoyo mediacional en los diferentes contextos comunicativos.
- Evaluar la propuesta pedagógica centrada en el apoyo mediacional en diversos contextos comunicativos (asociativo, social, familiar) en una pequeña muestra de personas con SD/DI.
- Valorar la experiencia práctica como complemento formativo de estudiantes de Magisterio.

Con el desarrollo de la práctica ApS queremos promover algunos beneficios que vayan en doble dirección: para los jóvenes con SD/DI, y también para los estudiantes universitarios. Con respecto a las personas con SD/DI podemos contemplar estos beneficios:

- 1 Fomentan su participación activa en diferentes contextos de aprendizaje y relación, impulsando su inclusión social.
- 2 Desarrollan su autodeterminación, reflexionado y debatiendo sobre los proyectos de su vida.
- 3 Se potencia la interacción entre personas sin discapacidad y los jóvenes con SD/DI, en contextos inclusivos.
- 4 Esta experiencia diversificada les permite sentirse útiles y ello repercute en su autoestima, en la confianza en sus posibilidades, en su sentimiento de competencia y en su motivación.

6. Contenidos y actividades: diferentes contextos comunicativos

6.1. Contextos de aprendizaje

(Se puede extraer del punto 7.1. del presente texto)

6.2. Vinculación de los contextos de aprendizaje

(Se puede extraer del punto 7.2. del presente texto)

7. Apoyo mediacional en los contextos comunicativos

(Se puede extraer del punto 7.3. del presente texto)

8. Seguimiento de los grupos de encuentro en los contextos comunicativos informales

(Se puede extraer del punto 7.3.7 del presente texto)

9. Valoración de la práctica de aprendizaje servicio

(Se puede extraer del punto 7.3.8 del presente texto)

ANEXO 5

CUESTIONARIOS DE VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA DE ApS Estudiantes de Magisterio

Práctica: Apoyo mediacional en contextos comunicativos

Fecha:

Has participado en una experiencia de aprendizaje servicio. Nos gustaría tener una valoración de esta experiencia y por ello os pedimos cumplimentar este breve cuestionario. Gracias

1. Puntúa de 1 a 10 los siguientes aspectos vinculados con los encuentros llevados a cabo y con la valoración general de la práctica colocando una X donde consideres oportuno.

Ámbitos a evaluar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Idoneidad de las temáticas abordadas en las conversaciones										
Desenvolvimiento de los jóvenes con SD/DI en las conversaciones (participación, escucha atenta, respeto, ...)										
Motivación, interés percibido en los jóvenes con SD/DI										
Duración de la experiencia y frecuencia de los encuentros. Si la puntuación es menor de 8, indica: - Frecuencia idónea: - Duración idónea:										
Organización en grupos cooperativos diversos										
Valoración general de la experiencia										

2. ¿Qué aspecto/s positivo/s destacarías de esta experiencia?

3. ¿Qué aspecto/s se podría/n mejorar?

4. ¿Qué crees que te puede aportar esta experiencia?

5. ¿Crees que son interesantes estas prácticas en Magisterio? ¿Por qué?

6. ¿Consideras que estas actividades pueden contribuir (nada/poco/algo/bastante/mucho) a desarrollar ciertos aspectos de la inclusión educativa?

Aspectos de inclusión	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Cambiar la visión y las actitudes con respecto a las personas con SD o con otras DI					
Considerar la diferencia/diversidad como un valor					
Sensibilizar a la comunidad educativa (estudiantes de Magisterio) para mejorar la atención a las personas con discapacidad					
Avanzar hacia planteamientos más inclusivos					

7. Otros comentarios que quieras hacer.

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA (Jóvenes de la Asociación)

Fecha:

Práctica: Encuentros conversacionales con estudiantes universitarios

Has participado en una experiencia de encuentros conversacionales con un grupo de estudiantes universitarios.

Nos gustaría tener una valoración de esta experiencia y por ello te pedimos cumplimentar este breve cuestionario.

Gracias

1. ¿Qué ha sido para ti esta experiencia? ¿Cuál es tu opinión?

2. Puntúa de 1 a 10 los siguientes aspectos vinculados con los encuentros llevados a cabo y con la valoración general de la experiencia, colocando una X donde consideres oportuno.

Ámbitos a evaluar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Importancia de las temáticas abordadas en las conversaciones										
Tu funcionamiento personal en el grupo										
La relación con los jóvenes universitarios										
Organización en grupos cooperativos										
Valoración general de la experiencia										

3. ¿Qué aspecto/s positivo/s destacarías de esta experiencia?

4. ¿Qué aspecto/s se podría/n mejorar?

5. ¿Qué crees que te puede aportar esta experiencia?

6. ¿Crees que son interesantes estas prácticas con los alumnos de Magisterio?
¿Por qué?

7. Otros comentarios que quieras hacer.

ANEXO 6

CUESTIONARIOS DE VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Para alumnos participantes (jóvenes con síndrome de Down y estudiantes universitarios)

TALLER DE AUTODETERMINACIÓN Y LENGUAJE

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

(jóvenes con SD/DI)

Centro:

Fecha:

Hemos llevado a cabo un taller de autodeterminación. 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 el taller de autodeterminación? ¿Cuál es tu opinión?

2. 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)

Ámbitos a evaluar	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 (relatos personales elaborados, preguntas elaboradas, contestar a las preguntas)										
Valoración general del taller										
Grado de satisfacción personal con el taller										

3. ¿Qué aspecto/s positivo/s destacarías?

4. ¿Qué aspecto/s se podría/n mejorar?

5. ¿Qué crees que te ha aportado esta experiencia?

6. Otros comentarios que quieras hacer

TALLER DE AUTODETERMINACIÓN Y LENGUAJE
CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA
 (Estudiantes universitarios-ApS)

Centro de procedencia:

Fecha:

Has participado en un Taller de autodeterminación y lenguaje. Nos gustaría tener una valoración de esta experiencia y por ello os pedimos responder a este breve cuestionario. Gracias.

1. Puntúa de 1 a 10 los siguientes aspectos, colocando una X donde consideres oportuno

Ámbitos a evaluar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Desenvolvimiento de los participantes										
Motivación, interés que has percibido en los participantes										
Contenidos del taller, secuencia didáctica										
Organización en grupos cooperativos										
Valoración general del taller										

2. ¿Qué aspecto/s positivo/s destacarías?

3. ¿Qué aspecto/s se podría/n mejorar?

4. ¿Qué crees que te ha aportado esta experiencia?

5. ¿Crees que son interesantes estas prácticas en Magisterio? ¿Por qué?

6. ¿Consideras que estas actividades pueden contribuir (nada/poco/algo/bastante/mucho) a desarrollar ciertos aspectos de la inclusión educativa?

Aspectos de inclusión	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Cambiar la visión y las actitudes con respecto a las personas con SD o con otras DI					
Considerar la diferencia/diversidad como un valor					
Sensibilizar a la comunidad educativa (estudiantes de Magisterio) para mejorar la atención a las personas con discapacidad					
Avanzar hacia planteamientos más inclusivos					

7. Otros comentarios que quieras hacer.

TALLER DE AUTODETERMINACIÓN Y LENGUAJE
CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA
 (Alumnos/as de primaria/secundaria)

Centro:

Fecha:

Hemos llevado a cabo un taller colaborativo entre alumnos de primaria/secundaria y un grupo de jóvenes de la Asociación Down. 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 el taller? ¿Cuál es tu opinión?

2. 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)

Ámbitos a evaluar	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										
Participación de jóvenes con síndrome de Down										
Valoración general del taller										
Grado de satisfacción personal con el taller										

3. ¿Qué aspecto/s positivo/s destacarías?

4. ¿Qué aspecto/s se podría/n mejorar?

5. ¿Qué crees que te ha aportado esta experiencia?

6. Otros comentarios que quieras hacer

ANEXO 7 CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA Para profesores

Fecha:

Hemos llevado a cabo un taller de autodeterminación. 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 el taller? ¿Cuál es tu opinión?

2. Puntúa de 1 a 10 los siguientes aspectos, colocando una X donde consideres oportuno

Ámbitos a evaluar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
El funcionamiento general del grupo										
Motivación, interés de los participantes										
Contenidos del taller, actividades realizadas										
Organización en grupos cooperativos										
El trabajo realizado, resultados obtenidos										
Valoración general del taller										
Grado de satisfacción personal con el taller										

3. ¿Qué aspecto/s positivo/s destacarías?

4. ¿Qué aspecto/s se podría/n mejorar?

5. ¿Qué crees que te ha aportado esta experiencia?

6. Otros comentarios que quieras hacer

ANEXO 8

REGISTRO DEL DESARROLLO DE LAS SESIONES DEL TALLER

TEMA 1 DE AUTODETERMINACIÓN - Empleo

Fecha:

Coordinador:

1. Preguntas para pensar y dialogar

Responder a las siguientes preguntas relacionadas con la temática planteada, importante en la vida de las personas.

Cada pregunta la contestarán dos o tres miembros del grupo, para escuchar respuestas distintas a la misma pregunta.

El grupo debe ofrecer un clima de confianza, comprensión y respeto.

Nombre de quien responde	Preguntas / respuestas
1	¿Cuál es tu situación actual con respecto al empleo? ¿Dónde trabajas?
2	¿Te gusta tu trabajo? (Si no estás trabajando: ¿dónde te gustaría trabajar?)
3	¿Qué actividades realizas? (Si no estás trabajando: ¿qué actividades te gustaría realizar?)
4	¿Con quiénes trabajas? (Si no estás trabajando: ¿con quiénes te gustaría trabajar?)

5	¿Qué tal te llevas con tus compañeros?
6	¿Qué es lo que más te gusta de tu trabajo?
7	¿Qué es lo que menos te gusta?
8	¿Qué te gustaría mejorar en tu trabajo?
9	¿Dónde te gustaría trabajar?
10	¿Has trabajado en otras empresas o has realizado prácticas en empresas? ¿En cuáles?
11	¿Qué dificultades has encontrado en el trabajo?
12	¿Se pueden resolver? ¿Cómo?
13	Si piensas en uno o dos años después, ¿te gustaría seguir con tu trabajo actual o te gustaría cambiar de trabajo?, ¿cuáles son tus sueños o metas con respecto al empleo?
14	¿Crees que es importante el empleo en la vida de las personas? ¿Por qué?

3. Relato personal relacionado con el tema del empleo

Cada uno, durante unos minutos, expresará un relato personal relacionado con esta temática.

Puede ser contarnos una experiencia, un deseo, una anécdota, un sentimiento, una opinión, un recuerdo, o algunas ideas que tengan que ver con este tema.

Nombre	Relato personal

4. ¿Por qué es importante el empleo en los proyectos de vida de las personas?

Entre todos buscamos razones de la importancia de este tema en la vida de las personas.

El/la coordinador/a anotará las respuestas del grupo y se leerán después a toda la clase.

ANEXO 9 RÚBRICA DE VALORACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO PERSONAL EN EL GRUPO

Grupo:

Fecha:

Ámbitos de aprendizaje	Nombre de alumnos					
Motivación						
Seguimiento de pautas						
Participación						
Realización de tareas						
Ámbito relacional						
Atención						
Dificultades de conducta						

Respuestas:

- 1- Muy baja
- 2- Baja
- 3- Regular
- 4- Buena
- 5- Muy buena

OBSERVACIONES:

Guía Taller de autodeterminación y lenguaje

GUÍA DIDÁCTICA



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

ANDALUCÍA: Down Andalucía · Down Almería · Down El Ejido · Fundación Los Carriles · Down Barbate-Asiquipu · Besana-Asociación Síndrome de Down Campo de Gibraltar · Down Cádiz-Lejeune · Down Chiclana-Asodown · Cedown · Down Jerez-Aspanido Asociación · Down Jerez-Aspanido Fundación · Down Córdoba · Down Granada · Down Huelva-Aones · Down Huelva Vida Adulta · Down Jaén · Down Málaga · Down Ronda y Comarca, Asidoser · Down Sevilla y Provincia · Down 21 Sevilla **ARAGÓN:** Down Huesca · Down Zaragoza · Up & Down Zaragoza **ASTURIAS:** Down Principado de Asturias **BALEARES:** Fundación Asnimo · 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 · Down Salamanca · Down Segovia · 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:** Coordinadora 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 Don Benito-Villanueva de la Serena · Down Mérida · Down Zafra · Down Cáceres · Down Plasencia **GALICIA:** Federación Down Galicia · Fundación Down Compostela · Down Coruña · Down Ferrol-Teima · Down Lugo · Down Ourense · Down Pontevedra-Xuntos · Down Vigo **MADRID:** Danza Down · Fundación Aprocor · Down Tres Cantos-Sonrisas Down · Fundación Unicap **MURCIA:** Águilas Down · Asido Cartagena · Asido Murcia · Down Cieza · Fundown, Fundación SD de la Región de Murcia · Down Lorca · Down Murcia-Aynar **NAVARRA:** Down Navarra **PAÍS VASCO:** Down Araba-Isabel Orbe · Fundación Síndrome de Down del País Vasco **LA RIOJA:** Down La Rioja-Arsido **COMUNIDAD VALENCIANA:** Down Alicante · Asociación Síndrome de Down de Castellón · Fundación Síndrome de Down Castellón · Downrval 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:

