

Tema 3: Educación inclusiva (Educación Secundaria)

Título: Programa de Habilidades Sociales, autonomía personal y autorregulación. Aplicación en alumnos con síndrome De Down

Autores: Elías Vived Conte, Sol Ramo Marco, Jorge Carda Rodríguez y Eva Félix Coronas

Resumen:

Las habilidades sociales, la autonomía personal y el desarrollo de conductas autorreguladas, dentro de un desarrollo de la autodeterminación de los alumnos con discapacidad intelectual, constituyen competencias fundamentales en su desarrollo como personas, de gran importancia para su preparación laboral y su posterior integración en el mercado de trabajo, para su participación en la sociedad y para el desarrollo de una vida independiente. En este sentido, el programa que presentamos pretende incidir en todas estas áreas de desarrollo, indagando metodologías pedagógicas con un enfoque globalizado y centradas en el sentimiento de competencia, en la Experiencia de Aprendizaje Mediado y en el aprendizaje cooperativo.

Entre las dificultades más notables de estas personas se encuentran los bajos niveles de consolidación y generalización de los aprendizajes; para abordar esta cuestión el programa plantea un sistema de intervención basado en la configuración de una red coordinada de agentes educativos (profesorado, padres y profesionales de otras entidades) que, desde una perspectiva de interdependencia solidaria, permitan una mayor eficacia de las actuaciones educativas.

El proyecto que presentamos se ha llevado a cabo con los/as alumnos/as con discapacidad intelectual del Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) que se desarrolló en el IES Pirámide (Huesca), durante el curso 2008-09.

Palabras clave: Síndrome de Down, habilidades sociales, autonomía personal, autorregulación.

1.- INTRODUCCIÓN

La finalidad del proyecto que presentamos no es otra que la de proponer y afianzar una línea de investigación en torno a la educación de las personas con necesidades educativas especiales, a partir del paradigma de Apoyos, Autodeterminación y Calidad de Vida de estas personas, que focaliza la atención no sólo sobre las personas, sino sobre los contextos en los que participan. Se plantea, por tanto, una línea de trabajo para armonizar la intervención educativa, los procesos de enseñanza/aprendizaje, con la intervención sobre contextos, desarrollando la aceptación y la adaptabilidad, en un marco de inclusión escolar. El programa de habilidades sociales, de autonomía personal y de autorregulación se llevó a cabo durante el curso 2008-09 con 12 alumnos con discapacidad intelectual (6 de ellos con síndrome de Down), escolarizados en el IES Pirámide de Huesca.

Desde un punto de vista teórico, nos fundamentamos en el contexto conceptual de la inclusión educativa y en la nueva conceptualización sobre la discapacidad. Conceptos como modelo de apoyos, autodeterminación, calidad de vida, accesibilidad universal, diseño para todos, etc., constituyen un nuevo modo de entender la discapacidad y lo que es más importante, de ellos se derivan implicaciones en los ámbitos educativos, laborales y sociales y cambios en las organizaciones y en los servicios de atención a las personas con discapacidad. La conceptualización de la discapacidad va a influir en la percepción que tenemos sobre el papel que las personas con discapacidad deben jugar en el trabajo y en la sociedad (Schalock y Verdugo, 2003).

Desde un punto de vista metodológico, hemos diseñado y aplicado una colección de unidades didácticas globalizadas a través de prácticas pedagógicas basadas en la Experiencia de Aprendizaje Mediado, en el aprendizaje cooperativo y en el enfoque globalizado.

La constitución de grupos multiprofesionales para apoyar los procesos de atención a la diversidad supone una estrategia cooperativa que puede contribuir a un desarrollo eficaz de los planteamientos innovadores. En este proyecto colaboran el IES Pirámide (Huesca), la Asociación Down Huesca y los departamentos de Psicología y Sociología y de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. El proyecto que se presenta quiere seguir en esta dirección de creación y trabajo en Red solidaria e interdependiente.

2.- OBJETIVOS DEL PROYECTO

Los objetivos que nos planteamos en este proyecto son:

- Diseñar y elaborar un programa de intervención centrado en las habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación para los alumnos con necesidades educativas especiales, a partir del análisis de sus necesidades educativas.
- Aplicar el programa en un grupo de alumnos con discapacidad intelectual en los contextos determinados (centro educativo y familia).
- Implicar de manera directa a las familias en el proceso enseñanza/aprendizaje de sus hijos, promoviendo un sistema de coordinación y colaboración con ellas.
- Plantear mecánicas de cooperación con otros centros educativos en los que también participan los alumnos (Asociaciones de discapacidad), colaborando en el establecimiento de una red cooperativa.
- Llevar a cabo la evaluación del programa de intervención planteado, de modo que puedan obtenerse datos objetivos que permitan conocer los efectos que la aplicación de dicho programa producen en las personas con discapacidad intelectual

3.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El proyecto se fundamenta en las principales y más recientes aportaciones en relación a la evolución que ha tenido el concepto de discapacidad intelectual, calidad de vida, autodeterminación, autonomía personal y habilidades para la vida independiente.

3.1.- Evolución del concepto de discapacidad intelectual

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

A finales de los años 70 y la década de los 80 se producen momentos de cambio, en un contexto de confusión por la pluralidad de enfoques existentes y métodos de intervención. Dos nuevos modelos surgen en este contexto: el primero, un modelo educativo que se presentó en 1978 en el Informe Warnock sobre integración escolar y que incorporó el concepto de necesidades educativas especiales. El segundo, el modelo propuesto por la OMS en 1982, que establece un sistema de comprensión a través de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías; en él se rompe con las categorías hasta entonces establecidas y

se centra la atención en el ajuste entre las personas y sus entornos y por tanto en los servicios y necesidades de apoyo de las personas.

En 1992 la Asociación Americana por el Retraso Mental (AAMR) propone una nueva definición sobre retraso mental que trata de poner fin a la discusión sobre la validez del criterio de inteligencia, de conectar la definición con algunos modelos más en desarrollo de la psicología y con otras perspectivas como la sociológica. La nueva propuesta no sólo trata de avanzar en una nueva conceptualización sino que además desarrolla un sistema de evaluación para planificar los apoyos y servicios de acuerdo a las necesidades detectadas. Este nuevo enfoque de la AAMR se ha profundizado en años posteriores, dando lugar a un nuevo paradigma sobre discapacidad intelectual, que se concreta en la reformulación que establecen en el 2002 Luckasson y colaboradores.

Todos estos cambios progresivos han supuesto una transformación importante en la política de servicios que tiene que dar respuesta (apoyos, recursos, ayudas) a cada individuo de su comunidad dentro del respeto a las diferencias individuales, del derecho a la igualdad y a la equiparación de oportunidades, así como al reconocimiento de capacidades.

3.2.- Calidad de vida

Este concepto nace como una prolongación del de normalización (Brown, 1988). La nueva concepción del retraso mental nos va llevando hacia un modelo de servicios para todos, que garanticen la calidad de vida de todo el mundo, incluidas las personas que presentan algún tipo de discapacidad.

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

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

A partir de la década de los 90 este concepto se constituye como un agente de cambio para mejorar la vida de las personas.

3.3.- Autodeterminación y autonomía personal

Un elemento o indicador fundamental que define el constructo calidad de vida es que el individuo alcance la mayor autonomía personal. La autodeterminación es uno de los elementos centrales del concepto de calidad de vida como ya hemos visto. Se refiere a la capacidad para actuar como el principal agente causal de la propia vida y realizar elecciones y tomar decisiones relativas a uno mismo, libre de influencias o interferencias externas indebidas (Wehmeyer, 1996).

A la hora de plantear qué componentes están relacionados con la autodeterminación, se considera que la autodeterminación es una combinación de habilidades, conocimientos y creencias que capacitan a una persona para comprometerse en una conducta autónoma, autorreguladora y dirigida a meta. 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.

La autonomía personal es uno de los componentes básicos de la autodeterminación. Podemos considerar la autonomía personal como la capacidad que tiene la persona para desarrollar una vida lo más satisfactoria e independiente posible en los entornos habituales de la comunidad. Muchas personas con discapacidad manifiestan deficiencias en habilidades de la vida diaria que posibilitan la autonomía necesaria para obtener una mínima autosuficiencia, pero es necesario constatar si se debe a su situación personal o es consecuencia de no haberles dado la oportunidad de desplegar todas sus posibilidades en este ámbito.

3.4.- Accesibilidad y adaptabilidad de los contextos

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

3.5.- Habilidades para la vida independiente

La mayoría de las personas con discapacidad intelectual cuando se integran en la escuela están faltos de destrezas sociales y para la vida que les permitan tener unas relaciones interpersonales adecuadas y un buen desenvolvimiento social, por ello muchos autores defienden que la formación en comportamiento adaptativo y adquisición de habilidades para la vida diaria se deben empezar a trabajar de manera sistemática desde la escuela para favorecer su integración social y sus relaciones interpersonales.

Vemos imprescindible, por tanto, que desde la escuela se proporcionen los medios adecuados para que los alumnos con discapacidad adquieran las capacidades sociales necesarias para interactuar con sus compañeros de manera adecuada, para aumentar sus probabilidades de éxito de la integración, para aceptar y ser aceptado por sus compañeros. También consideramos que es importante crear espacios que les permitan seguir adquiriendo, una vez terminada la escuela, estas habilidades y que estos espacios deben ser lo más normalizados posibles para favorecer la generalización de sus aprendizajes.

Un espacio o entorno que cumple todos los requisitos es el piso de vida independiente, dónde jóvenes con discapacidad comparten su vida con estudiantes universitarios de edades similares. Este piso de estudiantes tiene un objetivo prioritario: que los usuarios adquieran y generalicen habilidades para la vida diaria, habilidades sociales y habilidades para el hogar, que constituyen la esencia de las habilidades necesarias para la vida independiente. El programa de habilidades sociales, de autonomía personal y de autorregulación va enfocado a conseguir que los alumnos participantes del mismo puedan participar en pisos de vida independiente.

4.- DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES, AUTONOMÍA PERSONAL Y AUTORREGULACIÓN

4.1.- Objetivos del programa

Los objetivos que se trabajan en el programa se presentan organizados en cada subapartado dentro de cada una de las tres áreas de habilidades: habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación. Hay 75 objetivos, 25 en cada área de habilidades.

4.2.- Contenido

Los contenidos de este programa se centran en las habilidades sociales, en las habilidades de autonomía personal y en la autodeterminación, como ya hemos visto. En cada una de estas áreas se han considerado algunas subáreas; son las siguientes:

En relación a las habilidades sociales:

- Habilidades básicas de interacción social.

- Expresión de emociones, sentimientos y opiniones.
- Habilidades de autoafirmación y asertividad.
- Habilidades conversacionales: Habilidades no verbales / Habilidades de carácter verbal
- Habilidades de solución de problemas interpersonales.

En relación a las habilidades de autonomía personal:

- Habilidades de aseo personal
- Habilidades de vestido
- Habilidades para el cuidado de la ropa
- Habilidades para la alimentación
- Participación en tareas relacionadas con la comida
- Habilidades para la limpieza del hogar
- Habilidades para la realización de desplazamientos y para la seguridad

En relación a las habilidades de autorregulación:

- Comportamientos relativos a normas sociales
- Normas para una convivencia armónica
- Normas y medidas de seguridad
- Normas y medidas de consumo responsable y de respeto al medio ambiente.
- Comportamientos de control emocional en situaciones estresantes

Todos estos contenidos se han estructurado en 25 unidades didácticas, en cada una de las cuales se plantean tres objetivos (uno relativo a las habilidades sociales, otro sobre habilidades de autonomía personal y un tercero relacionado con las habilidades de autorregulación)

4.3.- Metodología didáctica

Las orientaciones didácticas que van a guiar la aplicación del programa están basadas en el trabajo de Molina, Vived y Albés (2008), que presenta un modelo didáctico validado en una muestra de niños con síndrome de Down. A continuación se presentan los principios didácticos que se derivan del modelo señalado

El principio de globalización: eje vertebrador de la metodología didáctica

En el programa se pretende agrupar los contenidos según el principio de la concentración, consistente en la ordenación de los ámbitos relacionados con las habilidades sociales, la autonomía personal y la regulación de los comportamientos en torno a puntos unitarios

vitalmente significativos; es decir, en torno a intereses específicos y operantes en la vida del alumno.

La Zona de Desarrollo Próximo: base de la programación didáctica

La Zona de Desarrollo Próximo se entiende como la distancia que media entre lo que la persona es capaz de hacer por sí misma (nivel de desarrollo efectivo o actual) y lo que es capaz de hacer con ayuda de algún mediador, bien sea una persona bien una ayuda material (nivel de desarrollo potencial). Hoy en día es un constructo profusamente usado en la literatura psicopedagógica, pero rara vez puesto en práctica en el diseño y desarrollo curricular que da lugar a la praxis didáctica.

Una programación didáctica fundamentada en la Zona de Desarrollo Próximo requiere, por ejemplo, que el nivel de dificultad de las actividades propuestas se corresponda con el nivel de desarrollo potencial del alumno y no con el nivel de desarrollo efectivo o actual, lo cual exige, a su vez, que los objetivos y los contenidos tengan también como referencia dicho nivel de desarrollo potencial. El profesorado que intente realizar sus programaciones didácticas de acuerdo con las exigencias de la Zona de Desarrollo Próxima tiene que ser muy consciente de que antes de exigir a sus alumnos que resuelvan las tareas de forma independiente, es necesaria una intervención metodológica que respete los parámetros de la Experiencia de Aprendizaje Mediado.

El aprendizaje cooperativo, base de la Experiencia de Aprendizaje Mediado

El aprendizaje cooperativo es una situación propia de la enseñanza colaborativa, que debe estar contemplada en cualquier modelo didáctico basado en los parámetros de la Experiencia de Aprendizaje Mediado. Por otro lado, uno de los principales fines de la educación de cualquier alumno es la socialización de sus hábitos y comportamientos. Y el medio más adecuado para lograrlo es a través de la escolarización integrada con alumnos diferentes, en situación de aprendizaje cooperativo en pequeños grupos.

4.4.- 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 programa educativo y no sólo a los/las alumnos/as. Tiene que cumplir funciones de regulación activa de los diferentes elementos del programa y de los procesos educativos y no solamente centrarse en la valoración de los/las alumnos/as.

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

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

- Cuestionario de habilidades de interacción social (CHIS) de Monjas (1992)
- Cuestionario de conductas sociales para padres de Izuzquiza y Ruiz (2006)
- Cuestionario de Habilidades de Autonomía Personal para padres de Vived y Cols. (2009)

Con respecto a los instrumentos de evaluación continua, se ha diseñado un registro para la valoración del desarrollo de las unidades didácticas que permite conocer en cada momento el desarrollo de los alumnos con respecto a cada objetivo trabajado. Junto a este instrumento de evaluación continua se ha diseñado otro documento que va a favorecer una mayor aportación de información; son los registros de autoevaluación que se presentan en los cuadernos de trabajo personal.

4.5.- Participación de los padres en el programa

La participación de los padres constituye un elemento esencial para el éxito de la intervención educativa en los niños y jóvenes con discapacidad intelectual. Los padres son los primeros y principales agentes de la educación de su hijo, y juegan un rol primordial desde su edad temprana: son las personas que disponen de más oportunidades para influir en el comportamiento de sus hijos y favorecer así su desarrollo. Que los padres se integren en el

proceso de la educación de sus hijos permitirá optimizar la intervención educativa. Son enormes las ventajas de la participación activa de los padres en los programas educativos de los jóvenes con discapacidad intelectual. Cuando los padres están implicados en los programas de intervención, el mantenimiento y generalización de los aprendizajes hechos por el niño o el joven tienen más posibilidades de producirse y consolidarse (Vived, 2005).

En el presente programa se plantea la colaboración de los padres en tres ámbitos importantes: en la aplicación del programa, en la valoración del desarrollo del hijo/a y en la valoración del programa. Se han organizado reuniones colectivas e individuales con los padres. Un papel importante de los padres se refleja en su implicación con los cuadernos de trabajo personal, a través de los cuales conocen los objetivos que se están trabajando en todo momento con sus hijos, con los que colaboran en las mecánicas de autoevaluación.

5.- ALUMNOS PARTICIPANTES EN EL PROYECTO

El grupo está formado por 12 alumnos con discapacidad intelectual, 6 de ellos con síndrome de Down. Este grupo se encontraba durante el curso 2008-09 en el IES Pirámide de Huesca, en el Programa de Cualificación Profesional Inicial y en el Programa de Transición a la Vida Adulta.

6.- ACTIVIDADES DESARROLLADAS

A) Diseño de las unidades didácticas globalizadas y elaboración de materiales didácticos necesarios. En las unidades didácticas figuran los siguientes elementos:

1. Objetivos.

2. Desarrollo metodológico de las actividades:

- Presentación del organizador previo.

- Valoración de conocimientos previos.

- Experiencia de Aprendizaje Mediado, con la siguiente secuencia didáctica: Lectura de un texto (o visionado de un video) relacionado con los contenidos que se van a trabajar y diálogo posterior; explicación de las actividades y los procedimientos; realización de la actividad por parte del profesor; realización de las actividades por parte de los alumnos; síntesis del trabajo realizado; consolidación de la organización cognitiva.

3. Evaluación.

Para cada una de las unidades didácticas se han definido los siguientes componentes:

- Actividades para trabajar en pequeño grupo, utilizando la estructura de aprendizaje cooperativo.
- Actividades de trabajo individual. Se trata de articular tareas para desarrollar en casa y que potencien la consolidación de los aprendizajes trabajados. Estas tareas propuestas van en la línea de implicar a la familia en un trabajo coherente que favorezca la generalización y consolidación de los aprendizajes.
- Cuestionarios de autoevaluación, que permiten desarrollar una evaluación por parte de los alumnos de su propio funcionamiento.

B) Aplicación de las unidades didácticas. Una vez definidas las actividades y el procedimiento a seguir y elaborados los materiales didácticos, se aplicaron al grupo de alumnos con necesidades educativas especiales. También se dieron las indicaciones precisas al profesorado encargado de trabajar la propuesta pedagógica, incidiendo sobre todo en las estrategias de enseñanza. Finalmente, se definieron y desarrollaron acciones con las familias, definidas a partir de una reunión inicial que se mantuvo con los padres y en la que se determinaron las líneas de colaboración.

C) Evaluación de los efectos de la aplicación. Se evaluó tanto el proceso de aplicación como los resultados obtenidos en los alumnos. La evaluación se extendió asimismo al profesorado y a los materiales didácticos utilizados.

D) Elaboración de un documento sobre la atención a la diversidad en la escuela inclusiva, con especial énfasis en la preparación laboral.

7.- ALGUNAS CONCLUSIONES

- La aplicación del programa de habilidades sociales, autonomía personal y autorregulación ha permitido un mejor desarrollo de las competencias trabajadas en el grupo de alumnos con el que se ha trabajado. La valoración ha sido positiva tanto por parte del profesorado que ha aplicado las unidades didácticas como de los padres. Los alumnos también han valorado positivamente el desarrollo del programa. Evidentemente se han manifestado diferencias en los alumnos, pero en todos ellos se han producido variaciones.
- El trabajo colaborativo con las familias se ha manifestado como uno de los elementos significativos para el desarrollo de aspectos tan importantes en los alumnos

como son la competencia social, la autonomía personal y el control comportamental, aspectos todos ellos de gran repercusión en el contexto familiar.

- El trabajo grupal, multidisciplinar e implicando a distintas estructuras educativas, resulta fundamental para resolver los retos a los que se enfrenta la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. La labor conjunta y coordinada de expertos en distintas materias, que parte de una colaboración en una dinámica operativa y reflexiva, se ha centrado en una definición precisa y adecuada del programa objeto de investigación. La colaboración entre el profesorado del IES, de la Universidad y de la Asociación Down ha resultado fructífera y eficaz, dejando la puerta abierta a futuras colaboraciones.

- La metodología basada en el aprendizaje mediado, en el aprendizaje cooperativo y con un planteamiento globalizado se ha mostrado adecuada para adaptarse a las diferentes características de los alumnos.

Un resultado importante del trabajo realizado han sido los materiales didácticos elaborados en el transcurso de la investigación, éstos han sido los siguientes:

- Guía para el profesor, que contiene una colección de 25 unidades didácticas (centradas, con un enfoque globalizado, en las habilidades sociales, la autonomía personal y la autorregulación)
- Cuadernos del alumno de trabajo personal, donde se incorpora un cuestionario de autoevaluación para cada unidad didáctica. Se trata de una colección de 5 cuadernillos.
- Materiales de evaluación y seguimiento del programa: registro de sesiones, registro de valoración continua, cuestionarios de evaluación inicial y final, formulario de valoración del programa basado en los estándares de calidad.
- Documento sobre la colaboración y participación de la familia.
- Documento sobre “Inclusión, diversidad y preparación laboral en alumnado con discapacidad intelectual”
- Documento sobre el “Proceso de determinación de los objetivos planteados en las unidades didácticas”.

Para finalizar, entre los aspectos innovadores del proyecto se pueden citar los siguientes:

- Modelo didáctico, basado en el enfoque mediacional, en el aprendizaje cooperativo y en la programación centrada en la zona de desarrollo próxima.
- Diseño y desarrollo de unidades didácticas globalizadas, donde se incorporan objetivos y contenidos de diferentes habilidades (sociales, de autonomía personal y de autorregulación).
- Intervención en red coordinada, que implica al profesorado, a la familia y a otros agentes educativos (profesionales de Asociaciones de discapacidad). Para ello se definió un trabajo con las familias y una coordinación con otras entidades.
- Vinculación de las prácticas pedagógicas con la nueva conceptualización de la discapacidad (modelo de apoyos, modelo social, autodeterminación, calidad de vida, accesibilidad universal,...)
- Diversificación de materiales didácticos: guía para profesores, colección de unidades didácticas, cuadernos de trabajo individual, cuestionarios de autoevaluación, colección de fichas para las familias,..

Referencias:

AGUADO, A. L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre Editorial.

AINSCOW, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los alumnos: algunos retos y oportunidades. En M. A. Verdugo y F. J. de Urriés (Coords.): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú Ediciones, pp. 15-37.

GÓMEZ, A. (2003). La accesibilidad como presupuesto de vida normalizada de las personas con discapacidad. En M.A. Verdugo y F.G. Jordán de Urriés (coords.): *Investigación, innovación y cambio. V Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú Editores.

HERRERO, M. L. y VIVED, E. (2005). Autodeterminación y accesibilidad: implicaciones educativas, laborales y sociales. En A. Ballarín, M. Liesa y E. Vived: *Hacia una vida independiente*. Huesca: Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.

LUCKASSON, R.; COULTER, D.L.; POLLOWAY, E. A.; REISS, S.; SCHALOCK, R. L.; SNELL, M.E.; SPITALNIK, D. M. y STARK, J.A. (1992). *Mental Retardation: Definition, classification and systems of support*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

- LUCKASSON, R.; BORTHWICK-DUFFY, S.; BUNTIX, W.H.E.; COULTER, D.L.; GRAIG, E.M.; REEVE, A. y COLS. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. (Traducción al castellano de M.A. Verdugo y C. Jenaro. Madrid. Alianza Editorial).
- MOLINA, S. ; ALVÉS, A. y VIVED, E. (2008). *Programa para el desarrollo de habilidades básicas: niños con síndrome de Down y otras discapacidades intelectuales y de alto riesgo*. Zaragoza. PUZ.
- SCHALOCK, R. L (1996). Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life. En R. L. Schalock (ed.): *Quality of life: Vol 1. Conceptualization and measurement*. Washington DC: American Assocation on Mental Retardation.
- SCHALOCK. R. L. (2006). La calidad de vida como agente del cambio: Oportunidades y retos. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Huries (Coord.): *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: Amarú, pp 15-39.
- SCHALOCK, R. L. y VERDUGO, M.A. (2003). *Calidad de Vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- SCHERENBERGER, R.C. (1984). *Historia del retraso mental*. San Sebastián: SIIS.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (eds.) (1992). *Curriculum considerations in inclusive classroom: facilitating learning for all students*. Baltimore: Brookes.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.
- 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.G. Jordán de Urriés (coords.): *Investigación, innovación y cambio. V Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú Editores.
- VIVED, E. (2003). Participación de la familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños con síndrome de Down. En S. Molina (Coord.): *Psicopedagogía del niño con síndrome de Down*. Granada: Arial.
- WEHMEYER, M. L. (1996). Self-determination as an educational outcome. En D. J. Sands y M. L. Wehmeyer: *Self- determination across the life span*. Baltimor: Paul H. Brookes.