



BUENAS PRÁCTICAS PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DE VIDA Y AUTODETERMINACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO

Miguel Ángel Verdugo Alonso

Catedrático de Psicología de la Discapacidad, Director del Instituto
Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) Facultad de Psicología,
Universidad de Salamanca

Murcia, Diversa 2009

La calidad de vida en educación

Frente a conceptos filosóficos o de políticas sociales, que son más globales, como la inclusión, diversidad, o multiculturalidad, el concepto de calidad de vida va estrechamente ligado a su medición, convirtiéndose así en un instrumento valioso para avanzar en los cambios escolares de acuerdo a la comprobación de resultados centrados en la persona. El interés reciente por evaluar la calidad de vida de alumnos con discapacidades en el desarrollo forma parte de una tendencia cultural más amplia de interés por evaluar y documentar con datos los avances educativos, la cual alcanza las instituciones académicas y las organizaciones no gubernamentales de los servicios sociales (Verdugo, 2009).

La mayor parte de los estudios se centraron inicialmente en población adulta, para después ampliarse a la transición educativa, y el concepto de calidad de vida ha sido propuesto explícitamente en los últimos años como marco de referencia sustancial para definir objetivos en el ámbito de la educación especial e inclusiva con alumnos con necesidades específicas (Schalock, 1996; Schalock y Verdugo, 2002,

2006, 2009).

En la medida en que los instrumentos de medición de la calidad de vida permiten obtener información sobre los alumnos con necesidades específicas y especiales, y relacionarlas con circunstancias objetivas que contribuyen a mejorar su calidad de vida, se tiene una base importante para tomar decisiones de diseño de programas educativos, desarrollando metas, objetivos y estándares de rendimiento, y también sirve como criterio relevante para la provisión diferencial de recursos. No obstante, existen importantes limitaciones metodológicas con población con graves afectaciones de discapacidad, como es la validez de los instrumentos, el uso de personas próximas para responder y otros aspectos, así como se hace patente la necesidad de abordar la evaluación objetiva y subjetivamente (Verdugo, 2009; Verdugo et al., 2009).

A pesar de la gran importancia que tiene mejorar la calidad de vida de los estudiantes con necesidades educativas específicas mediante la promoción de dimensiones de calidad de vida, son todavía pocos los profesionales de la educación que incluyen estas habilidades (por Ej., relaciones interpersonales, bienestar emocional, autodeterminación) en sus programas educativos. Wehmeyer y Schalock (2001) reconocen la gran importancia del constructo calidad de vida en la educación especial, pero dicen que aún no existe una plena comprensión del mismo. No obstante, en los últimos años se aprecia ya el uso del concepto en distintas prácticas educativas.

La inclusión comunitaria, el empleo o la vida independiente adulta serán inalcanzables para muchos estudiantes con discapacidad si en la educación no se les ha preparado suficientemente para avanzar en dimensiones personales de calidad de vida. Algunas investigaciones han mostrado interés por estudiar las relaciones entre

calidad de vida y autodeterminación, pues ésta última puede ser un buen predictor de aquella (Wehmeyer y Schalock, 2001).

El desarrollo actual de prácticas profesionales basadas en el concepto de calidad de vida es de primordial importancia para la mejora del sistema educativo, que debe materializar muchas actividades más allá del currículo académico, y centradas en el alumno y sus necesidades desde una perspectiva integral para su vida. El bienestar personal de cualquier alumno, y la prevención de una adaptación adulta satisfactoria, depende hoy de subrayar la importancia de las opiniones y experiencias del propio individuo y, por otro lado, planificar los programas y actividades en función de avances medibles en sus logros personales.

Instrumentos de medición de la calidad de vida en educación

Escalas de calidad de vida en Educación Primaria (CVI-CVIP)

La investigación sobre la calidad de vida de los niños todavía es muy reciente y se ha centrado más en la salud que en el entorno educativo (Sabeh, 2004; Sabeh, Verdugo y Prieto, 2006), de manera que el debate sobre los componentes de una vida de calidad en las distintas etapas de la niñez está todavía en sus estados iniciales, al igual que ocurre con los planteamientos acerca de los indicadores para su medición. No obstante, los cuestionarios CVI y CVIP, avalados por una prolongada y fundamentada investigación, son unos instrumentos útiles contruidos con una perspectiva holística de calidad de vida, basada en el modelo propuesto por Schalock y Verdugo (2002/2003), y que se centran en el alumno y su bienestar personal.

Los *Cuestionarios de Evaluación de la Calidad de Vida en la Infancia CVI* para niños y *CVIP* para padres (Sabeh et al., 2009) están basados en una sólida

investigación teórica centrada en la infancia y su entorno educativo, y se han construido utilizando la teoría de respuesta al ítem, cuyos procedimientos son de máxima aceptación actual en la construcción de los tests. Los cuestionarios han sido diseñados para la obtención de datos sobre el bienestar de la población infantil, con y sin necesidades especiales, en las dimensiones de relaciones interpersonales, desarrollo personal, bienestar emocional, bienestar físico y bienestar material. Las edades más apropiadas para su uso están entre los ocho y los once años, pero pueden utilizarse a lo largo de distintos momentos en la escuela primaria.

Una amplia revisión bibliográfica de aspectos teóricos, aplicados e instrumentos de evaluación precedió al diseño de los cuestionarios (Sabeh, 2004). De ello surgió el marco conceptual que sustenta las pruebas. Además, un estudio cualitativo (Verdugo y Sabeh, 2002) en el que se consultó a niños y niñas de educación primaria acerca de sus experiencias de satisfacción e insatisfacción en diferentes ámbitos aportó información específica sobre los componentes de una vida de calidad desde la perspectiva infantil. Esos componentes fueron agrupados en las cinco dimensiones que constituyen la base de los cuestionarios CVI y CVIP (Sabeh, 2003; Sabeh et al., 2006).

La información proveniente de la aplicación de los cuestionarios puede orientar la puesta en marcha de planes, programas e intervenciones para la mejora de la calidad de vida en la infancia, sustentadas en datos de carácter empírico. Los cuestionarios CVI y CVIP se pueden aplicar con diferentes finalidades, entre las que se pueden destacar: conocer cómo los niños perciben su calidad de vida y como la perciben sus padres, para después desarrollar prioridades y actividades educativas de apoyo; valorar las repercusiones en los alumnos de intervenciones educativas y

clínicas; estudiar la relación existente entre diferentes clases de apoyo y calidad de vida en alumnos con necesidades especiales; evaluar las diferencias entre grupos para detectar sectores vulnerables; indagar la asociación entre calidad de vida infantil y resultados prospectivos; o detectar variables vinculadas con niveles altos y bajos de bienestar percibido.

Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes (CCVA)

Aunque los estudios sobre calidad de vida que experimentan los adolescentes y su evaluación, especialmente en aquellos que presentan una discapacidad, son todavía escasos, el CCVA está avalado por una amplia investigación en los últimos años (Gómez-Vela, 2007; Gómez-Vela y Verdugo, 2004, 2006; Gómez-Vela, Verdugo, y González-Gil, 2007; Verdugo y Gómez-Vela, 2004).

El *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes* (CCVA; Gómez-Vela y Verdugo, 2009) está dirigido a alumnos entre 12 y 18 años con necesidades educativas específicas y sin ellas, proporcionando información sobre las siguientes dimensiones: bienestar emocional, integración en la comunidad, relaciones interpersonales, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación y bienestar material. Los resultados de las investigaciones sobre el CCVA confluyen con los resultados de otras investigaciones sobre calidad de vida contribuyendo al desarrollo del modelo de calidad de vida previamente citado, con amplia repercusión en la educación y otros ámbitos (Schalock y Verdugo, 2003, 2007; Verdugo, Schalock, Keith, y Stancliffe, 2005).

El cuestionario es útil para desarrollar planes individualizados de apoyo y también para el consejo e intervención tutorial y psicopedagógica. Sus resultados

individuales permiten concretar áreas de intervención que mejoren la calidad de vida de los adolescentes, incluidos aquellos con necesidades educativas específicas. Entre otras aplicaciones, el cuestionario puede utilizarse para: a) elaborar perfiles individuales y grupales de las áreas vitales con las que los adolescentes están más y menos satisfechos, pudiendo detectar aquellas más deficitarias; (2) detectar desigualdades entre grupos, e identificar aquellos con mayores necesidades de atención; (3) identificar alumnos con problemas de inadaptación vital que presentan mayor probabilidad de emitir conductas de riesgo (abuso de drogas, violencia juvenil, etc.); y (4) avanzar en la práctica de la educación integral de los alumnos.

EL CONCEPTO DE AUTODETERMINACIÓN

La identificación del concepto de autodeterminación se relaciona hoy con la independencia y autonomía de la persona. Es un concepto de gran utilidad para examinar la progresiva toma de conciencia y control de su propia vida por parte de las personas con cualquier tipo de limitación o dificultad en el aprendizaje y en la vida. De tal manera es importante el concepto, que está llamado a ocupar un lugar predominante en los años futuros. Su principal utilidad reside en servir como guía para la transformación necesaria de la atención educativa, residencial, laboral y en cualquier esfera de la vida de quienes tienen discapacidad intelectual. Las buenas y las malas prácticas profesionales, y las buenas y las malas políticas sociales, pueden ser examinadas a la luz de este influyente concepto. De manera que aquello que posibilite mayor autodeterminación de los individuos va en la dirección correcta, y aquello que dificulte esa autodeterminación resulta regresivo (Verdugo, 2000; Verdugo et al., 2004).

La expresión de autodeterminación es de mucha actualidad a la hora de entender la expresión libre de cualquier persona, y nos resulta de gran utilidad su conocimiento para plantear la educación de los alumnos con necesidades especiales o en situaciones de gran dependencia (incluida la cultural, étnica y otras). El concepto de autodeterminación, junto a otros conceptos como la autoestima, la eficacia y la autoeficacia, la percepción de valía y la calidad de vida, está llamado a ocupar un lugar predominante en la investigación y prácticas educativas de los próximos años.

En las últimas décadas del siglo veinte la atención a los alumnos con discapacidades se ha fundamentado en el desarrollo de programas e innovaciones basados en los criterios desarrollados por los profesionales y técnicos especializados que se dedicaban a trabajar con esta población. Progresivamente las respuestas y las metas han sido diferentes, siempre avanzando en la confianza en las posibilidades de alcanzar logros cada vez mayores por parte de estos alumnos. De esta manera, lo que hoy nos planteamos es muy diferente a lo que sabíamos y podíamos plantearnos hace quince años. Y nuestra esperanza es que dentro de quince años se pueda decir lo mismo por la positiva evolución de las concepciones y prácticas que se están desarrollando.

En los años 70, y más aún en los 80, las personas con discapacidades del desarrollo comenzaron a defender el reconocimiento y aceptación de su habilidad para hablar por sí mismos cuando se tomaban decisiones que afectaban a sus vidas. Así comenzaron los primeros grupos de autoayuda, en un proceso similar en parte al ocurrido décadas antes a sus padres. Los primeros planteamientos de estos grupos de apoyo personal comenzaron a proponer “hablar por sí mismos”, “tomar decisiones acerca de su propia vida”, o “participar en y contribuir a la comunidad”. Desde

entonces algún progreso ha sido hecho mostrando lo que las personas con discapacidades del desarrollo pueden hacer cuando se les da la oportunidad para participar en la toma de decisiones y se les apoya para hablar por ellos mismos.

A pesar de los avances existentes, la participación de las personas con discapacidad a nivel local, regional o estatal en los organismos en los que se toman decisiones sobre sus vidas es todavía escasa. Uno de los principales problemas que se debe afrontar desde un punto de vista general hoy es la constante *lucha contra las bajas expectativas de profesionales, padres y sociedad en general respecto a las posibilidades de los alumnos y adultos con discapacidad.*

El interés por la conducta autodeterminada es todavía reciente por lo que apenas se han esbozado algunos modelos teóricos, y la propia comprensión del concepto y sus implicaciones en el mundo educativo está ahora en plena expansión. Wehmeyer (1992, 2007) es el autor mas reconocido en este campo, y su definición es probablemente la más aceptada y difundida:

Autodeterminación es el proceso por el cual la acción de una persona es el principal agente causal de su propia vida y de las elecciones y toma de decisiones sobre su calidad de vida, libre de influencias externas o interferencias.

La conducta autodeterminada es una característica disposicional de la persona. En términos operativos, las acciones autodeterminadas reflejan cuatro características principales: *autonomía, autorregulación, capacitación psicológica ("empowerment") y autorrealización.* Estas cuatro características principales surgen a medida que las personas van desarrollando los elementos componentes de la autodeterminación. Estos componentes incluyen la elección y la toma de decisiones, la resolución de

problemas, el establecimiento de metas y la adquisición de habilidades, el lugar de control interno, la autoeficacia y las expectativas positivas de resultados, el conocimiento de sí mismo y la toma de conciencia personal (Wehmeyer, 1996a, 1996b).

Se considera que una conducta es *autónoma* si la persona actúa: a) según sus propias preferencias, intereses, y/o capacidades, e b) independientemente, libre de influencias externas o interferencias no deseadas. La mayoría de las personas no son completamente autónomas o independientes; por lo tanto, la autonomía refleja la interdependencia de todos los miembros de la familia, amigos, y otras personas con las que se interactúa diariamente, así como las influencias del ambiente y la historia.

La *autorregulación* permite que las personas analicen sus ambientes y sus repertorios de respuestas para desenvolverse en estos ambientes y para tomar decisiones sobre cómo actuar, para actuar, y para evaluar los resultados obtenidos, y revisar sus planes cuando sea necesario. Las personas que se autorregulan toman decisiones sobre qué habilidades utilizar en una situación; examinan la tarea que están desarrollando y el repertorio del que disponen, y formulan, ponen en marcha y evalúan un plan de acción, modificándolo cuando es necesario. Tradicionalmente, la autorregulación incluye *automonitorización* (observación del ambiente social y físico propio), *autoevaluación* (realización de juicios sobre lo correcto de esta conducta comparando lo que uno está haciendo con lo que debería haber hecho), y, según el resultado de esta autoevaluación, *autorrefuerzo* (autoadministración de consecuencias contingentes con la ocurrencia de conductas objetivo).

La *capacitación psicológica* está relacionada con varias dimensiones del control

percibido entre las que se incluyen la cognitiva (eficacia personal), personalidad (lugar de control), y áreas motivacionales de control percibido. Las personas autodeterminadas actúan con la convicción de que: a) son capaces de realizar las conductas necesarias para conseguir unos determinados resultados en su ambiente, y b) si ejecutan tales conductas, obtendrán los resultados deseados. Por último, las personas autodeterminadas son conscientes de sí mismas puesto que utilizan el conocimiento sobre sí mismas de manera global y bastante precisa, así como sobre sus capacidades y limitaciones, y lo aprovechan de un modo beneficioso. El conocimiento de sí mismo se forma a través de la experiencia con el ambiente y de la interpretación que cada uno hace de éste, y está influido por la evaluación que hagan los demás, los refuerzos, y las atribuciones de la propia conducta.

IMPLICACIONES PRÁCTICAS DEL CONCEPTO DE AUTODETERMINACIÓN EN LA ESCUELA

Conseguir la autodeterminación para los alumnos en las escuelas, ya tengan o no discapacidad, es una tarea tan compleja y difícil como lo es la de encontrar trabajo e involucrarse en sus comunidades cuando son adultos (Wehmeyer, 1996a). Un programa educativo que quiera promover la autodeterminación no debe consistir únicamente en esfuerzos unilaterales para cambiar el currículo o estructurar el ambiente. Se deben acometer una amplia variedad de alteraciones y adaptaciones del medio escolar junto a un énfasis paralelo en el hogar y la comunidad del alumno.

Muchas son las tareas que hay que acometer para transformar las escuelas hasta convertirlas en medios que faciliten las conductas autodeterminadas de los alumnos, incluidos aquellos con necesidades especiales. Entre esas *tareas* están:

Diseñar ambientes escolares que ofrezcan oportunidades para que los alumnos puedan elegir y expresar sus preferencias,

Facilitar las interacciones de los alumnos con necesidades especiales con sus compañeros sin discapacidad,

Estimular el acceso a modelos de rol adulto en el comportamiento,

Permitir la experiencia del éxito a todos los alumnos,

Permitir a los alumnos controlar los procesos de toma de decisiones progresivamente,

Y extender la experiencia de aprendizaje de los alumnos mucho más allá del currículo académico y de la propia escuela.

El sistema educativo tiene una serie de requerimientos administrativos, educativos y de comportamiento que limitan seriamente la capacidad de elección y decisión de los alumnos y promueven su dependencia. Por ello, resulta trascendental el papel que los educadores desempeñan. *Sin un primer paso de reconocimiento de la importancia de las habilidades relacionadas con la autodeterminación por parte de los profesores nada puede ser hecho.* Después, la puesta en práctica de las modificaciones del sistema escolar deben ser diseñadas muy cuidadosamente. Impulsar la autodeterminación en la escuela significa en último termino la transferencia del control y la responsabilidad a los alumnos, y ello requiere *instrucción, estructura y apoyo*. Para lograr diseñar este nuevo sistema de funcionamiento se requiere la colaboración de todos: administración, profesores, técnicos del sistema educativo, la familia, y los propios alumnos.

Muchas de las habilidades relacionadas con la autodeterminación son claramente más aplicables a los alumnos más mayores y a los que presentan menores discapacidades, pero la autodeterminación no es un planteamiento exclusivo de la educación secundaria o de los alumnos con necesidades de apoyo mínimas. Tomar decisiones, expresar preferencias, y tener conciencia y confianza en sí mismo lleva consigo múltiples experiencias en la educación y en la vida que son independientes del nivel o grado de la discapacidad. Los años elementales de los alumnos con necesidades educativas específicas deben ofrecer experiencias diversas



conducentes a este fin, y la adolescencia será un periodo crítico para el desarrollo de muchas de estas habilidades.

En el anexo sobre DESARROLLO Y ADQUISICIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN, que está al final del artículo se puede apreciar la secuencia de oportunidades y ayudas que se pueden ofrecer a los alumnos en diferentes etapas educativas. Y, a continuación, en la tabla 1 se puede apreciar algunas de las prácticas educativas más representativas en relación con la promoción de la autodeterminación en las escuelas, según las recogieron ya en 1996 Ward y Kholer.



Tabla 1. Prácticas para promover la promoción autodeterminación en la educación

Categoría	Prácticas
Curriculum de habilidades de autodeterminación	<p>Contenido específico de la habilidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autodefensa (Self-Advocacy) • Educación centrada en los procesos de vida • Ética y autogestión • Toma de decisiones y establecimiento de metas • Utilización de los recursos comunitarios • Creatividad y expresión personal • Asertividad y actualización personal • Capacitación (Empowerment) e independencia social <p>Métodos de instrucción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación ecológica • Grupos de Focalización • Instrucción directa • Aprendizaje participativo
Mentorización y modelado	<ul style="list-style-type: none"> • Emparejamiento • Reuniones de mentores • Modelado de comportamientos autodeterminados • Role playing • Utilización del vídeo para el feedback
Experiencia de aprendizaje basado en la comunidad y generalización a través de ambientes	<p>Experiencia de aprendizaje basado en la comunidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyectos comunitarios • Aprender haciendo • Apoyo para hacer realidad los sueños <p>Generalización a través de ambientes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambiar los roles de las personas significativas de cuidadores primarios a consultores • Implicación de los padres • Roles del profesor • Seguimiento del profesor • Diversidad cultural • Expandir las oportunidades de practicar la autodeterminación
Planificación futura e implicación del estudiante en la participación	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación de acciones grupales • Conciencia de grupo • Planes de acción para la transición personal • IEP dirigida por el estudiante

CONCLUSIÓN

En los últimos años se ha enriquecido y modificado el concepto de integración con el concepto de Educación Inclusiva o Escuela para Todos. Y, junto a la profundización y avance en la construcción de una escuela inclusiva, se debe planificar ya la Calidad de Vida y Autodeterminación de los alumnos (Verdugo, 2009). El proceso educativo debe estar centrado en el propio alumno.

La educación de los alumnos con limitaciones y dificultades en España ha

pasado por momentos difíciles en los últimos años. Los cambios positivos que había experimentado el sistema educativo en décadas anteriores se oscurecieron por diversas razones, entre las que cabe destacar cierta apatía institucional, profesional y social en lo referente al impulso continuo que requiere la inclusión educativa (Echeita y Verdugo, 2004). Las organizaciones y las familias, al igual que los profesionales y alumnos implicados en procesos de inclusión educativa reclaman una mayor iniciativa de las administraciones públicas (Echeita et al., 2009; Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2008). Lo cual debe acompañarse simultáneamente con el desempeño de un papel mucho más activo por parte de las familias y sus organizaciones. En realidad, sin una acción concertada de diferentes agentes sociales (administración, profesorado, familiares, organizaciones, investigadores) compartiendo una finalidad común difícilmente se pueden lograr los cambios que requiere una escuela y una sociedad inclusiva.

Un aspecto esencial al proceso de cambio educativo que supone la inclusión, y que el *modelo de calidad de vida* subraya es la exigencia de evaluar (externa e internamente) y mejorar las prácticas educativas de manera continua, lo cual hasta ahora ha recibido poca atención. Junto a ello, es indispensable abordar otros aspectos como mejorar y actualizar constantemente la formación de los profesionales, dotarles de materiales de apoyo útiles para encauzar las experiencias de inclusión, favorecer la innovación, extender a la educación secundaria el esfuerzo integrador, mejorar la detección precoz de discapacidades, regular y supervisar las adaptaciones curriculares y apoyos individuales, y tomar una acción decidida en favorecer los procesos de transición a la vida adulta, pensando en la integración laboral, la calidad de vida y la autodeterminación de los alumnos.

La individualización real de la evaluación e intervención educativas acorde con los últimos avances científicos es una de las claves para la mejora de las prácticas educativas. Los apoyos o ayudas individuales que necesita cada alumno deben ser evaluados con la máxima precisión y revisados con frecuencia por los equipos interdisciplinarios. Sin olvidar, que junto a la importancia asignada a los conocimientos académicos debe también prestarse gran atención a otras dimensiones del comportamiento del individuo que se manifiestan a través del modelo de calidad de vida.

Los avances hacia el desarrollo de unas prácticas educativas más inclusivas, al igual que la puesta en marcha del modelo de calidad de vida, requieren una estrategia planificada del cambio educativo. Burstein (2008) señala en este sentido las siguientes estrategias: adoptar compromiso de cambio (proporcionar liderazgo para el cambio, comprender la necesidad de abordar prácticas inclusivas, observar modelos inclusivos), planear el cambio (desarrollar una visión de prácticas inclusivas, identificar necesidades, establecer metas, desarrollar un plan estratégico), prepararse para el cambio (participar en el desarrollo profesional y proporcionar asistencia técnica en las clases) y apoyar el cambio (mantener el apoyo administrativo, asignar los recursos adecuadamente a las necesidades). Schalock y Verdugo (2007) para lograr el cambio propuesto desde una perspectiva de calidad de vida han propuesto tres tipos de transición: (a) el *movimiento de la incertidumbre al interés*, que requiere una visión, esperanza y respuestas posibles a cómo mejorar los resultados personales; (b) el *movimiento del interés al compromiso*, que requiere un marco conceptual de calidad de vida, apoyo institucional anticipado e implicación personal en el proceso de cambio; y (c) el *movimiento del compromiso a la acción*, que requiere el conocimiento de estrategias concretas, creer en el valor del cambio y desarrollar un sentido de

control personal sobre los efectos del cambio.

Al centrarnos en los procesos de cambio educativo, hemos de tener en cuenta que las experiencias de innovación de la segunda mitad del siglo pasado nos han permitido acumular una experiencia útil para superar las dificultades habituales encontradas en el medio escolar. Cualquier cambio ambiental escolar, al igual que en otros ámbitos de la sociedad, se encuentra con resistencias del medio que pueden interrumpir o alterar los procesos programados (Ellsworth, 2000). Por ello, es recomendable utilizar una estrategia sistemática con diferentes tácticas que mejoren las posibilidades y la eficacia de las propuestas de cambio. En este sentido, involucrando el microsistema, (cambio en las prácticas educativas), mesosistema (cambio organizacional) y macrosistema (políticas educativas diferentes), es en el que se propone el cambio desde el modelo de calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2002). Solo de esta manera los cambios pueden permanecer.

Referencias Bibliográficas

- Burstein, N. (2004). Moving toward inclusive practices. *Remedial and Special Education*, 25(2), 104–116.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M.A., Sandoval, López, M. Calvo, I. y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa. *Revista de Educación*, nº 349, 153-178.
- Echeita, G. y Verdugo, M.A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: Publicaciones del INICO, Universidad de Salamanca.
- Ellsworth, J.B. (2000). Surviving change: A survey of educational change models. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology. (ED 443 417)
- Gómez-Vela, M. y Verdugo, M.A. (2004). Cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos en educación secundaria obligatoria. *Siglo Cero*, 2004, 35(4), 212, 5-17.

Gómez-Vela, M. y Verdugo, M.A. (2006). La calidad de vida en la adolescencia: evaluación de jóvenes con discapacidad y sin ella. En M. A. Verdugo (Ed.), *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación* (pp. 77–102). Salamanca: Amarú.

Gómez-Vela, M. y Verdugo, M.A. (2009). *Cuestionario de evaluación de la calidad de vida en alumnos adolescentes (CCVA)*. Madrid: CEPE.

Gómez-Vela, M., Verdugo, M.A. y González-Gil, F. (2007). Calidad de Vida y autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas. *Infancia y Aprendizaje*, 2007, 30 (4), 523-536.

Hegarty, S. (1994). Quality of Life at School. En D. Goode (Ed.), *Quality of life for persons with disabilities. International perspectives and issues*. Cambridge, MA: Brookline Books.

ANEXO. DESARROLLO Y ADQUISICIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN

Temprana Infancia (2 a 5 años)

- Ofrecer oportunidades para efectuar elecciones estructuradas, como “quieres ponerte la camiseta azul o la roja?”. Ampliar las posibilidades de elección a los alimentos, la vestimenta, las actividades y otras opciones.
- Ofrecer oportunidades para realizar elecciones que sean tanto positivas como negativas, como “Tenemos diez minutos más. Qué podríamos hacer?” y “Derramaste tu leche. Qué podríamos hacer para limpiarla?”
- Ofrecer feedback formativo y constructivo sobre las consecuencias de las elecciones efectuadas en el pasado reciente, tales como “ Cuando apretaste fuerte el lápiz, se rompió. Qué podrías hacer la próxima vez? y “Cuando utilizaste un tono enfadado, no hice lo que querías. Qué otra cosa podrías hacer?
- Ofrecer oportunidades para planear actividades que están pendientes, como “Necesitas elegir un vestido para llevar a la boda” o “ Decide qué tipo de sandwich quieres llevar mañana para la comida”.
- Ofrecer oportunidades para que se autoevalúen en el desempeño de actividades, comparando su trabajo con el de un modelo. Señalar lo que hizo de manera similar al modelo , como “ Mira, tú también utilizaste bonitos colores, como aquel”, y “ te das cuenta que ambos han dibujado al hombre de lado?
- Realizar preguntas directivas de manera que el niño compare su desempeño con el de un modelo , como “todos tus juguetes están también en la canasta?” o “ Sabré que estás listo para el cuento cuando estés sentado en tu colchoneta con las piernas cruzadas , con tus manos y tus rodillas y tus ojos hacia mí ”.

Años iniciales de Primaria (6 a 8 años)

- Ofrecer oportunidades para elegir entre diferentes estrategias en la realización de una

tarea, tal como “Recordarás mejor la ortografía de las palabras si las escribes, te las dices a ti mismo o si te las preguntas a ti mismo?” o “Cuál es la manera más fácil para ti de comprender lo que significa esa palabra?”

- Efectuar preguntas al niño para que reconsidere las elecciones que hizo en el pasado reciente a la luz de las consecuencias seguidas a dichas elecciones, como “Esta mañana decidiste emplear el dinero de la comida en comics. Es la hora de la comida y estás hambriento. Qué decisión crees que deberías haber tomado?” o “Recuerdo cuando decidiste dejar tu chaqueta en tu casillero. Qué pasó por haber tomado esa decisión?”
- Alentar a los niños a “pensar en voz alta” con usted, diciendo los pasos que están siguiendo para completar una tarea o resolver un problema, como “Dime qué piensas mientras tratas de comprender qué significa la palabra” o “Has perdido tu llave de casa. Qué piensas para ti mismo mientras decides qué hacer”?
- Ofrecer oportunidades a los estudiantes para hablar sistemáticamente sobre cómo aprenden, como “Es más fácil para ti decirme lo que quieres diciéndolo o escribiéndolo?” o “Recuerdas mejor si estudias para un examen todo de una vez o poco a poco durante varios días?. Ayudar a los estudiantes a analizar sus respuestas.
- Ofrecer oportunidades a los estudiantes de evaluar sistemáticamente su trabajo, como “Aquí hay unos deberes bien hechos, y aquí están tus deberes. Están tus deberes tan bien hechos como éstos?.Cuál es la diferencia entre estos deberes y los tuyos?. En qué se parecen?”.
- Ayudar a los estudiantes a plantearse metas simples para sí mismos y evaluar si las están alcanzando, como “Dijiste que querías leer dos libros esta semana. Cuántos has leído hasta ahora?. Coloreemos en tu hoja de metas así puedas ver cuánto has hecho.

Últimos años de Primaria (9-11 años)

- Proporcionar apoyo en el análisis sistemático de decisiones: escribir el problema al principio de la página, hacer un listado con todas las alternativas, y valorar los costes y beneficios de cada una.
- Utilizar la misma estructura para analizar decisiones pasadas cuyas consecuencias se mantienen en la actualidad, por ejemplo “Estabas enfadado con Jo por burlarse de ti y le golpeaste en la mejilla. Ahora tu estás sin recreo durante una semana. ¿Qué otras cosas podías haber hecho en lugar de golpearlo?, ¿qué hubiera pasado entonces?”.
- Proporcionar oportunidades a los alumnos para que se comprometan con metas personales o académicas: escribir un objetivo y guardarlo en un lugar seguro, revisar periódicamente el objetivo y reflexionar sobre los progresos realizados, hacer una lista con pasos alternativos para conseguir el objetivo, ponerlos a prueba y reflexionar sobre su éxito.

- Ofrecer a los alumnos la oportunidad de analizar sistemáticamente perspectivas adultas, tales como el punto de vista del entrenador de voley cuando un alumno llega tarde a todos los partidos, o el del bibliotecario cuando un alumno devuelve un libro sucio y roto. Ayudar al alumno a adivinar lo que el adulto está pensando y sintiendo y qué podría haber hecho.
- Proporcionar al alumno oportunidades para evaluar su ejecución en determinada tarea, en un contexto de seguridad emocional: identificar los puntos fuertes y débiles de la ejecución, reflexionar sobre modos de mejorarla, intentar otros modos de llevarlo a cabo y reevaluar los resultados para comprobar la mejora. Por ejemplo: "Obtuviste una nota inferior a la que querías en tus deberes. ¿Qué pasos diste para hacer un buen trabajo?, ¿qué pasos suprimiste?, ¿qué deberías hacer para mejorarlo?"

Secundaria (12-18 años)

- Ofrecer oportunidades a los alumnos para tomar decisiones que tengan un impacto significativo en sus actividades diarias, por ejemplo, en relación con sus metas académicas, profesiones que explorar, horarios que cumplir, hábitos de comida y sueño, y otros.
- Facilitar que los alumnos vean el vínculo existente entre sus metas y las decisiones diarias que toman, por ejemplo, "Te propusiste acostarte temprano la pasada noche. Hoy has conseguido un 95 en tu examen. Ir a la cama pronto parece ayudarte a conseguir tu meta de obtener notas altas este semestre" o "Has reservado la mitad de tu paga y ahora tienes \$625 en el banco. Pasará mucho tiempo antes de que tengas suficiente dinero para comprar el ordenador que quieres."
- Ayudar a los alumnos a descomponer sus metas a largo plazo en varios objetivos a corto plazo. Conducir a los alumnos a través del proceso de planificación de actividades para determinar los pasos necesarios para conseguir sus metas. Por ejemplo, ayudar al alumno a convertir la meta de conseguir notas altas en matemáticas en varios objetivos tales como comprobar los deberes de matemáticas antes de entregarlos, practicar los problemas varias noches antes del examen, hacer preguntas sobre lo que tenga claro.
- Ayudar al alumno a reconocer de modo realista y aceptar sus puntos débiles en habilidades clave. Por ejemplo "Es difícil para ti hacer problemas de matemáticas sin cometer errores en las fórmulas. ¿En qué parte de las matemáticas eres bueno?, ¿qué puedes hacer para reconocer que no recuerdas bien las fórmulas matemáticas?"
- Ayudar a los alumnos a demandar apoyo académico y social a los profesores. Por ejemplo, "Te gustaría que Mrs. Green te concediera un tiempo extra para finalizar el control semanal. ¿Cómo se lo pedirías?, o "Crees que trabajarías mejor si tu jefe te dejara utilizar un bloc de notas para anotar los encargos. ¿Cómo podrías pedirselo?"