

HABILITAÇÃO E REABILITAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL PARA PROMOVER A SUA AUTODETERMINAÇÃO

Miguel Ángel Verdugo*

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 a y or auto-determinación de los individuos va en la dirección correcta, y aquello que dificulte esa autodeterminación resulta regresivo (VERDUGO, 2000; VERDUGO et al., 2004, 2013, 2014, 2015).

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 especial e so en situaciones de grande pendencia (incluidala cultural, étnicay 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

* Catedrático de Psicología de la Discapacidad
Director del INICO, Universidad de Salamanca

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 (1997, 2006) es el autor más reconocido en este campo, y su definición es probablemente la más aceptada y difundida:

Auto determinación 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 de las disposiciones de la

persona. En términos operativos, las acciones auto determinadas 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, 1996).

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 decisión es 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), auto evaluación (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, autor refuerzo (auto administración 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 auto determinadas 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.

EVALUACIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN: LA ESCALA ARC-INICO

La autodeterminación y las implicaciones derivadas de su evaluación e intervención en la vida de las personas con discapacidad están adquiriendo, cada vez con más fuerza, un mayor protagonismo tanto en la investigación como en las organizaciones proveedoras de servicios. La calidad de vida, la autodeterminación y la planificación de apoyos individualizados son constructos que, actualmente, vertebran las organizaciones en el ámbito de la discapacidad y guían el diseño de buenas prácticas y apoyos en este contexto. Desde este punto de vista, la elaboración de herramientas de evaluación y promoción, que faciliten el desarrollo de prácticas basadas en la evidencia, se convierte en una de las prioridades de la investigación.

Hoy contamos con la **Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación** (VERDUGO et al., 2014), que cuenta con evidencias científicas suficientes para garantizar su fiabilidad y validez (VERDUGO et al., 2013, 2014, 2015; VICENTE et al., 2015), la cual es descargable gratuitamente a texto completo (<http://sid.usal.es/20316/8-2-6>).

En el Manual (VERDUGO et al., 2008) se presenta el resultado final derivado de una investigación desarrollada por el INICO cuya finalidad fue el desarrollo y validación de una escala dirigida específicamente a la evaluación de la autodeterminación y sus características esenciales en adolescentes (entre 11 y 19

años) con discapacidades intelectuales y del desarrollo, capacidad intelectual límite y/o dificultades significativas de aprendizaje. La utilización de esta escala permitirá desarrollar iniciativas para la evaluación y promoción de la autodeterminación en España, así como fomentar el aumento necesario de nuevos esfuerzos para el desarrollo de recursos de evaluación e intervención basados en evidencias empíricas.

En la primera parte de este manual se presenta, de manera breve, el marco teórico que subyace al proceso de construcción de la escala, con el objetivo de facilitar la comprensión del constructo de autodeterminación, los distintos modelos teóricos desarrollados a nivel internacional y las características que debe tener un proceso de evaluación en este ámbito. Teniendo en cuenta esta fundamentación teórica, la primera parte finaliza con la descripción del proceso llevado a cabo para el desarrollo de la escala y la presentación de las propiedades psicométricas obtenidas.

La segunda parte del manual proporciona información sobre las características de la escala (estructura, población, requisitos, formato de respuesta y cumplimentación...) y las normas que deben seguirse para su aplicación. Esta sección será de gran utilidad para los profesionales, ya que proporciona instrucciones claras y sencillas sobre el rol que debe asumir la persona evaluada y el evaluador tanto antes de comenzar la evaluación (planificación y preparación previa) como durante el proceso de evaluación mismo. Ligado a esta parte del documento, el manual dispone también de dos anexos D y anexo E) diseñados para facilitar la función del evaluador como guía en la aplicación de la escala. Por un lado, el anexo D aporta descripciones y clarificaciones simples para cada uno de los ítems de la escala con el objetivo de ofrecer a los profesionales ejemplos que puedan utilizar para ayudar a la persona evaluada a comprender aquellos ítems que le supongan una mayor dificultad. Por otro lado, el anexo E consiste en una hoja imprimible en la que se representan los pictogramas que acompañan y facilitan la comprensión de las opciones de respuesta de los ítems de la escala.

Por último, la tercera parte del manual describe las normas de corrección y uso de la escala. En esta sección se explican, de manera clara y con ejemplos, las claves e instrucciones para puntuar y corregir las respuestas proporcionadas por la persona evaluada y obtener las correspondientes puntuaciones estandarizadas (así

como su representación en un perfil personal). Igualmente, se incluye un apartado en el que se plantean y discuten los posibles usos y aplicaciones de la escala dentro de los contextos educativos y organizacionales. Complementariamente, el documento cuenta con tres anexos en los que se proporcionan los baremos necesarios para transformar las puntuaciones directas en estandarizadas (anexo A y anexo B) y la Escala ARC-INICO propiamente dicha (anexo C).

En definitiva, el trabajo presentado en la *“Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación. Manual de aplicación y corrección”* recoge toda la información necesaria para conocer, aplicar y corregir la Escala ARC-INICO, como herramienta eficaz para evaluar el nivel global de autodeterminación de jóvenes con discapacidad intelectual, capacidad intelectual límite y dificultades significativas de aprendizaje. Igualmente, la estructura multidimensional de la escala permite valorar el nivel en cada una de las características esenciales de autodeterminación (autonomía, autorregulación, empoderamiento y autoconocimiento). La representación gráfica de estas puntuaciones en un perfil personal proporciona una evaluación completa de fortalezas y debilidades personales relacionadas con el comportamiento autodeterminado que puede ser de gran utilidad para la toma de decisiones en el diseño de buenas prácticas orientadas a la mejora y fomento de la autodeterminación.

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, 1996). 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:

- a) Diseñar ambientes escolares que ofrezcan oportunidad para que aquellos alumnos puedan elegir y expresar sus preferencias,
- b) Facilitar las interacciones de los alumnos con necesidades especiales con sus compañeros sin discapacidad,
- c) Estimular el acceso a modelos de rol adulto en el comportamiento,
- d) Permitir la experiencia del éxito a todos los alumnos,
- e) Permitir a los alumnos controlar los procesos de toma de decisiones progresivamente,
- f) 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 término 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 discapacidad. Los años elementales de los alumnos con necesidades educativas específicas de ofrecer experiencias diversas

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

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 Cholera.

Tabla 1. Prácticas para promover la promoción autodeterminación en la educación (Elaboración propia)

Categoría	Prácticas
Currículo de habilidades de autodeterminación	Contenido específico de la habilidad <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Autodefensa (Self-Advocacy) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Educación centrada en los procesos de vida <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ética y autogestión <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Toma de decisiones y establecimiento de metas <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Utilización de los recursos comunitarios <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Creatividad y expresión personal <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Asertividad y actualización personal <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Capacitación (Empowerment) e independencias social Métodos de instrucción <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Evaluación ecológica <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Grupos de Focalización <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Instrucción directa <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Aprendizaje participativo
Mentorización y modelado	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Emparejamiento <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Reuniones de mentores <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Modelado de comportamientos autodeterminados <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Role playing <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Utilización del vídeo para el feedback
Experiencia de aprendizaje basado en la comunidad y generalización a través de ambientes	

Experiencia de aprendizaje basado en la comunidad

- Proyectos comunitarios
- Aprender haciendo
- Apoyos para hacer realidad los sueños

Generalización a través de ambientes

**Planificación futura
implicación
del
estudiante en la participación**

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 practicarla autodeterminación

e Planificación de acciones grupales

- Conciencia de grupo
- Planes de acción para la transición personal
- IEP dirigido por el estudiante

(Elaboración propia)

En el texto siguiente sobre DESARROLLO Y ADQUISICIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN se puede apreciar la secuencia de oportunidades y ayudas que se pueden ofrecer a los alumnos en diferentes etapas educativas.

DESARROLLO Y ADQUISICIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN

Temprana Infancia (2 a 5 años)

- a) 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.
- b) 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?”
- c) 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?”
- d) 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”.
- e) 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?”
- f) -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)

- a) 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?

- b) Efectuar preguntas al niño para que considere las elecciones que hizo en el pasado reciente a la luz de las consecuencias seguidas a dichas elecciones, como “Esta mañana decidí emplear el dinero del a comida en comics. Esla hora del a 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?
- c) 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”?
- e) 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.
- f) 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?”.
- g) 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)

- a) 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.

- b) 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?”.
- c) 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.
- d) 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.
- e) 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?,
 - b) ¿qué pasos suprimiste?, ¿qué deberías hacer para mejorarlo?’

Secundaria (12-18 años)

- a) 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.
- b) 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.”

- c) 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.
- d) 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?”
- e) 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 te dejara utilizar un bloque de notas para anotar los encargos. ¿Cómo podrías pedirselo?”.

REFERENCIAS

- BURSTEIN, N. moving toward inclusive practices. Remedial and Special Education, v. 25, n. 2, p. 104-116, 2004.
- ECHEITA, G. et al. Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa. **Revista de Educación**, n. 349, 153-178, 2009.
- ECHEITA, G.; Verdugo, M.A. La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva. Salamanca: Publicaciones del INICO, Universidad de Salamanca, 2004.
- ELLSWORTH, J.B. **Surviving change**: a survey of educational change models. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology, 2000. (Número identificación: ED 443 417).
- GÓMEZ-VELA, M.; VERDUGO, M.A. Cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos en educación secundaria obligatoria. **Siglo Cero**, v. 35, n. 4, p. 212, 5-17, 2004.
- GÓMEZ-VELA, M.; VERDUGO, M.A. La calidad de vida en la adolescencia: evaluación de jóvenes con discapacidad y sin ella. In: VERDUGO, M. A. (Ed.). **Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad**: instrumentos y estrategias de evaluación. Salamanca: Amarú, 2006, p. 77-102.
- GÓMEZ-VELA, M.; VERDUGO, M. A. **Cuestionario de evaluación de la calidad de vida en alumnos adolescentes (CCVA)**. Madrid: CEPE, 2009.
- GÓMEZ-VELA, M.; VERDUGO, M.A.; GONZÁLEZ-GIL, F. Calidad de Vida y autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas. **Infancia y Aprendizaje**, 2007, v. 30, n. 4, p.523-536, 2007.
- HEGARTY, S. Quality of life at school. In: GOODE, D. (Ed.). **Quality of life for persons with disabilities**: international perspectives and issues. Cambridge, MA: Brookline Books, 1994.
- SABEH, E.N. (2003). Desarrollo y aplicación de un modelo de calidad de vida en niños de escolaridad primaria. In: GONZÁLEZ, F.; CALVO, M.I.; VERDUGO, M. A. (Coord.). Últimos avances en intervención en el ámbito educativo. Actas V congreso internacional de educación. Salamanca: INICO, 2003. p.125-132.
- Sabeh, E. N. (2004). Calidad de vida en niños de educación primaria. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Salamanca, Salamanca.
- SABEH, E. N.; VERDUGO, M.A.; PRIETO, G. Dimensiones e indicadores de la calidad de vida en la infancia. In: VERDUGO, M.A. (Ed.). **Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad**: instrumentos y estrategias de evaluación. Salamanca: Amarú, 2006, p. 61-76.
- SABEH, E.N. et al. Verdugo, M.A., Prieto, G. y Contini, N.E. CVI-CVIP. **Cuestionarios de evaluación de la calidad de vida en la infancia**. Madrid: CEPE, 2009.

SCHALOCK, R.L. (Ed.). **Quality of life: its conceptualization, measurement and use.** Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation, 1996. v. 1

SCHALOCK, R.L. (Ed.). **Quality of life: application to persons with disabilities.** Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation, 1997. v.2.

SCHALOCK, R.L. Hacia una nueva concepción de la discapacidad. In: VERDUGOY, M.A. URRIES, Jordán de F.B. (Ed.). **Hacia una nueva concepción de la discapacidad.** Salamanca: Amarú, 1999, p. 79-109.

SCHALOCK, R. L.; GARDNER, J.F.; BRADLEY, V. J. **Quality of life for persons with intellectual and other developmental disabilities:** applications across individuals, organizations, communities, and systems. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2007. [Traducción española editada por la Confederación FEAPS, Madrid, 2008]

SCHALOCK, R.L.; VERDUGO, M.A. Calidad de vida . Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales. Madrid: Alianza, 2003. [Original: The Concept of Quality of Life in Human Services: A Handbook for Human Service Practitioners. American Association on Mental Retardation.]

SCHALOCK, R. L.; VERDUGO, M. A. El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. **Siglo Cero**, v. 38, n. 4, p. 21-36, 2007.

VERDUGO, M.A. Auto determinación y calidad de vida en los alumnos con necesidades especiales. **Siglo Cero**, v. 31, n. 3, p. 5-9, 2000.

VERDUGO, M.A. **Como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.** Salamanca: Amarú, 2006.

VERDUGO, M.A. El cambio escolar desde una perspectiva de calidad de vida. **Revista de Educación**, n. 349, p. 23-44, 2009.

VERDUGO, M.A. et al. Aplicación de un programa de habilidades de autonomía personal y sociales para mejorar la calidad de vida y autodeterminación de personas con enfermedad mental grave. **Rehabilitación Psicosocial**, v. 1, n. 2, p. 47-55, 2004.

VERDUGO, M.A. et al. **Formulari de l'Escala Gencat de Qualitat de vida.** Manual d'aplicació de l'Escala Gencat de Qualitat de vida. Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania, Generalitat de Catalunya, 2008. [Versión en Español, 2009]

VERDUGO, M.A. et al. Escala integral: **Evaluación objetiva y subjetiva de la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual.** Madrid: CEPE, 2009.

VERDUGO, M. A.; RODRÍGUEZ-AGUILELLA, A. Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. **Siglo Cero**, v. 39, n. 3, p. 5-25, 2008.

VERDUGO, M. A. et al. Quality of life and its measurement: Important principles and guidelines. **Journal of Intellectual Disability Research**, v. 49, n. 10, p. 707-717, 2005.

VERDUGO, M.A., GÓMEZ-VELA, M., FERNÁNDEZ, R., VICENTE, E. BADIA, M. GONZÁLEZ-GIL, F., ..., GUILLÉN, V. ¿Cómo evaluar la autodeterminación? Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación. *Siglo Cero*, 44(4), 21-39, 2013.

VERDUGO, M.A., VICENTE, E., FERNÁNDEZ-PULIDO, R., GÓMEZ-VELA, M., WEHMEYER, M., BADIA, M., GONZALEZ, F. Y CALVO, I. Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación: Manual de aplicación y corrección. Salamanca: Publicaciones del INICO, Colección Herramientas, 2014. [<http://sid.usal.es/26898/8-1>]

VERDUGO, M.A., VICENTE, E., GÓMEZ-VELA, M., FERNÁNDEZ-PULIDO, R., WEHMEYER, M. & GUILLÉN, V. Propiedades psicométricas de la escala ARC-INICO para evaluar la autodeterminación. *International Journal of Clinical Health Psychology*, 15(2), 149-159, 2015.

VICENTE, E. VERDUGO, M.A., GÓMEZ-VELA, M., FERNÁNDEZ-PULIDO, R., & GUILLÉN, V. Propiedades psicométricas de la escala ARC-INICO para evaluar la autodeterminación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(1), 8-24, 2015..

WARD, M. J.; KHOLER, P. D. Teaching self-determination. Context and process In: POWERS, L.E.; SINGER, G.H.S.; SINGER, J.A. (Ed.). Self-competence and disability. En L.E. Powers, , G.H.S. Singer y J.A. Sowers (Eds.) ***On the road to autonomy. Promoting self-competence in children and youth with disabilities.*** Baltimore: P.H. Brookes, 1996.

WEHMEYER, M.L. **The ARC's Self-determination Scale**: procedural guidelines. Arlington: The Arc of the United States, 1995.

WEHMEYER, M. L. A self-report measure of self-determination for adolescents with cognitive disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31, 282-293, 1996.

WEHMEYER, M.L. Self-determination as an educational outcome: a definition al framework and implications for intervention. **Journal of Developmental and Psysical Disabilities**, v. 9, n. 3, p. 175-209, 1997.

WEHMEYER, M.L. Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations. **Journal of the Association for Persons ith severe handicaps**, v. 23, n. 1, p. 5-16, 1998.

WEHMEYER, M.L. Auto-determinación: una visión de conjunto conceptual y análisis empírico. **Siglo Cero**, v. 32, n. 2, p. 5-15, 2001.

WEHMEYER, M.L. Factores individuales y médio ambientales que afectan a la auto-

determinación. **Siglo Cero**, v. 37, n. 4, p. 47-56, 2006.

WEHMEYER, M.L. et al. **Escala de auto-determinación personal ARC**: manual técnico de la adaptación española. Madrid: CEPE, 2006.

WEHMEYER, M. L.; SCHALOCK, R. L. Self-Determination and Quality of Life: Implications for Special Education Services and Supports. **Focus on Exceptional Children**, v. 33, n. 8, p. 1-16, 2001.