

La autodeterminación en el currículo de la acción tutorial para alumnos con discapacidad intelectual. Propuestas didácticas para la escuela inclusiva

Dolores IZUZQUIZA GASSET

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Este artículo pretende realizar una revisión conceptual de las implicaciones educativas de la autodeterminación en la vida de los alumnos con discapacidad intelectual.

En primer lugar realiza una descripción de los alumnos con discapacidad intelectual en la escuela inclusiva, continua con la exposición de los trabajos realizados a lo largo de la última década, los procesos de enseñanza-aprendizaje para lograr conductas autodeterminadas y presenta los nuevos modelos e investigaciones. Por último propone estrategias metodológicas para favorecer la autodeterminación a través del ámbito de la acción tutorial en la escuela inclusiva o escuela para todos.

PALABRAS CLAVE

Autodeterminación, conducta autodeterminada, discapacidad intelectual, escuela inclusiva.

ABSTRACT

This article conceptually revisits self-determination learning implications in students with intellectual disabilities.

First of all, the article offers a description of intellectually disabled students in the inclusive school, secondly it presents major academic literature written on the topic in the last decade and existing teaching-learning models designed to achieve self-determined behaviours, and thirdly it also presents new models and research patterns. Lastly, the article proposes certain methodological strategies aimed to foster self-determination through tutorial action both at the inclusive school and at the general open-to-everyone school.

KEYWORDS

Self-determination, self-determined behaviour, intellectual disability, inclusive school.

INTRODUCCIÓN

La atención a la diversidad y en concreto la atención a la discapacidad intelectual es una realidad innegable presente en las escuelas inclusivas actuales. La acción tutorial es uno de los medios privilegiados que más puede contribuir al desarrollo integral de cada uno de los alumnos proporcionándoles los medios para que progresivamente vayan diseñando su proyecto de vida a través de una conducta autodeterminada. Sin embargo la formación en la autodeterminación en nuestro país, o no ha estado presente o en el mejor de los casos ha formado parte del currículo oculto.

En el momento que las personas actúan como los principales agentes causales de su propia vida, realizan elecciones y toman decisiones libres de influencias externas indebidas, podemos afirmar que manifiestan una conducta autodeterminada (Wehmeyer y Schalock 2002).

A este respecto la investigación más reciente sobre las personas con discapacidad intelectual está centrando su interés en la autodeterminación. Los que trabajamos y convivimos con niños y jóvenes con discapacidad intelectual observamos que no utilizan eficazmente estrategias para poner en práctica una conducta autodeterminada pero fundamentalmente hemos constatado que los entornos en los que se desenvuelven no les proporcionan las oportunidades para desarrollarla.

La mayoría de las personas con discapacidad intelectual son excesivamente dependientes y fácilmente influenciables por los otros y en general están sobreprotegidos (Wehmeyer 1995) además no poseen las destrezas necesarias para llegar a tener conductas autodeterminadas y si las tienen, en la mayoría de los casos, la escuela no les ofrece la oportunidad de ponerlas en práctica. En consecuencia es evidente que no lograrán un nivel aceptable de autodeterminación, y lo que es peor, llegarán a creer que no son capaces de alcanzarlo.

La inclusión escolar implica un nuevo planteamiento curricular, en general y en particular, de la acción tutorial. Los centros deben tener un Plan de Acción Tutorial en el que quede claramente establecido cómo se va a responder a las necesidades procedentes de la diversidad de su alumnado desde planteamientos globales de centro hasta la concreción en las programaciones de aula.

Uno de los objetivos que debe perseguir la acción tutorial, en todos los niveles de enseñanza, es la formación de los alumnos para ser personas autodeterminadas, objetivo que hasta el momento que ha sido obviado para las personas con discapacidad intelectual.

Wehmeyer y Schalock (2002) exponen que una de las razones por las que los jóvenes con discapacidad no han tenido éxito en la escuela ordinaria, es que el proceso educativo no les ha preparado adecuadamente para llegar a ser jóvenes autodeterminados. Por ello en este artículo planteamos la reflexión sobre uno de los aspectos que hasta el momento no se ha tenido en cuenta en los programas de acción tutorial para las personas con discapacidad intelectual: La autodeterminación.

CONCEPTO DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

La discapacidad intelectual es circunscrita por los diferentes autores dentro del "retraso mental" En la última década' tanto la Asociación Americana de Retraso Mental (A.A.M.R., 1992), la Organización Mundial de la Salud O.M.S (CIE-10, 1995) como la Asociación Americana de Psiquiatría A.P.A. (DSM-IV, 1998) han adoptado la expresión "retraso mental", sin embargo el término comienza a tener ciertas connotaciones peyorativas y por ello, actualmente, se está imponiendo el término "discapacidad intelectual" fundamentalmente en los países anglosajones y de habla hispana. Por consiguiente, en el presente artículo utilizaremos la discapacidad intelectual para referirnos a las personas que manifiesten retraso mental.

El Manual de los Trastornos Mentales y del Comportamiento CIE-10 (OMS, 1998) define la característica esencial del retraso mental como:

"Un trastorno definido por la presencia de un desarrollo mental incompleto o detenido, caracterizado principalmente por el deterioro de las funciones concretas de cada época del desarrollo y que contribuyen al nivel global de la inteligencia, tales como las funciones cognoscitivas, las del lenguaje, las motrices y la socialización". (Organización Mundial de la Salud. CM-RO. 1998: 275).

Asimismo la American Psychiatric Association, en el DSM-IV (1995) expone que el retraso mental es:

"...una capacidad intelectual general significativamente inferior al promedio (Criterio A) que se acompaña de limitaciones significativas de la actividad adaptativa propia de por lo menos dos de las siguientes áreas de habilidades: comunicación, cuidado de si mismo, vida doméstica, habilidades sociales/interpersonales, utilización de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad (Criterio B). Su inicio debe ser anterior a los 18 años de edad (Criterio C). El retraso Mental tiene diferentes etiologías y puede ser considerado como la vía final común de varios procesos patológicos que afectan el funcionamiento del sistema nervioso central." (American Psychiatric Association, 1995: 41).

Sin embargo, una de las definiciones que mayor aceptación tiene en nuestros días, para el diseño de programas de intervención, es la propuesta por Luckasson, Coulter y Polloway (1992), en el último manual publicado por la American Association on Mental Retardation, traducido al castellano en 1997 y reeditado en 1999, en el que conceptualizan el retraso mental de la siguiente forma:

"El Retraso Mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el desarrollo o iminente. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media que tiene lugar junto a limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas posibles: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas fun-

cionales, ocio y trabajo. El Retraso Mental se manifiesta antes de los dieciocho años". (American Association on Mental Retardation, 1999: 17)

Por tanto podemos afirmar que la discapacidad intelectual o retraso mental posee tres componentes básicos que no se pueden considerar de manera aislada:

1. Un funcionamiento intelectual significativamente inferior al promedio.
2. Una conducta adaptativa insuficiente o deficitaria.
3. Una edad de inicio anterior a los 18 años.

LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA ESCUELA INCLUSIVA

La Asociación Americana de Trastornos del Aprendizaje (LOA 1993) define la inclusión como: "*...una política/práctica en la cual todos los alumnos con deficiencias, independientemente de la naturaleza o gravedad de las mismas y de la necesidad para recibir servicios, reciben la educación total dentro de una clase regular en el colegio que les corresponde*" (LOA 1993: 594).

Para la Liga Internacional de Asociaciones a favor de las Personas con Deficiencia Mental (IL5MH, 1998) la inclusión significa la oportunidad para las personas con discapacidad de participar abiertamente en todas las actividades educacionales, de empleo, de consumo, de ocio y tiempo libre, comunitarias y de tipo doméstico que tipifican la sociedad actual.

La inclusión, o la escuela para todos, supone un paso más con respecto a la integración ya que todos los alumnos, y no solo algunos, tienen el derecho, y no el privilegio, de educarse en las aulas ordinarias, independientemente de sus características personales, recibiendo dentro de las mismas los apoyos que en cada momento y situación precisen.

Stainback y Stainback (1999) afirman que la escuela inclusiva debe ofrecer a cada alumno, de una forma justa y equitativa, la posibilidad de aprender a vivir y a trabajar con sus iguales en contextos naturales sin experimentar los efectos de la diferencia en las aulas especiales.

En la revisión bibliográfica realizada hemos podido encontrar trabajos e investigaciones específicas que justifican con rigor científico los beneficios de la escuela inclusiva.

Baker, Wang y Walberg (1994) demuestran cómo los alumnos con discapacidad intelectual, educados en clases regulares, obtienen mejores rendimientos académicos y sociales que sus compañeros no incluidos en este contexto.

Vaugh (1995) ha estudiado los efectos beneficiosos de la escuela inclusiva para todos los alumnos y no solo para los que manifiestan discapacidad.

Villa y Thousand (1995) fundamentan cómo la escuela inclusiva no implica mayores costos económicos que la educación en aulas especiales y además, la eliminación de estas últimas, supone un enriquecimiento de los recursos en las clases ordinarias ya que se beneficiarían un número superior de alumnos.

Dorn et al (1996) en la revisión efectuada sobre diversos trabajos de investigación señala como uno de los más significativos el llevado a cabo por Sailor en 1989 en el que verifica la importancia de las interacciones sociales entre los alumnos con discapacidad intelectual y los que no la tienen dado que las conductas prosociales no se producen en ambientes separados.

En España desde la segunda mitad de la década de los noventa, autores como Arnaiz (1996, 1997), Ortiz (2000), Rodríguez Tejada (2000) estudian los beneficios que una óptima escuela inclusiva podría proporcionar a los alumnos con discapacidad intelectual.

LA AUTODETERMINACIÓN

Definición

La autodeterminación hace referencia a situaciones relacionadas con la independencia, la libertad y la autonomía que son difíciles de alcanzar para la persona con discapacidad intelectual. Para Ryan y Deci (2000, 2001) es la meta principal del proceso educativo y en realidad de todo el desarrollo vital de una persona.

Martín y Marshall (1995) describen la autodeterminación como el término que *„describe a individuos que saben cómo elegir, saben que quieren y cómo conseguirlo. Desde el conocimiento de las necesidades personales, los individuos autodeterminados eligen metas, y a continuación las persiguen tenazmente. Esto implica reafirmar su presencia, dar a conocer sus necesidades, evaluar el progreso hacia la consecución de los objetivos, adaptar el desempeño y crear una forma especial de acercamiento a la resolución de los problemas (p 147)“.*

Para Wehmeyer y Schalock (2002) la autodeterminación implica que una persona actúe como el principal agente causal de su vida y realice elecciones y tome decisiones relativas a su calidad de vida, libre de influencias o interferencias externas indebidas.

Una conducta se considera autodeterminada si las acciones de la persona reflejan las cuatro características esenciales que señalamos a continuación (Wehmeyer, 1995, 1999):

1. Autonomía
2. Autorregulación
3. Creencia de control y eficacia
4. Autoconsciencia clara

Características del comportamiento autodeterminado.

Un acto o acontecimiento se considera autodeterminado si las acciones de la persona reflejan cuatro características siguientes (Wehmeyer, 1995, 1999, 2000):

1. Comportamiento autónomo:

Cuando la persona actúa en función de sus preferencias, intereses y habilidades pero no de forma egocéntrica.

Cuando actúa de forma independiente teniendo en cuenta que las personas, en general, no actúan solas, siempre existe una interdependencia.

2. Acciones autorreguladas.

Una acción es autorregulada cuando la persona puede evaluar los entornos en los que se desenvuelve e identificar sus propias capacidades para poder adaptarse a dichos entornos, tomar decisiones sobre cómo actuar, evaluar los resultados de antemano y modificar sus planes si fuera necesario.

Las estrategias que una persona tiene que utilizar para tener un comportamiento autorregulado son muy variadas y complejas ya que se precisan estrategias de autogestión (automonitorización, autoinstrucción, autoevaluación y autoreforzamiento, de establecimiento de metas, de resolución de problemas y de aprendizaje observacional).

3. Respuestas psicológicas competentes.

Se producen cuando: 1.- La persona considera que tiene el control sobre circunstancias importantes para ella (locus interno de control). 2.- Tiene habilidades necesarias para alcanzar los resultados deseados (autoeficacia). 3.- Cree que alcanzará los resultados deseados si eligen utilizar esas habilidades (expectativas de resultados).

4. Actuaciones autorrealizadas.

Cuando se utiliza un conocimiento comprensivo de sus posibilidades y limitaciones y se actúa en función de dicho conocimiento."

El autoconocimiento se consigue a través de la experiencia e interpretación del propio entorno.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA DESARROLLAR LA AUTODETERMINACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA ACCIÓN TUTORIAL

Los componentes fundamentales que debe incluir un programa de Acción Tutorial se encuentran relacionados con la realización de elecciones, resolución de problemas, toma de decisiones, planteamiento y logro de metas, habilidades de autodefensa y liderazgo, percepción de control y eficacia y autoconocimiento.

El desarrollo y adquisición de estos contenidos se produce a lo largo de toda la vida pero su inicio ha de producirse en desde las primeras edades. Algunos elementos tienen mayor aplicabilidad en la Educación Secundaria y otros deben centrarse más en Educación Infantil y en Educación Primaria. Por lo tanto la enseñanza de la autodeterminación requiere un programa de instrucción planificado dentro de la acción tutorial que coordine las experiencias de aprendizaje a lo largo del desarrollo de la experiencia educativa de un alumno (Verdugo 2000, Wehmeyer 2001, Wehmeyer y Schalock. 2002)

Existen una serie de materiales curriculares que han sido diseñados para promover la autodeterminación en jóvenes con discapacidad intelectual (Fidel et al., 1998 y Wehmeyer et al 1998) y que pueden ser de gran utilidad para los tutores a la hora de diseñar los programas de Acción Tutorial. A continuación se exponen las estrategias de intervención que proponen Wehmeyer y Schalock. (2002) basadas en sus últimos estudios.

A.-Elecciones

Hacer una elección implica la comunicación de una preferencia pero previamente se tiene que aprender a identificar las preferencias, a comunicarlas y a saber utilizar las oportunidades para realizar las elecciones.

El tutor, bien sea el mismo o a través del resto de los profesores a los que anticipadamente habrá asesorado, deben potenciar momentos y situaciones, a lo largo de la jornada escolar en las que los alumnos tengan que realizar elecciones:

Incorporar la elección de los alumnos en el proceso de instrucción desde la Etapa Infantil.

Incrementar el número de elecciones sobre una actividad determinada que realicen diariamente.

Incrementar el número de dominios en los cuales se toman las decisiones y plantear su significado en términos de riesgos y consecuencia a corto, medio y largo plazo.

¿Cómo se puede incluir la elección en las actividades del aula?

Eligiendo dentro de una actividad.

Eligiendo entre dos o más actividades.

Decidiendo cuando hacer una actividad.

Seleccionando a la persona con la que se quiere participar en una actividad.

Rechazando participar en una actividad planificada.

Eligiendo terminar una actividad en un momento seleccionado por uno mismo.

B.-Resolución de problemas

La enseñanza en resolución de problemas incluye tres aspectos:

Identificación del problema.
Explicación del problema y análisis.
Resolución del problema.

El tutor debe promover diversas situaciones que inciten a los alumnos a resolver situaciones problemáticas, debe fomentar las preguntas abiertas y la exploración. El profesor debe servir como modelo de roles verbalizando los pasos de la resolución de problemas usados en el día a día.

C.-Tonla de decisiones

La mayoría de los modelos de toma de decisiones incorporan los siguientes pasos:

Hacer una lista de alternativas pertinentes de acción.
Identificar las consecuencias de dichas acciones.
Valorar la probabilidad de que ocurran cada una de las consecuencias.
Establecer el valor de cada consecuencia.
Integrar esos valores y probabilidades para identificar el curso de acción mejor.

O.-Planteamiento y logro de metas

El proceso de toma de decisiones tiene su base en el planteamiento de metas, en su ejecución y en la evaluación posterior.

El tutor debe responsabilizar a todos los alumnos, independientemente de si tienen discapacidad o no, en el planteamiento de sus propias metas en función de sus capacidades e intereses.

Además el tutor junto con la familia deben ayudar a los alumnos a que establezcan sus propias metas a corto, medio y largo plazo, que aprendan a describir los objetivos que se proponen, que puedan ejecutar planes diseñados previamente y que sepan evaluar los logros para realizar las modificaciones oportunas.

E.-Habilidades de Autogestión

Las habilidades de autogestión que los alumnos deben aprender para desarrollar una conducta autodeterminada son los siguientes:

Automonitorización: Evaluar, observar y registrar su propio comportamiento para mejorar las actividades relacionadas con la atención.

Autoevaluación: Utilizar estrategias sistémicas que capaciten a los alumnos un seguimiento y evaluación de su progreso en determinadas actividades. Para su consecución es positivo la utilización de autorregistros que reflejen el progreso hacia una meta. Los alumnos aprenden a autoobservarse, discriminar y registrar sus comportamientos y a compararlos con el resultado que esperaban.

Autorrefuerzo: Implica la autoidentificación de reforzadores y el otorgamiento de los mismos. En las primeras edades el refuerzo es más eficaz si lo proporciona otra persona sobretodo porque ha de ser inmediato. Las estrategias de autoinstrucción implican enseñar a los alumnos a darse sus propias sugerencias verbales para resolver un problema académico o social.

F.-Habilidades de autodefensa y liderazgo

La enseñanza para la autodefensa se ha de centrar en dos aspectos referenciales básicos:

Cómo defenderse.
y qué defender.

Aunque los alumnos de Educación Infantil y Educación Primaria pueden comenzar a aprender habilidades básicas de autodefensa, el énfasis instruccional se aplicará durante la Etapa de Educación Secundaria.

Las estrategias y habilidades que se deben potenciar son las siguientes:

Ser asertivo pero no agresivo.

Comunicarse eficazmente en situaciones de persona a persona, de pequeño grupo y de grupo grande.

Negociar y utilizar la persuasión.

C.-Percepción de control y eficacia

Ellocus de control interno es el grado en el que una persona percibe relaciones de contingencia entre sus acciones y sus resultados. Surge a medida que el niño va

realizando elecciones sobre cosas y actividades cotidianas, y en función de que esas elecciones le sean premiadas y apoyadas.

Los tutores que utilizan un estilo excesivamente controlador limitan el desarrollo de percepciones positivas de control en sus alumnos. Las clases deben ser estructuradas de manera que los estudiantes puedan realizar más actividades por sí mismos y valorar sus resultados.

La autoeficacia se encuentra relacionada con la percepción de que uno mismo puede realizar con éxito una actividad determinada.

Una persona tiene que creer que:

Puede llevar a cabo una conducta que es necesaria para alcanzar un resultado deseado.

Si esta conducta se realiza, se obtendrá el resultado deseado. Si una persona cree que no puede realizar determinada conducta (independientemente de si es capaz o no) en consecuencia no la realizará.

Una persona puede creer que es capaz pero por una experiencia anterior puede creer que el resultado deseado no ocurrirá, aún cuando esa conducta se lleve a cabo y de este modo no realizará la acción.

H.-Altoconsciencia v autoconocimienío

La autodeterminación implica la identificación y aceptación de las propias capacidades y limitaciones, así como un conocimiento de cómo poder utilizar sus destrezas para influir de forma positiva en su calidad de vida.

Es importante tener en cuenta que los alumnos con discapacidad intelectual son más proclives a identificar sus limitaciones que sus capacidades, fundamentalmente por la influencia de una educación basada en el modelo del déficit.

CONSIDERACIONES FINALES

Uno de los indicadores de calidad de vida es la autodeterminación que consiste en la capacidad para elegir y decidir entre una serie de alternativas y tener el control sobre la toma de decisiones.

Tras el análisis realizado sobre la relevancia de la autodeterminación y su influencia directa en la mejora de la calidad de vida de todas las personas y en concreto de las que manifiestan una discapacidad intelectual, estamos convencidos que un medio excepcional para desarrollar esta conducta es el trabajo que se pueda llevar a cabo desde los programas de acción tutorial.

Se ha demostrado que las personas con discapacidad intelectual tienen ciertas dificultades para elegir y tomar decisiones pero sin embargo, a lo largo de la vida,

estas personas van a tener que tomar decisiones que pueden tener consecuencias muy importantes para su vida. Por ello la acción tutorial, llevada a cabo desde la escuela inclusiva, tiene la obligación de ofrecer los apoyos necesarios para formar hombres y mujeres autodeterminados.

REFERENCIAS

- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (1999). Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo. (10a ed.). Madrid: Alianza.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1995). *DSM- IV. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, OC: APA.
- ANFAS (2000). *La capacidad de elección y decisión en las personas con retraso mental. Guías*. Pamplona: ANFAS y Gobierno de Navarra.
- ARNAIZ, P. (1997). *Integración, segregación, inclusión*. En P. Amaiz. y R. Haro. (Eds). *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Universidad de Murcia.
- (1999). *Curriculum y atención a la diversidad*. En: M.A. Verdugo. y F.Jordán. *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- BARON, J., y BROWN, R. V. (1991). Introduction. In: J. Baron y R.V. Brown (Eds.). *Teaching decision making to adolescents*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- BIZQUERRA, R. (2000). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Práxis.
- BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R., Y ZEIDNER, M. (2000). *Handbook of self regulation*. San Diego: Academic Press.
- CAMPOY, T., y PANTOJA, A. (2000). *Orientación y calidad docente. Pautas y estrategias para el tutor*. Madrid: EOS.
- FIELD, S.; MARTIN, J. E.; MILLER, R.; WARD, M., Y WEHMEYER, M. L. (1998). *A practical guide to teaching self-determination*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- GARCÍA PASTOR, C. (2000). *Una forma comprometida de trabajar en la escuela*. En: J. Rondal. J. Perera. y L. Nadel. *Síndrome de Doum. Revisión de los últimos conocimientos*. Madrid: Espasa.
- IZUZQUIZA GASSET, D. (2001). La educación de las personas con discapacidad intelectual en la escuela inclusiva. En: J. M." Ruiz Ruiz. *Estrategias para la elaboración de adaptaciones curriculares*. Madrid: Universitas.
- ILSMH (1998). La Inclusión Internacional. Principios básicos. *En Marcha. Inclusión Internacional*. 1, 3-4.
- JENKINSON, J. C. (1999). Factors affecting decision-making by young adults with intellectual disabilities. *American Journal on Mental Retardation* 104 (4), 320-329.

- LOA (1993). Position Paper on FuB Inclusion of AB Students with Learnig Disabilities in the Regular Education Classroom. *[ournal of Learnig Disabilities*, 26 (9).
- LUCKASSON, R.; COUITER, D. L.; POLLOWAY, A., et al. (1992). *Mental retardiaton: definition, classification, and systells of supporte*. Washington, D. C.: Aamerican Association on Mental Retardiaton.
- MARTÍN, J. E., YMARSHALL, L. H. (1995). ChoiceMaker: A comprehensive self-determination transition programo *Intervention in School y Clinic*, 30, 147-156.
- MERCK (1999). *Manual de diagnóstico y terapéutica*. (loa ed.). Madrid: Mosby /Doyma Libros.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1998). *CIE-10. Clasificación Internacional de los Trastornos Mentales y del Comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. (11ª ed.). Madrid: Meditor.
- ORTIZ, M.^a C. (2000). Hacia una educación inclusiva. La educación especial, ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero* 31 (1),5-11.
- PERALTA, F.; ZULUETA, A., Y GONZÁLEZ TORRES, C. (2002). La escala de autodeterminación de ARC. Presentación de un estudio piloto. *Siglo Cero* 33 (3), 201, 5-15.
- RYAN, R. M., YDECI, E. L. (Eds.) (2001). *Handbook of selj-deierminution research*. Rochester: University of Rochester Press.
- (2000). Self-determination. Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and weB-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- SELIGMAN, M. E., YCSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). Positive Psychology. *American Psychologist* 55 (1), 5-14.
- STAINBACK, S., YSTAINBACK, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- STAINBACK, S., y STAINBACK, W. (1995). Contemplating Inclusive Education from a Historical Perspective. En: R. Villa. Y J. Thousand, J. (eds). *Creating an Inclusive School*. Alexandria: ASCO, 16-27.
- SZYMANSKI, L. S. (2000). Happiness as a treatment goal. *American [ournal on Mental Retardation*, 105 (5), 352-362.
- VAUGHN,Sh., YSCHUMM, Sh. (1995). Responsible Inclusion for Students With Learning Disabilities, *[ournal of Learning Disabilities*, 28 (5), 264-270.
- VERDUGO, M. A. (2000). Autodeterminación y calidad de vida en los alumnos con necesidades educativas especiales. *Siglo Cero* 31 (3), 5-9.
- VILLA, R.; THOUSAND, J., YCHAPPLE, J. (1996). Preparing Teachers to Support Inclusion: Preservice and Inservice Programs. *Theory Into Practice*, 35(1), 43-50.
- WEHMEYER, M. L., YSCHALOCK, R. (2002). Autodeterminación y calidad de vida: implicaciones para los servicios de educación especial y para los apoyos. *Siglo Cero* 33 (3), 201, 15-33.
- WEHMEYER, M. L. (1999). A functional model of self-determination: describing developmental and implementing instruction. *Focus on Auiism and other Deoelopmental Disabilities*, 14 (1), 53-61.

- WEHMEYER, M. L.; ARGRAN, M.; PALMER, S. B., y MITHAUG, O. (1998). *A Teacher's Guide to Implementing the Self-Determined Learning Model of Instruction. Adolescent Version*. Arlington: The Arc of The United States.
- WEHMEYER, M. L., YSCHWARTZ, M. (1998b) The relationships between self-determination, quality of life, and life satisfaction for adults with mental retardation. *Education & Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33, 3-12.
- WEHMEYER, M. L., YSANDS, O. J. (1998). *Making it happen: Student involvement in education planning, decision-making and implementation*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- WEHMEYER, M. L. (1995). *The Arc's Self-determination Scale. Procedural guidelines*. Arlington: The Arc of the United States.
- WEHMEYER, M. L., YMETZLER, C. A. (1995). How self-determined are people with mental retardation? The National Consumer Survey. *Mental Retardation*, 33 (2), 111-119.