

# Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión

## Self-determination and Third Generation inclusion practices

Michael L. Wehmeyer

*Universidad de Kansas. Center on Developmental Disabilities. Kansas, Estados Unidos.*

### Resumen

Este artículo propone que la confluencia de presiones ejercidas por los esfuerzos mundiales en reformar las escuelas, avances en investigación, prácticas respecto a autodeterminación, aprendizaje dirigido a los estudiantes, y nuevos modos de pensar y conceptualizar discapacidad requieren que nosotros, como educadores, reconsideremos nuestros enfoques históricos y modelos de intervención, y dejemos de crear programas para estudiantes basados en sus etiquetas para pasar a diseñar verdaderos apoyos generalizados; dejemos de crear servicios gregarios, separados, para implementar prácticas de inclusión; dejemos de centrarnos en las discapacidades de los estudiantes y sus deficiencias para centrarnos en sus puntos fuertes. Estas influencias han llevado a las prácticas de inclusión de tercera generación. Las prácticas de inclusión de primera generación se centraron en cambiar estudiantes de situaciones gregarias a clases de inclusión. Las prácticas de inclusión de segunda generación se centraron en desarrollar y validar estrategias para apoyar a estudiantes con discapacidades en clases de inclusión. Las prácticas de inclusión de tercera generación cambiaron su enfoque, del lugar donde un estudiante es educado a lo que aprende el estudiante. En el centro de las prácticas de inclusión de tercera generación se presta atención a promover y resaltar la autodeterminación de todos los estudiantes, incluso la de estudiantes con discapacidades y necesidades especiales, asegurando que el currículo está diseñado universalmente y la instrucción es flexible para todos los estudiantes, implementando intervenciones en toda la escuela que benefician a todos los estudiantes, tales como apoyos de comportamiento positivo; y a crear una visión de escuelas que incluyen a todos los estudiantes. La investigación en este tema sugiere que la implementación de las prácticas de inclusión de

tercera generación permite a los estudiantes alcanzar mayor acceso al currículo de la educación general; llevará a resultados más positivos en la educación y como adultos dará más poder a los estudiantes al permitirles dirigir sus propias vidas más eficazmente. Similarmente, la investigación muestra que los estudiantes que terminan la escuela siendo jóvenes con autodeterminación alcanzan resultados más positivos como adultos y alcanzan una mejor calidad de vida y mayor satisfacción en su estilo de vida.

*Palabras clave:* autodeterminación, diseño universal para el aprendizaje, acceso a la Educación General, currículo, apoyos, modelos funcionales

### **Abstract**

This paper proposes that the convergence of pressures exercised by the world efforts to reform schools, research advances, practices related to self-determination, student-oriented learning, and new methods to understand and conceptualize disabilities require a review from all of us, as educators, of the historical approaches and interventional models, in an effort to stop creating student programmes based on labels and to proceed to design truly generalized aids. The creation of gregarious, independent services must be stopped and inclusion practices must be implemented. Attention must not be placed on the disabilities and deficiencies of our students, but on their strengths. Such influences have led to third generation inclusion practices. First generation inclusion practices were focused on changing students from gregarious situations to inclusion classes. Second generation inclusion practices focused on developing and validating strategies in order to support students with disabilities in inclusion classes. Third generation inclusion practices switched the focus from the place where a student is educated to what he or she learns. At the heart of third generation inclusion practices is the attention given to promote and encourage students' self-determination, including students with disabilities and special needs, hence guaranteeing that the curriculum is universally designed and that the instruction is flexible for all the students, implementing interventions in all the school that are beneficial to all the students (such as aids for positive behaviour). Attention is also given to create a vision of schools that includes all students. Research in this area suggests that third generation inclusion practices permit students the achievement of greater access to the general education curriculum, leading to more positive results in education and giving students, as adults, greater power as it will allow them to lead their own lives in a more efficient way. Equally, our research shows that students who finish school being young with self-determination attain more positive results as adults and achieve a better quality of life and more satisfaction in their lifestyles.

*Key words:* self-determination, universal design for learning, access to general education, curriculum, aids, functional models

## Autodeterminación y la «Tercera Generación» de prácticas de inclusión

La tesis que quisiera presentar en este artículo es que la confluencia de las presiones surgidas por los esfuerzos universales en reformar las escuelas, avances en la investigación, prácticas relativas a la autodeterminación, aprendizaje dirigido al estudiante, nuevas maneras de pensar en la discapacidad y su conceptualización nos exigen, como educadores, reconsiderar nuestros enfoques históricos y modelos de intervención. Estas fuerzas nos hacen pasar de crear programas para estudiantes basados en sus etiquetas a diseñar verdaderos apoyos generalizados. Nos hacen cambiar servicios gregarios, separados, por prácticas inclusivas. Enfatizan los puntos fuertes individuales en vez de las discapacidades, y se centran en darles más poder y autodeterminación.

Empezaré con la última de estas fuerzas, nuevas maneras de pensar sobre discapacidad y su conceptualización, porque tal vez sea la fuerza más potente que nos lleve a lo que yo llamo prácticas de inclusión de tercera generación (debatidas en detalle en lo que sigue). Probablemente los lectores de la *Revista de Educación* conocen estas nuevas formas de conceptualizar la discapacidad, pero merece la pena, sin duda, resaltarlas al comenzar este artículo.

### Modelos funcionales de discapacidad

Durante mucho tiempo, la discapacidad ha sido considerada en términos negativos, como patología, aberración, y como algo atípico. La gente discapacitada era considerada, de alguna manera, como enferma, rota o necesitada de arreglo. Hacia finales del siglo XX, estos conceptos empezaron a ser reemplazados por otros modos de pensar sobre la discapacidad; estaban centrados en considerar ésta como una función de la interacción entre capacidad personal y el contexto en el cual las personas con discapacidad vivían, aprendían, trabajaban y jugaban. Dos de los llamados modelos funcionales de discapacidad se pueden ver en la *Clasificación Internacional de Funcionamiento, Discapacidad y Salud* (CIF) de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el sistema de clasificación de 1992 de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y en el Desarrollo (AADID) (Luckasson et al., 1992) Las estructuras de CIF y de la AADID son sistemas de clasificación «funcionales» porque la discapacidad se ve como el resultado de la interacción entre las limitaciones de una persona y el entorno en el cual esta persona se ha de desenvolver.

La CIF de la OMS se muestra como un modelo biopsicológico de la discapacidad en el que discapacidad y funcionamiento se consideran como el resultado de las interacciones entre las condiciones sanitarias (enfermedades, desórdenes y daños) y factores contextuales. Estos factores contextuales incluyen factores ambientales y personales. La CIF propone tres niveles de funcionamiento humano sobre los que actúan las condiciones sanitarias y los factores contextuales: «Funciones del Cuerpo y Estructuras», que se refieren a las funciones fisiológicas de los sistemas del cuerpo y a las partes anatómicas de los cuerpos, que incluyen órganos y miembros; «Actividades», o la ejecución de trabajos y acciones por parte de la persona, y «Participación», en relación a cómo se desenvuelve en las situaciones de la vida. El impacto de las condiciones sanitarias y de los factores contextuales sobre las funciones del organismo y estructuras puede desembocar en falta de coordinación, definidos como problemas en funciones del organismo y estructuras, mientras que el impacto en factores de actividad y participación puede llevar a limitaciones en la actividad o restricciones en la participación. El elemento clave de la CIF es la noción de que la discapacidad es una función de la relación entre la persona, su salud, y el contexto social.

La definición y el sistema de clasificación de la AADID de 1992 (y, posteriormente, de 2002) seguían la directiva de la CIF de la OMS al proponer la definición «funcional» de discapacidad intelectual (DI). En el contexto de esta definición, la discapacidad no es algo que una persona *tiene* o algo que es una *característica de la persona*, sino que, en su lugar, es un *estado de funcionamiento* en el que las limitaciones en la capacidad funcional y en las habilidades de adaptación tienen que ser consideradas *dentro del contexto* de entornos y apoyos. Los autores del manual proponían que la discapacidad intelectual «es un *estado* en el que el funcionamiento se ve afectado de manera específica» (Luckasson et al., 1992, p.10). Una *limitación funcional* se define como el «efecto de deficiencias específicas en la actuación o en la capacidad de actuación de la persona» mientras que discapacidad se describe como la «expresión de tal limitación en el contexto social» (Luckasson et al., p.10). Luckasson y sus colegas (1992) resaltaban, a su vez, que la discapacidad intelectual «es sólo una discapacidad como consecuencia de esta interacción» (p.10); esto es, sólo como consecuencia de esta interacción entre la limitación funcional y el contexto social, en este caso los entornos y comunidades en los que estas personas con DI viven, aprenden, trabajan y juegan.

Al definir *discapacidad* como una función de la interacción recíproca entre el entorno y las limitaciones funcionales del estudiante, como hacen estos dos modelos; el enfoque del «problema» cambia de ser una deficiencia del estudiante a ser la

relación entre el funcionamiento del estudiante y el entorno, y, en consecuencia, a la identificación y diseño de apoyos para tratar el funcionamiento del estudiante dentro de ese contexto. Modelos históricos de servicios de educación especial determinaban la elegibilidad para una educación normal o especial y creaban los «programas» en los que se proporcionaban esos servicios basados en las etiquetas del estudiante, con la etiqueta sirviendo, esencialmente, para un presunto conjunto de deficiencias comunes. Los estudiantes se agrupaban por etiqueta, en situaciones homogéneas, con frecuencia, segregadas, y proporcionaban un programa educacional basado en la presunta necesidad como una función de la categoría o nivel de deficiencia. Modelos funcionales de discapacidad, a su vez, diseñan apoyos individualizados en lugar de programas.

### **Apoyos individualizados en lugar de programas para una etiqueta específica**

Apoyos son «recursos y estrategias que tratan de proporcionar el desarrollo, educación, intereses, y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento humano» (Luckasson et al., 2002, p. 151). Por tanto, apoyos son recursos y estrategias para mejorar el funcionamiento humano. La educación es, en sí misma, un tipo de apoyo, que mejora el funcionamiento humano al aumentar la capacidad de una persona para desenvolverse en un amplio espectro de entornos. Los estudiantes, desde luego, difieren en el nivel, tipo, e intensidad de apoyos que necesitan para tener éxito, incluso dentro de las mismas categorías de discapacidad; ellos difieren, esencialmente, en su necesidad de apoyos o en sus necesidades de apoyo. *Necesidades de apoyo* es un constructo utilizado en psicología que se refiere a la pauta e intensidad de apoyos necesarios para que una persona participe en actividades ligadas con el funcionamiento normativo humano (Thompson, Bradley, Buntinx, Schalock, Shogren, Wehmeyer et al., en proceso de publicación).

El funcionamiento humano se realiza cuando la falta de adaptación entre la persona y su entorno se reduce y se mejoran los resultados personales. Dado que el funcionamiento humano es multidimensional, el considerar los apoyos como medios para mejorar el funcionamiento humano proporciona una estructura para pensar sobre más funciones específicas de provisión de apoyos.

De mayor importancia es que los apoyos son diseñados individualmente y determinados con la participación de accionistas clave en el proceso. Este acercamiento

contrasta con los modelos para promover servicios educativos tradicionales, diseñados desde arriba hacia abajo y extendidos en forma de programas, como hemos debatido antes. Los apoyos añadidos a la jornada escolar del estudiante pueden ser de varias formas, pero tienen que ser diseñados de manera que alteren los elementos del currículo, una clase, una lección o una actividad sólo si es necesario para permitir que los estudiantes sean educados con sus compañeros no discapacitados. Muchos apoyos desaparecerán una vez que el estudiante participe con éxito en una actividad y domine nuevas competencias; sin embargo, si los apoyos son más intrusivos que necesarios, serán más difíciles de eliminar o de reducir. Cuando los apoyos dirigen atención innecesaria hacia el estudiante, la participación viene acompañada de estigma. Algunas veces la participación de los compañeros puede ayudar a los profesionales a diseñar adaptaciones y situaciones menos intrusivas (Janney y Snell, 2004).

Además, un modelo de apoyo requiere una evaluación activa y continua de los aspectos ecológicos de la discapacidad ya que ésta sólo puede ser definida dentro del contexto de las limitaciones funcionales y del contexto social. Por tanto, los esfuerzos para diseñar apoyos se centran fundamentalmente en los aspectos cambiantes del contexto ambiental o social y en proporcionar destrezas o estrategias adicionales para superar barreras en esos entornos. En el caso de la educación, este enfoque contextual implica modificaciones en el aula y en el currículo.

Hay un número de prácticas educativas que ponen en evidencia el impacto de los modelos funcionales de discapacidad y se centran en modelos de apoyos. Éstas incluyen aplicaciones del «Diseño Universal para el Aprendizaje» (DUA), el uso de tecnología educativa y de ayuda, la aplicación de apoyos de comportamiento positivo, y promueven acceso al currículo de la educación general; este último es un tema central en las prácticas de inclusión de tercera generación. Éstas son brevemente descritas aquí al ilustrar cómo el proceso educativo puede diferir en función de los modos cambiantes de pensar sobre discapacidad.

## **Diseño universal para el aprendizaje**

Históricamente, el contenido de la información, particularmente en áreas académicas, se ha presentado en formato impreso (libros de texto, hojas de trabajo) y en charlas. Los estudiantes, que no pueden leer bien o que tienen dificultades con su memoria o atención, no tienen acceso al contenido presentado exclusivamente a través de estos medios y, por tanto, no tendrán oportunidad de aprender este contenido. La aplicación

de los principios del DUA al desarrollo del currículo, al proporcionar múltiples medios de presentar la información y de medios para que los estudiantes respondan a esta información, es un ejemplo del énfasis de estos modelos funcionales en modificar el contexto, en este caso el currículo, para asegurar una mejor sintonía entre las capacidades del estudiante y el contexto.

Orkwis y McLane (1998) definieron «Diseño Universal para el Aprendizaje» como: el diseño de materiales y actividades para la instrucción que permite que los objetivos en el aprendizaje sean alcanzables por individuos con amplias diferencias en sus capacidades para ver, oír, hablar, moverse, leer, escribir, comprender inglés, asistir, organizar, participar y recordar (p. 9).

DUA promueve la flexibilidad en representar un contenido (cómo los materiales de instrucción representan el contenido), en presentar un contenido (cómo los educadores y los materiales presentan el contenido), en demostrar dominio del contenido (cómo los estudiantes proporcionan evidencia de su aprendizaje). La flexibilidad en la presentación y representación de la información del contenido puede conseguirse proporcionando información en una variedad de formatos, incluyendo texto, gráficos o dibujos, formatos digitales y otros medios (audio o video, películas), o formatos de actuación (obras de teatro, cortos). El desarrollo de materiales curriculares en formatos digitales (texto electrónico) permite el uso de ordenadores para proporcionar múltiples formatos de salida. Por ejemplo, utilizando programas especialmente diseñados, un texto electrónico puede transformarse en múltiples formatos de salida, entre éstos: braille electrónico, audio libros y lenguaje de signos, así como se pueden obtener formatos en múltiples lenguas y la persona que lo usa puede modificar los detalles de la presentación, como el tamaño de la letra y su color, y el color del fondo. Similarmente, hay muchas maneras en que los estudiantes pueden proporcionar evidencia de su aprendizaje, que incluyen informes escritos, exámenes, álbumes, dibujos, actuaciones, informes orales, informes grabados en video, y otros medios alternativos.

Hay, también, modificaciones pedagógicas y de instrucción que pueden proporcionar mayor acceso a la información del contenido. Por ejemplo, el uso de archivadores gráficos y avanzados ha demostrado que mejora la comprensión de los estudiantes discapacitados. Los archivadores gráficos y avanzados son, en esencia, maneras flexibles de presentar la información del contenido a los estudiantes.

La utilización del DUA para dirigir el diseño del currículo es un perfecto ejemplo del impacto de los modelos funcionales de discapacidad en la educación. Estas modificaciones alteran el contexto, en este caso los materiales curriculares actuales, para permitir que los estudiantes con una amplia variedad de habilidades y experiencias

tengan acceso a la información del contenido... mejora la «sintonía» entre el estudiante con discapacidad y el currículo a través del cual se presenta la información del contenido.

## **Tecnología educativa y asistencial**

El centrarse en proporcionar apoyos para promover una mejor sintonía entre las capacidades del estudiante y el contexto educativo lleva, también, a un mayor énfasis en la utilización de tecnologías educativas y asistenciales. Tradicionalmente, el papel de la tecnología en educación especial ha sido considerado como beneficioso únicamente para estudiantes con severas deficiencias que necesitan algún aparato de tecnología asistencial, tal como algún aparato para aumentar la comunicación, para contrarrestar las deficiencias de ese estudiante. Esto era consistente con un entendimiento de discapacidad que se centraba en componer a la persona. Dentro del modelo funcional y sistemas de apoyos, sin embargo, el papel de la tecnología, incluyendo información, electrónica y tecnologías asistenciales, es crítico para satisfacer no sólo las capacidades del estudiante sino también el contexto educativo. La enseñanza asistida con ordenador (EAO), por ejemplo, implica el uso de tecnologías basadas en la informática para realizar una variedad de tareas en la enseñanza, desde la exposición inicial de la información del contenido hasta las actividades para aprender y practicar. La investigación apoya la eficacia de EAO para estudiantes con o sin discapacidades, incluso para estudiantes con severas deficiencias (Wehmeyer, Smith, Palmer, Stock y Davies, 2004)

En último término, la tecnología puede tener un papel significativo en promover la inclusión de estudiantes discapacitados en aulas de educación general. Tecnologías asistenciales, tales como aparatos para aumentar la comunicación o para la comunicación alternativa, proporciona medios alternativos para que los estudiantes discapacitados interactúen con sus compañeros sin discapacidades, así como para que también participen en actividades de aprendizaje en el aula. Muchos aparatos pueden promover las interacciones con los compañeros al proporcionar temas de conversación entre el estudiante discapacitado y un compañero. Aparatos tecnológicos, como aparatos manuales de comunicación sin cables, iPods y BlackBerry®, son socialmente deseables y pueden facilitar las interacciones sociales, así como proporcionar los apoyos necesarios.

## Apoyos para el comportamiento positivo

Un ejemplo final de la aplicación de modelos funcionales y apoyos, paradigmas en educación, antes de discutir tópicos de acceso al currículo de la educación general y las prácticas de inclusión de tercera generación, necesita la implementación, a nivel de toda la escuela, de apoyos de comportamiento positivo. Una preocupación constante de los profesores que trabajan con estudiantes discapacitados es cómo llevar su clase para asegurar un entorno de aprendizaje sin distracciones para todos los estudiantes y cómo tratar los difíciles problemas de comportamiento mostrados por unos pocos estudiantes.

El campo de apoyos de comportamiento positivo es un área de intervención y tratamiento que ha cambiado de enfatizar que la persona discapacitada es el problema a solucionar a reconocer que el tratamiento e intervención ha de centrarse en el contexto social y ambiental y la interacción entre ese contexto y las limitaciones del individuo. Las intervenciones de comportamiento positivo y apoyos intentan cambiar el entorno, exhibiendo los problemas de comportamiento como irrelevantes o contra-productivos para la persona. Los apoyos de comportamiento positivo se centran en dos modos primarios de intervención, alterar el entorno antes de que ocurra un comportamiento problemático y enseñar comportamientos adecuados como una estrategia para eliminar la necesidad de mostrar un comportamiento problemático (Carr et al., 2000)

De importancia para los educadores es que apoyos de comportamiento positivo han centrado su atención en resaltar comportamientos problemáticos dentro de la escuela y en la violencia en ella (Horner, Albin, Newton, Sprague y Todd, 2006), al proporcionar intervenciones para un individuo, clase, o al nivel de toda la escuela. El apoyo de comportamiento positivo ha demostrado que reduce las llamadas al Jefe de Estudios, crea ambientes en el aula más propicios para aprender y ayuda a los estudiantes con problemas crónicos de comportamiento para mejorar su comportamiento. Los apoyos de comportamiento positivo implican la aplicación de esquemas basados en el comportamiento para mejorar la capacidad de las escuelas, familias, y comunidades, a fin de diseñar entornos efectivos que aumenten la sintonía o unión entre los estudiantes y el entorno en el que se enseña y aprende. La atención se centra en crear y mantener ambientes escolares que mejoren los resultados del modo de vida (personal, salud, social, familia, trabajo, ocio, etc.) para todos los niños y jóvenes haciendo el comportamiento problemático menos efectivo, eficiente y relevante, y más práctico el comportamiento adecuado.

Turnbull, Turnbull, Soodak y Erwin (2006) debatieron el impacto de las intervenciones de comportamientos positivos y apoyos en varios niveles de actividad. Primeramente, el enfoque reconoce que «el comportamiento de un estudiante se ve afectado por las filosofías, normas, reglamentos, prácticas, personal, organización y financiación de las agencias de educación y de otras agencias de servicios humanos involucradas en la educación del estudiante» (p. 185). Como tal, el primer nivel de intervención se centrará necesariamente en el cambio de sistemas, siendo este el proceso de cambiar aquellas facetas de la agencia o agencias. Incluidos en estos esfuerzos sistemáticos están los esfuerzos de integración de servicios que reúnen una amplia variedad de apoyos de una manera fácilmente accesible y unificada.

En segundo lugar, como ha sido enfatizado, las intervenciones de comportamiento positivo y apoyos resaltan la alteración del entorno. Turnbull et al. (2006) resaltaban que tal entorno era alterado normalmente así:

- Haciendo distintas adaptaciones en la vida basándose en los puntos fuertes y preferencias del estudiante, identificando las prioridades del estudiante y su familia, construyendo redes sociales y de amistad y promoviendo salud y bienestar.
- Mejorando la calidad del entorno físico del estudiante, incluyendo la predicción y estabilidad de los acontecimientos en el edificio escolar, minimizar el ruido y otros irritantes.
- Haciendo alojamientos personales para los estudiantes.
- Haciendo lugares educativos para los estudiantes (p.185).

Un tercer nivel de acción para los apoyos de comportamiento positivo es centrarse en la enseñanza de habilidades para mejorar la posibilidad de que los estudiantes actúen apropiadamente. Tales actividades pueden extenderse desde enseñar pautas específicas de comportamiento o rutinas (cómo comportarse en los pasillos entre clases) hasta la enseñanza para promover la resolución general de problemas y habilidades para el comportamiento personal.

Una vez más, la atención sobre los apoyos de comportamiento positivo intentan modificar el contexto en el cual los estudiantes aprenden, en este caso en la escuela y en el aula, para asegurar un mejor encaje del estudiante. Tanto la capacidad del edificio como las actividades de modificación del contexto se han de tener en cuenta.

## Reforma en la escuela y acceso al currículo de Educación General

En todo el mundo se ha puesto un mayor énfasis en educación sobre la responsabilidad de los resultados del estudiante, y estos esfuerzos amplios de reforma han incluido, en mayor o menor grado, a estudiantes con discapacidades. Estos esfuerzos de reforma comparten temas comunes y estructuras, incluyendo la implementación de estándares, adaptación del currículo para alcanzar esos estándares, y establecimiento de criterios de responsabilidad para medir el progreso hacia alcanzar esos estándares. Cada uno de ellos se debate brevemente en lo que se refiere a la educación de estudiantes con discapacidades.

### Establecimiento de estándares

Los esfuerzos de reforma en la escuela comienzan y se centran en el establecimiento de estándares. El proceso de establecimiento de estándares para facilitar cambios en el sistema educativo implica el establecimiento de contenidos o resultados de actuación que sirvan como ejemplos de resultados de alta calidad del proceso educativo. Estos estándares no solamente son la base para los procedimientos de evaluación de responsabilidades, sino que también forman la base para establecer el currículo de educación general, por tanto, para dirigir la enseñanza de todos los estudiantes. Dos aspectos del proceso para el establecimiento de estándares son críticos si han de beneficiar a estudiantes con discapacidades. En primer lugar, los estándares se han de establecer para una amplia variedad de áreas de contenido si el currículo de educación general ha de ser apropiado para todos los estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidades. En segundo lugar, si estudiantes con una extensa variedad de habilidades, experiencias, conocimiento y costumbres han de progresar en el currículo de educación general, los estándares sobre los que se basa el currículo, así como también el currículo en sí mismo, ha de seguir los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, como se debatió previamente, y se ha de escribir de manera abierta e inclusiva en lugar de ser cerrada y exclusiva. Los términos abierto y cerrado se refieren a «la cantidad de especificación y dirección proporcionados por los estándares del currículo, calificaciones, metas u objetivos, tanto al nivel del edificio como del aula» (Wehmeyer, Sands, Knowlton y

Kozleski, 2002). Los estándares cerrados son específicos y requieren resultados estrechamente definidos o indicadores de actuación, como escribir un artículo o tomar un examen. Los estándares abiertos no restringen las formas en las que los estudiantes exhiben conocimiento o habilidades y se centran más en las expectativas de que los estudiantes interactuarán con el contenido, harán preguntas, manipularán materiales, harán observaciones y comunicarán su conocimiento en una variedad de maneras (oralmente, a través de cintas de video, escribiendo o dirigiendo una obra de teatro, etc.). Los diseños abiertos permiten mayor flexibilidad en cuanto a qué tópicos se tratarán en la clase, cuándo y cómo (Stainback, Stainback, Stefanich y Alper, 1996) y son más consistentes con el currículo diseñado universalmente, asegurando que más estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidades más severas, muestran progreso en el currículo (Wehmeyer, Sands et al.).

## **Estableciendo una visión y una misión que incluya a todos los estudiantes**

La declaración de una misión es un comunicado del propósito general de una organización. Las declaraciones de valores identifican las prioridades de una organización, y las declaraciones de visiones detallan dónde desea una organización estar en el futuro. A nivel del campus, los burócratas y profesores necesitan tener la libertad para decidir cómo implementarán la enseñanza para alcanzar los estándares. A menudo, esto comienza con un proceso que:

- Determina una misión y una visión compartidas para todos los estudiantes de la escuela.
- Pone metas que implican a todos los estudiantes.
- Asegura una sintonía entre visión, metas y estándares/currículo.
- Identifica resultados fijados.
- Pone estándares para la práctica profesional e identifica los cursos y formación necesarios.
- Identifica cómo la estructura organizativa del campus facilita o dificulta el alcance de las metas, implementación del plan. Es necesario que los estudiantes con discapacidades se vean reflejados en estas acciones.

Tales esfuerzos expresan el compromiso de los dirigentes de la escuela de valorar la diversidad y que harán lo que sea necesario para asegurar que los niños con antecedentes y habilidades diversas tengan éxito. Éste es un paso necesario, pero no suficiente, para asegurar la inclusión y acceso de los estudiantes con discapacidades. Hay muchas escuelas que declaran en sus comunicados de misión y visión su intención de educar a todos los niños, pero esta misión y esta visión no viene seguida de acción para conseguir esa meta o para garantizar que las mejores prácticas se utilizarán para conseguir los resultados expresados en la misión.

## **Planificación del currículo**

Muchas escuelas utilizan un proceso de planificación del currículo para hacer posible la declaración de su misión o de su visión. Este proceso implica la colección de información sobre el temario de cada maestro, que incluye las descripciones del contenido a enseñar durante el curso, enfatiza procesos y habilidades y utiliza las evaluaciones del estudiante y el calendario escolar como medio de organización. A través de una variedad de etapas revisionistas que implican a todo el personal de la escuela, se desarrolla un mapa del currículo para la escuela. A través de este proceso, las escuelas pueden encontrar agujeros o repeticiones en el contenido del currículo. Las escuelas pueden, entonces, estar seguras de que están enseñando todas las partes de la estructura del currículo, objetivos de actuación, y otros estándares en el grado/curso apropiado (Jacobs, 1997). Esto puede ser utilizado para identificar dónde, en el currículo, los estudiantes con discapacidades pueden recibir instrucción sobre el contenido del currículo de educación general que se basa en las necesidades únicas de aprendizaje del estudiante.

## **Intervenciones a nivel de toda la escuela**

Las intervenciones a nivel de toda la escuela son, básicamente, aquellas que son implementadas en todo el campus escolar. Tales intervenciones tienen el efecto de minimizar la necesidad de más intervenciones individualizadas. Por ejemplo, si todos los estudiantes en la escuela reciben enseñanza utilizando materiales diseñados universalmente, no

habrá necesidad de hacer adaptaciones individualizadas para estudiantes con discapacidades y todos los estudiantes se beneficiarán al utilizar estos materiales. Lo mismo es cierto si se implementan estrategias validadas empíricamente, de alta calidad educativa. Cuando esto sucede, todos los estudiantes se benefician. Los «Apoyos de Comportamiento Positivo», debatidos anteriormente, son un ejemplo de intervención a nivel de toda la escuela.

## **Inclusión y acceso al currículo de educación general**

Llegamos ahora al momento de considerar cómo las corrientes arriba documentadas –cambio del entendimiento de discapacidad, el cambio hacia un paradigma de apoyos y presiones para reformas en la escuela y prácticas relacionadas– afectan el modo en el que nosotros, como educadores, entendemos y abogamos por prácticas inclusivas. Todas las iniciativas a las que hemos hecho referencia antes, desde el enfoque de cambiar el contexto (currículo) a promover una visión y misión, de planear el currículo al diseño universal del aprendizaje, tener como su objetivo primario la mayor inclusión de estudiantes con discapacidades en el currículo de educación general.

Del mismo modo, la investigación ha mostrado que el lugar donde los estudiantes con discapacidades tienen acceso al currículo de educación general, es el aula de educación general (Lee, Wehmeyer, Palmer, Soukup y Little, 2008; Wehmeyer, Bashinski y Bovaird, 2007; Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker y Agran, 2003). Dicho simplemente, si estudiantes con discapacidades han de alcanzar más acceso al currículo de educación general, tendrán que tener éxito en el contexto del aula de educación general, con estudiantes que reciben apoyos, incluyendo enseñanza de alta calidad y modificaciones en el currículo.

Turnbull, Turnbull, Wehmeyer y Shank (2004) han sugerido que este énfasis en acceso al currículo de educación general constituye uno de los múltiples temas importantes en una tercera generación de prácticas de inclusión. La primera generación de prácticas de inclusión se centraba en cambiar las infraestructuras educativas más comunes para estudiantes con discapacidades, de lugares separados, autocontenidos al aula de educación general. La inclusión de primera generación era de naturaleza aditiva. Esto es, recursos y estudiantes se «añadían» al aula de educación general. La segunda generación de prácticas de inclusión era más generativa por naturaleza, en que, en vez de centrarse en cambiar a los estudiantes de situaciones separadas a las del aula general, las

prácticas de segunda generación se centran en mejorar la práctica en el aula de educación general. La investigación y la práctica durante esta fase enfatizan aspectos de las prácticas educativas que promueven la inclusión, tales como agrupamientos colaboradores y enseñanza en equipo, instrucción diferenciada, desarrollando alianzas entre familia/escuela/comunidad, y así sucesivamente. Afortunadamente, la mayoría de los educadores creen que asegurar el acceso a la educación general de los estudiantes con discapacidades es importante y eleva las expectativas que se tienen de ellos (Agran, Alper y Wehmeyer, 2000).

La característica más importante de la tercera generación de inclusión es que el punto de mira para tales esfuerzos cambia de defender y apoyar fundamentalmente *dónde* un estudiante recibe su programa educativo, que Turnbull et al. (2004) consideraban como el punto central de las dos primeras generaciones de prácticas inclusivas, a centrarse en *qué* se enseña al estudiante. La tercera generación de prácticas de inclusión presume que la presencia del estudiante en el aula de educación general y, en vez de centrarse en la integración en el aula, el énfasis está en la calidad del programa educativo en esa situación. Nada en la primera o segunda generación de inclusión es obsoleto ni poco importante. De hecho, ambos siguen siendo críticos para asegurar programas de alta calidad educativa para estudiantes con discapacidades. La necesidad de considerar asuntos relacionados a las prácticas de la tercera generación de inclusión es, de hecho, un resultado del éxito de estos esfuerzos de las dos primeras generaciones. Esto es, cuantos más estudiantes con discapacidades se educan y son apoyados con éxito en el aula de educación general, las expectativas de los estudiantes se vuelven cada vez más altas, hasta tal punto que estamos en un momento de la evolución de las prácticas inclusivas en el que necesitamos considerar cómo maximizar la participación en el aula de educación general y progresar en el currículo de educación general.

## **Autodeterminación y prácticas inclusivas de «Tercera Generación»**

Según Turnbull et al. (2004), la pieza final del rompecabezas respecto a las prácticas de inclusión de tercera generación es el énfasis en promover la autodeterminación y el aprendizaje directo del estudiante. Esto es porque los modelos funcionales de discapacidad se basan en puntos fuertes en vez de en las deficiencias y requieren una

consideración y enfoque en promover la capacidad del estudiante y porque un elemento crítico para proporcionar una variedad de apoyos es el permitir que el estudiante llegue a ser su propio apoyo.

La literatura internacional sobre educación en necesidades especiales documenta que una educación efectiva para los estudiantes con discapacidades ha de incluir una enseñanza que promueva la autodeterminación del estudiante. La investigación ha logrado mayor autodeterminación con resultados positivos en edad adulta, incluso en el empleo y en la vida independiente, para jóvenes con necesidades educativas especiales (Emerson et al., 2001; Wehmeyer y Palmer, 1997), así como también con una mayor calidad de vida (Lachapelle et al., 2005; Nota, Ferrari, Soresi y Wehmeyer, 2007; Wehmeyer y Schwarz, 1998). Además, la mayoría de los estándares escolares para todos los estudiantes incluyen un enfoque en habilidades que aumenten la autodeterminación (señalar un objetivo, resolver un problema, autodefensa, autocontrol, etc.) y cuando la enseñanza se hace accesible a toda la escuela para atender estos elementos componentes, todos los estudiantes se benefician (Wehmeyer, Field, Doren, Jones y Mason, 2004). Finalmente, hay evidencia de que los estudiantes con necesidades educativas especiales pueden adquirir el conocimiento y las habilidades para tener más autodeterminación si se les proporcionase tal enseñanza (Algozzine, Browder, Karvonen, Test y Wood, 2001).

## ¿Qué es autodeterminación?

Hay ahora numerosas estructuras que sirven como base para un diseño educativo que promueva autodeterminación (Wehmeyer, Abery, Mithaug y Stancliffe, 2003), así como métodos instructivos especialmente diseñados, materiales, estrategias y evaluaciones para promover y medir autodeterminación (Wehmeyer, Agran, Hughes, Martin, Mithaug y Palmer, 2007; Wehmeyer y Field, 2007). La estructura que guía la presentación de intervenciones relevantes en este artículo se basa en un modelo de autodeterminación (Wehmeyer et al., 2003) en el que el comportamiento autodeterminado se refiere a «acciones volitivas que permiten a uno actuar como agente causal primario en la vida de uno mismo y mantener o mejorar la calidad de su vida» (Wehmeyer, 2005, p. 117). Un acto o acontecimiento es autodeterminado si la acción del individuo refleja cuatro características esenciales:

- El individuo actuó de modo autónomo.
- Los comportamientos fueron autorregulados.

- La persona inició acontecimientos y respondió ante ellos de una manera «psicológicamente poderosa».
- La persona actuó de una manera concienzuda con respecto a sí mismo.

Autodeterminación se refiere a una acción causada por uno (*versus* otro); a gente actuando de modo volitivo, basado en su propio deseo. La palabra volitivo se define como el acto o intención de hacer una elección *consciente* o decisión. Consciente significa concebido o hecho intencionadamente, a propósito. Comportamiento volitivo, entonces, implica que uno actúa conscientemente. . . , con intención. Comportamiento autodeterminado es volitivo e intencional, no simplemente arbitrario y sin propósito.

El concepto de «agencia causal» es central para esta perspectiva. Definido ampliamente, «agencia causal» implica que es la persona la que hace o causa que le sucedan cosas en su vida. Una malinterpretación frecuente de autodeterminación es «hacer las cosas tú mismo». Cuando se interpreta autodeterminación de esta manera, se produce un problema obvio para la mayoría de estudiantes con necesidades educativas especiales, que, con frecuencia, tienen limitaciones en el número y tipos de actividades que pueden realizar de forma independiente. Sin embargo, la *capacidad* para *realizar* comportamientos específicos es de importancia secundaria a si uno es el *agente causal* (p. ej. qué causó que algo suceda) de los resultados para cuya obtención se implementaron esos comportamientos específicos. Por tanto, estudiantes que pueden no ser capaces de tomar una decisión compleja o resolver un problema difícil «independientemente», pueden ser capaces de participar, con apoyo, en el proceso de toma de decisiones y, por tanto, tienen la oportunidad de ser agentes causales en el proceso de toma de decisiones y, en consecuencia, de actuar de una manera autodeterminada.

Wehmeyer (Wehmeyer et al., 2003) ha argüido que la autodeterminación surge a lo largo de la vida, mientras que niños y adolescentes aprenden habilidades y desarrollan actitudes y creencias que les permiten ser agentes causales de sus vidas. Estas habilidades y actitudes son llamadas, en este modelo, *elementos componentes* del comportamiento autodeterminado e incluyen hacer elecciones, resolver problemas, tomar decisiones, poner y alcanzar objetivos, autodefensa y habilidades de autocontrol.

## **Autodeterminación y reformas basada en estándares**

Hay dos maneras de que la promoción de la autodeterminación proporcione acceso y progreso en el currículo de educación general. En primer lugar, los estándares educati-

vos incluyen frecuentemente metas y objetivos que se refieren a elementos componentes de comportamiento autodeterminado, incluyendo énfasis educativo en poner metas en la enseñanza, en resolver problemas y en habilidades de autocontrol. En casi todos los conjuntos de estándares escolares se espera que los estudiantes aprendan y apliquen resolución efectiva de problemas, toma de decisiones y procesos de planteamiento de metas. Al identificar dónde, en el currículo de educación general, se espera que todos los estudiantes aprendan habilidades y conocimientos relacionados con los elementos componentes de comportamiento autodeterminado, los maestros puedan promover autodeterminación y promover el progreso en el currículo de educación general.

En segundo lugar, además de prestar atención a los elementos componentes de comportamiento autodeterminado cuando ocurren en el currículo de educación general, el enseñar a jóvenes con o sin discapacidades habilidades de autorregulación, autocontrol, resolución de problemas, planteamiento de metas y toma de decisiones, proporciona un método efectivo que permite a los estudiantes participar y progresar en el currículo de educación general. Existen varios modelos que definen los esfuerzos para proporcionar acceso al currículo de educación general a estudiantes con discapacidades (Janney y Snell, 2004; Nolet y McLaughlin, 2000). Un modelo propuesto por Wehmeyer, Sands et al., (2002) para proporcionar acceso al currículo de educación general hacia particular hincapié en el papel de la autodeterminación en dos niveles de modificación del currículo que permitiese a los estudiantes participar en el currículo y responder ante él.

El primer nivel de modificación implica adaptaciones del currículo. La adaptación del currículo se refiere a cualquier esfuerzo para modificar la *representación* o *presentación* del currículo, para modificar el *compromiso* del estudiante *con el currículo* para así mejorar el acceso y progreso. Adaptaciones al modo en el que se *representa* el contenido curricular se refieren a la manera en que se describe o presenta la información, específicamente cómo se utilizan materiales curriculares para describir la información. La modalidad dominante de representación es la impresión, normalmente a través de textos, cuadernos y hojas de trabajo. Hay un número de modos de cambiar esta representación, que van desde cambiar el tamaño de la letra al uso de gráficas. Las adaptaciones en la *presentación* del currículo modifican la manera en la que los maestros expresan o imparten información en el currículo. Históricamente, tal presentación se ha hecho a través de formatos escritos (encerados o proyectores) o verbalmente (clase). Estos medios primarios de presentación tienen inconvenientes para muchos estudiantes que leen ineficazmente (o simplemente no leen) o que tienen

dificultades en asistir a clase o entender los formatos utilizados en ella. Hay distintas formas de cambiar la modalidad de la presentación, desde utilizar vídeos a leer (o escuchar una cinta de audio) materiales escritos o información en la red.

Las adaptaciones del currículo que modifican el *compromiso* del estudiante con el currículo influyen en los modos en los que los estudiantes responden al currículo. Una vez más, los medios típicos del compromiso del estudiante en el currículo consisten en respuestas escritas o, quizás, con menos frecuencia, respuestas orales o informes. Sin embargo, los estudiantes pueden responder al currículo o participar en él de otras muchas maneras, incluyendo trabajo artístico, fotografía, drama, música, animación y vídeo. Cada uno de estos métodos permite a los estudiantes expresar sus ideas y demostrar su conocimiento.

El segundo nivel de modificación curricular para alcanzar el acceso implica *aumento* del currículo (Wehmeyer, Sands et al., 2002). Con el aumento del currículo se mejora el currículo estándar con estrategias de tratamiento metacognitivo o ejecutivo para alcanzar y generalizar el currículo estándar (Wehmeyer, Sands et al., 2002). Tales aumentos no cambian el currículo sino que se añaden al mismo y lo aumentan con estrategias para que los estudiantes tengan éxito dentro del currículo. Los aumentos del currículo identificados con más frecuencia instruyen al estudiante en estrategias cognitivas o estrategias de aprender a aprender que les permiten rendir eficazmente con contenido en el currículo de educación general, incluso leer, escribir, tomar notas, memorizar y estrategias para hacer exámenes. A pesar de que estas estrategias se desarrollaron primordialmente para estudiantes con necesidades especiales (Deshler, Ellis y Lenz, 1996), pueden ser utilizadas con otros estudiantes.

El promover la autodeterminación contribuye a *ambos* niveles de modificación curricular (adaptación, aumento) para promover el acceso al currículo de educación general. Por ejemplo, Kame'enui y Simmons (1999) identifican uno de los seis principios de diseños básicos de adaptación del currículo como el uso de «estrategias llamativas». Kame'enui y Simmons resaltaban:

Para resolver problemas los estudiantes siguen una serie de pasos o estrategias. Muchos estudiantes desarrollan sus propias estrategias, pero puede ser necesario una cantidad considerable de tiempo para que el estudiante identifique su estrategia óptima. Para estudiantes con discapacidades, tal enfoque es muy problemático porque el tiempo de enseñanza es un artículo preciado y estos aprendices pueden no encontrar nunca una estrategia eficiente. El aprendizaje es más eficiente cuando el maestro lo hace llamativo o explícito (p. 15).

Kame'enui y Simmons ilustraban, a la vez, el papel central que la resolución de problemas tiene en el aprendizaje y las dificultades que los estudiantes con discapacidades tienen en función de su enfoque no estratégico del contenido y actividades y su dificultad con acciones orientadas hacia una meta. Los estudiantes que aprenden eficazmente ponen sus metas respecto al aprendizaje y sus objetivos para alcanzar estas metas y, después usan destrezas de resolución de problemas y autorregulación para abordar las actividades que les permiten alcanzar esas metas. El promover autodeterminación incluye esfuerzos para enseñar resolución de problemas, planteamiento de metas y habilidades de autorregulación o autocontrol. Al aumentar el currículo de educación general para enseñar específicamente estas habilidades, los maestros no sólo promueven autodeterminación, sino que están proporcionando a los estudiantes destrezas que pueden aplicar a situaciones relacionadas con el aprendizaje. El enseñar a los estudiantes estrategias de aprendizaje autodirigido sirve también como un aumento efectivo del currículo, con destrezas tales como autocontrol o autoenseñanza que sirven como «estrategias» efectivas que los estudiantes pueden, a su vez, aplicar en el proceso de aprendizaje.

## Conclusiones

Este artículo propone que la confluencia de presiones ejercidas por los esfuerzos mundiales en reformar las escuelas, avances en investigación, prácticas respecto a la autodeterminación, aprendizaje dirigido a los estudiantes y, nuevos modos de pensar y conceptualizar la discapacidad requieren que nosotros, como educadores, reconsideremos nuestros enfoques históricos y modelos de intervención, y dejemos de crear programas para estudiantes basados en sus etiquetas para pasar a diseñar verdaderos apoyos generalizados; dejemos de crear servicios gregarios, separados, para implementar prácticas de inclusión; dejemos de centrarnos en las discapacidades de los estudiantes y sus deficiencias para centrarnos en sus puntos fuertes.

En el núcleo de las prácticas de inclusión de tercera generación se presta atención a promover y resaltar la autodeterminación de todos los estudiantes, incluso la de estudiantes con discapacidades y necesidades educativas especiales. Existen evidencias suficientes de que al hacerlo así se alcanzará un mayor acceso al currículo de la educación general, más resultados positivos en la educación y como adultos y, se dará más poder a los estudiantes al permitirles dirigir sus propias vidas más eficazmente.

## Referencias bibliográficas

- AGRAN, M., ALPER, S., & WEHMEYER, M.L. (2002). Access to the general curriculum for students with significant disabilities: What it means to teachers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 123-133.
- ALGOZZINE, B., BROWDER, D., KARVONEN, M., TEST, D. W., & WOOD, W. M. (2001). Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research*, 71, 219-277.
- CARR, E. G., HORNER, R. H., TURNBULL, A. P., MARQUIS, J. G., McLAUGHLIN, D. M., McATEE, M. L., SMITH, C. E., RYAN, K.A., RUEF, M. B., & DOOLABH, A. (2000). *Positive behavior support for people with developmental disabilities: A research synthesis*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- DESHLER, D.D., ELLIS, E.S., & LENZ, B.K. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and methods*, Second Edition. Denver, CO: Love Publishing Company.
- DYBWAD, G., & BERSANI, H. (Eds.) (1996). *New voices: Self-advocacy by people with disabilities*. Cambridge, MA: Brookline.
- EMERSON, E., ROBERTSON, J., GREGORY, N., HATTON, C., KESSISSOGLU, S., HALLAM, A., JÄRBRINK, H., KNAPP, M., NETTEN, A., & WALSH, P. N. (2001). Quality and costs of supported living residences and group homes in the United Kingdom. *American Journal on Mental Retardation*, 106, 401-415.
- HORNER, R. H., ALBIN, R. W., SPRAGUE, J. R., & TODD, A. W. (2000). Positive behavior support. In M. E. SNELL & F. BROWN (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities*. (pp. 207-244). Upper Saddle River, NJ: Merrill Publishing.
- JACOBS, H. H. (1997). *Mapping the big picture: Integrating curriculum and assessment K - 12*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
- JANNEY, R., & SNELL, M. E. (2000). *Teachers' guides to inclusive practices: Modifying schoolwork*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- KAME'ENUI, E. J., & SIMMONS, D. C. (1999). *Toward successful inclusion of students with disabilities: The architecture of instruction*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.
- LACHAPPELLE, Y., WEHMEYER, M. L., HAELEWYCK, M. C., COURBOIS, Y., KEITH, K. D., SCHALOCK, R., VERDUGO, M. A., & WALSH, P. N. (2005). The relationship between quality of life and self-determination : An international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 740-744.

- LEE, S. H., WEHMEYER, M. L., PALMER, S. B., SOUKUP, J. H., & LITTLE, T. D. (2008). Self-determination and access to the general education curriculum. *The Journal of Special Education, 42*, 91-107.
- LUCKASSON, R., BORTHWICK-DUFFY, S., BUNTIX, W. H. E., COULTER, D. L., CRAIG, E. M., REEVE, A. ET AL. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10<sup>th</sup> Ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- LUCKASSON, R., COULTER, D. L., POLLOWAY, E. A., REISS, S., SCHALOCK, R. L., SNELL, M. E., SPITALNIK, D. M., & STARK, J. A. (1992). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (9<sup>th</sup> Edition). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- NOLET, V., & McLAUGHLIN, M. (2000). *Accessing the general curriculum*. Thousand Oaks, CA; Corwin Press.
- NOTA, L., FERRARI, L., SORESI, S., & WEHMEYER, M. L. (2007). Self-determination, social abilities, and the quality of life of people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 51*, 850-865.
- ORKWIS, R., & McLANE, K. (1998). A curriculum every student can use: Design principles for student access. *ERIC/OSEP Topical Brief*, Fall, 1988. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- SOUKUP, J. H., WEHMEYER, M. L., BASHINSKI, S. M., & BOVAIRD, J. (2007). Classroom variables and access to the general education curriculum of students with intellectual and developmental disabilities. *Exceptional Children, 74*, 101-120.
- STAINBACK, W., STAINBACK, S., STEFANICH, G., & ALPER, S. (1996). *Learning in inclusive classrooms: What about the curriculum?* In S. STAINBACK & W. STAINBACK (Eds.), *Inclusion: A guide for educators*, (pp. 209-219). Baltimore: Paul H. Brookes.
- THOMPSON, J. R., BRADLEY, V., BUNTIX, W., SCHALOCK, R. L., SHOGREN, K. A., SNELL, M. E., WEHMEYER, M. L., BORTHWICK-DIFFY, S., COULTER, D. L., CRAIG, E. M., GOMEZ, S. C., LACHAPPELLE, Y., LUCKASSON, R. A., REEVE, A., SPREAT, S., TASSE, M. J., VERDUGO, M. M. & YEAGER, M. H. (in press). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*.
- TURNBULL, A. P., TURNBULL, H. R., SOODAK, L. C., & ERWIN, E. J. (2006). *Families, professionals and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust*. Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.
- TURNBULL, H. R., TURNBULL, A. P., WEHMEYER, M. L., & SHANK, M. (2004). *Exceptional lives* (5<sup>th</sup> Ed.). Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.
- WEHMEYER, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Reexamining meanings and misinterpretations. *Research and Practice in Severe Disabilities, 30*, 113-120.

- WEHMEYER, M. L., ABERY, B., MITHAUG, D.E., & STANCLIFFE, R. J.(2003). *Theory in self-determination: Foundations for educational practice*. Springfield, IL: Charles C.Thomas.
- WEHMEYER, M. L., AGRAN, M., HUGHES, C., MARTIN, J., MITHAUG, D.E., & PALMER, S. (2007). *Promoting self-determination in students with intellectual and developmental disabilities*. New York: Guilford Press.
- WEHMEYER, M. L. & FIELD, S. (2007). *Self-determination: Instructional and assessment strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- WEHMEYER, M. L., FIELD, S., DOREN, B., JONES, B., & MASON, C. (2004). Self-determination and student involvement in standards-based reform. *Exceptional Children*, 70, 413-425.
- WEHMEYER, M. L., LATTIN, D., LAPP-RINCKER, G., & AGRAN, M. (2003). Access to the general curriculum of middle-school students with mental retardation: An observational study. *Remedial and Special Education*, 24, 262-272.
- WEHMEYER M. L., & PALMER S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three years after high school: the impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 131-144.
- WEHMEYER, M. L., SANDS, D.J., KNOWLTON, H. E., & KOZLESKI, E. B. (2002). *Teaching students with mental retardation: Providing access to the general curriculum*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- WEHMEYER M. L., & SCHWARTZ, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: a follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63, 245-255.
- (1998) The relationship between self-determination, quality of life, and life satisfaction for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33, 3-12.
- WEHMEYER, M. L., SMITH, S. J., PALMER, S. B., DAVIES, D. K., & STOCK, S. (2004). Technology use and people with mental retardation. In L.M. GLIDDEN (Ed.), *International Review of Research in Mental Retardation* (29) (293-337). San Diego, CA: Academic Press.

**Dirección de contacto:** Michael L. Wehmeyer. Universidad de Kansas. Center on Developmental Disabilities. Bureau of Child Research. Haworth Hall, room 3101. 1200 Sunnyside Avenue Lawrence, KS 66045-7534, USA. E-mail: wehmeyer@ku.edu