

Junio de 2000

## AUTODETERMINACIÓN: ANALIZANDO LA ELECCIÓN

Rubén Palomo Seldas<sup>1</sup> y Javier Tamarit Cuadrado<sup>2</sup>

Avda. de la Victoria, 63 (El Plantío). 28023 Madrid

---

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Madrid

<sup>2</sup> Equipo CEPRI. Madrid

## AUTODETERMINACIÓN: ANALIZANDO LA ELECCIÓN

Autor principal: Rubén Palomo. Licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid (habiendo realizado el Practicum de Psicología en CEPRI). Teléfono: 913319134. En la actualidad trabaja como becario del proyecto “Evaluación de recursos y necesidades de las personas con trastornos del espectro autista en la Comunidad de Madrid” y realiza los cursos de doctorado del programa Cognición y Trastornos de la U.A.M., estando especialmente interesado en el autismo.

## AUTODETERMINACIÓN: ANALIZANDO LA ELECCIÓN

### RESUMEN

Según va avanzando el tiempo, la concepción que se tiene sobre las personas con retraso mental ha cambiado mucho. Entre otras cosas, se ha cambiado la definición (Luckasson y cols., 1997), y se hace cada vez más hincapié en la necesidad de proporcionar a las personas los apoyos que necesiten para mejorar su calidad de vida. Uno de los principios esenciales de la calidad de vida (Sahlock, 1996) es: la calidad de vida aumenta dando poder a las personas, control sobre aspectos que les implican y que les son propios. Por tanto, vemos que la autodeterminación es un concepto central en el trabajo con personas con retraso mental. Dentro de ella, las habilidades de elección juegan un papel fundamental, permitiendo a las personas comunicar sus preferencias y ejercer control sobre el medio. En éste trabajo, además de revisar la concepción actual de la autodeterminación (definición, componentes, malas interpretaciones, barreras...), analizaremos las variables que intervienen en el acto de elegir, ofreceremos ejemplos para ampliar la elección a formas más complejas que superen la típica situación de escoger una de dos opciones, y proponemos varios sistemas que simplifiquen y aumenten las claves distintivas de las situaciones de elección.

### PALABRAS CLAVE

Elección. Autodeterminación. Retraso Mental.

### ABSTRACT

While the time is passing by, the conception that we have about people with mental retardation has change a lot. Between other things, the definition has changes (Luckasson y cols., 1992), and we work harder every day to promote the adequate supports that they need to improve their quality of live. One of the essential principles for the quality of live (Sahlock, 1996) is: the quality of live strengths giving power to people to, control over aspects that imply them and that are theirs. For all of this reasons we can see that self-determination is an essential concept when we work with people with mental retardation. The abilities to make choices is a fundamental part of it, allowing people to express their preferences and take control over the environment. In this paper, we take a look over the actual conception of the self-determination (definition, components, interpretations, barriers...), we analyse the variables that intervene in the act of making a choice, we offer examples to amplify the choice making to more complex forms than the usual selection of one option between two, and we propose some systems to simplify and increase the distinctive cues of the situations that offer us the opportunity to make a choice.

### KEY WORDS

Choice. Self-determination. Mental Retardation.

## AUTODETERMINACIÓN: ANALIZANDO LA ELECCIÓN. Rubén Palomo Seldas y Javier Tamarit Cuadrado

---

En los últimos años venimos asistiendo a un cambio en la concepción del retraso mental que supone un paradigma diferente, un modo distinto de comprender y, por lo tanto, de abordar las necesidades de las personas que manifiestan limitaciones en conducta adaptativa y en inteligencia (tanto conceptual como práctica, y social) (Schalock, 1999; Luckasson y cols., 1997; Verdugo y Jordán de Urríes, 1999; Verdugo, 1999; Basoco y cols., 1997). Uno de los aspectos más relevantes de la actual concepción es que el retraso mental no es una condición de la persona sino que es la expresión de la interacción de una persona con limitaciones significativas, originadas con anterioridad a los 18 años, en conducta adaptativa e inteligencia con el entorno. Es decir, las disposiciones contextuales juegan un papel central en el nivel de funcionamiento de las personas. Otro aspecto central es la afirmación, generadora de actitudes de capacidad y posibilidad hacia las personas con retraso mental, de que toda persona, con independencia de sus limitaciones, puede progresar si se le ofrece el apoyo adecuado. Los apoyos se convierten así en el corazón de esta concepción. Apoyos que, en diferentes tipos según la intensidad requerida, van a generar impactos sensibles en la calidad de vida de las personas. Es decir, la concepción de retraso mental expande su ámbito más allá, mucho más allá, de lo teórico, de lo profesional, y encuentra su verdadera esencia cuando engrana con acciones significativas, mediante los apoyos necesarios, que fomenten dimensiones esenciales para una vida de calidad. A continuación citamos algunos de los principios esenciales en cuanto a la calidad de vida (Schalock, 1996): los factores que influyen en una calidad de vida en personas con discapacidad son los mismos que para el resto de las personas; las personas aumentan su calidad de vida conforme aumenten sus oportunidades de participación social e inclusión en los contextos naturales donde el resto de la gente vive y se desarrolla; la calidad de vida aumenta dando poder a las personas, control sobre aspectos que les implican y que les son propios.

Desde el planteamiento que acabamos de esbozar surge la necesidad de considerar la autodeterminación como un factor central de la intervención para la provisión de apoyos a las personas con discapacidades intelectuales y/o del desarrollo. Y entendiendo la autodeterminación no tanto como una habilidad a enseñar sino más como una dimensión a promover, a alimentar a través de una estructura compleja de apoyos. La autodeterminación contempla aspectos de intervención, pero también contempla y es contemplada por la ética, la justicia, la sensibilidad para la asunción de un rol profesional, el talante para el tejido de relaciones interpersonales significativas y mutuamente enriquecedoras y placenteras.

Pues bien, el presente artículo trata, en esencia y desde esta múltiple vertiente, de servir de ayuda, por un lado, para el fomento de una sensibilidad profesional ante la autodeterminación y, por otro, de ofrecer guías prácticas para el desarrollo de programas para la enseñanza de la elección, uno de los componentes centrales de la autodeterminación. Pero no es el único; no hay que pensar que enseñar a elegir es la única estrategia por la que se fomenta la

autodeterminación. Enseñar el proceso de toma de decisiones, el establecimiento de metas, de planes personales de futuro, el fomento de la asertividad... son, entre otros, objetivos clave.

Elegir es una acción de control personal que puede, y debe, ser enseñada de modo planificado en el máximo de oportunidades y contextos y desde cualquier edad. Con los apoyos adecuados toda persona, con independencia de su nivel de funcionamiento, puede mejorar y avanzar en sus habilidades para elegir entre opciones preferidas o propuestas.

En primer lugar, analizaremos y describiremos la autodeterminación, tanto en cuanto a la definición como a los componentes, malas interpretaciones, barreras para su interpretación; posteriormente analizaremos las variables que influyen en la elección y expondremos líneas guía que pueden ser útiles de cara a la elaboración de un programa para enseñar a elegir, entendiendo que elegir es algo más que realizar una opción entre dos disponibles; y, entendiendo, como se acaba anteriormente de comentar, que esta enseñanza ha de ser complementada con un plan de apoyos que cuente con acciones dirigidas al fomento global de la autodeterminación.

## AUTODETERMINACIÓN

### ¿Qué es la autodeterminación?

“Del modo más simple: autodeterminación significa que la persona controla su vida y su destino. Algo tan simple y tan complejo como eso”. Así se expresa Michael Wehmeyer (1998, p. 8), uno de los autores que más relevancia tiene en este ámbito. Y esa afirmación tiene mayor sentido cuando se inserta, como es el caso, en un número monográfico sobre autodeterminación en personas con discapacidades muy significativas. Evidentemente ninguno controlamos al cien por cien nuestras vidas y nuestros destinos, estamos también determinados por los otros, por las normas y reglas de nuestro contexto sociocultural; pero sentimos que ejercemos control, que tenemos cierto poder sobre aspectos que nos afectan directamente, y ejercemos presión, luchamos y somos asertivos, para ‘navegar’ por nuestro derecho a la libertad sin menoscabo de nuestra obligación con la dependencia social y cultural necesaria. Las personas con discapacidad intelectual en nuestra cultura han tenido mermadas sensiblemente, en comparación con el resto de sus conciudadanos, sus facultades de decisión, de control, bajo consideraciones tales como que no saben, no pueden, o si lo hacen lo harán mal y de manera dañina para ellas... Y la autodeterminación viene a intentar poner en su lugar el juego de poder que a cada cual corresponde por el mero hecho de ser persona.

Las propias personas con retraso mental exponen su voz en grupos de apoyo mutuo (autodefensores) y en foros tradicionalmente ajenos a su presencia directa tales como congresos, libros y revistas dedicados a temas de discapacidad. En un libro específico sobre autodeterminación (Sand y Wehmeyer, 1996), Michael J. Kennedy, del Training Associate Center on Human Policy dependiente de la Universidad de Siracusa, expresa lo siguiente:

“Para mí, autodeterminación no es independencia física. Es más conocer lo que necesito y ser capaz de expresarlo a los que me ayudan en mi cuidado personal, de modo que puedan ayudarme en mi vida diaria. ... Yo creo que autodeterminación significa diferentes cosas para diferentes personas. En mi caso, puesto que yo necesito a mis ayudantes en mi cuidado personal, es una cuestión de trabajo en equipo. No estoy intentando hacerme independiente de mis ayudantes, incluso en el sentido de ser yo quien sabe lo que necesita hacerse. Yo soy quien les da empleo, pero trabajamos juntos mano a mano y respetamos las ideas y opiniones del otro. Si yo no estoy de acuerdo con algo que tiene que ver con mi cuidado, mi ayudante sabe que yo tengo la palabra final. Él puede decir, ‘yo lo haría así, pero tu conoces tu cuerpo y tu vida’, y yo diría, ‘ probablemente es un riesgo, pero tengo que correr riesgos y si me equivoco aprenderé de ello’. Si tengo la sensación –lo que no ocurre a menudo- de que él está sobrepasando sus límites, le llevaré aparte y se lo diré. Puede sentarle mal, pero se lo pensará y vendrá después y me dirá, ‘Michael, tienes razón. Debo recordar que es tu vida y tú eres mi jefe. Incluso si pienso que no es el mejor modo de hacerlo, debo recordar hacerlo a tu modo’” (Kennedy, 1996, p. 38).

Creemos que son palabras que hablan por sí solas. Pero no querríamos dejar de comentar en este momento que existe un riesgo, que es un arma de doble filo todo este asunto. Se han dado casos de abuso y negligencia invocando, por ejemplo, el derecho a elegir, uno de los aspectos (pero no el único) de la autodeterminación. No podemos caer en desviar nuestras responsabilidades para con la atención a las personas con retraso mental y, para no caer en eso, lo mejor es mantener el sentido común en cualquier actuación. Ante situaciones en las que las personas manifiesten acciones que arriesgan su calidad de vida o incluso su propia integridad física no podemos quedarnos parados excusando nuestra inacción en el derecho a la elección: ¿dejaríamos que una persona con discapacidad intelectual, ante la que hay dos botellas de líquido, una con agua y otra con lejía, elija para beber la de lejía, en aras del fomento de la autodeterminación?. Este riesgo existe y para evitarlo es conveniente conocer a fondo estos planteamientos. Autodeterminación se refiere a algo esencial en las vidas de las gentes y no puede tomarse a broma. Han sido muchos años de olvido como para ahora no aprovechar el talante de cercanía que a este tema, desde muchos ámbitos, se está dando. Wehmeyer expresa que la autodeterminación se refiere a “las capacidades y actitudes requeridas para que uno actúe como el principal agente causal en su propia vida, así como para realizar elecciones con respecto a las propias acciones, libre de interferencias o influencias externas indebidas” (Wehmeyer, 1996, p. 24). Esto implica, entre otras cosas, la capacidad de realizar elecciones significativas, saber lo que se quiere y lo que es bueno para uno, tomar decisiones relevantes, planificar futuros personales, establecer metas personales, resolver problemas, etc.

Son herramientas esenciales para fomentar la autodeterminación, entre otras, la comunicación (ya sea mediante lenguaje oral o sistemas alternativos), las interacciones sociales significativas y recíprocas, la posibilidad de controlar con eficiencia la conducta de los demás, la permanente información por adelantado así como la información de lo realizado, la presencia en un entorno que ofrezca

oportunidades y respete la diversidad, el clima social afectivo positivo, la participación en un contexto libre de situaciones que impliquen amenaza o riesgo personal indebido, el mantenimiento y aumento de la autoestima.

### Características y componentes de la autodeterminación

Según Wehmeyer (1996) hay cuatro *características que definen las acciones autodeterminadas*: autonomía, autorregulación, desarrollo psicológico (capacitación) y autorrealización; las dos primeras son capacidades y las otras dos serían actitudes. Estas características irán surgiendo según se vayan adquiriendo los diferentes *componentes de la conducta autodeterminada*, algunos de los cuales serían según el citado autor: “la elección, la toma de decisiones, la resolución de problemas, el establecimiento de metas y la adquisición de habilidades, la autoobservación, evaluación y autorrefuerzo, el locus de control interno, las atribuciones positivas de autoeficacia y las expectativas de resultado, el autoconocimiento y el conocimiento de sí mismo” (Wehmeyer, 1996, p.27). La labor de instrucción para promover la autodeterminación se da a este nivel, enseñando cada uno de estos elementos (Wehmeyer, Agran y Hughes, 1998).

Vamos a comentar ahora cada una de las cuatro características de la acción autodeterminada según el modelo de Wehmeyer (ver figura 1):

- ✓ Autonomía: una conducta es autónoma si la persona actúa según sus propias preferencias, intereses y/o capacidades, e independientemente, libre de influencias externas o interferencias no deseadas. Como es obvio, nadie es totalmente independiente o autónomo por completo, por lo que, siempre debemos pensar en la interdependencia de unos con otros (Wehmeyer, 1996, p.17).
- ✓ Autorregulación: según Whitman (1990, p.373, citado en Wehmeyer, 1996) la autorregulación es “un sistema complejo de respuesta que permite que las personas analicen sus ambientes y sus repertorios de respuesta para desenvolverse en estos ambientes y tomar decisiones sobre cómo actuar, para actuar, y para evaluar los resultados obtenidos, y revisar sus planes cuando sea necesario”. La autorregulación incluye: 1) estrategias de *autocontrol: automonitorización* (observación del ambiente social y físico propio), *autoevaluación* (realización de juicios sobre lo correcto de esta conducta comparando lo que se está haciendo con lo que se debería haber hecho) y *autorrefuerzo* (autoadministración de las consecuencias contingentes con la ocurrencia de conductas objetivo); 2) establecimiento de metas y conductas de logro; 3) conductas de resolución de problemas; y 4) estrategias de aprendizaje observacional (Wehmeyer, 1996).
- ✓ Desarrollo o capacitación psicológica (psychological empowerment): las personas que actúan de forma psicológicamente capacitadas lo hacen en función de su creencia de que “ tienen control sobre las circunstancias que son importantes para ellos (locus de control interno), poseen las habilidades para alcanzar los logros deseados (autoeficacia) y, si deciden aplicar sus habilidades, los logros identificados se conseguirán (expectativa de resultado)” (Wehmeyer, 1996,p.26).

- ✓ Autorrealización: “la gente autodeterminada se autorrealiza si hace uso de un conocimiento comprensivo y razonablemente acertado de ellos mismos, sus puntos fuertes y sus limitaciones, para actuar de una determinada manera así como sacar provecho de ese conocimiento” (Wehmeyer, 1996, p.26). Como podemos ver, la autorrealización depende de la experiencia, de la interpretación que demos al ambiente y de cómo los otros significativos nos vean.

**INSERTAR APROXIMADAMENTE AQUÍ LA FIGURA 1**

En resumen, podemos observar en la figura 2 las características esenciales de la autodeterminación y sus elementos componentes (Wehmeyer, Agran y Hughes, 1998)

**INSERTAR APROXIMADAMENTE AQUÍ LA FIGURA 2**

Realizar elecciones es quizá el componente sobre el que más se ha centrado el fomento de la autodeterminación. En personas con necesidades de apoyo generalizado enseñar a elegir y a mostrar las preferencias es una herramienta clave para el aumento de la motivación, la disminución de conductas desafiantes y el mayor logro en las actividades realizadas (Wehmeyer, Agran y Hughes, 1998). Pero como antes se comentaba, la enseñanza de la elección a darse dentro de un contexto más amplio de intervención educativa y conductual que proporcione apoyos para el aumento de la autonomía y del control en las personas con grave discapacidad. Brown, Gothelf, Guess y Lehr (1998, p. 24), desde una perspectiva crítica con los objetivos que se plantean en la práctica educativa, señalan: “los objetivos deberían reflejar más significativamente cómo los alumnos pueden aumentar el control de sus actividades y experiencias, afectar a su entorno, y participar con dignidad de la interdependencia de la que otros ciudadanos disfrutan”. Y a continuación concluyen: “Nosotros, como profesionales, nos hemos llenado la boca discutiendo sobre autodeterminación. Utilizamos las palabras adecuadas y tomamos las posturas políticamente correctas. Sin embargo, necesitamos ir más allá, mucho más allá. Necesitamos acometer un auto examen crítico para asegurar que no solamente decimos lo que es adecuado, sino que también nos lo creemos, y no solamente nos lo creemos sino que también estamos poniéndolo verdadera y eficazmente en práctica” (p. 24). Estos planteamientos son armas eficaces para afrontar la tarea de fomentar en todas las personas, aún en aquellas con mayor discapacidad, la autodeterminación con actitudes de posibilidad frente a actitudes de limitación.

Malas interpretaciones de la autodeterminación:

La autodeterminación es un concepto difícil de atrapar. Como hemos visto, se compone de varios elementos. Si perdemos de vista esto y nos centramos exclusivamente en alguno de sus componentes, podemos incurrir en peligrosos errores conceptuales. Wehmeyer (1998) ha dado buena cuenta de estas malas interpretaciones de la autodeterminación, que resumimos a continuación.



### *Error 1: autodeterminación como actuación independiente*

Imagínese lector que decide que por vacaciones quiere irse a dar la vuelta a España en barco, pero usted no tiene la menor idea de navegar, por lo que contrata a alguien para que, en su lugar, haga todas aquellas funciones que usted es incapaz de llevar a cabo, con lo que se pasa todo el viaje leyendo al sol, planificando el día siguiente, realizando las tareas domésticas del barco (que es algo que usted sí que puede hacer) y charlando con el capitán. ¿Dirían que su conducta es autodeterminada? Usted quería navegar, pero alguien llevaba el barco en su lugar, aunque siempre era usted quién decidía cuando virar a estribor, a babor y cuantos grados - si bien, en ocasiones, también se dejaba guiar por los consejos del experto capitán. Nosotros creemos que usted, al ser quién tomaba las decisiones, y por tanto quién tenía el *control*, estaba siendo autodeterminado, a pesar de que necesitase la ayuda de una segunda persona sin la cual nunca podría haber llegado a buen puerto (otra cosa sería si el piloto del barco no obedeciera las preferencias del capitán, porque pensara que él es quién realmente sabe de barcos). Determinación en autodeterminación, es sinónimo de determinante, y “supone ser el evento o la condición antecedente que de algún modo causa un evento” (Wolman,1973, citado en Wehmeyer,1998; p.6).

Bien, ahora imagine que en lugar de ser usted quien da la vuelta a España en barco, es una persona con parálisis cerebral que va en una silla de ruedas y que se comunica dando golpecitos hacia adelante con la cabeza y con un tablero de fichas. O, ¿si fuera una persona con retraso mental que usa fotografías y signos manuales para comunicarse? ¿Qué diría ahora?

Las personas con discapacidad tienen limitadas alguna de sus capacidades de actuación en el medio, pero pueden ejercer control sobre él, si se les proporcionan los apoyos necesarios. Si una persona toma parte en el proceso de toma de decisiones sobre su vida, sea de la índole que sea, está siendo autodeterminada, independientemente de que requiera apoyos o no, ya que es esa persona quien controla su vida.

### *Error 2: autodeterminación como control absoluto*

Como comenta Wehmeyer, la autodeterminación es dirigir, influenciar, manejar, decidir... no es tener todo el control, el dominio absoluto sobre el proceso de toma de decisiones. Nadie tiene el control absoluto sobre sus decisiones, por una sencilla razón, somos seres sociales a los que nos influyen los demás y el contexto cultural, estén éstos presentes o no. En este sentido, interdeterminación podría ser un concepto más adecuado. Ahora bien, la naturaleza de esta relación cambia, va desde la máxima dependencia del bebé respecto a los adultos, hasta la interdependencia de estos últimos, y ahí debe quedarse, sin pasar al dominio absoluto (que en muchos casos puede ser equivalente al caos). Además, mucha gente tiende a ponerse en el peor extremo y pensar que si se da control (seguramente pensando en el control absoluto) a la persona con discapacidad, tomará las peores decisiones posibles, y esto se usa para denegar responsabilidades (lo que por otro lado hace que sea imposible aprender a ser responsable). Es necesario darse

cuenta de que todos aprendemos gracias a nuestras equivocaciones. Siempre que la salud o la seguridad de alguien no esté en peligro, debemos reconocer la “*dignidad del riesgo*” y respetar las decisiones de cada cual, ya que esa es la vía para aprender y crecer en el autoconocimiento, conociendo el límite de nuestras posibilidades y el modo de hacer las cosas correctamente.

Para superar este problema, Wehmeyer nos sugiere hacer uso del concepto de *agencia causal (causal agency)*, concepto que según el citado autor conserva el énfasis en el control y evita la confusión de los múltiples significados del término. “La agencia causal implica que la persona es el director de su propia vida, en lugar de ser dirigido por otros” (Wehmeyer, 1998; p.11), lo que no quita para que la persona en cuestión pueda recibir apoyos a la hora de tomar decisiones.

### *Error 3: la conducta autodeterminada es siempre exitosa*

Una conducta autodeterminada correlaciona con tener éxito (aunque la correlación no sea de 1). Pero el componente principal de la autodeterminación no es, ni debe ser, el éxito, ya que deja en una mala posición a aquellos que tienen alguna discapacidad y tienen limitadas sus posibilidades de actuación. Tampoco es cierto que una persona que siempre fallase en los resultados de sus acciones estaría siendo autodeterminada. Si alguien toma sus propias decisiones, pero nunca consigue lo que quiere, no está siendo autodeterminado. No porque no tenga el control (que recordamos es el elemento principal), sino porque falla en la autorregulación, más en concreto, en uno de sus elementos, en la autoevaluación (valorar si la estrategia usada es efectiva y si no cambiarla). En estos casos, lo que la persona puede necesitar es aprender habilidades para tomar decisiones más ajustadas a sus capacidades y a las circunstancias del momento.

### *Error 4: autodeterminación como autoconfianza y autosuficiencia*

Los conceptos de autoconfianza y autosuficiencia, no suelen ser aplicables a las personas con alguna discapacidad. Quizá se deba a una interpretación demasiado rígida de ambos conceptos. Como apunta Wehmeyer (1998), el darse cuenta de las propias capacidades y recursos puede suponer identificar a aquellos que puedan hacer que nuestros deseos se cumplan. Como ya hemos visto, la autodeterminación no es actuar de forma independiente o tener siempre éxito, en determinadas circunstancias puede suponer encontrar a la persona más idónea para que solucione nuestros problemas o lleve a cabo las acciones que hemos planeado. Si nos paramos a pensarlo, es algo que hacemos todos los días cuando queremos que nos arreglen el ordenador, que nos saquen una muela...

### *Error 5: autodeterminación simplemente como habilidades u oportunidades*

Si definimos la autodeterminación en función de alguna habilidad, estamos dejando fuera a muchas personas con alguna discapacidad y ya hemos visto que toda persona con los apoyos necesarios, puede llegar a ejercer control sobre su medio. Según Wehmeyer, la dicotomía habilidades / oportunidades

es falsa. La autodeterminación depende tanto de una como de la otra - sin habilidades se desperdician las oportunidades, y sin éstas, nuestras habilidades sirven de muy poco -, además de otros componentes, como son la experiencia y los apoyos necesarios.

Al mismo tiempo, como de nuevo señala Wehmeyer, si definimos la autodeterminación como un comportamiento (plantearse objetivos, la autodefensa...), casi cualquier comportamiento puede interpretarse de acuerdo a la definición de autodeterminación. Por ejemplo, si un niño con autismo lanza su plato de comida por los aires, puedo decir que está siendo autodeterminado si entiendo que la meta de su conducta era no comer y utiliza el lanzamiento de la comida como medio para no comérsela. Por otro lado, si hacemos listas de comportamientos autodeterminados se podrían incluir tanto la ocurrencia de conductas como la no ocurrencia; por ejemplo, si el mismo niño, en vez de lanzar el plato por los aires simplemente está quieto y no come, también podríamos decir que está siendo autodeterminado. En resumen, no podemos definir la autodeterminación como conductas ya que cualquiera (activa o pasiva) podría entenderse como autodeterminada, perdiéndose por tanto la posibilidad de dar una definición operativa.

*Error 6: autodeterminación como algo que tú haces*

“La autodeterminación no es una forma de planificar o de dar servicios, sí es una forma de capacitar a las personas para tomar control sobre sus vidas” (Wehmeyer, 1998; pg.12). Los profesionales implicados en el desarrollo de las personas con discapacidades, pueden promover la autodeterminación de éstas programando su currículo, planificando los apoyos que requieren, diseñando programas para enseñar o potenciar las capacidades relacionadas con la autodeterminación (elegir, resolver problemas, plantearse metas..), pero no pueden “autodeterminar” a la persona - queremos recordar que lo importante no es diseñar los programas, apoyos ... sino llevarlos a término, de otro modo no sirven de mucho. Una persona lleva a cabo conductas autodeterminadas cuando es agente causal de su vida, nosotros podemos ayudarla a que así sea, podemos influirla, pero no determinarla.

*Error 7: autodeterminación como un resultado específico*

Es cierto que a muchas personas con discapacidad les será muy difícil obtener ciertos logros que, socialmente se consideran muy positivos (vivir solos, casarse, tener hijos...), pero no hay nada en ellos que sea inherentemente necesario para ser autodeterminado. Ya hemos comentado que la autodeterminación es un fenómeno subjetivo que implica la capacidad de afectar al entorno con nuestras acciones, y que por tanto, nada tiene que ver con conseguir cosas; es más, entender la autodeterminación como un resultado específico, nos lleva de nuevo a un problema de indefinición: el resultado de cualquier acción podría, en potencia, ser el reflejo de la autodeterminación.

*Error 8: la autodeterminación es simplemente elegir*

Autodeterminación y elección no son sinónimos. La elección es una parte de la autodeterminación, la cual va más allá y tiene otros componentes, como ya vimos. Lo importante dentro de la conducta autodeterminada no es tanto elegir como tener el control de la propia vida; elegir es sólo un medio para conseguirlo. Pero dentro de este gran objetivo, hay diferentes niveles; diferentes personas con diferentes características pueden necesitar diferente nivel de control.

Uno de estos niveles podía ser el dejar que los demás elijan por nosotros, hay quien no quiere tomar decisiones sobre determinadas cosas en su vida (o sobre ninguna), y se acostumbra a que le cuiden y decidan por él. Esto, que nos puede parecer mal a algunos, es en sí mismo, una forma de elegir, y de tomar control. Aunque cada persona es un mundo y cada cual puede querer tener diferentes niveles de control sobre diferentes aspectos de su vida, no creemos que sea bueno que las personas deleguen responsabilidades en los demás si están potencialmente capacitadas para tomarlas, salvo que explícitamente decidan no elegir. Si la negativa a elegir se debe a problemas de ansiedad, se deben tratar, si se debe a problemas de falta de habilidades, se deben enseñar o dar los apoyos necesarios. Aunque no elegir sea una forma de elegir (valga la redundancia) hay que tener cuidado con no cometer negligencias derivadas de satisfacer elecciones negativas para la persona o de interpretar mal alguna elección, limitando así las posibilidades de la persona; esto es lo que ocurre en el caso que muestra Wehmeyer (1998; pg.13) de una señora con retraso mental que elige en su tiempo libre estar sola mirando por la ventana durante horas. Tras un análisis detallado se encontró que esta señora iba a la ventana para esperar al chico que la visitaba una vez a la semana y con el que salía siempre a dar un paseo. Por tanto se la estaba privando de cualquier otra actividad más beneficiosa o interesante por causa de una mala interpretación de su elección.

#### Cómo promover la autodeterminación. Componentes del apoyo

La autodeterminación es algo difícil de promover, ya que no consiste en enseñar ciertas habilidades o en organizar ciertos apoyos. En la promoción de la autodeterminación intervienen muchos factores (y muchas personas), interrelacionándose unos con otros y solapándose en muchas ocasiones. Según Bambara, Cole y Koger (1998), todos los componentes que intervienen a la hora de impulsar la autodeterminación se pueden agrupar en cuatro principales (figura 3): conocer a la persona, construir un estilo de vida rico, enseñar habilidades para actuar de forma autodeterminada y crear un contexto social de apoyo. Pasemos a comentar brevemente cada uno de estos componentes.

<b>INSERTAR APROXIMADAMENTE AQUÍ LA FIGURA 3</b>
--

De los cuatro componentes, quizá el más importante sea el *conocer a la persona*. Este objetivo sólo se alcanza pasando tiempo junto a ella e interesándose por entenderla, tanto en un nivel personal como en cuanto a comprender las peculiaridades que pueda presentar. Hay que crear un ambiente de respeto por la individualidad y confianza, para sentar las bases del

conocimiento mutuo. Todo esto es necesario para llegar a saber qué le gusta o disgusta al otro, qué intereses tiene, cómo se comunica o cual es su estilo de aprendizaje. Si llegamos a conocer bien a una persona, seremos más capaces de interpretar su conducta, saber qué le afecta en cada momento, cómo comunicarnos de forma significativa, evitar alteraciones en su conducta y un largo etcétera.

Otro aspecto de gran importancia es *construir un estilo de vida rico*, en el que la persona pueda desarrollarse, que sea coherente con sus preferencias, donde tenga múltiples oportunidades de elegir y aprender, que esté abierto a cambios para ampliar horizontes y que potencie su autonomía (cuanta mayor autonomía tiene uno, mayores son las oportunidades de experimentar control) y su independencia. Como ya comentan Bambara, Cole y Koger (1998), es importante que las personas tengan experiencias suficientes para así poder tomar decisiones informadas.

El tercer elemento del modelo es la *enseñanza de habilidades para actuar de forma autodeterminada*. De entre las habilidades a enseñar, la más importante es la comunicación, si alguien no se comunica o no entendemos su manera de comunicarse, será muy difícil que obtenga lo que desea. Lo que acabamos de comentar nos hace pensar en las conductas desafiantes y en cómo debemos tratar de reinterpretarlas (Carr y cols., 1996; Tamarit, 1995, 1998). Otro elemento muy importante es la capacidad de elegir. Todo el mundo puede hacer elecciones a algún nivel de complejidad, tenemos que averiguar cómo elige cada persona y desde ahí ir aumentando la dificultad de las elecciones. Otras habilidades a enseñar son la asertividad y la autodefensa. No olvidemos tampoco que nuestro trabajo no consiste sólo en enseñar habilidades, también tenemos que enseñar cómo y cuando usarlas.

El último componente que presentan los autores es la *creación de un contexto social de apoyo*. Si pensamos en personas con retraso mental con un funcionamiento intelectual en el rango de grave o profundo, podemos imaginarnos que en muchas ocasiones no sepan que pueden elegir, o que no sepan qué opciones tienen. Por eso es importante que la gente que rodea a estas personas, tanto profesionales como familiares o amigos, les conozcan y entiendan (volvemos al primer componente). Hemos de ser capaces de presentarle las tareas y comunicarnos de manera comprensible, de interpretar sus conductas, de dar apoyo emocional... Por último, y desde luego no menos importante, debemos ayudarles a crear una red de amigos, lo más tupida posible, así como a hacer que el resto entienda su estilo de vida.

### Barreras para la autodeterminación

Si acabamos de ver los componentes del apoyo para promocionar la autodeterminación, ahora nos vamos a ocupar de las barreras a las que nos debemos enfrentar si queremos espolear la conducta autodeterminada en alguna persona. Evidentemente ambas están muy relacionadas, ya que la carencia de alguno de los componentes del apoyo, podrá haber sido causada por alguna de las barreras. Son cuatro las principales barreras para impulsar la

autodeterminación en adultos con discapacidad que Bambara, Cole y Koger (1998) han detectado, pasemos a analizarlas.

La primera de las barreras, es la *limitación de oportunidades de elección y control*. Según señalan los citados autores, las personas con necesidades de apoyo toman pocas decisiones, bien porque los ambientes son pobres, o por falta de habilidades o porque las personas que podrían ofrecer esas oportunidades tienen miedo al riesgo. La solución es fácil, crear ambientes ricos organizados en torno a las preferencias de la persona, que den suficientes oportunidades de elegir y aprender, que se enseñan habilidades de forma sistemática y que todo el proceso se someta a revisiones periódicas, ya que la promoción de la conducta autodeterminada es un proceso continuo.

Otra barrera son los *conflictos que surgen alrededor de la elección*. Según Bambara, Cole y Koger (op. cit.), el principal error es entender la elección como un asunto de todo o nada; en un extremo estaría la sobreprotección, y en el otro la permisividad irresponsable. La sobreprotección se puede deber a que las personas que conviven con alguna persona con alguna discapacidad creen que ésta no entiende las consecuencias de sus actos. Lo que consiguen con ello es justamente que nunca lo aprendan, ya que se les niega la experiencia de acertar o fallar. Por otro lado, no analizar de manera crítica las elecciones que se realizan puede suponer riesgos para la persona o privarle de actividades alternativas que le podrían interesar (recordamos el ejemplo de la señora que miraba por la ventana durante horas). Por todo lo dicho, insistimos en la importancia de dar todos los apoyos que sean necesarios para que todas las personas con alguna discapacidad tomen decisiones informadas. La *falta de apoyos flexibles e individualizados* también es un obstáculo para promover la conducta autodeterminada. Y esto es especialmente relevante en nuestro contexto. Los servicios de apoyo con los que contamos en España, además de escasos, tienen generalmente una orientación más centrada en la organización que en la persona, lo que en ocasiones dificulta el proporcionar apoyos ajustados a las necesidades individuales.

La última dificultad es la *falta de relaciones estables*. Ya hemos comentado la importancia de establecer relaciones estables para desarrollar la mutua confianza entre la persona con discapacidad y la gente que le rodea. Si el personal de los centros cambia con frecuencia o no hay una red estable de amigos, es difícil lograr esos objetivos. Se deben hacer esfuerzos para crear redes de apoyo que no dependan de la remuneración económica.

### Reglas de oro

Recapitulando lo visto hasta aquí, querríamos incluir un breve resumen de los principios éticos y educativos más importantes que justifican la enseñanza de la elección (Bambara y Koger, 1996; Wehmeyer, Agran y Hughes, 1998; Brown, Gothelf, Guess y Lehr, 1998; Belfiore y Toro-Zambrana (1994)):

1. Elegir es un derecho de todas las personas.
2. Todo el mundo se beneficia de la elección, sé persistente.

3. Aunque sepas lo que le gusta, dale a elegir, porque las preferencias cambian y además, elegir crea oportunidades para ejercer control sobre el medio.
4. Presenta sólo opciones que puedas satisfacer inmediatamente (con excepción de los horarios o agendas ).
5. Las opciones que presentes deben ser lo suficientemente significativas como para que lleven a elegir las preferencias reales y/o a tener control.
6. Presenta la elección dentro de un ambiente rico, estimulante, donde la persona tenga la oportunidad de experimentar nuevos materiales, actividades o eventos.
7. Si surge un conflicto, la duda no debe ser si satisfacemos la elección o no, sino cómo presentar la información para que la decisión sea lo más informada posible.
8. Permite elecciones equivocadas siempre y cuando la salud o la seguridad del aprendiz no corra peligro, y éste pueda afrontar el riesgo sin sufrir ningún percance.
9. Si una persona nunca elige realizar actividades importantes, pregúntate si de verdad debe hacerlas. Si no es así, permítele que no las realice, pero si tienen que hacerse, averigua qué es lo que el aprendiz trata de evitar y hazlo más agradable.
10. Percibir que se tiene el poder de elegir aumenta la motivación por la tarea emprendida.
11. La elección sólo disminuye las conductas desafiantes que se deben a una falta de control o de oportunidades de elegir, pero puede haber otras causas.
12. Deja siempre abierta la oportunidad de elegir.

## ANALIZANDO LA ELECCIÓN

Con este trabajo, lo que pretendemos a partir de ahora es analizar de la manera más completa posible las *variables* que intervienen en la elección, para poder facilitar la programación de su enseñanza - y no tanto ofrecer un programa de instrucción, aunque en el anexo dejamos esbozadas las líneas básicas del programa diseñado por Bambara y Koger (1996) -, todo ello dentro del marco conceptual de la autodeterminación. Otro de nuestros intereses es *facilitar la comprensión de situaciones de elección*, diferenciando éstas de los momentos en los que alguien expresa un deseo o pide algo - que son formas más espontáneas de expresar preferencias - frente a los ofrecimientos de elección que alguien puede hacer a otra persona. Estos objetivos se explicarán más adelante con mayor detenimiento.

Por tanto, ya que nuestro objetivo principal es analizar las situaciones de elección, creemos necesario diferenciar ésta de otros procesos relacionados, en especial con la toma de decisiones. Para ello, hemos consultado varios diccionarios, y esto es lo que hemos encontrado:

Según el *Diccionario de la Real Academia Española* (19° edición, 1970), la palabra *elegir* significa “escoger, preferir a una persona o cosa para un fin”.

*Decidir* es “cortar la dificultad, formar un juicio definitivo sobre algo dudoso o contestable”; *decidir una cuestión* sería “resolver, tomar una determinación en algo”. *Decisión*, es la “solución que se toma en una cosa dudosa”.

Según el *Diccionario de uso del Español* María Moliner (1988), *elegir* significa “coger, señalar, emplear, etc... cierta cosa prefiriéndola a otra” - todos los ejemplos son respuestas motoras, es decir, conductas observables. *Decidir* es, según este diccionario, “acordar una persona o entre varias una conducta” - este elemento es cognitivo, y da paso a la acción, a la respuesta motora.

Por último, hemos consultado el *Gran Diccionario de Psicología* (1996), según el cual, *decisión* es el “proceso de elección que atañe a los objetivos de acción y a los procedimientos destinados a realizarlos y que asegura la realización de la actividad”. Tras esta definición añade el siguiente comentario que nos parece revelador: “el término *decisión* designa en el lenguaje ordinario al resultado del proceso de elección. En su acepción psicológica, designa el proceso mismo que conduce a ese resultado...”.

Por tanto, *nosotros* entendemos que la *toma de decisiones* es el *proceso* psicológico que supone valorar las diferentes opciones en función de su valor respectivo y de nuestros intereses a corto, medio y largo plazo y la *elección* es la *respuesta observable* resultante de ese proceso. Por tanto, definiremos la elección como “el acto de seleccionar entre dos opciones o más”. En consecuencia, nuestro trabajo intentará facilitar la respuesta, así como la comprensión de qué determinadas situaciones son situaciones de elección.

Pensamos que enseñar a elegir es importante por diversas razones, pero sobre todo porque elegir es un derecho de toda persona, sea cual sea su condición, y por tanto, no hacerlo es una forma de discriminar. Además de ésta, hay otras muchas razones, ya expuestas por Bambara y Koger (1996) como son que: la elección es un camino hacia la autosatisfacción y la calidad de vida, ya que nos permite organizarnos la vida en función de nuestras preferencias; elegir nos prepara para ser independientes, porque la verdadera independencia no es hacer bien las tareas diarias, es ser autónomo, tener el control; elegir aumenta la motivación por el aprendizaje, y; elegir previene algunas conductas desafiantes, las que son consecuencia de falta de control.

Cuando una persona elige, selecciona entre dos o más opciones, y la consecuencia de este acto, fruto de tomar una decisión, son dos importantes resultados, la expresión de *preferencias* y el *control* (Bambara y Koger, 1996; Wehmeyer, 1998). La *preferencia* es lo que una persona quiere en un determinado momento con relación a otras opciones. Por lo tanto, las preferencias pueden cambiar dependiendo del momento en que se presenten las opciones - por ejemplo, por mucho que te guste jugar al fútbol, el día que llegas a casa tras doce horas de trabajar, quizá elijas ver una película en vez de echar el partidito de costumbre -, o de las opciones que se le presenten al individuo, por ejemplo puede darse el caso de que tras un atracón de tu comida favorita, si en la siguiente comida que realices, te dan a elegir entre esa y otra, quizá no elijas tu comida favorita porque estas saciado, o aunque no lo estés, sigas sin elegirla porque te apetece experimentar con la otra. Como vemos, las



preferencias varían en función de la combinación entre las motivaciones del individuo y el momento en que se presente la elección.

El otro resultado de la elección es el *control*, es decir, la capacidad consciente de afectar al entorno (tanto social como personal) con nuestras acciones. Este producto suele ser olvidado con mucha frecuencia, pero, como comenta Bambara y Koger (1996): "algunas veces, tener la oportunidad de elegir es la mayor preferencia" (p. 8). Cuando no le damos a la gente la oportunidad de controlar su entorno y conseguir sus preferencias, se puede comportar de forma desconcertante, de manera inadaptada o incluso contradiciendo sus gustos habituales por el mero hecho de poder ejercer control.

Pero cuidado, la diferenciación entre preferencias y control es meramente explicativa, ya que ambas se dan juntas y son igual de importantes. Cuando se elige estamos controlando nuestra vida y a la vez expresando una preferencia –siempre y cuando obtengamos lo elegido-; de igual modo, querer tener el control de algo, supone haber hecho una elección (por supuesto, no explícita en muchos casos), no aceptar la situación como estaba. No podemos disociar ambos elementos. Pensemos en el caso de un niño con retraso mental y autismo, que se muerde la mano cuando le ponen a hacer una actividad, que sabemos que le gusta, con un determinado maestro; visto esto, se le cambia de profesor y deja de hacerlo. Lo que probablemente éste chico nos está expresando, a través de una conducta bastante desadaptada, es su preferencia de realizar la actividad con un determinado profesor; pero no sólo eso, también que no le estamos permitiendo controlar su entorno – ha elegido no hacer la actividad si no es con quien él quiere - , está buscando el control que le hemos quitado a través de las pocas herramientas con las que cuenta.

Es por ello, que si no queremos quedarnos en el simple intento de enseñar a elegir – vacío si no salimos de ahí - sino que pretendemos promocionar la autodeterminación, será responsabilidad de todos los que traten con alguna persona con necesidades especiales, profesionales o no, el identificar este tipo de situaciones para poder analizarlas y responder ante ellas de la manera más adecuada posible, bien dando a elegir o negociando, sustituyendo la conducta por otra más adecuada... a la vez que creamos nuevas situaciones para que estas personas puedan ejercer control sobre su ambiente.

Cuando planeamos la instrucción de la elección, el componente principal siempre será el poder comunicar a los demás la opción preferida, pero enseñar a elegir supone más cosas además de esto. Como señala Bambara y Koger (1996), implica:

- Enseñar a los demás a comunicar sus preferencias.
- Enseñar que lo que elijan será lo que consigan.
- Dar más control.
- Ampliar las oportunidades de elegir.
- Hacer elecciones más sofisticadas.

El objetivo último de nuestra intervención debe ser el promocionar la autodeterminación y la autonomía, no debemos quedarnos en enseñar a nuestro aprendiz a dar determinadas respuestas ante determinadas situaciones. Por eso debemos intentar enseñar que lo que uno hace tiene una consecuencia inmediata en el ambiente, dar más control y más oportunidades para tenerlo, ampliar las oportunidades de elección y promover formas más complejas de elegir (elegir no es sólo seleccionar una entre dos opciones, puede suponer escoger las dos, ninguna u otra diferente, más adelante lo explicamos más detenidamente).

Aunque nosotros nos centremos en la elección, eso no quiere decir, como ya hemos dicho, que consideremos este elemento el único relevante, ni siquiera el más relevante (trabajos que se ocupan de enseñar a elegir, o a tomar decisiones o a planificar, etc... son entre otros los de Bambara y Koger, 1996; y Wehmeyer, Agran y Hughes, 1998). Pensamos que en el trabajo con personas con necesidades de apoyo generalizado, nuestra propuesta puede ayudar a promocionar su autodeterminación – por medio de la progresiva toma de conciencia de la agencia causal que el individuo ejerce sobre su ambiente -, así como a mejorar la calidad de vida del individuo, pero el resto de componentes no pueden ser olvidados. Deben de crearse programas específicos para dar a las personas con necesidades especiales oportunidades de conocerse a sí mismas y saber lo que quieren y lo que les gusta; a valorarse; a planificar sus acciones; a actuar de forma apropiada; así como a experimentar resultados y aprender de ellos, en definitiva, a ser autodeterminados.

El proceso de aprender a elegir es complejo, y en él intervienen muchas variables, y no creemos que todas se hayan estudiado sistemáticamente. Otra cosa que también nos parece que ha pasado un poco desapercibida es el tipo de elección que se puede llevar a cabo. En general todos los trabajos se limitan a elegir una de entre dos opciones, lo cual nos parece insuficiente. Además de esto, creemos que los programas de enseñanza de la elección deberían adaptarse aún más para las personas con retraso mental u otras discapacidades como pueda ser el autismo. Por todo ello, nos planteamos ahora los siguientes tres objetivos:

- Realizar un *análisis de las variables que influyen en el acto de elegir* de una persona con retraso mental, de cara a poder ir variando unas u otras para facilitar los progresos de una forma más gradual y controlada, así como para facilitar la comprensión de posibles dificultades en el proceso de instrucción.
- *Ofrecer ejemplos para enseñar formas complejas de elegir*, del tipo: A y B ; ni A ni B ; ni A ni B, sino C, superando el esquema típico A o B.
- *Aportar más claves a la situación de elegir*, mediante la diferenciación invitación / elección y el uso de un signo y un ideograma nuevos, y un tablero de elección, de forma que se pueda facilitar la comprensión de esa situación y la generalización y flexibilización de la elección en contextos nuevos o tipos de elección más complejos (esto último, sobretudo en las

personas que ya eligen en determinadas situaciones o realizan determinados tipos de elección).

### Variables

Vamos a pasar ahora a analizar en detalle todas las variables que creemos que intervienen a la hora de enseñar a elegir, en un intento de facilitar el establecimiento de los diferentes pasos que debe dar el alumno para aprender a elegir y avanzar así hacia elecciones más complejas. Hemos intentado ser lo más exhaustivos posible para no dejarnos nada en el tintero, pero eso no quiere decir que todas las variables sean igual de importantes, ni que se tengan que seguir todos los pasos uno por uno, ni que para enseñar a elegir se tengan que controlar todas y cada una de las variables que aquí presentamos –aunque por supuesto, algunas de las que analizaremos siempre serán necesarias. Más bien, el sentido de nuestro trabajo es listar todos los elementos que potencialmente pueden influir en la enseñanza para que cualquier persona que vaya a llevar a cabo algún programa tenga facilitada su labor y, sobretodo, para que en caso de que su programa no esté siendo efectivo o se frenen los avances realizados, el profesional cuente con una herramienta que le permita analizar pormenorizadamente los posibles problemas y ponerles fin lo antes posible.

#### *Un primer apunte sobre la relevancia de la comunicación*

Posiblemente el primer acto de conducta realmente autodeterminada es la primera emisión (oral o no) espontánea con una intención concreta, generalmente para expresar un deseo. Un acto comunicativo espontáneo, si ejerce el efecto esperado en el contexto (esto es, si se obtiene lo intentado), se convierte en un instrumento de poder en manos del emisor, una herramienta de modificación del entorno, de manejo y control del otro. Así el emisor se percibe a sí mismo como agente causal, y, como ya se comentó, ser agente causal es algo que esencialmente define la autodeterminación. La expresión de las preferencias es similar a la expresión de los deseos, y como Wehmeyer y sus colaboradores apuntan (Wehmeyer, Agran y Hughes, 1998) los dos componentes en que se centra la enseñanza de la elección son: la identificación de una preferencia, y el acto de elegir. Esto quiere indicar que cuando enseñamos a una persona a expresar sus deseos, por ejemplo mediante sistemas alternativos de comunicación tales como el programa de Comunicación Total (Schaeffer y cols., 1994; Tamarit, 1988) estamos fomentando la propia habilidad de elección y, en definitiva, estamos promoviendo la autodeterminación. En CEPRI (entidad miembro de FEAPS MADRID) se viene desde hace quince años comprobando la importancia de enseñar actos de comunicación funcionales, espontáneos y generalizados a personas con necesidades de apoyo generalizado, vinculadas a retraso mental y/o trastornos generalizados del desarrollo con bajo nivel de funcionamiento intelectual. Uno de los aspectos que más nos preocupan es que, además de enseñar habilidades de comunicación (códigos comunicativos usados con intencionalidad) mediante sistemas alternativos de comunicación, diseñen y promuevan entornos aumentativos de comunicación; es decir, entornos que

respondan adecuadamente a las demandas de las personas, entornos que sean psicológicamente comprensibles (Tamarit y cols., 1990) y educativa y socioculturalmente significativos (Tamarit y cols., 1996, 1998)

### *Tipo de elección*

Cuando analizamos la bibliografía sobre elección, sistemáticamente nos encontramos que muchos trabajos contemplan que elegir no es sólo escoger una de dos opciones, también supone querer quedarse con las dos, con ninguna o, aunque rara vez se plantea, se puede desear otra opción no presentada (ver Bambara y Koger, 1996). Sea como fuere, normalmente, no se pasa de aquí, de la simple mención, y los programas destinados a enseñar a elegir se centran en la primera (aunque más común) de las posibilidades, escoger una de las dos opciones presentadas. Probablemente esto se deba a que los programas creados para enseñar a elegir se piensan para personas con un nivel de funcionamiento intelectual medio o ligero, con relativos recursos (probablemente un buen lenguaje) y cierta asertividad, por lo que se plantean trabajos más completos que no se realizan para personas con dificultades mayores, limitándose sus oportunidades de elección a los tipos más básicos de elección y dejando otras posibilidades a la buena disposición de los profesionales para estar atentos a sus demandas y negativas. Otra posibilidad puede ser que simplemente no se haya tenido en cuenta. De cualquier modo, esto es notablemente insuficiente, ya que, en nuestra opinión, supone una concepción muy limitada de la elección. Si queremos promocionar esta habilidad de los individuos, debemos ser flexibles, y no obligar a escoger entre sólo dos opciones, permaneciendo abiertos a las claves que puedan indicar rechazo por ambas opciones, la apetencia por ambas o por otra diferente y, siempre que sea posible, permitir esa elección. Por tanto proponemos la enseñanza de respuestas ante estas tres nuevas posibilidades, junto a la elección entre dos elementos, la cual sigue siendo los cimientos sobre los que se construirán las demás.

A o B	A y B	ni A ni B	ni A ni B sino C
... y combinaciones con más de dos elementos (de los que se podría elegir uno o varios de los elementos, que es un nivel más de complicación)			

Ejemplo de enseñanza del tipo A o B: Presentamos, por ejemplo, dos objetos o su representación (mediante claves visuales o mediante códigos verbales). Uno de ellos es altamente deseado y el otro claramente no deseado. La persona que está aprendiendo dirige su mano, o hace un gesto o signo, hacia la opción de su preferencia (ya sea sin ayuda o con ayuda de su instructor)

Ejemplo de enseñanza del tipo A y B: Podemos presentar o bien dos objetos, o su representación, altamente deseados, o bien dos objetos complementarios, también pudiendo ser de gran deseo. Por ejemplo, si conocemos que a una persona le gusta el café con leche, le podemos ofrecer café y leche. El instructor ofrece la ayuda necesaria para que quien está aprendiendo comunique, mediante los códigos que sean, que elige 'A y B'. Por ejemplo una persona sin lenguaje oral, a quien se le han presentado dos fotografías para elegir, unidas con velcro a un tablero, puede coger ambas (en vez de una sola)

y ponerlas en su tablero de opción elegida, necesitando o no ayuda para ello. Evidentemente, como en todos los casos, el instructor le proporciona inmediatamente lo elegido.

Ejemplo de enseñanza del tipo 'ni A ni B': Al contrario que la anterior, pondremos en el tablero de da a elegir dos opciones, o su representación, que conocemos claramente que no son nada deseadas por la persona. Ante la oferta, la persona, con ayuda de un segundo instructor (o, si no es eso posible, del mismo que le realiza la oferta) comunica mediante el código verbal (oral o alternativo) que utilice 'ni A ni B' (o 'nada'). También le podemos enseñar a la persona a coger un pictograma de entre los que tenga en una agenda de comunicación que tenga unas aspas en rojo (para representar nada) y que las coloque, tras el ofrecimiento, en su tablero de opción elegida. Como en los casos anteriores, el instructor obedece la elección de la persona, retirando, en este caso las dos opciones presentadas.

Ejemplo de enseñanza del tipo 'ni A ni B sino C': sería similar al caso anterior. Pero ahora, al presentar las dos opciones no deseadas, dispondremos 'a la vista' una tercera opción altamente deseada. Tras ayudarle a comunicar 'ni A ni B', se le ayuda a comunicar mediante el código que sea (por ejemplo, con una foto plastificada del objeto al que se refiere) la opción C. Un ejemplo puede ser en el periodo de comedor. A una persona le ofrecen de guarnición lechuga o tomate (ambas opciones son no deseadas) pero cerca ve patatas fritas (opción deseada). El instructor le ayuda a comunicar que no quiere lechuga ni tomate sino patatas.

A pesar de todo lo dicho, no debemos olvidar que el objetivo último de nuestra intervención es el promocionar la autodeterminación y la independencia, por lo que ésta distinción entre tipos de elección, sólo tiene sentido en situaciones de instrucción, y no en la vida cotidiana, donde se nos presenta una posibilidad de elección y nosotros respondemos, de acuerdo a nuestros deseos, de alguna de las formas (ya aprendidas) que aquí hemos analizado.

#### *Tipo de opción y tipo de pregunta*

Imagínense la siguiente situación: un joven se encuentra con una amiga mientras pasea por Madrid, y tras charlar un rato, ésta le pregunta si quiere tomarse algo con ella. Acepta encantado y van a una cafetería. El camarero se acerca, y le pregunta a su amiga qué quiere tomar. Ella le pide un café sólo, tras lo cual, el camarero le pregunta a usted si quiere el café solo, cortado, con leche...; aunque también podría haberle preguntado simplemente qué quiere tomar (que no tiene por qué ser un café, ni siquiera algo de beber).

En este breve relato, encontramos tres formas muy diferentes de ofrecer una elección a alguien. En la primera, su amiga le está dando a elegir entre *tomarse algo con ella o no hacerlo* (y en principio, no debemos ir más allá en nuestras inferencias), en la segunda, el camarero le da a *elegir entre las diferentes opciones* que se encuentran disponibles. En la última, simplemente se le pregunta *qué quiere* tomar; y tiene que decidir dentro de un abanico de

posibilidades cuyos límites no conoce con certeza. ¿En qué se parecen y en qué se diferencian cada una de ellas?

La primera opción, más que una situación de elección - que, a pesar de todo lo es -, parece una *invitación*. La posibilidad de elegir es totalmente implícita (aspecto que puede plantear grandes dificultades para las personas con autismo y/o personas con necesidades de apoyo generalizado, ya que son frecuentes los problemas en el uso del lenguaje (Happé, 1998), tan relacionados con la teoría de la mente (Gómez, 1998)) y las dos posibles opciones se sobreentienden. Más que darle a elegir, esta amiga le pregunta por su motivación, su *disposición*, sus ganas de realizar una determinada actividad – hemos de decir que es muy difícil encontrar ejemplos con este tipo de pregunta involucrando otra cosa que no sean actividades y que además, si la respuesta a la invitación es afirmativa, necesariamente volveremos a ser preguntados para saber qué vamos a tomar, y esa cuestión se realizará según alguno de los otros dos formatos de elección que veremos; en nuestra opinión estos son ejemplos a favor de la diferenciación invitación / elección. Si intentamos transformar la frase “¿Te quieres tomar un café conmigo?” en un formato explícito de elección, nos resultará totalmente artificial: “¿Eliges tomarte un café conmigo o seguir tu camino?”. Sin embargo, si la pregunta fuera: “¿Qué prefieres, tomarte un café conmigo o no (o irte a tu casa)?”, quedaría mucho más claro (aunque seguiría siendo extraño), pero ya no habría ninguna diferencia con el segundo tipo de pregunta (¿Quiere un café con leche, solo...?), en la que se nos mencionan las posibles opciones disponibles, pero se asume que algo nos queremos tomar. En cambio, en la tercera opción (¿Qué quiere tomar?) tampoco se explicitan las opciones - como en el primer caso -, pero deja bastante claro que hay que elegir. Además, la fórmula de pregunta “Quieres” se puede usar para cuando sólo se ofrece una opción (aunque también para más de una), pero “eliges” es siempre para más de una, nunca para sólo una.

Resumiendo, hemos visto tres formas de presentar una elección. En la *invitación*, la posibilidad de elegir era implícita, al igual que las opciones (acepto, no acepto). En el siguiente ejemplo, que podríamos llamar *enumeración de las opciones*, éstas son explícitas; la posibilidad de elegir también lo es, pero no tanto como en el último ejemplo, en el que explícitamente se pregunta *qué quiere* tomar. En este último caso, las opciones no son presentadas, deben ser generadas por el cliente. En los ejemplos que hemos visto de la chica que invita a su amigo a tomar algo con ella, todo el mundo puede apreciar la multitud de información que queda sobreentendida. Por ejemplo, la gente que va a los bares debe consumir, o, si una chica nos invita a tomarnos algo con ella, puede ser que lo que realmente quiera, sea pasar el rato con nosotros. Estas sutilezas sociales puede que pasen desapercibidas para alguien con autismo y/o retraso mental, dados los problemas que tienen en entender las intenciones y ciertas normas sociales, lo que haría que no concibiese que tiene opciones, por lo que le sería más difícil darse cuenta de que puede elegir. Esto es importante, porque quizá se haga necesario para algunas personas y para determinadas circunstancias, explicitar aún más el hecho de que una situación dada es una situación en la que podemos elegir. Más adelante explicaremos esto en detalle.

Bambara. y Koger (1996, p. .25) establecen una clasificación de los diferentes tipos de opciones que tiene cierta relación con lo que acabamos de comentar. Ellos diferencian *elección entre actividades* de *elección dentro de actividades*. Las primeras suponen, como su propio nombre indica, elegir entre dos actividades diferentes. Una vez hecha esta selección, se puede *elegir dentro de la actividad*. Podemos escoger *hacer la actividad o no* (refusal), *qué materiales utilizar*, *con quién* realizar la tarea, *dónde* realizarla, *cuándo* y *en qué momento terminarla* (terminate). Debemos remarcar que también podemos elegir “entre objetos”. Este tipo de elección queda dentro de lo que hemos venido llamando “elección entre materiales”. Nosotros las hemos separado, utilizando la “elección entre objetos” cuando éstos no pertenecen a la actividad que se está llevando a cabo (si bien se puede entender – como probablemente hacen Bambara y Koger, 1996- que son materiales de otra actividad) o cuando nos encontramos dentro de una actividad, sin haberla elegido explícitamente frente a otra (dese cuenta el lector que, bien mirado, siempre estamos “dentro” de alguna actividad).

TIPOS DE OPCIONES	
Elegir entre actividades	
Elegir dentro de actividades	
	Realizar la actividad o no
	Materiales
	Con quién
	Dónde
	Cuándo
	Cuándo terminar
Elegir entre objetos	

Entre esta variedad de opciones, creemos que las denominadas de “hacerlo o no” (refusal) y las de “cuándo terminar” (terminate), *no son prototípicas de elección, sino más bien una cuestión (o invitación) sobre la disposición a realizar (o dejar de hacer) una actividad*. Son situaciones que se resuelven con un sí o un no, y en la que no caben más opciones (salvo ahora no, más tarde... que de momento, son equivalentes a no). Las situaciones de “hacerlo o no” (refusal) las podríamos identificar con lo que más arriba hemos llamado invitaciones o cuestiones sobre la disposición de acción, lo mismo ocurre con las proposiciones de terminar (terminate), salvo que tienen fines distintos, aquella para comenzar y ésta para acabar.

Permítannos un ejemplo más para acabar de aclarar la cuestión. Supongamos que estamos en un Centro de Día, acabamos de comer, y nos vamos a la sala donde se suele hacer ocio. Al entrar en la habitación, vemos una estantería llena de juegos. Yo le pregunto a la primera persona que llega si quiere jugar - no con intención de que elija, sino intentando saber que le apetece hacer -, él signa jugar (podía no haberlo hecho o signar no), por lo que le doy a elegir entre varios de sus juegos favoritos (elección entre materiales). Pero todo podría haber sido de otro modo; al entrar podría haberle dado a elegir entre ver la tele o jugar (elección entre actividades), y tras ello ofrecer diferentes opciones, juegos o películas (elección entre materiales), usando la metodología

pertinente. Los profesionales tienen que tomar una decisión sobre cómo van a dirigirse a las personas a las que apoyan - sobretodo si éstas tienen grandes problemas de comprensión, discriminación o generalización de aprendizajes – ya que cada una tiene diferentes implicaciones prácticas.

A su vez, cada una de estas preguntas – y cualquiera referida a los tipos de opciones estudiados hace un momento - puede ser hecha según dos formatos distintos, abierto o cerrado, como ya hemos visto. En el formato cerrado, incluimos dos posibilidades, una más general y otra más explícita (y menos común). Más adelante, en el apartado “aportando más claves a la situación de elección”, profundizaremos en la cuestión.

- Pregunta cerrada: ¿Quieres un café solo o con leche? ¿Qué eliges café o leche?
- Pregunta abierta: ¿Qué quieres tomar?

Como señalan Bambara y Koger (1996) la *pregunta cerrada* es más sencilla ya que no hace necesario que el aprendiz sea consciente de las opciones disponibles, además es útil cuando éste tiene problemas expresivos o cuando es difícil que entienda que esas son sus únicas opciones disponibles. También nos dicen los autores que la *pregunta abierta* es buena para permitir que el alumno genere por sí solo opciones nuevas y que por tanto, da mucho más control al individuo. Una desventaja, nos dicen, es que puede que el alumno escoja algo que no se pueda satisfacer, pero bien visto, esto no supone un problema, ya que brinda la oportunidad para enseñar a negociar.

Por lo tanto, en función de cada persona y de cada situación, deberán establecerse previamente qué formato de pregunta se usará en cada momento.

#### *Tipo de presentación*

Según qué clase de elección (entre dos objetos, entre dos actividades, o dentro de actividades) presentemos, tendremos diferentes tipos de opciones (escoger entre una pera o un plátano, o elegir entre fregar o poner la lavadora, podrían ser ejemplos de los dos primeros tipos de elección) a nuestro alcance y cada una de ellas supondrá plantearse la presentación de un modo u otro. La razón de plantearnos esto, es maximizar el número de ensayos u oportunidades que damos para elegir. Por ejemplo, si estamos dando a elegir entre comidas, podemos ofrecer pequeños pedazos de queso o pequeños trozos de chocolate - de este modo se mantiene la motivación del alumno, ya que no llega a saciarse en ningún momento. Aquí estaríamos usando el método de pequeñas porciones. Pero podemos usar el método de cambio de turnos si damos a elegir entre dos actividades, fregar o barrer por ejemplo, y tras un rato, retiramos la opción elegida y ofrecemos la oportunidad de elegir de nuevo. El aprendiz estará interesado en seguir con la actividad que estaba realizando si es que ésta era motivante, o podrá elegir la alternativa (o no seguir, o escoger otra opción, según el nivel de enseñanza).

- Pequeñas porciones
- Cambio de turnos



En situaciones de elección dentro de actividades (hacerlo o no, materiales, con quién, dónde, cuándo, cuándo acabar), quizá la presentación que le corresponde sea la de toma de turnos, salvo en los casos de "hacerlo o no" y "cuando acabar", en las que no cabe ninguna de las dos posibilidades anteriores. En estos casos tendremos que realizar la actividad elegida o dejar de hacerlo (respectivamente), y después, presentar otro tipo de elección. Pero, recordamos que no consideramos estos dos tipos de situaciones como prototipos de elección, sino más bien como cuestiones sobre el estado disposicional del aprendiz.

### *Número de elementos*

Todo proceso de enseñanza debe comenzar de lo más fácil a lo más difícil; en nuestro caso, debemos empezar por dos elementos, pero no podemos quedarnos ahí. Las opciones diarias no necesariamente se nos presentan de dos en dos; no hay sólo dos periódicos, no hay sólo dos tipos de hamburguesas, no hay dos trabajos a los que poder optar (normalmente no hay ninguno, quizá sea un mal ejemplo...)... Por tanto, aunque los programas de instrucción se centren en dos elementos, todos deben contemplar la necesidad de aumentar el número de opciones. La metodología, en esencia, no cambia.

- 2, 3, 4, 5, 6... (con un solo elemento no sería elegir, sería desear, querer)

De la misma manera, cuando pensamos en las formas complejas de elegir con más de dos elementos, el aprendiz no tiene que querer necesariamente uno de ellos, podría querer dos (o más). Imagínese que nos estamos disfrazando y le preguntamos a nuestro alumno qué quiere ponerse, la capa, la máscara o la espada. Él podría decirnos que quiere ponerse la máscara y la capa, es decir, dos de los tres elementos que le ofrecemos. Esto se puede complicar más, según la elección, el número de elementos o las capacidades del alumno.

### *Valor reforzante de los elementos entre los que se elige*

Es imprescindible que al comienzo de la enseñanza sólo se ofrezcan aquellas opciones que se puedan satisfacer inmediatamente, con la única excepción de los horarios y las agendas. Esto obedece a que la mayor contingencia facilita el aprender que nuestra elección tiene un efecto sobre el entorno. Con el tiempo, cuando los aprendizajes estén bien consolidados, se debe incluir dentro de los objetivos ir demorando los efectos de las elecciones, así como la negociación.

- Refuerzo inmediato
- Refuerzo demorado

Para comenzar a instruir a alguien en el arte de elegir, lo más sencillo es comenzar por dos elementos muy distintos, uno muy apreciado y otro nada valorado. De este modo, aumentamos la motivación, controlamos mejor las variables, y es más fácil para el alumno aprender que está en una situación de elegir, darse cuenta de las claves que le ofrecemos y del efecto de su acción. Pero cuando los dos son muy valorados y hay que escoger sólo uno, las

motivaciones del aprendiz entran en conflicto y debe tomar decisiones más complejas, y a la vez más parecidas a las situaciones de la vida cotidiana. Pero también puede que esto haga la situación menos comprensible, ¿por qué tengo que elegir entre dos objetos que para mí son iguales? ¿Qué sentido tiene esto?

- Desear uno de los elementos mucho más que el otro / los otros
- Desea todos por igual (2 o más) dentro de la valencia: poco – neutro – mucho
- No desea ninguno
- Desea otro (presente o ausente)
- Si hay más de 2 elementos pueden darse múltiples combinaciones de los valores anteriores

Hay que tener en cuenta que hay situaciones en que podrá no elegir ninguno de los elementos o escoger otro, pero habrá situaciones en las que no tenga más opciones que las presentes y no pueda rechazar todos los elementos. En esta situación habrá que enseñar a negociar.

#### *Motivación de quien elige*

En todo proceso de enseñanza, es básico saber motivar a nuestro aprendiz para que disfrute todo lo que pueda en cada situación, para poder así sacar el máximo rendimiento a cada situación. Por ello, debemos estar atentos a las señales de aburrimiento, cansancio, enfado, excitación, enfermedad, distracción o conductas autoestimuladoras, para intentar modificarlas captando la atención del alumno y haciendo que disfrute la actividad. Si esto no fuera posible, habría que plantearse el abandonar la enseñanza en ese momento, esperando encontrar otro más idóneo, ya que creemos que aprender siempre debe resultar positivo y reforzante, y nunca aversivo.

#### *Contexto de elección*

Hay contextos en los que elegir es mucho más fácil que en otros, debido principalmente a la diferencia motivacional de las opciones y a las claves situacionales que diferencian ese entorno de otros. Por ejemplo, todos los usuarios del Centro de Día de Cepri, eligen sin mayor problema qué plato quieren a la hora de la comida (destacamos aquí que comer es algo muy motivante). Sin embargo, algunos pueden tener dificultades de elegir – a pesar de haber dado muestras de ser capaces de elegir de forma intencionada – en otros contextos y con otras actividades u opciones. La razón de esta falta de generalización de la elección puede responder a muy diferentes razones: falta de motivación por elegir en otras situaciones, falta de comprensión de las posibilidades de elegir en ciertos contextos, falta de enseñanza explícita de la habilidad de elección en otros contextos...

- rutinizado o no

#### *Posición de las opciones en el espacio respecto a quien elige*

Si estamos enseñando a alguien a elegir por primera vez, y no comprende lo que le estamos pidiendo, puede que elija al azar la opción que le coja más cerca o la más próxima a su mano preferente. Por eso, creemos que es necesario tener en cuenta la posición de las opciones respecto al elector (combinado con lo ya dicho de la motivación). Las dos variables más importantes a tener en cuenta serían la *cercanía de las opciones* y la *posición derecha / izquierda* de éstos. Las opciones no deben estar cerca (al alcance) del aprendiz, ya que de este modo, el movimiento que debe hacer para elegir será mayor, y por tanto, más evidente, lo que nos dará mayor información y más clara de lo que quiere, del esfuerzo para conseguirlo y de cómo es su respuesta. Por otro lado, las opciones deben contrabalancearse a lo largo de los diferentes ensayos que se lleven a cabo durante la instrucción, para controlar el efecto de elecciones basadas en un patrón, en la mano preferente, en la posición de las opciones, la igual motivación por ambas opciones o la falta de comprensión de la tarea.

Los trabajos que se han realizado en función ejecutiva (Rusell, 2000), ponen de manifiesto el hecho de que muchas personas con autismo tienen problemas a la hora de inhibir respuestas que son preponderantes, actuando de forma disfuncionalmente persistente. Ante estos hallazgos, nos preguntamos si sería posible que alguno de nuestros aprendices con autismo, persistiera en elegir la opción situada en uno de los lados no porque esa es la opción que quiere (o porque es su mano preferente o es la posición más cercana...) sino porque es incapaz de inhibir esa respuesta. Si este fuera el caso, recomendaríamos hacer una manipulación apropiada de las opciones en función de su carácter más o menos motivante y/o dar el suficiente tiempo de espera entre cada uno de los ensayos. Otra posibilidad - que podría ser útil - sería mezclar diferentes pares de opciones en cada ensayo (por ejemplo, una vez pera o manzana, y en la siguiente, sandía o plátano) - esto además, podría ayudar a generalizar la elección.

Respecto a la variable *altura*, lo que nos parece importante no es a que altura estén las opciones (siempre y cuando se vean bien), sino que estén a la misma las dos, por lo menos en los primeros momentos de la enseñanza, hasta asegurarnos que el aprendiz entiende la situación y elige de forma intencional. Lo mismo cabe decir de las variables, *equidistancia* y *simetría*. Si bien repetimos que con el tiempo, debe programarse la progresiva flexibilización para que se parezca más a las situaciones naturales.

- persona cerca o lejos de las opciones (al alcance de la mano o no)
- posición de las opciones respecto a quién elige: derecha / izquierda , arriba / abajo y combinaciones de ambos elementos
- elementos equidistantes / no equidistantes (cada uno de los elementos está o no a la misma distancia de la persona)
- elementos en posiciones simétricas / no simétricas respecto a la persona (eje central )
- ecolalias / ecopraxias

Cuando la presentación de las opciones se realiza mediante el lenguaje oral o un sistema alternativo de comunicación sin ayuda, las opciones no “están”

situadas en ningún lugar respecto a quién elige, pero sí pueden ser dichas en primer o en último lugar. Esto debe tenerse en cuenta si la persona que estamos enseñando tiene problemas de memoria o, sobretodo si presenta ecolalias y repite la última opción (que es lo más común) de las presentadas. Por ejemplo, nosotros nos hemos encontrado, en una situación natural de comedor, a un joven adulto con autismo y retraso mental moderado, con problemas de ansiedad y que presenta un lenguaje marcadamente ecolálico, que ante la pregunta de “¿Qué quieres comer, espaguetis o puré?”, repetía “puré, quiero puré..” varias veces, mientras a la vez tocaba y miraba los espaguetis, comida que sabíamos que le gustaba mucho, y que al final resultó ser la que realmente quería. Una posibilidad de intervención en estos casos podría ser empezar con representaciones pictóricas de las opciones, controlando el lenguaje que se usa, para pasar después, una vez entendida la situación de elección, a complejizar simbólicamente la situación y el tipo de respuesta exigida.

### *Objetos presentes / ausentes*

Este variable tiene una gran relación con la siguiente, con la complejidad simbólica de los elementos, ya que sólo podremos presentar elecciones sin que los objetos estén presentes cuando el aprendiz domine sistemas de comunicación que utilicen símbolos con una relación arbitraria entre el significante y el significado (Rivière, 1990).

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos los objetos presentes</li> <li>• Parte de los objetos presentes</li> <li>• Ningún objeto presente</li> </ul> |
|---|

El nivel más básico es aquel en el que las opciones se encuentran físicamente presentes, bien los objetos, miniaturas, pictogramas, etc... El nivel más complejo supone que ninguna de las opciones está físicamente presentes. Esto ocurre cuando usamos sistemas de comunicación basados en símbolos arbitrarios. Pero cuando pensamos en la enseñanza de la elección, podemos plantearnos pasos intermedios con fines educativos; éstos serían usar elementos de diferente complejidad simbólica para cada una de las distintas opciones (por ejemplo, una miniatura y un pictograma) o hacer una presentación de la elección en la que una de las opciones esté presente y la otra no (debido a la complejidad simbólica de cada una). Como condición, nuestro aprendiz debe dominar algún sistema simbólico, tanto expresiva como comprensivamente. Creemos que la opción que no esté presente debe ser la que sabemos que será la deseada por el aprendiz, para que no elija la que está presente utilizando un sistema más sencillo como pueda ser señalar el otro objeto ofrecido. Tras asegurarse la comprensión de esta situación, se pasará a flexibilizarla con diferentes opciones, y una vez afianzado el aprendizaje, podremos pasar a presentar las dos opciones sin que ninguna esté presente, usando un sistema de comunicación complejo simbólicamente.

### *Complejidad simbólica del modo en que presentamos las opciones*

La complejidad simbólica del tipo de presentación que hagamos, dependerá de la capacidad de suspensión de significantes (ver Rivière, 1997 y Rivière y Sotillo, 2000) de nuestro alumno. Como ya hemos dicho, esta variable se relaciona mucho con la anterior, ya que si el aprendiz no posee ningún sistema simbólico de comunicación, las opciones utilizadas en su instrucción, deberán ser concretas y muy poco simbólicas.

Hemos adoptado la clasificación de LLOYD y Karlan (1984) para organizar esta variable. Por un lado tenemos los Sistemas Alternativos de Comunicación con ayuda, que serían “aquellos en los que los códigos que utilizan requieren un apoyo físico, un material, una ayuda externa físicamente independiente del emisor que realiza la actividad comunicativa mediante un sistema de este tipo” (Tamarit, 1992); y por otro lado tenemos los Sistemas Alternativos de comunicación sin ayuda, es decir, los que “no necesitan ningún elemento físico externo al emisor de dicho código para realizarlo” (Tamarit, 1992). Al final de la columna dedicada a estos últimos, incluimos el lenguaje oral normal, que aunque no es un SAC, no queremos que sea olvidado, ya que hay personas que lo utilizan perfectamente, además de que una cosa sería el sistema de Comunicación que una persona use para expresarse, y otra los que es capaz de comprender. Pensemos por ejemplo en una persona con parálisis cerebral que se comunique mediante el Bliss, pero que entienda perfectamente el lenguaje hablado sin ningún tipo de apoyo.

CLASIFICACIÓN DE LOS SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN Adaptado de LLOYD y Karlan (1984)	
CON AYUDA	SIN AYUDA
Objetos Dibujos Fotografías Pictogramas Símbolos Bliss Lexigramas Símbolos tipo Premack Escritura	Señalar Gestos simples Amerindio Lenguaje de Signos Sistemas de signos Palabra complementada
	Lenguaje oral sin ayuda (No es un SAC)

#### *Complejidad simbólica de la respuesta del aprendiz*

De nuevo, el tipo de respuesta que realice el aprendiz (aquí nos vamos a ceñir únicamente en el componente expresivo de la comunicación) dependerá de sus capacidades de suspensión (Rivière, 1997). En nuestra exposición presentamos una clasificación distinta que se ciñe más a nuestros intereses prácticos, pero que no deja de estar relacionada con la que el citado autor presenta.

El nivel más básico que podemos pedir a nuestro alumno son los gestos comunicativos naturales, que pueden ser tocar, estirar el brazo, señalar... También es importante tomar nota de si hay contacto ocular y si hay mirada alternativa, por la importancia que esto tiene en la comunicación ostensiva (ver Gómez, 1998)

- Gestos comunicativos naturales
- Sistemas Alternativos de Comunicación con ayuda
- Sistemas Alternativos de Comunicación sin ayuda
- Lenguaje oral

El siguiente nivel de complejidad son los sistemas alternativos de comunicación con ayuda (centrando nuestra atención en los pictogramas), el siguiente serían los sistemas alternativos de comunicación sin ayuda (centrando nuestra atención en los signos manuales) y por último el lenguaje oral. No vamos a externos en ellos porque ya han sido comentados brevemente en el apartado anterior.

#### Aportando más claves a la situación de elegir

Un aspecto esencial a la hora de enseñar a personas con retraso mental, es proporcionarles los apoyos que les permitan acceder a la información más relevante para desarrollar de forma adecuada su conducta (Tamarit y cols., 1990). Es por ello que creemos que las distinciones realizadas en el apartado "tipo de opción y tipo de pregunta" son tan relevantes. Según como presentemos la elección, le estaremos pidiendo una cosa u otra al alumno, con lo que su respuesta también deberá ser distinta. Si aportamos claves para diferenciar las elecciones del tipo invitación / disposición de las que son más prototípicas de elección, estaremos ofreciéndole un gran apoyo para comprender mejor este tipo de situaciones. Vamos a empezar ahondando en ésta distinción y en las implicaciones que tiene cada una en la respuesta que debe dar el alumno, para pasar después a presentar formas de aportar más claves a ésta situación figura 4).

#### **INSERTAR APROXIMADAMENTE AQUÍ LA FIGURA 4**

A la hora de dar a elegir a una persona, tenemos que decidir de qué manera lo hacemos, ¿usaremos el formato **invitación / disposición**, o daremos a elegir entre / dentro de actividades? Si optamos por la primera opción (sin darnos cuenta acabamos de hacer una elección), necesariamente usaremos un formato de pregunta abierto, pudiendo ofrecer tanto actividades como objetos (¿Quieres jugar a la pelota? ¿Quieres patatas? ¿Quieres este pañuelo? ¿Quieres tomarte un café conmigo?). La respuesta que a esta cuestión debe dar el alumno, no supone elegir una opción y rechazar otra, sino expresar su deseo de hacer u obtener lo que nos ofrecen. Si lo desea, deberá decirnos o signar "sí" o decir la palabra que corresponda, o hacer el signo oportuno. Para enseñar a dar una respuesta signada, podemos usar el Programa de Comunicación Total (Schaeffter y cols., 1994). Si el alumno no desea realizar u obtener lo que le ofrecemos, deberá decirnos o signar "no", o podemos proporcionarles un aspa para que tache lo que le ofrecemos, si es que nos comunicamos con él mediante algún SAC con ayuda. De nuevo podemos recurrir al método de Comunicación Total para enseñar estas habilidades. Por

supuesto, tras la respuesta del alumno, deberemos respetar su elección y satisfacerla.

Si la presentación que adoptamos no es la anterior sino que damos a **elegir entre / dentro de actividades o entre objetos**, la situación cambia. Podemos usar dos tipos de preguntas, la abierta y la cerrada, pudiendo también ofrecer tanto objetos como actividades. Si damos a elegir entre actividades (en el cuadro aparece en cursiva), sólo podremos usar la fórmula: “¿Qué actividad...?”, usando cualquiera de los dos tipos de pregunta. Lo mismo ocurre con la elección entre objetos. En éste caso podríamos preguntar, por ejemplo “¿Qué quieres, el lápiz o el boli?”. Si usamos este tipo de pregunta, podemos diferenciarla la pregunta para elegir entre materiales, que podría ser, por ejemplo así: “¿Con qué quieres limpiar, con la escoba o con la aspiradora?”. El resto de tipos de pregunta serán para elegir dentro de una actividad. El lector atento, echará en falta las elecciones *refusal* y *terminate*. Esto se debe a que consideramos que entran dentro de lo que venimos llamando invitación / disposición.

La respuesta que el alumno debe dar a esta situación es diferente a la anterior, ahora debe escoger alguna de las opciones presentadas (u otras, por supuesto). La forma de hacerlo variará en complejidad simbólica según las capacidades del alumno y según la complejidad de la forma de presentar las opciones. La respuesta podrá ser tocar o señalar la opción, entregarla (si es un SAC con ayuda), hacer el signo de la opción escogida o decir qué opción se desea. La forma de enseñar esta respuesta es de nuevo el sistema de Comunicación Total. Tras la respuesta, debemos satisfacer la elección.

Tras satisfacer la elección, se haya hecho en el formato que se haya hecho, se puede volver a ofrecer otra situación de elección. Si habíamos usado el formato invitación / disposición, y lo que hemos ofrecido era una actividad, podemos pasar a dar a elegir dentro de la actividad o terminar o invitar a cambiar de actividad. Lo mismo ocurriría si hemos empezado por ofrecer una elección entre dos actividades. Por otra parte, en cualquier momento - independientemente de cómo hayamos presentado la elección (incluso sin haberla ofrecido)- si estamos realizando una actividad, podemos ofrecer la posibilidad de abandonarla (*terminate*) o podemos ofrecer la posibilidad de no hacerla antes de haberla empezado a pesar de que la hayamos escogido (*refusal*). Ambas utilizan la metodología propia de las invitaciones.

Si aceptamos la diferenciación que acabamos de hacer, veremos que es necesario facilitar apoyos para que a nuestros alumnos, sobretodo aquellos que tienen mayores dificultades de aprendizaje, les sea más fácil diferenciar entre invitaciones (hechas con el verbo “querer”) y elecciones (que se pueden hacer con “querer” o con “elegir”). Debemos tomar dos medidas: por un lado, realizar las **invitaciones** usando siempre el verbo “**querer**”, y las **elecciones** siempre usando el verbo “**elegir**” – una vez dominado este tipo de elección, deberemos enseñarla a hacer usando también el verbo “querer”, es decir, igual que en la vida cotidiana. Complementariamente, deberíamos utilizar **un signo y un ideograma de “elegir”**, para diferenciarlos de “querer”. Puesto que hasta

el momento no se han usado, estaremos dando más claves (incluidas las visuales) para diferenciar dos conceptos tan distintos.

Otra de nuestras propuestas es la posibilidad de utilizar un **tablero de elección**, que sirva para hacer más distintiva la situación de elección. Su apariencia podría ser como el que presentamos en la figura 5 (podría situarse tanto en horizontal como en vertical, en éste último caso usando velcro). Esta herramienta puede ser muy útil para aquellos aprendices que tengan un nivel más bajo de funcionamiento. Si desde los primeros momentos de la enseñanza utilizamos el tablero como señal que distinga esta situación (la de elección) de otras, podríamos facilitar la comprensión de las demandas que hacemos al aprendiz en ésta situación concreta. De este modo, situaríamos el ideograma de elegir en el sitio correspondiente, y en el lugar de las opciones, los dos objetos o los dos pictogramas (dependiendo del tipo y nivel de la elección) que sean las opciones. Cuando esto ya se domine, podríamos pasar a eliminar el tablero, dejando sólo el ideograma de elegir junto con las opciones (del nivel de complejidad simbólica que corresponda). El siguiente nivel de complejidad se alcanzaría cuando el aprendiz lograra aprender el signo o la palabra “elegir”, discriminándolo de “quiero” - según lo explicado anteriormente -, pudiendo dejar de utilizar el ideograma. El máximo nivel sería poder utilizar “elegir” o “querer” indistintamente, como hacemos en la vida cotidiana.

<b>INSERTAR APROXIMADAMENTE AQUÍ LA FIGURA 5</b>
--

Tenemos la esperanza de que con estos apoyos, sea más fácil aprender a elegir. Una vez dominados los niveles más básicos, las variables intervinientes deben irse complejizando de forma controlada, así como introduciéndose formas más complejas de elección. Nuestra idea es que con todos estos apoyos, será mucho más fácil aprender y generalizar lo aprendido tanto a nuevas y más complejas formas de elección, como a nuevos y diferentes actividades, situaciones u objetos, como a nuevas situaciones y entornos. Aunque de momento todo esto son sólo “teorías”, esperamos que pronto se compruebe si pueden llegar a ser algo más que eso.

### Tabla de registro

Esta tabla ha sido diseñada partiendo de los trabajos de Bambara y Koger (1996) y Belfiore y Toro-Zambrana (1994) con el fin de evaluar la elección en los momentos iniciales de la instrucción, con el fin de asegurarnos que ésta es independiente e intencional. Puesto que nos centramos en los primeros momentos de la enseñanza, creemos que lo más recomendable es analizar únicamente la elección entre dos opciones, ya que es la más sencilla y la más fácil de controlar los elementos que nos interesa evaluar: la independencia y la respuesta intencionada. Por supuesto, no estaría de más diseñar otros sistemas de evaluación para momentos más avanzados de la instrucción en los que el alumno ya maneje tipos más complejos de elección.

La tabla trata de analizar varios elementos, por una parte, podemos observar si hay algún *patrón que dirija la elección*, bien sea una *preferencia manual*, es



decir, si elige en función de la posición (derecha o izquierda) en la que se encuentra el objeto respecto a quién elige - lo que indica que no está eligiendo realmente -, bien sea porque la persona *elige de forma intencionada* alguna de las opciones guiándose por sus preferencias, o si por el contrario, *no elige de forma independiente* y debe ser moldeada para hacerlo. A la vez, todo ello lo podemos analizar diferencialmente en función de los *contextos* en los que se hayan realizado los ensayos.

<b>INSERTAR APROXIMADAMENTE AQUÍ LA TABLA I</b>
---

En la ficha debemos anotar el *nombre* de cada alumno, el *contexto* en que se realiza la elección y la *fecha* en la que se llevan a cabo las pruebas. En las casillas correspondientes a los *15 ensayos*, deberemos anotar en la posición que corresponda (casillas "derecha" o "izquierda"), las letras que hacen referencia a las opciones (que previamente se han definido en la casilla "*opciones*"). Las posiciones tienen que estar previamente determinadas, habiéndose elegido al azar, para que no haya ningún patrón en sus posiciones. Rodearemos con un círculo la opción escogida. Si el alumno no elige de forma independiente y debemos moldear su respuesta, lo haremos escogiendo la opción anterior, y marcaremos una + sobre la letra que corresponda. A la hora de hacer los diferentes cálculos, estos elementos moldeados no se tienen en cuenta, salvo, por defecto, en el cálculo de elecciones independientes.

La parte que corresponde al análisis de datos es la que va a proporcionarnos resumida la información más interesante. La "*frecuencia de elección independiente*" se refiere al porcentaje de veces que el alumno elige, sin importarnos de momento las preferencias. Este dato será importante por ver el progreso del alumno y por ver si elige más veces en unos contextos que en otros.

En la casilla "*preferencia por cada opción*", podemos observar las preferencias del aprendiz (y cuando tengamos muchos datos, podremos ver si estas cambian). Consideraremos que hay una preferencia si elige una opción en el 80% de los casos, en alguna de las sesiones. Si esto ocurre, podemos asegurar que nuestro alumno ha realizado una *elección intencionada*, lo cual es el pilar de la enseñanza.

El apartado "*preferencia manual / posicional*" nos informa de si el alumno está eligiendo la opción que se encuentra más cerca de su mano preferente o elige siempre la opción que se sitúa en un determinado lado. Puede darse el caso de alguien que elige de forma independiente en el 100% de los casos, pero no está realizando una elección intencionada; esto ya nos lo indicaría el índice anterior, pero además, al comparar los resultados con este índice, podremos saber si hay un patrón en esa elección (por ejemplo, podría ser que si la respuesta que se pide es verbal, el alumno responda de forma ecológica la opción dicha en último lugar; o que elija siempre el objeto que está a la derecha, que además es su mano preferente) o es totalmente aleatorio. Fuera como fuese habría que variar las condiciones - en especial el valor reforzante de las opciones -, pero según el caso, actuaríamos de una manera o de otra.

En el último apartado, “observaciones generales”, podemos resumir estos datos, destacando lo más importante, en especial lo referido a elecciones guiadas por un propósito, por un patrón o aleatoriamente, en el apartado "*sin preferencia vs preferencia manual vs preferencia por opciones*".

El otro espacio de esta casilla, "*elección en cada contexto*", relaciona cada uno de los datos anteriormente vistos con los diferentes contextos en los que han tenido lugar los ensayos. De este modo podemos saber si un alumno elige de forma independiente en un contexto determinado, y no en otro o tiene un patrón concreto de respuesta en un lugar y otro en otro.

### Ficha resumen

<b>INSERTAR APROXIMADAMENTE AQUÍ LA TABLA II</b>
--

Una vez que sabemos que nuestro aprendiz elige de forma intencionada e independiente, deberemos controlar sus progresos, evaluando si aprende formas y tipos de elección cada vez más complejos. Para ello hemos diseñado esta otra tabla, que ha sido pensada para resumir las características más importantes de la elección que realice nuestro alumno, describiendo para cada una de las variables *todos* los niveles que nuestro aprendiz domina, repitiendo esto para cada uno de los cuatro tipos de elección (ya que según el tipo de elección, se puede situar a muy diferentes niveles). Cada profesional podrá adaptarla a sus necesidades, eliminando variables o valores que no sean de su interés, añadiendo otras o ampliando los elementos de alguna de las categorías. Deberemos usar una de estas fichas para cada evaluación, pudiendo ver el progreso según avance la instrucción.

Para completar la tabla, habría que rellenar las casillas correspondientes a los valores de las variables para cada tipo de elección, por lo que no todas las columnas tienen porque ser utilizadas. En los recuadros correspondientes, intentaremos escribir la información lo más concreta posible: para “número de elementos”, habrá que anotar cuantas opciones le han sido presentadas al aprendiz; en la variable “tipo de pregunta”, anotaremos si ésta era abierta o cerrada; en el “tipo de respuesta”, debemos indicar cual especificando lo más posible (Por ejemplo: Bliss, pictogramas, miniaturas, signos...); lo mismo cabe decir de la variable “complejidad de las opciones”; para el “refuerzo de las opciones”, marcaremos con qué valores nuestro alumno es capaz de realizar una elección adecuada. Para “motivación” y “contexto” escribiremos el valor que toman en las elecciones de nuestro alumno; respecto a la “posición”, debemos indicar que valores supera nuestro alumno; lo mismo con la última variable, “presentes / ausentes”.

### COROLARIO

Las personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo tienen ahora en nuestro entorno sociocultural la oportunidad de tomar las riendas de sus vidas en la medida que les corresponde, al igual que lo hacen el resto de sus

conciudadanos. Pasar de una cultura de proteccionismo social a una cultura de la interdeterminación individual es un proceso crítico, no exento de resistencias, de temores y de ilusiones. Pero en todo caso es un proceso de difícil marcha atrás. Las organizaciones, los familiares, los amigos y los profesionales tenemos que ajustar nuestras actitudes y nuestros procedimientos para proseguir adecuadamente ese proceso. Entre los diferentes componentes de la autodeterminación, dimensión central en la calidad de vida, figura en un plano central actualmente la elección. Todas las personas, con independencia de su nivel de capacidad, pueden aprender a elegir si se les proporcionan los apoyos adecuados. Aprender a elegir es también aprender a asumir riesgos sostenibles física y emocionalmente, es equivocarse y aprender de la equivocación, es percibir que uno tiene control de lo que ocurre, que uno es agente, actor, y no paciente, espectador, de su existencia. En el presente trabajo hemos intentado analizar con cierto detalle la autodeterminación y la elección, con la intención de ayudar en la tarea de asumir estos principios y de dar pistas para la elaboración de programas útiles para la enseñanza de la elección. Ojalá sirva a estos propósitos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Autor (1970): *Diccionario de la Real Academia de la Lengua* (19° edición). Madrid: Espasa Calpe.
- Bambara, L. M. y Koger, F. (1996): *Opportunities for daily choice making*. Washington: AAMR Innovations, 8.
- Bambara, L. M.; Cole, C. L. y Koger, F. (1998) Translating self determination concepts into support for adults with severe disabilities. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25, 1, 27-36
- Basoco, J. L.; Castresana, H.; Fernández, C.; Merino, S.; Pérez, J.; Rubio, J. L. y Tamarit, J. (1997): La persona con retraso mental y sus necesidades. *Siglo Cero*, 28, 1, 5-18.
- Belfiore, P. J. y Toro-Zambrana, W. (1994): *Recognizing choices in community settings by people with significant disabilities*. Washington: AAMR Innovations.
- Brown, F.; Gothelf, C. R.; Guess, D. y Lehr, D. (1998) Self-determination with individuals with the most severe disabilities: Moving beyond the quimera. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25, 1, 17-26
- Carr, E.; Levin, L.; McConnachie, G.; Carlson, J. I.; Kemp, D. C. y Smith, C. E. (1996): *Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento*. Madrid: Alianza.
- Carrobbles, J. A.; Palomo, T.; Blanco, A.; Becerra, A. A. y Hernández, J.A. (Coordinador) (1996):. *Gran Diccionario de Psicología* . Madrid: Ediciones el Prado.
- Gómez, J. C. (1998): Some thoughts about the evolution of LADS, with especial references to SAM and TOM. En P. Carruthers (Ed): *Thought and Language: an interdisciplinary debate*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Happé, F. (1998): *Introducción al autismo*. Alianza Editorial.
- Kennedy, M. J. (1996): Self-determination and trust. My experiences and thoughts. En D. J. Sands y M. L. Wehmeyer: *Self-determination across the life span*. 37-49. Baltimore: Paul H. Brookes
- Kennedy, M. J. (1998): Response to articles on self determination. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25, 1, 47-49
- Lloyd, L. y Karlan, G. (1984): Non-speech communication symbols and systems: Where have we been and where are we going?. *Journal of Mental Deficiency Research*, 28, 3-20.
- Luckasson, R.; Coulter, D. L.; Polloway, E. A.; Reiss, S.; Schalock, R. L.; Snell, M. E.; Spitalnik, D. M. y Stark, J. A. (1992): *Mental retardation:*

*Definition, classification and systems of supports.* Washington, D. C.: American Association on Mental Retardation. Traducción al castellano (1997): *Retraso Mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyos.* Madrid: Alianza.

Moliner, M. (1988): *Diccionario de uso del Español.* Ed: Gredos.

Rivière, A. (1990): Origen y desarrollo de la función simbólica en el niño. En: J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.): *Desarrollo psicológico y educación.* Madrid: Alianza Psicología.

Rivière, A. (1997): Tratamiento y definición del espectro autista II: anticipación, flexibilidad y capacidades simbólicas. En A. Rivière y J. Martos (Comp.): *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas..* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Rivière, A. y Sotillo, M. (2000): Comunicación, suspensión y semiosis humana: los orígenes de la práctica y de la comprensión interpersonales. *Metis.*

Russell, J. (2000): *Autismo como trastorno de la función ejecutiva.* Madrid: Médica Panamericana.

Sands, D. y Wehmeyer, M. L. (1996): *Self-determination across the life span.* Baltimore: Paul H. Brookes.

Schaeffter, B., Musil, A. y Kollinzas, G. (1994): *Total Communication.* Seattle, WA: Educational Achievement Systems

Schalock, R. L. (1996): Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life. En R. L. Schalock (Ed.): *Quality of life, Vol I: conceptualization and measurement.* 123-139. Washington: AAMR

Schalock, R. L. (1999): Hacia una nueva concepción de la discapacidad. *Siglo Cero, 30, 1, 5-20*

Tamarit, J. (1988): Los trastornos de la comunicación en deficiencia mental y otras alteraciones evolutivas: Intervención mediante Sistemas de Comunicación Total. En C. Basil y R. Puig (Eds.): *Comunicación Aumentativa.* Madrid: INSERSO.

Tamarit, J. (1992): ¿Qué son los sistemas alternativos de comunicación? En M. Sotillo (Ed.): *Sistemas Alternativos de Comunicación.* Madrid: Trotta

Tamarit, J. (1995): Conductas desafiantes y autismo: un análisis contextualizado. En VV.AA. (Ed.): *La atención a alumnos con necesidades educativas graves y permanentes.* Pamplona: Gobierno de Navarra, Dto. de Educación, Cultura, Deporte y Juventud.

Tamarit, J. (1998): Comprensión y tratamiento de conductas desafiantes en las personas con autismo. En A. Rivière y J. Martos (Comp.): *El tratamiento del*

*autismo: Nuevas perspectivas Actas del II Symposium Internacional de Autismo.* Madrid: IMSERSO. Capítulo 21, pp. 639-656.

Tamarit, J., De Dios, J., Domínguez, S. y Escribano, L. (1990): PEANA: Proyecto de estructuración ambiental en el aula de niños autistas. *Memoria final del proyecto subvencionado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y la Dirección General de Renovación Pedagógica del MEC.*

Tamarit, J.; Gortázar, P.; García, E.; Pineda, Y.; Torres, M. y Duralde, M. (1996): *Programación por ENTORNOS.* Manuscrito en CEPRI. Madrid.

Tamarit, J.; Gortázar, P.; García, E.; Pineda, Y.; Torres, M. y Duralde, M. (1998): Programa ENTORNOS: aplicación informática para la gestión del curriculum. En VV.AA.: *La esperanza no es un sueño- V Congreso Internacional Autismo Europa*, 981-988. Madrid: Escuela Libre Editorial

Verdugo, M. A. (1999): Avances conceptuales actuales y del futuro inmediato: revisión de la definición de 1992 de la AAMR. *Siglo Cero*, 30, 5, 27-31

Verdugo, M. A. y Jordán de Urríes, F. B. (Coords.) (1999): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad.* Salamanca: Amarú.

Wehmeyer, M. L. (1996): Self-determination as an educational outcome. En D. J. Sands y M. L. Wehmeyer: *Self-determination across the life span.* 17-36. Baltimore: Paul H. Brookes

Wehmeyer, M. L. (1998): Self-determination and individual with significant disabilities: Examining meaning and misinterpretations. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25, 1, 5-16

Wehmeyer, M. L.; Agran, M. y Hughes, C. (1998): *Teaching self-determination to students with disabilities.* Baltimore: Paul H. Brookes

Wehmeyer, M. L.; Kelchener, K. y Richards, S. (1996): Principales características de la conducta autodeterminada de las personas con retraso mental. *Siglo Cero. Vol. 27 (6).* 17-24

## ANEXO

### ENSEÑAR A ELEGIR (Bambara y Koger, 1996)

#### 1. Prepararse para elegir

1. Elige las opciones basándote en los gustos del aprendiz.
  - Elige opciones de las rutinas diarias.
  - Elige ítems que puedan ser presentados en pequeñas porciones o introducidos repetidamente en turnos.
  - Usa objetos reales.
  - Forma dos o tres pares.
2. Identifica y define una respuesta.  
Elige una respuesta que:
  - El aprendiz pueda controlar voluntariamente.
  - Se realice con facilidad.
  - Sea entendida por los demás como una elección.
  - Pueda ser físicamente moldeada si es necesario.
3. Elige rutinas para presentar las opciones.
  - Elige dos o tres rutinas, una para cada par de opciones.
  - Elige rutinas en las que se pueda honrar la elección.
4. Planes como presentar las elecciones.
  - Pequeñas porciones.
  - Cambio de turno.

#### 2. Enseña a elegir

1. Muestra opciones.
  - Dale al aprendiz la oportunidad de experimentar las diferentes opciones.
  - Toma nota de las respuestas de acercamiento o rechazo.
2. Ofrece opciones.
  - Coloca las opciones delante del aprendiz, a derecha e izquierda.
  - Dirige la mirada del aprendiz y el barrido visual.
3. Elige un formato de pregunta.
  - ¿Que quieres, A o B?
  - ¿Cual quieres?
4. Espera 5 o 10 segundos para que se de la “respuesta de elección”.
5. Responde inmediatamente si se ha dado una respuesta independiente.
  - Entrega la opción elegida y retira la otra.
  - Elogia.
6. Moldea la “respuesta de elección” si no se ha producido ninguna respuesta independiente.
7. Cambia las opciones si el aprendiz rechaza alguna; nunca le fuerces.
8. Repite los pasos del 2 al 7, para dar otra oportunidad de elegir.
  - Continúa siempre y cuando el aprendiz se muestre receptivo a otro nuevo ensayo.
  - Varía las posiciones - derecha o izquierda - en cada nuevo ensayo.

#### 3. Evalúa el éxito

1. Realiza pruebas cada semana o cada dos semanas.

- Elige 10 oportunidades de elección para cada par.
  - Anota el número de “respuestas de elección” independientes.
  - Anota el número de veces que cada opción es seleccionada.
2. Resultados exitosos.
- Elige independientemente en el 80% de las oportunidades en al menos uno de los pares de opciones.
  - Demuestra preferencia: elige una opción dentro de al menos un par, en al menos el 80% de los ensayos.

#### **4. Estrategias para incluir oportunidades de elección dentro de las rutinas diarias**

1. Identifica rutinas diarias.
2. Identifica tipos de elección.
  - Entre actividades.
  - Dentro de las actividades:
    - Hacerlo o no.
    - Materiales.
    - Con quién.
    - Donde.
    - Cuando.
    - Cuando acabar.
3. Elige formato de elección.
4. Presenta las opciones de elegir durante todo el día.
5. Modifica las elecciones.
  - ¿Son el tipo de opciones apropiadas?
  - ¿Es el número de opciones apropiadas?



AUTODETERMINACIÓN: ANALIZANDO LA ELECCIÓN  
Rubén Palomo y Javier Tamarit

FIGURA 1.

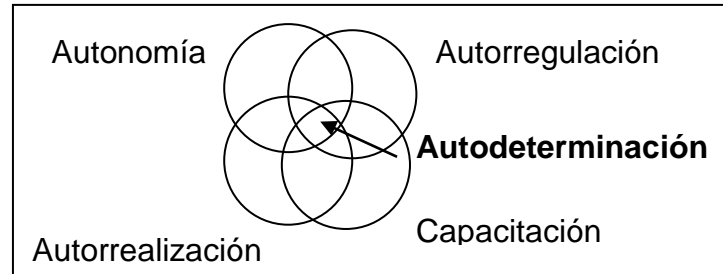


Fig. 1.-Características de la autodeterminación. Wehmeyer, 1996, p. 25

## AUTODETERMINACIÓN: ANALIZANDO LA ELECCIÓN

Rubén Palomo y Javier Tamarit

FIGURA 2.

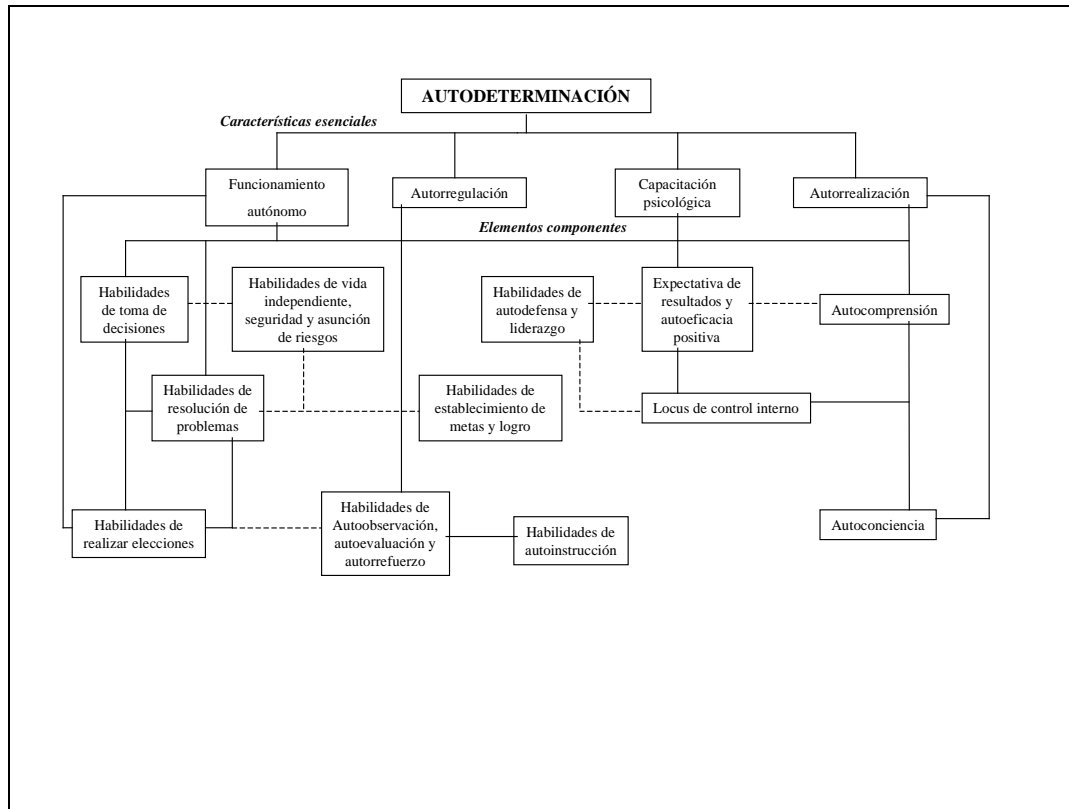


Figura 2. Características esenciales de la autodeterminación y sus elementos componentes (\_\_\_\_ = relación directa; ---- = relación indirecta)  
(Wehmeyer, Agran y Hughes, 1998, p. 8)

AUTODETERMINACIÓN: ANALIZANDO LA ELECCIÓN  
Rubén Palomo y Javier Tamarit

FIGURA 3.

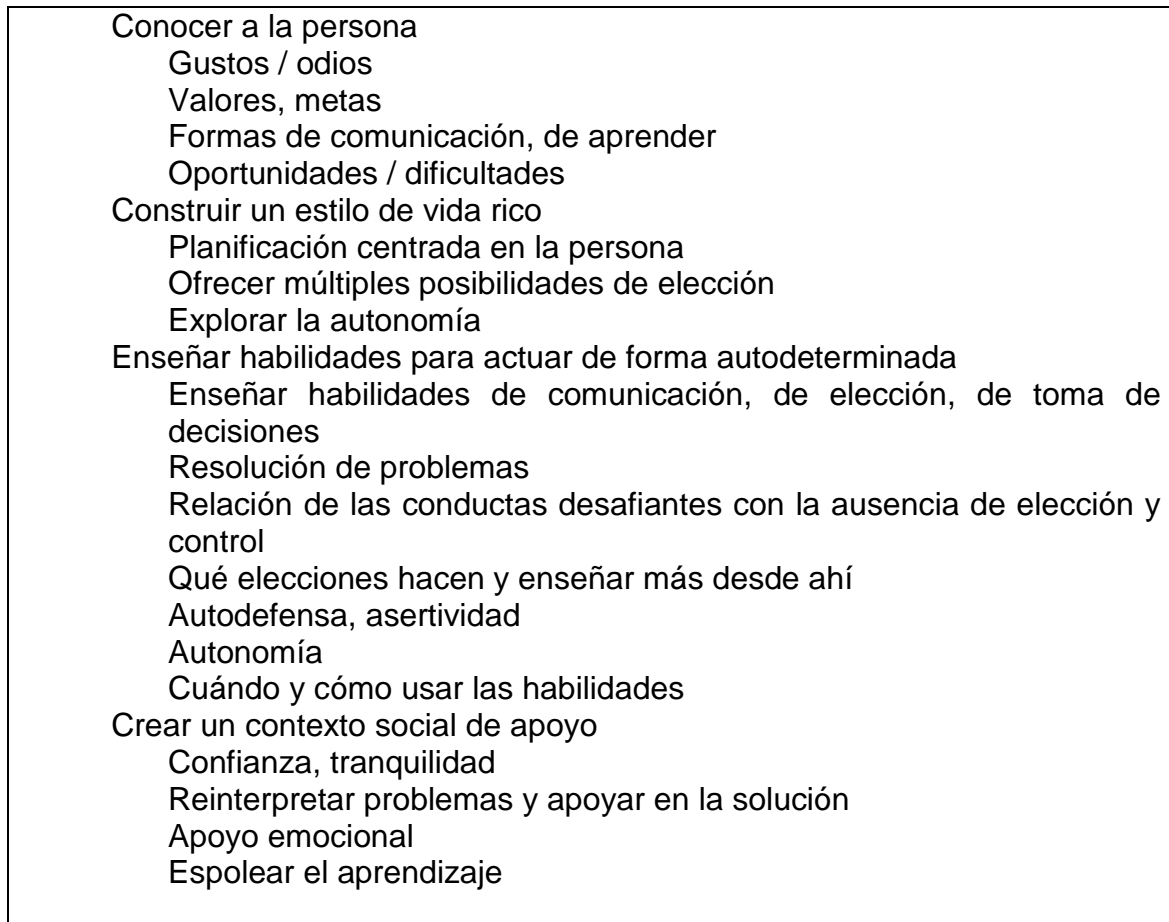


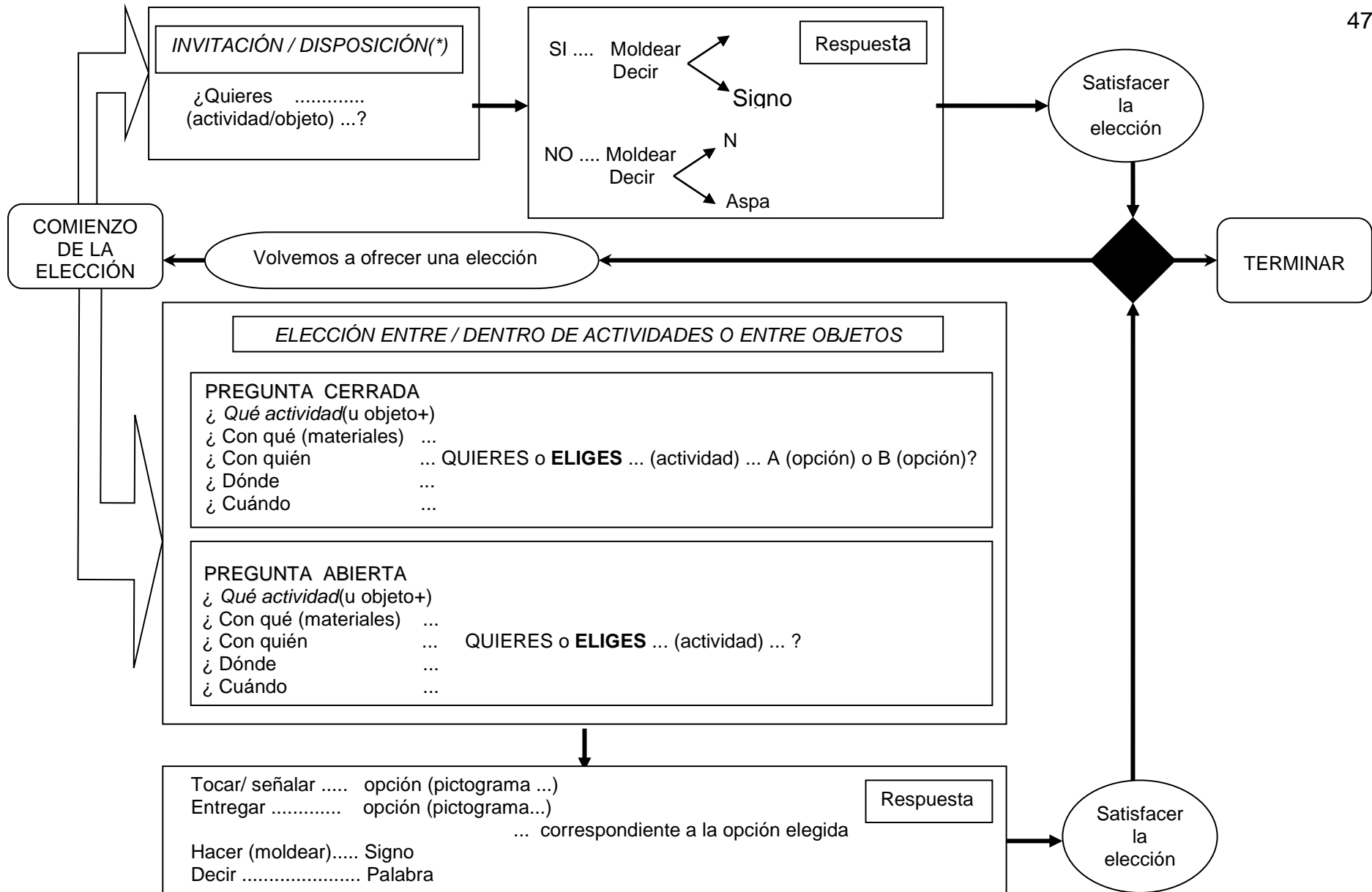
Figura 3. Componentes para el desarrollo de la autodeterminación.  
Adaptado de Bambara, Cole y Koger (1998)



AUTODETERMINACIÓN: ANALIZANDO LA ELECCIÓN  
Rubén Palomo y Javier Tamarit

FIGURA 4. Proceso de elección





(\*) Las elecciones *refusal* y *terminate*, serían parte de las elecciones que hemos denominado invitación / disposición.  
 (+) La elección entre objetos se realiza con el formato “¿Qué ...?”, frente al formato “¿Con qué ...?”, usado en la elección entre materiales.

AUTODETERMINACIÓN: ANALIZANDO LA ELECCIÓN  
Rubén Palomo y Javier Tamarit

FIGURA 5. Tablero de elección

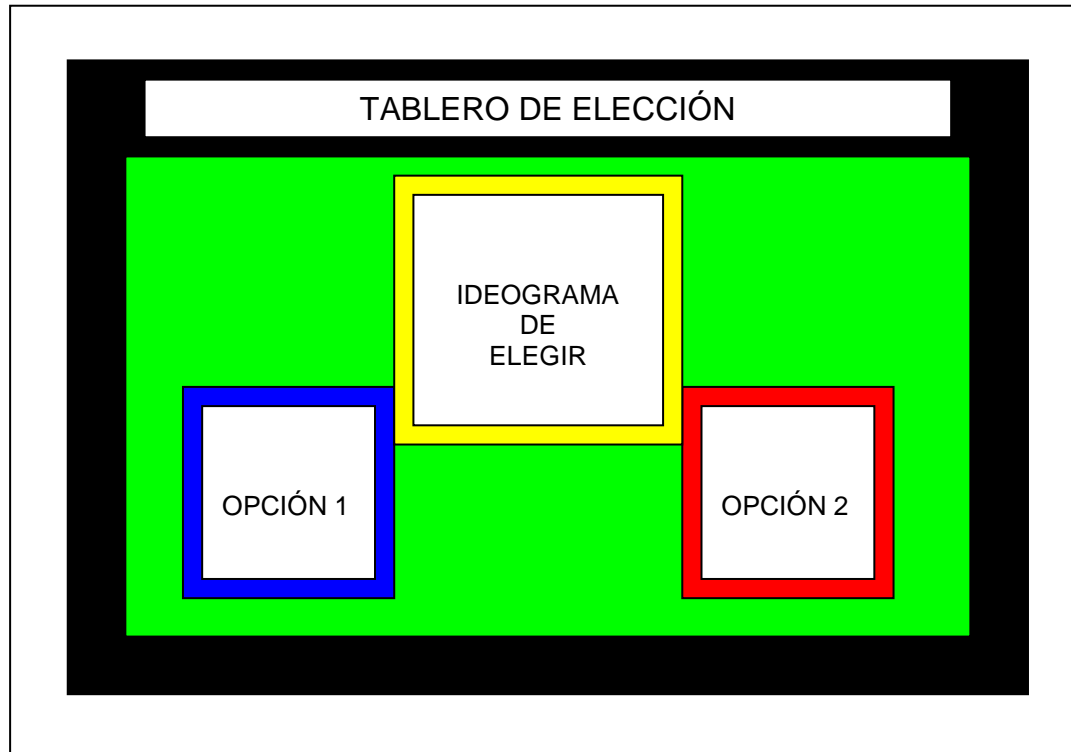


Figura 5. Tablero de elección



AUTODETERMINACIÓN: ANALIZANDO LA ELECCIÓN  
Rubén Palomo y Javier Tamarit

TABLA I. Tabla de registro de las sesiones de enseñanza de la elección

<b>FICHA DE EVALUACIÓN DE LA ELECCIÓN</b>														
NOMBRE DEL ALUMNO:		FECHA:										Hoja N°:		
INSTRUCTOR:		CLAVES: +: Moldeamiento de la respuesta de elección												
N° DE SESIÓN	1		2		3		4		5		6		7	
FECHA														
CONTEXTO														
OPCIONES	A: B:		A: B:		A: B:		A: B:		A: B:		A: B:		A: B:	
ELIGE LA OPCIÓN	IZ	DR	IZ	DR	IZ	DR	IZ	DR	IZ	DR	IZ	DR	IZ	DR
-	1													
-	2													
-	3													
-	4													
E	5													
N	6													
S	7													
A	8													
Y	9													
O	10													
S	11													
-	12													
-	13													
-	14													
-	15													
<b>RESUMEN DE DATOS</b>														
FREC. DE ELECCIÓN INDEPENDIENTE	IND:		IND:		IND:		IND:		IND:		IND:		IND:	
PREFERENCIA POR CADA OPCIÓN	A:	B:	A:	B:	A:	B:	A:	B:	A:	B:	A:	B:	A:	B:
PREFERENCIA MANUAL	DR:	IZ::	DR:	IZ::	DR:	IZ::	DR:	IZ::	DR:	IZ::	DR:	IZ::	DR:	IZ::
<b>OBSERVACIONES GENERALES</b>														
SIN PREFERENCIA VS PREFERENCIA MANUAL VS PREFERENCIA POR OPCIONES:														
ELECCIÓN EN CADA CONTEXTO:														

AUTODETERMINACIÓN: ANALIZANDO LA ELECCIÓN  
Rubén Palomo y Javier Tamarit

TABLA II. Tabla resumen de las sesiones de enseñanza de la elección



FICHA RESUMEN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA ELECCIÓN				
ALUMNO:			HOJA Nº:	
EVALUADOR:			FECHA:	
	TIPO DE ELECCIÓN			
	A o B	A y B	Ni A ni B	Ni A ni B, sino C
NÚMERO DE ELEMENTOS				
TIPO DE PREGUNTA				
TIPO DE RESPUESTA				
Gestos				
SACs con ayuda				
SACs sin ayuda				
Lenguaje oral				
COMPLEJIDAD DE LAS OPCIONES				
SACs con ayuda				
SACs sin ayuda				
Lenguaje oral				
REFUERZO DE LAS OPCIONES				
Uno más				
Ninguno				
Todos igual (valencia)				
Combinaciones variadas				
MOTIVACIÓN				
CONTEXTO				
POSICIÓN				
Cerca / lejos				
Derecha / izquierda				
Arriba / abajo				
Equidistantes				
Simétricos				
PRESENTES / AUSENTES				
Todos presentes				
Parte presente				
Ninguno presente				
Combinac. en la complejidad simbólica				