

ELEGIR, DE CAMINO A LA AUTODETERMINACIÓN

Ruben Palomo (Dep. Psicología de la U.A.M.) y Javier Tamarit (CEPRI. Madrid)

INTRODUCCIÓN

Desde que en 1992 la AAMR (Luckasson y cols., 1992...) cambió la anterior concepción del retraso mental, presenciamos una revolución en cuanto a la consideración, el trato y la provisión de servicios para las personas que presentan esta - u otra - discapacidad (Sahlock, 1996, 1999). Cada vez se insiste más en la necesidad de proporcionar a las personas los apoyos necesarios para que puedan superar las limitaciones que presentan en su funcionamiento, ya que se entiende que el retraso mental es el resultado de la interacción entre las personas con limitaciones (en inteligencia y conducta adaptativa) y su entorno; por ello, si damos a las personas los apoyos adecuados durante un período de tiempo suficiente, generalmente mejorarán. En esta nueva concepción, los apoyos se convierten en el eje central de la intervención, cuyo fin último será aumentar la calidad de vida de las personas con retraso mental. Dentro del marco conceptual de la calidad de vida, la autodeterminación es una de las dimensiones centrales, puesto que se entiende que "la calidad de vida aumenta dando poder a las personas, control sobre aspectos que les implican y que les son propios" (Sahlock, 1996), es decir, enseñando y promoviendo que la conducta de las personas sea autodeterminada.

Como vemos, la autodeterminación es un fenómeno importante, pero muy complejo, ya que puede ser contemplado desde diferentes perspectivas (la intervención, la ética, la justicia, la sensibilidad personal....), tiene varias características y engloba muchos y muy diferentes componentes. Entrando más en detalle, podemos decir 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 cómo para realizar elecciones con respecto a las propias acciones, libre de interferencias o influencias externas indebidas"(Wehmeyer, 1996;p.8). Las capacidades a las que hace referencia la definición, son, según Wehmeyer (1996) la autonomía y la autorregulación, y las actitudes son la capacitación psicológica ("empowerment") y la autorrealización. Las cuatro forman las características de la conducta autodeterminada, y van surgiendo "a medida que las personas van desarrollando los elementos componentes de la autodeterminación"(Verdugo, 2000), que más adelante comentaremos.

En esta definición hay dos elementos que son transcendentales para entender bien nuestra posición y sensibilizar a todos aquellos que se relacionen con personas con discapacidad, sean profesionales o no. En primer lugar, debemos ser conscientes de que ninguna persona controla al cien por cien su vida. Vivimos rodeados de otras personas, inmersos en una cultura e influidos por la historia acumulada. Esto nos impone ciertas responsabilidades; nos permite hacer unas cosas y no otras, en unos momentos y no en otros... Estas obligaciones socioculturales no son determinantes, podemos hacer cosas, enfrentarnos a ellas libremente, quejándonos, influenciando, negándonos a hacer determinadas cosas, cambiando otras, etc... pero lo que no podemos (y es en esto en lo que queremos hacer hincapié), es tener el control absoluto. Por todo ello pensamos que quizá el término que más fielmente refleje la realidad sociocultural, sin que por ello tenga que estar reñido con la idea de autodeterminación (individual), sea el de interdeterminación (Palomo y Tamarit, 2000).

El segundo lugar, y en relación con lo anterior, si entendemos que lo más importante para la autodeterminación es que las personas sean los agentes causales de su vida, debemos darnos cuenta de que esto no significa que la persona tenga que hacerlo todo ella (hay que saber delegar responsabilidades) sino que debe tomar las decisiones sobre cómo quiere

que sea su vida y que quiere hacer en cada momento. Esto queda clarísimamente expresado por Michael J. Kennedy : "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. (&ldots;) Yo creo que autodeterminación significa diferentes cosas para diferentes personas" (Kennedy, 1996, p. 38). A esto lo podríamos llamar el componente subjetivo de la autodeterminación. Cada persona tiene diferentes valores y motivaciones y considerará más importante tomar decisiones en unas cosas y no en otras, para las que quizá delegue en terceros. No creemos que sea bueno que una persona decida por otra - tenga o no alguna discapacidad - (Palomo y Tamarit, 2000), pero, no querer tomar decisiones es una decisión, y hay que respetarla, asegurándose, eso sí, de que es una decisión bien informada- y no una mala interpretación de la conducta de las personas atendidas -, libre de influencias externas y que se puede alterar, es decir, asegurándose de que en todo momento la persona tiene la posibilidad de decidir si así lo desea, sin negarle nunca los apoyos que necesite en aras de una autodeterminación mal entendida.

Después de todo lo dicho, debemos recordar que la autodeterminación no es sólo elegir. Elegir es uno de sus componentes, pero hay más. Éstos son, según Wehmeyer: la elección, la toma de decisiones, la resolución de problemas, el establecimiento de metas, la adquisición de habilidades, la autoobservación, la evaluación y el autorrefuerzo, el locus de control interno, las atribuciones positivas de auteficacia y las expectativas de resultado, el autoconocimiento y el conocimiento de sí mismo (Wehmeyer, 1996;p.27). Todos estos componentes son importantes para promocionar la autodeterminación de las personas con retraso mental, y deberán establecerse programas específicos para enseñar o incrementar habilidades relacionadas con cada uno de ellos, ya que, como señalan Wehmeyer, Agan y Koger (1998), la labor de instrucción para promover la instrucción se da a este nivel, enseñando cada uno de estos elementos.

De entre todos estos componentes, nosotros nos vamos a ocupar aquí sólo de uno de ellos, la elección. Aunque pensemos que enseñar a elegir es importante (aumenta la motivación por la tarea, reduce algunos problemas de conducta, fomenta la independencia y es un camino hacia la calidad de vida (Bambara y Koger, 1996)-, no nos vamos a ocupar aquí de proponer un programa de enseñanza de la elección (el interesado en ello puede consultar el programa de Bambara y Koger, 1996), sino más bien, analizar cómo se enseña, y dar claves para facilitar la enseñanza de ese proceso. Por ello nos planteamos tres objetivos:

- Por un lado queremos mostrar formas complejas de elegir que superen las típicas situaciones de elección (escoger uno de dos objetos o actividades) y dar ejemplos de cómo enseñarlos.
- Por otro lado queremos aportar nuevas formas de aumentar las claves diferenciadoras de las situaciones de elegir con el propósito de hacer más distintivas estas situaciones y favorecer así su aprendizaje y su generalización.
- Por último, haremos un breve listado de las variables que pueden influir a la hora de que una persona con autismo y/o retraso mental realicen una elección, de cara a poder programar con mayor facilidad el proceso de enseñanza.

ELEGIR

Entendemos que elegir es el "acto de seleccionar entre dos o más opciones diferentes". De la definición se desprende que entendemos la elección como el componente motor (y por tanto observable) de un fenómeno más general, la toma de decisiones, la cual supone "resolver, tomar una determinación en algo"(Diccionario de la Real Academia Española,

1979). Es importante realizar esta distinción para evitar confusiones, ya que, como nos señala el Gran Diccionario de la Psicología (Carrolles, Palomo, Blanco, Becerra y Hernández, 1996) "el término decisión designa en el lenguaje ordinario el resultado del proceso de elección. En su acepción psicológica designa el proceso mismo que conduce a ese resultado".

El seleccionar una opción entre varias tiene dos consecuencias para la persona, por un lado, expresa sus preferencias, y por otro, ejerce control sobre el medio (Bambara y Koger, 1996; Wehmeyer, 1998). Las preferencias nos indican lo que una persona quiere en un determinado momento, respecto a otras opciones posibles. Las preferencias, como es obvio, cambian con el tiempo. La variación en la elección dependerá de la relación entre el momento en que se presente la opción y las motivaciones del individuo. En lo que se refiere al control, es decir, la capacidad consciente de afectar al entorno - físico y social - con nuestras acciones. Es importante no olvidarse de este producto de la elección, puesto que, como ya hemos comentado, lo importante de la conducta autodeterminada es ser el agente causal de nuestra propia vida. Esto significa que puede que para una persona sea más importante el simple hecho de poder elegir, más que el que le den lo que todos saben que le gusta. Como nos comentan Bambara y Koger (1996): "algunas veces, tener la oportunidad de elegir es la mayor preferencia" (p. 8). Esta falta de oportunidades de elegir podría ser la causa de algunas conductas extrañas o desconcertantes y el origen de no pocas conductas desafiantes.

Ahora bien, démonos cuenta que al elegir estamos mostrando nuestras preferencias y a la vez ejerciendo un control sobre el medio, por tanto, la distinción que acabamos de hacer entre preferencias y control es sólo explicativa. Como ya hemos comentado en otro lugar, "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 "(Palomo y Tamarit, 2000; p.29).

A la hora de enseñar a elegir hay que tener cuidado, ya que lo más corriente es pensar que elegir es sólo escoger entre dos opciones, ir al cine o a cenar, visitar a tu madre o a la mía, etc... esto es simplista, ya que podemos querer cenar y después ir al cine, o puede que no queramos visitar a nadie y lo que nos apetezca realmente sea ir al teatro, o puede que estemos cansados y no queramos hacer ninguna de esas cosas y prefiramos quedarnos en casita descansando. Los centros que incorporan la elección como una de las áreas a enseñar, en contadas ocasiones tienen esto en cuenta, y se suelen limitar (bien por falta de medios, o bien por no haber caído en la cuenta) a dar a escoger una de las opciones presentadas (que pueden ser dos o en ocasiones más), sin abrir más el infinito abanico de posibilidades, dejando en manos de las habilidades del maestro, su buena voluntad y su conocimiento del alumno, el que el amplíe el repertorio de elecciones, eligiendo cosas no presentes, eligiendo varias de las opciones o no escogiendo no hacer ninguna de las actividades propuestas. Pensamos que esto no puede seguir así, y que se deben crear programas estructurados para la enseñanza de formas más complejas de elección. Nosotros vamos a intentar facilitarles la labor a aquellos que lo intenten, analizando las diferentes formas de elección, dando ejemplos de cómo enseñarlas, ofreciendo nuevas formas de aumentar las claves distintivas y diferenciadoras de las situaciones de elección, y revisando las posibles variables que pueden influir a la hora de enseñar a elegir.

DE CAMINO HACIA FORMAS MÁS COMPLEJAS DE ELEGIR

Al analizar diferentes programas de enseñar a elegir queda patente que sólo tienen en

cuenta el escoger una de entre dos opciones, y aunque algunos apuntan que hay más formas de elegir, generalmente no se dedican a enseñarlas (ver por ejemplo Bambara y Koger, 1996; Wehmeyer, Agran y Hughes, 1998). Lo más probable es que esto se deba a que en los primeros momentos de la instrucción, debemos empezar por lo más sencillo, pero esto no implica que debamos quedarnos ahí, hay que seguir complejizando los aprendizajes (algo que también apuntan Bambara y Koger, 1996) para poder dotar a las personas de los medios para entender qué le estamos ofreciendo, qué posibilidades de acción tienen y dotarles de las herramientas comunicativas necesarias para que pueda hacer entender a los demás cuales son sus deseos y ejercer control (Bambara y Koger, 1996). Con esto pretendemos dejar patente que el componente principal de la elección es la comunicación, si no podemos comunicar lo que queremos, será casi imposible que obtengamos aquello que deseamos. Para enseñar esta habilidad, podemos valernos del método Comunicación Total desarrollado por Benson Schaeffer y cols. (1994).

Por tanto, elegir no es sólo seleccionar una opción de entre dos posibles (A o B), también puede ser escoger las dos (A y B), no escoger ninguna (ni A ni B) o escoger una tercera (ni A ni B sino C). Esta distinción es útil en situaciones de instrucción, pero no tiene sentido en la vida cotidiana, por lo que no podemos olvidar que un objetivo primordial en nuestro trabajo debe ser promover la flexibilización y la progresiva naturalización de la conducta de los usuarios de nuestros centros. Tras todo esto, vamos a pasar ahora a ofrecer ejemplos breves de cómo enseñar a elegir de cada una de estas formas:

FORMAS DE ELEGIR

A o B A y B ni A ni B ni A ni B sino C

Ejemplo de enseñanza del tipo A o B:

Podemos presentar dos objetos (o su representación) o la representación de dos actividades (mediante claves visuales o códigos verbales), uno de los cuales sea altamente deseado y el otro claramente no deseado. El aprendiz dará la respuesta previamente establecida (ver el apartado "Complejidad simbólica de la respuesta del aprendiz"), recibiendo ayudas del instructor - o de un segundo instructor - si fueran necesarias (Schaeffer y cols., 1994). Podrá señalar la opción deseada, o cogerla del tablero de elección (ver el apartado "De camino hacia la distinción clara de las situaciones de elección ") y colocarla en el lugar correspondiente o signarla o nombrarla, según su nivel comunicativo. Tras la respuesta se satisfará la elección.

Ejemplo de enseñanza del tipo A y B:

La enseñanza de este tipo de situación de elección la podemos plantear de dos maneras, presentando dos objetos - o su representación - complementarios (café y leche hacen café con leche; si se está disfrazando de guerrero, podemos darle a elegir entre llevar una espada o un arco, pero también puede llevar las dos cosas) o bien dos objetos o actividades - o sus representaciones - compatibles (ir de compras y tomar un refresco; tomar de postre pera y manzana, no sólo una de ellas) altamente deseados. El aprendiz debe indicar (si fuera necesario con ayuda del instructor) que quiere las dos opciones. Esto puede hacerse de diferentes maneras, según el nivel de desarrollo comunicativo del alumno; puede ser cogiendo ambos pictogramas o fotos del tablero de elección (ver "De camino hacia la distinción clara de las situaciones de elección ") y colocándolos en el lugar correspondiente, o haciendo un signo que indique los "dos" o "todo" -según se haya estipulado -, o mediante el lenguaje oral (u otro código). Tras la respuesta se satisfará la elección.

Ejemplo de enseñanza del tipo 'ni A ni B':

En esta ocasión, ofreceremos dos objetos o la posibilidad de realizar dos actividades que sabemos que no son nada motivantes para el alumno. Ante la propuesta deberá indicar que no quiere hacer ninguna de las opciones ofertadas. La respuesta exigida de nuevo dependerá del nivel comunicativo del alumno y podrá ser apoyada o no por el instructor. Si utilizamos tablero de elección, deberá tachar con un aspa las dos opciones, si tiene más nivel, deberá signar "no" o "nada" o "A no, B no"- según se decida -, o decirlo mediante lenguaje oral. Tras la respuesta se satisfará la elección, retirándose las opciones presentadas.

Ejemplo de enseñanza del tipo 'ni A ni B sino C':

La situación es la misma que en el caso anterior, pero ahora pondremos a la vista una tercera opción (o su representación) altamente deseada. (por ejemplo, podemos darle a elegir entre jugar con la pelota o jugar con un lego - dos actividades que sabemos que no le gustan -, manteniendo cerca un puzzle - su juego favorito -). Tras comunicarnos que no quiere ninguna de las opciones deseadas (con o sin ayuda), deberá comunicarnos (si es necesario con ayuda del instructor), bien señalando, bien cogiendo el objeto (o su representación) deseado o bien signando o diciendo "quiero/elijo C". Tras la respuesta se satisfará la elección.

En los ejemplos, nos hemos ceñido a las formas menos sofisticadas de los diferentes tipos. Cuando se dominen esas formas básicas, cada tipo de elección deberá irse complicando (por ejemplo, debemos plantearnos como objetivo a largo plazo, que en la elección "ni A ni B, sino C", ésta última opción, deberá no estar presente y ser generada por el alumno). Para ayudar a los profesionales en esta tarea, en el apartado "Análisis de las variables que intervienen en la enseñanza de la elección" diseccionamos muchas de ellas para que cada uno manipule la que corresponda según sus necesidades.

DE CAMINO HACIA LA DISTINCIÓN CLARA DE LAS SITUACIONES DE ELECCIÓN

Son por todos conocidos los problemas que tienen las personas con autismo a la hora de acceder a las claves contextuales relevantes en función del contexto, y desarrollar así una conducta adecuada (Tamarit y cols., 1990). Si les damos los apoyos adecuados, durante el tiempo suficiente, lo más seguro es que mejoren (Luckasson y cols., 1992). Por eso, queremos proponer varios métodos que simplifiquen la discriminación y diferenciación de las situaciones de elección, así como que ayuden a facilitar la instrucción.

La forma más sencilla de cumplir nuestro objetivo es usar un tablero de elección (ver figura 1), que sería algo tan sencillo como una cartulina o una madera fina con tres espacios de diferente color entre sí, y todos diferentes del color elegido para el panel de fondo. Podemos dejar dos espacios de diferente color para situar las opciones (o su representación), y en el centro y un poco por encima de los demás espacios situaremos el ideograma de elegir, esta es otra nueva clave que creemos importante añadir y que no tenemos noticia de que se haya hecho hasta ahora. La forma de usar el tablero de elección dependerá de la complejidad simbólica de la respuesta que sea capaz de dar el aprendiz (ver "Análisis de las variables que intervienen en la enseñanza de la elección"), incluso si sus capacidades son buenas, puede que esté de más el usar el tablero, pero a las personas que necesiten más apoyos, podemos pedirle que coloquen la opción elegida (si es un objeto) sobre el ideograma de elegir (o en otra bandeja, según se considere más oportuno). Si las opciones son representaciones, podemos hacer eso mismo y además colocar un aspa roja encima de la representación de la actividad/es u objeto/s que no escojan (deberemos tener varias a mano porque puede que no le guste ninguna) - si fuera

posible, también parece adecuado el poner el aspa sobre los objetos, pero nos parece complicado. El hecho de que el alumno pueda colocar aspás en aquellas actividades que no quiera realizar u objetos que no le apetezca usar, nos parece que es una muy buena forma de ejercer control y que es una clave muy buena para indicar que esa opción no se va a llevar a cabo, y por tanto muy útil en los primeros momentos de la enseñanza.

Figura 1: Tablero de elección



Respecto al ideograma de elegir, creemos que, igual que hay pictogramas de ocio, comida... o ideogramas como el de ayuda, que son muy útiles para facilitar la comprensión y/o el acceso a la información (Tamarit y cols., 1990), nos parece que el usar un ideograma de elegir puede aumentar las claves de esta situación, ayudando así a su discriminación. Por otro lado, también puede ser muy útil a la hora de generalizar la enseñanza y facilitar la progresiva eliminación de claves. Por ejemplo, como ya hemos propuesto en otro lugar (Palomo y Tamarit, 2000) tras dominar la elección (del tipo que sea) con el tablero, podemos eliminar éste - que en ocasiones puede resultar un estorbo -, y dejar sólo las opciones con el ideograma de elegir. Una vez que esto también se domine, pasaremos a adiestrar al alumno en el uso del signo (o la palabra) "elijo" - algo que tampoco se hacía antes -, verbo que, como siguiente fase, habrá que discriminar de "quiero". Como colofón de la enseñanza, habrá que ser capaz de usar y comprender indistintamente "querer" de "elegir" en las situaciones de elección (ver cuadro 1).

El lector atento se estará preguntando por qué diferenciamos entre querer y elegir a la hora de hacer ofrecimientos, o por qué creemos que es importante discriminarlos entre sí. Bien, antes de responderles, piensen por favor en qué se parecen y en qué se diferencian las siguientes tres situaciones:

- Se encuentran con su hermano y éste le pregunta: ¿Te quieres venir al cine conmigo?

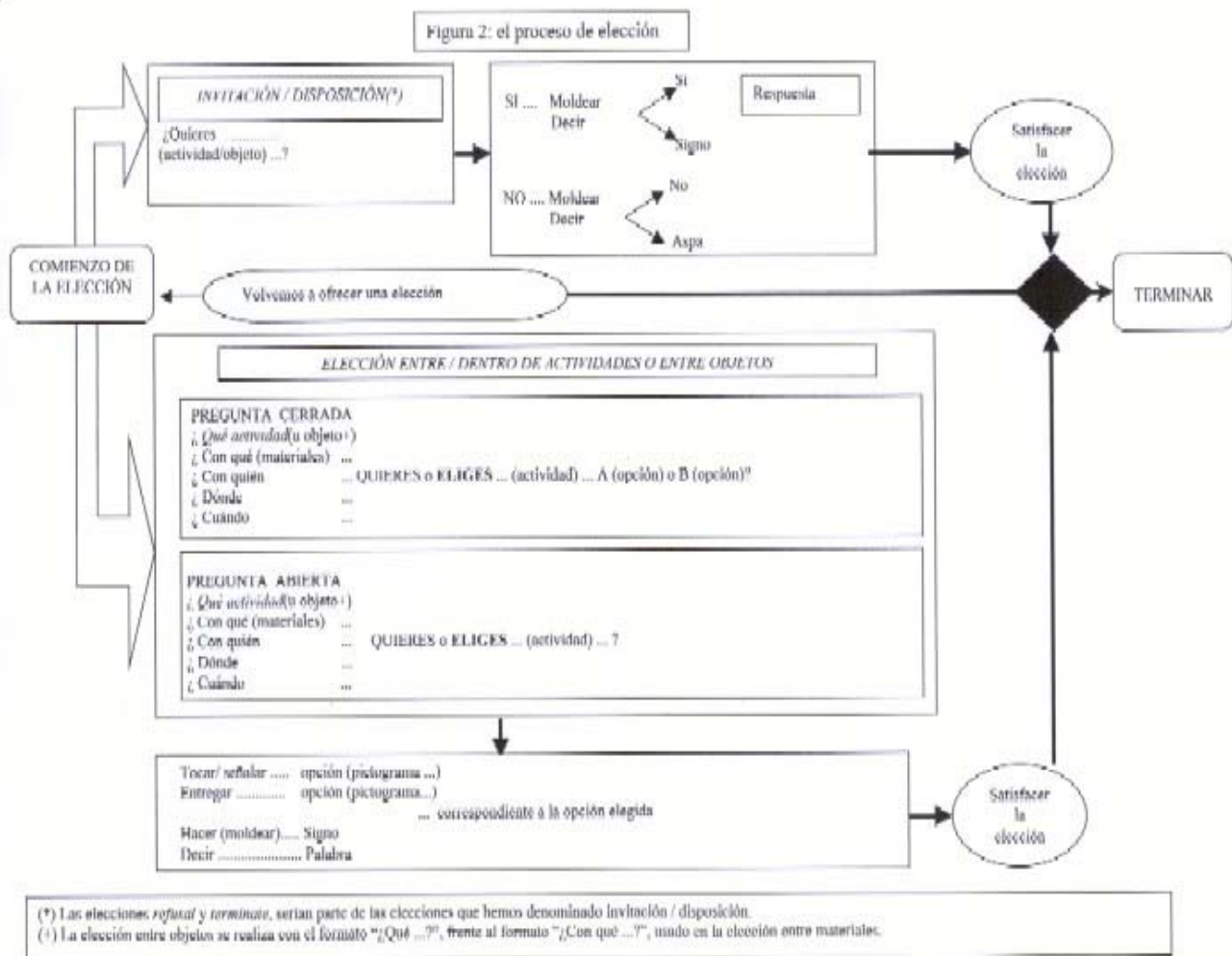
- Entra a un concesionario para comprarse un coche y el vendedor le dice: ¿De qué marca es el coche que está buscando, Ford, Renault, Peugeot, Citroën, Audi, Ferrari, Mercedes, Porsche ...?
- Entra en un restaurante y tras ordenar su cena, el camarero le pregunta: ¿que vino desea tomar?

Estas tres situaciones pueden tener varias cosas en común, y se diferenciarán en muchas otras, pero respecto a lo que a nosotros nos interesa en relación a la elección, debemos destacar el hecho de que las tres nos proponen ciertas opciones que podemos aceptar o rechazar, por tanto las tres son situaciones de elección, pero todas diferentes. Veamos las características de cada una (para un análisis más detallado de la cuestión, consultar Palomo y Tamarit, 2000):

- En la primera situación, a la que llamaremos invitación o disposición, el hecho de que sea una elección queda bastante implícito, sólo hay dos opciones posibles (ir al cine o no), y la respuesta que se debe dar es sí o no.
- En la segunda situación, la posibilidad de elegir es totalmente explícita, y las opciones están presentes. La pregunta que se usa es de tipo cerrado (ver "Tipo de pregunta"). A esta situación la llamaremos enumeración de opciones.
- En la última situación, que podemos llamar "qué quiere" o "de pregunta abierta", el camarero nos ofrece abiertamente la posibilidad de elegir, pero esta vez, a diferencia de la anterior, las opciones debemos generarlas nosotros, ya que la pregunta es de tipo abierto (ver "Tipo de pregunta").

Como vemos, cada forma de preguntar tiene diferentes implicaciones, una a nivel de la cantidad de información implícita o explícita que contiene, otra respecto a si las opciones están presentes o las tiene que generar aquel al que se le da la oportunidad de elegir (ver más adelante "Objetos presentes / ausentes") - y una última, menos importante, que trata el número de opciones presentes. Cada uno de estos niveles nos parecen importantes a la hora de enseñar a elegir a personas con autismo. En este momento vamos a tratar la diferenciación entre invitación y las otras dos formas de elegir - que entedemos más prototípicas (Palomo y Tamarit, 2000)-, enumeración de opciones y pregunta "qué quieres", y sus consecuencias, se trata en el apartado "Tipo de pregunta", pero podemos adelantar que las elecciones de tipo enumeración se hacen con una pregunta cerrada (¿Qué quieres / eliges tomar, fanta, cacacola o batido?) y las del tipo "pregunta qué quieres" se hacen con el formato de pregunta abierta (¿Qué quieres tomar?).

El problema de la información implícita nos parece muy relevante en el trabajo con personas con autismo, ya que a nadie se le escapan los tremendos problemas que tienen las personas con autismo para comprender la información implícita, todas esas sutilezas que se transmiten en la comunicación (Happé, 1994; Gómez, 1998). Por tanto, parece oportuno aportar más claves, aunque sea a un nivel tan sutil como el mero lenguaje, para diferenciar las tres formas de ofrecer una elección (ver figura 2). Las invitaciones sólo se pueden realizar con el verbo "querer", frente a las elecciones prototípicas, que se pueden realizar indistintamente con el verbo "querer" o el verbo "elegir". Si en estas últimas usamos el verbo "elegir" en los primeros momentos de la enseñanza, puede (está por comprobar empíricamente) que se facilite la diferenciación a las personas con problemas de comprensión. En un siguiente paso de la instrucción, se programará el que el aprendiz entienda las preguntas hechas con cualquiera de esos dos verbos sin confundirlos.



A lo largo de este apartado hemos visto diferentes maneras de simplificar las claves diferenciadoras de las situaciones de elección - que quedan resumidas en el cuadro 1 -, haciendo más fácil su discriminación. En función de las necesidades de nuestro alumno, partiremos de un punto o de otro, pero siempre intentando que llegue lo más lejos posible.

Cuadro 1: JERARQUÍA DE APOYOS PARA DISCRIMINAR CON MAYOR FACILIDAD LAS SITUACIONES DE ELECCIÓN

1. Tablero de elección + Ideograma de elegir
2. Ideograma de elegir
3. Signo (o palabra elegir)
4. Discriminar elegir / querer
5. Uso indistinto y sin confusiones de elegir / querer

ANÁLISIS DE LAS VARIABLES QUE INTERVIENEN EN LA ENSEÑANZA DE LA ELECCIÓN

A la hora de enseñar a elegir, hay muchos factores que deben ser tomados en cuenta y que pueden influir en los aprendizajes, dificultando el progreso o dificultando la comprensión de la situación. Es por ello que creemos importante hacer un análisis exhaustivo de estas variables (para más detalles de cada una de las variables ver Palomo y Tamarit, 2000), para que cualquier profesional que se enfrente a la importante tarea de enseñar a elegir o que vea frenados los avances iniciales en el proceso de elegir, tenga recogidos todos los elementos que pueden estar interviniendo (lo que no quiere decir que

todas las variables - o sus elementos - sean igual de importantes, ni que todas influyan siempre o a todos los chicos).

Tipo de elección

Como ya hemos visto más arriba, elegir no es sólo escoger una opción de entre dos posibles, podemos querer las dos, o ninguna u otra diferente. La cosa se complica más si ampliamos el número de opciones a más de dos.

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)			

Tipo de opción

Bamabara y Koger (1996, p.25) realizan una clasificación de los diferentes tipos de opciones que podemos presentar, las agrupan en dos grandes grupos que ya hemos mencionado antes: elecciones entre actividades y elecciones dentro de actividades, esta última se subdivide en realizar la actividad o no, con qué materiales, con quién hacerla, dónde, cuando y cuando terminar.

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

Esta clasificación nos parece adecuada, pero creemos que variando algunos aspectos (ver Palomo y Tamarit, 2000), podemos diferenciarlas aún más, facilitando así su aprendizaje. En primer lugar, creemos que no sólo se elige entre actividades, también elegimos entre objetos, sin que tengan que ser materiales de alguna actividad (Palomo y Tamarit, 2000), para diferenciarlos, podemos usar preguntas del tipo "¿Qué objeto quieres?" o "¿Qué objeto quieres, este (A) o este otro (B)?" para dar a elegir entre objetos, y la misma estructura de pregunta pero usan "Con qué quieres(actividad para la que se usen los objetos)", para presentar opciones entre materiales. Otra distinción que cabe hacer es que las opciones "acabar una actividad" (terminate), y "realizar la actividad o no"(refusal) son lo que hemos llamado "invitaciones / disposición", por lo que la forma de realizar la elección será distinta, según lo visto a las situaciones prototípicas de elección.

Tipo de pregunta

Es muy importante decidir previamente con qué tipo de pregunta vamos a presentar la elección, ya que cada una tiene implicaciones diferentes y tiene niveles diferentes de

dificultad. Ya hemos apuntado en otro lugar que, "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"(Palomo y Tamarit, 2000: p.32).

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

Tipo de presentación

Según la elección que presentemos tendremos unas opciones u otras. Si queremos maximizar el número de veces que ofrecemos a elegir (sobretudo al principio de la enseñanza), podemos escoger entre darle al elector pequeñas porciones de lo elegido (darle a escoger entre dos bebidas, y de la que elija, echarle un poco en un vaso, cuando se lo beba volvemos a darle a elegir). Si estamos eligiendo entre actividades, podemos usar la técnica de cambio de turnos, y tras satisfacer la elección un rato, pasamos a volver a ofrecer la elección (si estamos en taller de hogar, y el alumno elige barrer de entre barrer, fregar o tender, tras 5 o 10 minutos, podemos pedirle que pare y ofrecerle que vuelva a elegir).

- Pequeñas porciones
- Cambio de turnos

Número de elementos

Normalmente al hablar de elegir, pensamos en escoger una de dos opciones. Esto no es lo corriente, ya que las cosas no vienen en parejas en la vida cotidiana. Hay que introducir más y más elementos en las elecciones de nuestros aprendices, y tener en cuenta que si hay varias opciones, ahora se puede querer una o más de una, o incluso todas, lo que abre la puerta a la enseñanza de la negociación hacia elecciones tan complicadas que combinen varias formas de elección, como elegir tres de las cinco opciones presentadas, rechazar las otras dos y desear otra no presente.

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

Valor reforzante de los elementos entre los que se elige

Las elecciones que ofrecemos se pueden satisfacer inmediatamente (comida) o a más largo plazo (planeando las vacaciones o el fin de semana). Es importante que en los primeros momentos de la enseñanza se satisfaga la elección inmediatamente, salvo al elegir las actividades para las agendas y los horarios.

- Refuerzo inmediato
- Refuerzo demorado

De igual modo es importante tener en cuenta el valor reforzante que tengan las opciones, sobretodo en los primeros momentos de la elección, ya que es más fácil enseñar a elegir si usamos dos opciones, una altamente deseada, y otra nada deseada. También es importante controlar este factor cuando hay más de dos opciones, ya que las combinaciones de valores se multiplican y podemos dificultar el progreso si no programamos bien los avances.

- 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

Motivación de quién elige

Es tan básico saber motivar a nuestro alumno como saber cuando está motivado y atento. No sirve de nada presentarle elecciones si no le interesa elegir, está cansado, distraído, estresado, enfermo, excitado, etc...

Contexto de elección

Hay contextos en los que se nos hace más fácil elegir porque estamos más motivados para ello, o porque la situación aporta más claves, o la respuesta del aprendiz es más fácil de comprender, o porque históricamente se ha elegido en esa situación y no tanto o tan claramente en otras. Hay que tener esto en cuenta y programar la generalización de las habilidades de elección a todas las habilidades, estando atentos a las diferentes claves en los diferentes contextos (Belfiore y Toro-Zambrana, 1994;Palomo y Tamarit, 2000).

- Rutinizado o no

Posición de las opciones en el espacio respecto a quién elige

Esta variable es bastante relevante a la hora de preparar los primeros ensayos de la enseñanza de la elección. Las opciones no deben estar cerca del aprendiz, para que nos quede más claro hacia cual tiende y de qué manera responde. Tampoco debemos olvidar que las opciones deben contrabalanciarse en las sucesivas presentaciones, para evitar respuestas debidas a patrones como la mano preferente, la posición, etc. Con la variación de posiciones podemos saber si el alumno elige de manera intencional o si van cambiando sus preferencias. En este punto es importante tener en cuenta que los problemas que se están encontrando en personas con autismo en función ejecutiva (Russell, 2000) pueden hacer que persistan disfuncionalmente en elegir una de las opciones, al no poder inhibir alguna respuesta preponderante. Para prevenir estos casos, quizá podamos manipular el valor motivante de las opciones, variar los pares o espaciar temporalmente las presentaciones. Por último cabe decir que, la altura, la equidistancia y la simetría también han de ser tenidas en cuenta, para evitar problemas en los primeros momentos de enseñanza.

- 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

Debemos hacer especial mención a las ecolalias, ya que es una conducta bastante frecuente en las personas con autismo y cierto nivel de lenguaje. Al presentar las opciones oralmente (o de manera signada en relación a las ecopraxias), una se dice antes y otra después, si nuestro alumno tiene ecolalias, deberemos tomar las medidas oportunas para que el alumno obtenga lo que realmente desea, para ello, deberemos programar la enseñanza desde el primer momento para evitar la influencia de las ecolalias y promover el aprendizaje sin error. Podemos contrabalancear el orden de la presentación de las opciones, utilizar preguntas abiertas para que él genere la respuesta, pedirle varias formas de comunicación que no sean verbales (signos, pictogramas), y en todo momento estar atento a las claves no verbales por nos ayudan a discernir lo que el aprendiz quiere realmente (Palomo y Tamarit, 2000).

Objetos presentes / ausentes

En función de las capacidades simbólicas de nuestro alumno (Rivière 1990, 1997) tendremos que presentarle las opciones de forma más o menos simbólica. Éstas pueden estar presentes o si no su representación, que puede requerir de apoyos físicos (y por tanto estar presentes) o ser más fugaz en el tiempo, como los signos manuales o el lenguaje (ver cuadro "Clasificación de los sistemas alternativos de comunicación").

- Todos los objetos presentes
- Parte de los objetos presentes
- Ningún objeto presente

Complejidad simbólica del modo en que presentamos las opciones

Hemos adaptado la clasificación de los Sistemas Alternativos de Comunicación de Lloyd y Karlan (1984) para organizar esta variable en función de la complejidad simbólica y en función de si el Sistema Alternativo de Comunicación usa ayuda o no. Se hace evidente la tremenda relación que esta variable tiene con la anterior, ya que sólo cuando el aprendiz domine sistemas de comunicación simbólicos, podremos presentar opciones ausentes.

CLASIFICACIÓN DE LOS SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN Adaptado de LLOYD y Karlan (1984)	
CON AYUDA	SIN AYUDA
Objetos	Señalar
Dibujos	Gestos simples
Fotografías	Amerindio
Pictogramas	Lenguaje de Signos
Símbolos Bliss	Sistemas de signos
Lexigramas	Palabra complementada
Símbolos tipo Premack	
Escritura	

Complejidad simbólica de la respuesta del aprendiz

De nuevo la complejidad simbólica de la respuesta del alumno está en relación a sus capacidades simbólicas (Rivière 1990, 1997), aunque la complejidad simbólica de la presentación de la elección no tienen porque ser la misma que la de la respuesta, puede que el aprendiz tenga más capacidades comprensivas que expresivas.

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

CONCLUSIONES

Como hemos podido ver a lo largo de estas páginas, elegir es un elementísimo para promocionar la autodeterminación de las personas con autismo y / o retraso mental, para contribuir a la mejora significativa de su calidad de vida. Esperamos que las disquisiciones de estas páginas ayuden a sensibilizar a los profesionales y familiares de la importancia que tiene que las personas tomen sus propias decisiones y asuman sus propios riesgos, aprendiendo de los errores y avanzando con los apoyos que sean necesarios, así como también esperamos que los profesionales cuenten con guías prácticas para programar la enseñanza de esta habilidad tan importante.

Pero cuidado, que nadie crea que enseñar a elegir ya es suficiente para promocionar la autodeterminación, ni mucho menos. Hay que crear programas concretos para la enseñanza de cada uno de los componentes (Wehmeyer, 1996). Pero, promover la elección no es sólo enseñar habilidades para actuar de forma autodeterminada, es conocer a la persona - gustos / odios, valores, metas, formas de comunicación, estilo de aprendizaje, oportunidades / dificultades - construir un estilo de vida rico - planificación centrada en la persona, ofrecer múltiples posibilidades de elección, explorar la autonomía - y crear un contexto social de apoyo - basado en la confianza, la tranquilidad, que de apoyo a los problemas emocionales, que sepa reinterpretar los problemas de conducta y espolear el aprendizaje - (Bambara, Cole y Koger, 1998).

Esperamos que nuestra pequeña aportación sirva para que muchas personas puedan expresar (o lo hagan con mayor facilidad y menos esfuerzo) sus opiniones, y se conviertan de verdad en los agentes causales de su propia vida, sin interferencias externas.

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

Belfiore, P. J. y Toro-Zambrana, W. (1994): Recognizing choices in community settings by people with significant disabilities. Washington: AAMR Innovations.

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

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.

Palomo, R. Y Tamarit, J. (2000) Autodeterminación: analizando la elección. Siglo Cero, Vol. 31 (3), Pag. 21 - 41.

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.

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

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., 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.

Verdugo, M.A. (2000) Autodeterminación y calidad de vida en los alumnos con necesidades educativas especiales. Siglo Cero, Vol. 31 (3), 5 - 9

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.; 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