

Apoyos para la Calidad de Vida de Escolares con y sin Discapacidad: Revisión de Literatura

Supports for the Quality of Life of Schoolchildren with and without Disabilities: Literature Review

Victoria Sánchez-Gómez ¹ *

Mauricio López ¹

Antonio Manuel Amor ²

Miguel Ángel Verdugo ²

¹ Universidad de Chile, Chile

² Universidad de Salamanca, España

Actualmente, existe consenso sobre la necesidad de adoptar enfoques de apoyos alineados con la mejora de la calidad de vida, y así favorecer la inclusión de los estudiantes con discapacidad, desde una óptica de derechos y justicia social. No obstante, son escasos los trabajos que diseñen y orienten los apoyos a este fin, volviéndose necesario profundizar en las evidencias disponibles, y así proveer referencias y directrices al respecto. El objetivo fue realizar una revisión sobre los apoyos que se implementan con un enfoque de calidad de vida en contextos escolares ordinarios, identificando la naturaleza de los apoyos, su vinculación y características. Se realizó una revisión sistemática de literatura publicada en el periodo 2008-2018 en las bases ERIC, PsycINFO, ProQuest Central y Scielo. Los hallazgos confirman la escasez de trabajos orientados, implícita o explícitamente, a la mejora de la calidad de vida, lo que es aún más evidente en niveles educativos secundarios. Se discuten posibles implicaciones para la investigación y la práctica en el desarrollo de marcos integradores que alineen derechos, apoyos y calidad de vida, y fomenten las oportunidades de inclusión.

Descriptor: Derecho a la educación; Educación integradora; Escolares; Desarrollo de las habilidades; Calidad de vida.

Currently, there is consensus on the need to adopt support approaches aligned with the improvement of quality of life and thus favor the inclusion of students with disabilities, from a perspective of rights and social justice. However, there is little work to design and guide the supports for this purpose, making it necessary to go deeper into the available evidence, and thus provide references and guidelines in this regard. The aim of this work was to review the supports that are implemented with a quality of life approach in ordinary school contexts, identifying the nature of the supports, their link with the dimensions of quality of life, and its characteristics. A systematic review of the literature published in the period 2008-2018 was carried out in the ERIC, PsycINFO, ProQuest Central and Scielo databases. Findings confirm the scarcity of work oriented, implicitly or explicitly, to improving the quality of life, which is even more evident in secondary educational levels. Possible implications for research and practice in the development of integrative frameworks that align rights, supports and quality of life, and promote opportunities for inclusion are discussed.

Keywords: Right to education; Inclusive education, Schoolchildren; Skills development; Quality of life.

*Contacto: victoria.sanchez@uchile.cl

Introducción

La educación inclusiva (EI) de los estudiantes con discapacidad es un derecho reconocido por la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). De ahí que los esfuerzos realizados por la EI se sitúen desde un enfoque de derechos, considerándose la EI como un aspecto esencial para la justicia social. El artículo 24 indica que los estados parte deben garantizar un sistema educativo inclusivo y una enseñanza a lo largo de la vida para lograr el acceso, participación, aprendizaje y máximo desarrollo posible de los estudiantes con discapacidad en entornos ordinarios y en igualdad de condiciones que sus pares con funcionamiento típico (Naciones Unidas, 2006). La CDPD destaca la importancia de adoptar ajustes razonables que garanticen la inclusión plena del estudiantado, es decir, la cobertura de sus necesidades individuales para la participación y el progreso, tanto en el aula como en el centro educativo y en su comunidad de referencia (Amor et al., 2018). Por ello, desde la óptica del derecho a la EI, los apoyos que se ofrecen deben exceder al aprendizaje académico, de manera que es necesario considerar el patrón de apoyos requeridos por los estudiantes en términos globales e implementar los apoyos que estos requieran en distintos ámbitos, para así poder desempeñar un rol social valorado y desarrollarse plenamente (Amor et al., 2019; Hagiwara et al., 2019; Schalock, van Loon y Mostert, 2018; Verdugo et al., 2018).

Consistentemente con el artículo 24 de la CDPD, cada vez más autores defienden la necesidad de adoptar enfoques educativos centrados en la globalidad del estudiante con discapacidad, que se orienten no solamente a su acceso, participación y aprendizaje, sino también a su máximo desarrollo posible (Amor et al., 2018; Schalock et al., 2018; Verdugo et al., 2018). Dos de estos enfoques, complementarios entre sí, son: el paradigma de apoyos (Thompson et al., 2009); y el modelo de calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2002). Conjuntamente, estos enfoques ofrecen un marco conceptual y aplicado que permite, a la luz de la CDPD, comprender a los estudiantes con discapacidad, sus necesidades y aspiraciones, así como la implementación y evaluación del impacto que tienen los apoyos sobre dimensiones que componen la vida del alumno, y que son, a su vez, sensibles a los objetivos de acceso, participación, aprendizaje y máximo desarrollo posible (Verdugo et al., 2012).

El paradigma de apoyos concibe la discapacidad como un desajuste derivado de la interacción entre la competencia del estudiante y las demandas ambientales, definidas por todas aquellas actividades y contextos que ponen en juego la educación (Thompson et al., 2018). Al poner el foco en la interacción estudiante-ambiente, este paradigma enfatiza que todo estudiante tiene necesidades de apoyo. La clave está en que aquellos con discapacidad presentarán un patrón e intensidad de apoyo extraordinario, que irá más allá del que requieren sus pares con funcionamiento típico para participar en las mismas actividades y contextos educativos (Thompson et al., 2009). Otra implicación de este paradigma es que las necesidades de apoyo son globales. Es decir, los desajustes que los estudiantes con discapacidad experimentan pueden aparecer frente a demandas del aula (p. ej., acceso y aprendizaje del currículum), en el centro educativo (o. ej., en la transición entre actividades) o en la comunidad (p. ej., excursiones). Por ello, los apoyos, entendidos como todos aquellos recursos y estrategias orientados a reducir los desajustes experimentados por el alumnado y mejorar su bienestar (Thompson et al., 2009), deben considerar las necesidades holísticas que tiene el estudiante en relación con todas las demandas educativas. Así, dado que la educación trasciende al aprendizaje académico y al contexto

del aula, los apoyos deben dirigirse a la globalidad del estudiante para garantizar una adecuada inclusión con sus pares en todos los contextos que comparten, lo cual sería esencial para lograr el máximo desarrollo posible (Amor et al., 2019; Hagiwara et al., 2019). Además, el paradigma de apoyos recalca que, junto con necesidades de apoyo, los estudiantes tienen fortalezas es necesario identificar y potenciar. Así, los estudiantes deben ser los agentes causales sobre los apoyos que reciban, de tal manera que adopten un rol activo en la definición de sus metas, sobre las que se determinarán sus fortalezas y necesidades de apoyo (Thompson et al., 2018).

No obstante, lo anterior, para mejorar las oportunidades de inclusión se hace preciso adoptar enfoques complementarios al paradigma de apoyos que permitan situar el foco de la educación en el desarrollo global del estudiante como criterio para definir programas y evaluar resultados, yendo más allá del aprendizaje del contenido académico, y centrándose en los resultados personales del estudiante en el aula, el centro y la comunidad (Muntaner, 2013; Verdugo, 2009). Contar con un marco para comprender resultados personales es esencial para valorar cómo, a través de la implementación de apoyos, se está contribuyendo al máximo desarrollo posible de un estudiante. Esta cuestión es esencial en la mejora del propio proceso de inclusión, el cual debe nutrirse de la recogida continua de evidencias (Azorín y Sandoval, 2019; Booth y Ainscow, 2011) sobre los resultados personales del estudiante como un punto clave para apoyar procesos de transformación educativa (Amor et al., 2018; Muntaner, 2013; Muntaner et al., 2010; Pazey et al., 2016; Verdugo et al., 2018).

En esta línea, un enfoque que ha ganado peso es el modelo multidimensional de calidad de vida (CdV) de Schalock y Verdugo (2002). Este modelo conceptualiza la CdV como un estado de bienestar que incorpora elementos objetivos y subjetivos, que está influido por factores personales y ambientales, y considera ocho dimensiones de la vida del estudiante: desarrollo personal (DP), bienestar emocional (BE), relaciones interpersonales (RI), bienestar físico (BF), bienestar material (BM), autodeterminación (AU), inclusión social (IS) y derechos (DE). Hablar de CdV en educación supone asumir un enfoque paidocéntrico, centrado en la globalidad de las dimensiones que componen la vida del estudiante, desde las cuales comprender sus aspiraciones y necesidades como criterio para definir programas y ofrecer apoyos orientados a la mejora de los resultados personales en cada área (Muntaner, 2013; Muntaner et al., 2010; Verdugo, 2009).

Además de una visión conceptual, este modelo ofrece un marco de medición o modelo de medida de resultados ampliamente validado (Pazey et al., 2016). Así, cada dimensión se desarrolla en indicadores observables que son sensibles a las metas recogidas en los artículos de la CDPD (Navas et al., 2012; Verdugo et al., 2012). Específicamente sobre el artículo 24, diversos autores han establecido un alineamiento entre las dimensiones de CdV y las metas de la EI (Amor et al., en prensa; Turnbull et al., 2003), de la siguiente manera: (a) acceso se relaciona con DE; (b) participación con IS y RI; (c) aprendizaje con AU y DP; y (d) máximo desarrollo posible con BE, BF y BM, AU y DP. Por otro lado, el BE y BF, y DP son competencias fundamentales para lograr todas las metas de la EI y contribuir a la formación de estudiantes preparados para la vida adulta (Morningstar et al., 2017; Turnbull et al., 2003). Para favorecer la implementación del modelo en la práctica, y recabar evidencias de resultados personales que apoyen la transformación educativa, se han elaborado instrumentos de CdV para educación infantil, primaria (Sabehe et al., 2009), y secundaria (Gómez-Vela y Verdugo, 2009).

En la literatura pueden encontrarse trabajos que han analizado la situación de los estudiantes con discapacidad desde estos enfoques. Por ejemplo, desde el paradigma de apoyos, existen trabajos que han abordado la implementación de apoyos para promover la inclusión de estudiantes con discapacidad, pero que no han analizado el resultado personal que se buscaba promover. Amor y otros (2019) y Hagiwara y otros (2019) efectuaron una serie de trabajos de revisión para identificar qué tipos de apoyos se diseñan, implementan y evalúan para mejorar la inclusión de estudiantes con discapacidad, aportando evidencias sobre una mayor presencia de apoyos instruccionales, en comparación a la cantidad de estudios que implementaran y valoraran adaptaciones curriculares o una combinación de apoyos instruccionales, de participación y curriculares. Análogamente, hay estudios que han evaluado los resultados de CdV de estudiantes con y sin discapacidad en el contexto educativo, pero sin relacionar tales resultados con la implementación de apoyos, de manera que se han centrado en dar orientaciones generales de mejora educativa (Muntaner et al., 2010; Muñoz-Cantero y Losada-Puente, 2017).

A pesar de la disponibilidad de estos enfoques y de la evidencia que brindan los estudios que los toman en consideración, son escasos los trabajos que orienten sistemáticamente la provisión de apoyos hacia la consecución de resultados personales de CdV, como medio para promover la inclusión en contextos escolares ordinarios (estudiantes con y sin discapacidad), siendo en su mayoría estudios de caso, como es el caso del estudio de Schalock y otros (2018). En este estudio, considerando el alineamiento entre los enfoques de derechos, paradigma de apoyos y CdV, se integró la información sobre las necesidades de apoyo de una alumna de nueve años con Síndrome de Down en Países Bajos para la elaboración de un plan educativo personalizado y se evaluó el impacto de este sobre su CdV como medio para comprender la medida en que, a través de la provisión de apoyos, se estaban logrando resultados en áreas sensibles a los objetivos de la CDPD. Por su parte, en el ámbito hispanohablante, los trabajos disponibles sobre esta temática son de corte teórico y en entornos segregados (p. ej., Iglesias y Calvo, 2012).

Lo anterior sugiere que el conocimiento en el ámbito escolar sobre el paradigma de apoyos (Thompson et al., 2009) y el modelo de CdV (Schalock y Verdugo, 2002) parece fragmentado, siendo escasos los trabajos que integren ambos enfoques para promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad. Se vuelven necesarios, por tanto, trabajos que orienten la provisión de apoyos a la consecución de resultados de CdV en áreas que trasciendan el aprendizaje, para promover así el máximo desarrollo posible. Desarrollar este tipo de estudios requiere esfuerzos conscientes de formación sobre estos paradigmas y su relación con la EI de todas las partes interesadas en la educación, desde elaboradores de políticas hasta las familias. Un modo de fundamentar esta necesidad es identificar trabajos que relacionen consistentemente apoyos y resultados personales desde una óptica multidimensional (CdV) en entornos escolares ordinarios, esto, como un punto de partida para poder contar con directrices o referencias sobre lineamientos prácticos e investigativos que sistematicen la relación entre estos enfoques.

Para abordar esta necesidad, en este estudio se realizó una revisión sistemática de literatura científica que reportase intervenciones basadas en apoyos en contextos educativos ordinarios y que estuvieran, a su vez, orientados a la mejora de resultados personales globales de los estudiantes con discapacidad, de forma consistente con una visión multidimensional de CdV (es decir, que no se centrasen únicamente en la mejora de resultados académicos). Para la selección de los estudios analizados se consideraron una

serie de criterios de inclusión/exclusión y directrices de búsqueda detallados más adelante.

Considerando dicho objetivo general, a continuación, se presentan las preguntas de investigación que guiaron el estudio:

- ¿Qué características tienen las intervenciones reportadas en los estudios seleccionados? (e.g. locación, variable independiente o tipo de apoyo implementado, dirección del apoyo, lugar del apoyo)
- ¿De qué forma estos apoyos apuntan a la mejora de la CdV y sus dimensiones? (e.g. vinculación implícita o explícita, dimensiones a las que apunta la intervención)
- ¿Qué características tienen los estudiantes para los que se diseñan e implementan estos apoyos? (i.e. tipo de discapacidad e inclusión de compañeros sin discapacidad)

2. Método

La revisión de literatura incluyó artículos publicados entre enero de 2008 y junio de 2018 que reportaran intervenciones con provisión de apoyos que apuntaran a la mejora en distintas esferas de desarrollo según el modelo de CdV (Schalock y Verdugo, 2002), por su relación con la CDPD (Naciones Unidas, 2006). El proceso de revisión sistemática y análisis de datos siguió tres fases: estrategia de búsqueda, selección de artículos a partir de criterios de inclusión/exclusión y la codificación de artículos.

2.1. Estrategia de búsqueda

Los términos de búsqueda se seleccionaron siguiendo conceptos asociados a los enfoques de CdV, apoyos y EI. Para el modelo de CdV y el paradigma de apoyos se consideraron términos que aludieran a estos en español e inglés. Dentro de EI, se consideraron términos que acotaran la búsqueda a contexto escolar ordinario y a la incorporación de estudiantes con discapacidad. Se decidió mantener una búsqueda segmentada por idiomas para una mayor cobertura. Se emplearon las bases de datos ERIC y PsycINFO para la búsqueda en inglés, y ProQuest Central y Scielo para la búsqueda en español. Estas bases de datos fueron seleccionadas a partir de otros estudios de revisión en el campo de la educación inclusiva, los cuales se consideraron como referentes en la metodología escogida (Amor et al., 2019; Hagiwara et al., 2019). En el cuadro 1 se detallan los términos y directrices de búsqueda utilizados.

2.2. Criterios de inclusión y exclusión

Se seleccionaron solo aquellos trabajos que reportaran implementar apoyos en contextos ordinarios que estuvieran alineados con el modelo de CdV, explícita o implícitamente (a través del objetivo del apoyo implementado). Se descartaron estudios que solo se centrasen en resultados académicos, que no reportaran intervenciones, que no correspondieran a contextos ordinarios o no incorporaran estudiantes con discapacidad. También se excluyeron informes de políticas y documentos no publicados en revistas revisadas por pares. Los criterios de inclusión y exclusión se detallan en el cuadro 2.

Cuadro 1. Términos y directrices de búsqueda

	INGLÉS	ESPAÑOL
Sintaxis (en: todo el texto)	Supports AND school AND disability	Apoyos AND escuela AND discapacidad
	Supports AND school AND disability AND inclusion	Apoyos AND escuela AND discapacidad AND inclusión
	Supports AND school AND disability AND intervention	Apoyos AND escuela AND discapacidad AND inclusión
	Supports AND school AND disability AND inclusion AND sintervention	Apoyos AND escuela AND discapacidad AND inclusión AND implementación
	Supports AND "special educational needs" AND experience	Apoyos AND escuela AND discapacidad AND "calidad de vida"
	Supports AND "special educational needs" AND implementation	Apoyos AND "contexto escolar" AND discapacidad AND "calidad de vida"
	Supports AND school AND implementation AND disability	Apoyos AND "contexto escolar" AND discapacidad
	Supports AND school AND case study AND disability	Apoyos AND inclusión AND "estudiantes con necesidades educativas especiales"
	Supports AND school AND disability AND quality of life	Apoyos AND "inclusión" AND "necesidades educativas especiales"
	Supports AND students AND disability AND quality of life	Apoyos AND "acceso al currículo" AND discapacidad
	Supports AND Inclusion AND "students with disabilities"	Apoyos AND "acceso al currículo" AND "calidad de vida"
	Supports AND "access to general education curriculum" AND "quality of life"	
Supports AND "access to general education classroom" AND quality of life		
Bases	<i>ERIC</i> <i>PsycINFO</i>	<i>ProQuest central</i> <i>Scielo</i>
Año	2008-2018	2008-2018
País	Todos	Todos
Fuente	Revistas científicas	Revistas científicas
Tipo	Artículo	Artículo
Texto completo	Sí	Sí
Evaluado por expertos	Sí	Sí
Total inicial	<i>ERIC</i> (n=869) <i>PsycINFO</i> (n=624)	<i>ProQuest central</i> (n= 272) <i>Scielo</i> (n=4)
Total final	<i>ERIC</i> (n=14) <i>PsycINFO</i> (n=12)	<i>ProQuest central</i> (n=2) <i>Scielo</i> (n=1)

Fuente: Elaboración propia.

Al lanzar las búsquedas, se obtuvo un pool inicial de 1.493 artículos en inglés y 276 en español. En primer lugar, se procedió a eliminar los artículos duplicados (n = 28). A continuación, cada artículo fue sometido a *screening*, analizando los resúmenes, a partir de los criterios de inclusión/exclusión, y se escogieron solo aquellos que cumplieran los criterios de inclusión (n = 34). Estos artículos fueron leídos en texto completo para verificar los criterios de inclusión, luego de lo cual quedaron 11 artículos para el análisis y categorización (ver figura 1 para más detalle de la toma de decisiones).

Cuadro 2. Criterios de inclusión y exclusión

VARIABLE	CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
Tipo	Artículos científicos	Otras publicaciones
Idioma	Inglés o español	Otras lenguas
Acceso	Libre acceso o disponible	Acceso restringido o pago
Tipo de estudio	Estudios que reportaran el desarrollo e impacto de una práctica definida, una intervención o modificación del contexto	No intervenciones (p. ej., estudios descriptivos o teóricos). Artículos empíricos que no implementen apoyos (p. ej., solo evaluación)
Entorno	Contexto escolar ordinario, que cuenta con estudiantes con y sin discapacidad	Ámbito segregado (i.e., aulas o centros de educación especial)
Nivel	Preescolar o infantil, primaria y secundaria	Otros niveles educativos
Apoyos	Apoyos académicos o no académicos, con fines más allá de la mejora del rendimiento	Sólo apoyos académicos o con fines académicos
CdV	Vinculación implícita o explícita con la mejora de la CdV	Sin vinculación con CdV
Participantes	Considera la participación de estudiantes con discapacidad	Considera sólo estudiantes sin discapacidad o con otras necesidades

Fuente: Elaboración propia.

Los estudios seleccionados para análisis fueron los siguientes: Beatty y Bruce (2012), Brock y Carter (2016), Filippatou y Kaldi (2010), Gillies (2013), Latas y Monclús (2011), Mishna, Muskat y Cook (2012), Moriña, (2011), Murphy, Robinson, Cote, Karge y Lee (2016), Nocera, Whitbread y Nocera (2016), Roque y Domínguez (2012) y Walker, DeSpain, Thompson y Hughes (2014).

2.3. Codificación de artículos

Los artículos fueron analizados y agrupados según categorías en torno a dos ejes: características del estudio/intervención y características de los participantes. En el cuadro 3 se detallan ambos ejes y sus categorías de análisis.

Cuadro 3. Categorías de análisis

CATEGORÍAS	
Eje 1: Características del estudio/intervención	Eje 2: Características de los participantes
Locación	Tipo de discapacidad
País en el que se realiza la intervención	Nivel educativo
Variable independiente	Inclusión de personas sin discapacidad
Intervenciones y apoyos considerados (Tipos de apoyo)	
Dirección del apoyo	
Apoyos se proveen de forma individualizada o universal	
Lugar del apoyo	
Dentro del aula, fuera del aula o mixto	
Variable dependiente	
Metas a las que apunta la intervención	
Vinculación con modelo de CdV	
Explícita o implícita. Dimensiones del modelo de CdV	

Fuente: Elaboración propia.

Dentro del Eje 1, la categorización del tipo de apoyo (variables independientes) se realizó siguiendo dos marcos conceptuales. Se utilizó la tipología de Thompson y otros (2018), descrita en el cuadro 4, ya utilizada en otros estudios (Hagiwara et al., 2019), y fue complementada por la clasificación propuesta por Espinoza (2014), la cual se detalla en el cuadro 5.

Para analizar la vinculación con el modelo CdV se utilizaron las dimensiones e indicadores respectivos propuestos por Schalock y Verdugo (2002) (cuadro 6).

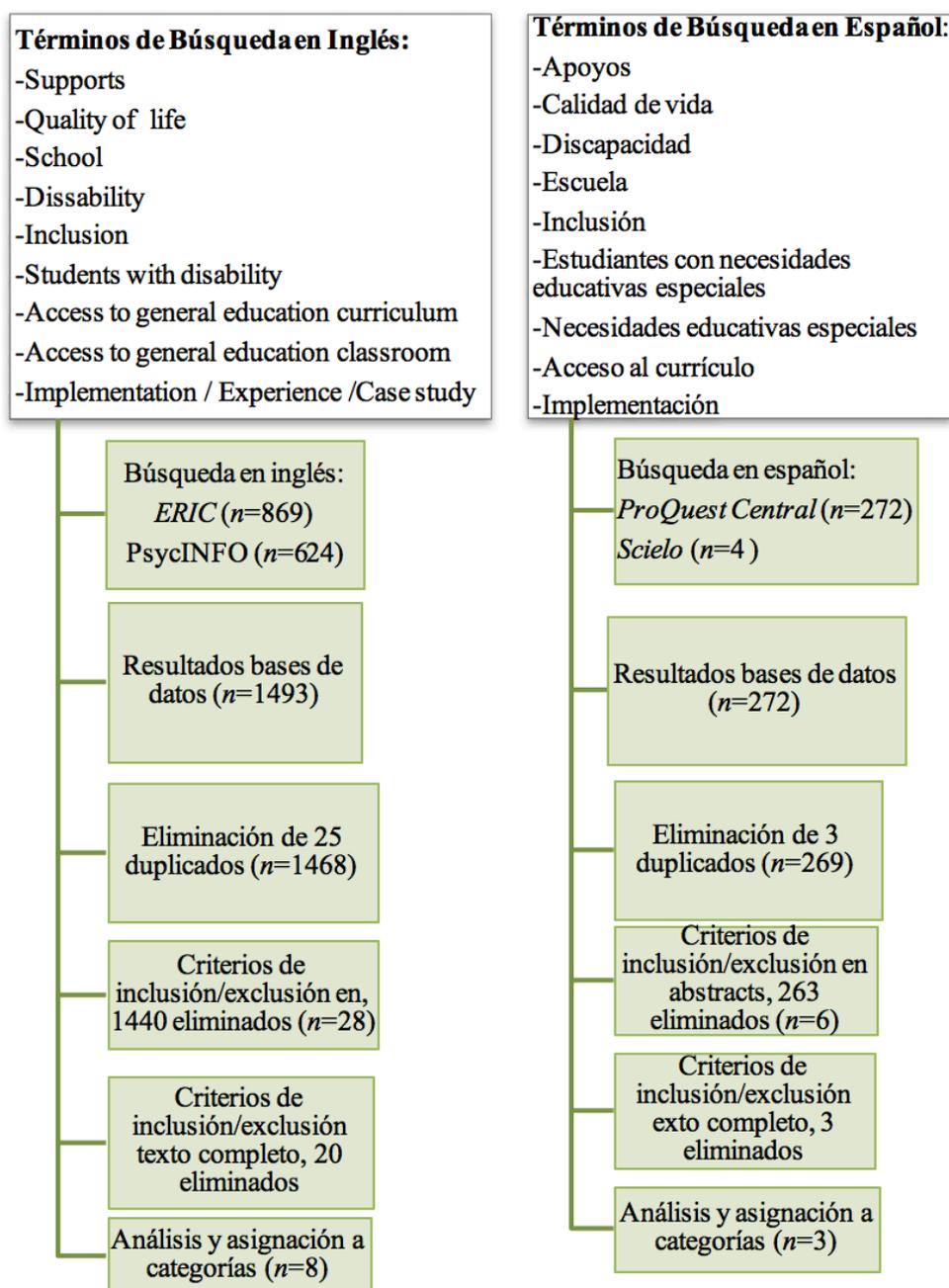


Figura 1. Diagrama de proceso de revisión
Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4. Tipos de apoyos

TIPO DE APOYO	DESCRIPCIÓN
Adaptaciones curriculares	Alinear el currículo general a aquello que es relevante para el aprendizaje de los estudiantes en entornos futuros de vida
Apoyos instruccionales	Orientados a alinear las actividades de enseñanza aprendizaje con las necesidades de apoyo aprendizaje de los estudiantes
Apoyos a la participación	Asegurar la plena participación de los estudiantes en actividades de aprendizaje en los mismos entornos que sus iguales con funcionamiento típico

Fuente: Elaborado a partir de Thompson y otros (2018).

Cuadro 5. Tipos de apoyo

TIPO DE APOYO	DESCRIPCIÓN
Relaciones personales	Promover las interacciones personales entre estudiantes o entre estos y profesores, reafirmando el valor de estos como individuos y compañeros
Curricular	Adaptaciones y modificaciones del currículo para ajustar la propuesta educativa a las necesidades del alumnado
En la evaluación	Alude a la forma en que los docentes obtienen información que les permita monitorear y adaptar las formas de evaluación, para asegurar aprendizajes lo más amplios, profundos y significativos posibles
Organizativo	Consisten en agrupar a los estudiantes de distintos modos, considerando tamaño, composición de grupo, con una organización del tiempo y espacio distintos a las normalmente usados
Comportamiento adaptativo	Aluden tanto a modificaciones ambientales, para evitar comportamientos problemáticos, como a enseñar comportamientos adaptativos positivos
Autodeterminación	Dirigidos a la elección de actividades y modo en que serán abordadas, fomentando la responsabilidad y protagonismo en los aprendizajes
Mediante recursos	Proporcionar materiales tangibles, recursos financieros, informativos o recursos humanos extra a los tradicionalmente utilizados

Fuente: Elaboración a partir de Espinoza (2014).

Cuadro 6. Modelo de CdV

DIMENSIÓN	INDICADORES
IS: ir a lugares de la ciudad o del barrio donde van otras personas, participar en actividades como uno más. Sentirse miembro de la sociedad, sentirse integrado, contar con el apoyo de otras personas	Inclusión, participación, accesibilidad y apoyos
AU: decidir por sí mismo y tener oportunidad de elegir las cosas que quiere, cómo quiere que sea su vida, su trabajo, su tiempo libre, el lugar donde vive, las personas con las que está	Metas y preferencias personales, decisiones, autonomía y elecciones
BE: sentirse tranquilo, seguro, sin agobios, no estar nervioso	Satisfacción, autoconcepto y falta de estrés y sentimientos negativos
BF: tener buena salud, sentirse en buena forma física, tener hábitos de alimentación saludables	Cuidado de la salud, sueño, salud y sus alteraciones, actividades de la vida diaria, acceso a ayudas técnicas y comida
BM: tener suficiente dinero para comprar lo que se necesita y se desea tener, tener una vivienda y servicios adecuados	Hogar, lugar de trabajo/estudio, salario (pensión/ingresos), pertenencias y ahorros
DE: ser considerado y tratado igual que los demás, respeto a la forma de ser, opiniones, deseos, intimidad y derechos	Intimidad, respeto, conocimiento y ejercicio de derechos
DP: posibilidad de aprender distintas cosas, tener conocimientos y realizarse personalmente	Limitaciones/capacidades, acceso a tecnologías de la información y

	comunicación, oportunidades de aprendizaje, habilidades relacionadas con el trabajo (u otras actividades) y habilidades funcionales
RI: relacionarse con distintas personas, tener amigos, llevarse bien con la gente	Interacciones sociales, tener amigos claramente identificados, interacciones y relaciones familiares, contactos sociales positivos, amistades y sexualidad

Fuente: Elaboración a partir de Schalock y Verdugo (2002).

3. Resultados

La presentación de resultados se estructura según los ejes previamente detallados. En cada apartado se presentan estadísticos de frecuencia y se profundiza con respecto a características relevantes de los estudios analizados.

3.1. Características del estudio/intervención

Locación

La mayor parte de los estudios seleccionados a partir de los criterios predefinidos resultaron ser de contexto anglosajón (63,6%), la mayoría en Estados Unidos (54,5%) (Brock y Carter, 2016; Gillies, 2013; Mishna, Muskat y Cook, 2012; Murphy et al., 2016; Nocera, Whitbread y Nocera, 2016; Walker et al., 2014) y una en Reino Unido (9,1%) (Beatty y Bruce, 2012). Tres (27,3%) estudios fueron realizados en Europa continental, dos de ellos en España (Latas y Monclús, 2011; y Moraña, 2011) y uno en Grecia (Filippatou y Kaldi, 2010). Sólo un estudio tuvo lugar en Latinoamérica (Roque y Domínguez, 2012), específicamente en México.

Tipos de apoyos

Las intervenciones reportadas fueron de diversa naturaleza al igual que los apoyos considerados. El cuadro 7 detalla los tipos de apoyos considerados en cada estudio.

Cuadro 7. Intervenciones reportadas y apoyos considerados

ESTUDIO	INTERVENCIÓN	TIPOS DE APOYO	
		Thompson et al. (2018)	Espinoza (2014)
Beatty y Bruce (2012)	Sistema computacional para apoyar la comprensión de relaciones	Adaptaciones curriculares, apoyos instruccionales	Curricular, evaluación, organizativos, comportamiento adaptativo, mediante recursos
Brock y Carter (2016)	Capacitación a asistentes para implementar apoyo entre pares	Apoyos instruccionales, apoyos a la participación	Relaciones, organizativos, mediante recursos
Filippatou y Kaldi (2010)	Programa de aprendizaje basado en proyectos	Adaptaciones curriculares, apoyos instruccionales, apoyos a la participación	Relaciones, curricular, evaluación organizativos, autodeterminación
Gillies (2013)	Tutoría de pares	Apoyos instruccionales,	Relaciones, organizativos, comportamiento

		apoyos a la participación	adaptativo, mediante recursos
Latas y Monclús (2011)	Sesiones de Arteterapia	Adaptaciones curriculares, apoyos instruccionales, apoyos a la participación	Relaciones, curricular, organizativos, autodeterminación, mediante recursos
Mishna, Muskat y Cook (2012)	Intervención escolar para promover la autodefensa	-	Relaciones, organizativos, comportamiento adaptativo, autodeterminación, mediante recursos
Moriña (2011)	Programa de aprendizaje cooperativo	Adaptaciones curriculares, apoyos instruccionales, apoyos a la participación	A las relaciones, curricular, la evaluación, apoyos organizativos, autodeterminación, mediante recursos
Murphy et al. (2016)	Entrenamiento a asistentes en técnicas de respuesta pivote	-	Relaciones, organizativos, comportamiento adaptativo, apoyo a autodeterminación, mediante recursos
Nocera, Whitbread y Nocera (2016)	Sistema de apoyo conductual positivo	Adaptaciones curriculares, apoyos instruccionales, apoyos a la participación	Relaciones, apoyo curricular, organizativos, comportamiento adaptativo, mediante recursos
Roque y Domínguez (2012)	Capacitación a docentes en atención psicopedagógica	Apoyos instruccionales, apoyos a la participación	Relaciones, evaluación, mediante recursos
Walker et al. (2014)	Plan individualizado de apoyos	Apoyos instruccionales, apoyos a la participación	Relaciones, organizativos, comportamiento adaptativo, autodeterminación, mediante recursos

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los apoyos de cada intervención desde la tipología de Thompson y otros (2018), el tipo de apoyo más común fue apoyos instruccionales, en nueve de los 11 estudios (81,8%), seguido por los apoyos a la participación, en ocho estudios (72,7%). Las adaptaciones curriculares, presentes en cinco estudios, fueron las menos frecuentes (45,5%). Los apoyos considerados en Mishna, Muskat y Cook (2012) y Murphy y otros (2016) no fueron posibles de categorizar bajo esta tipología debido al carácter predominantemente académico de la misma. Según la tipología de Espinoza (2014), los apoyos implementados más frecuentemente fueron los apoyos a las relaciones, organizativos y mediante recursos (en 10 estudios, un 90,9% del total). A ellos les siguen los apoyos al comportamiento adaptativo y los apoyos a la autodeterminación (54,5%). Se presentaron con menor frecuencia los apoyos curriculares (45,5%) y en la evaluación (36,4%).

Dirección del apoyo

Más de la mitad de los estudios (54,5%) implementaron apoyos de forma universal, es decir, para todos los estudiantes (Beatty y Bruce, 2012; Brock y Carter, 2016; Filippatou y Kaldi, 2010; Latas y Monclús, 2011; Moriña, 2011; Nocera, Whitbread y Nocera, 2016). En el resto de los trabajos, se reportó haber implementado apoyos personalizados o individualizados, es decir, dirigidos solo a estudiantes con discapacidad (Gillies, 2013; Mishna, Muskat y Cook, 2012; Murphy et al., 2016; Roque y Domínguez, 2012; Walker et al., 2014).

Lugar del apoyo

En seis de los 11 estudios considerados (54,6%), las intervenciones incorporaron apoyos fuera del aula. De ellos, en cuatro casos los apoyos fueron implementados únicamente fuera del aula (Gillies, 2013; Latas y Monclús, 2011; Mishna, Muskat y Cook, 2012; Murphy et al., 2016), mientras que en Nocera, Whitbread y Nocera (2016) y Walker y otros (2014), los apoyos se implementaron de forma mixta. Esto se relacionó tanto con la dirección del apoyo como con la naturaleza de los mismos. Un ejemplo de ello es el estudio de Walker y otros (2014), en el que, además de prestarse apoyos instruccionales o a la participación en el aula, se prestaron apoyos fuera de ella enfocados al transporte casa-escuela. El 45,5% restante de estudios implementaron apoyos únicamente dentro del aula (Beatty y Bruce, 2012; Brock y Carter, 2016; Filippatou y Kaldi, 2010; Moriña, 2011; Roque y Domínguez, 2012).

Al analizar la interacción de la dirección del apoyo y el lugar en el que este se presentó, se halló que los apoyos universales se prestaron con mayor frecuencia dentro del aula (Beatty y Bruce, 2012; Brock y Carter, 2016; Filippatou y Kaldi, 2010; Moriña, 2011) que fuera de ella (Latas y Monclús, 2011) o de forma mixta (Nocera, Whitbread y Nocera, 2016). En contraparte, los apoyos individualizados se presentaron con mayor frecuencia fuera del aula (Gillies, 2013; Mishna, Muskat y Cook, 2012; Murphy et al., 2016) que dentro de ella (Roque y Domínguez, 2012) o de modo mixto (Walker et al., 2014).

3.2. Variables dependientes y vinculación con el modelo de CdV

La vinculación de los estudios con las dimensiones de CdV se realizó analizando las variables dependientes de cada estudio. Las metas de las intervenciones fueron variadas, pero en todas se identificó una vinculación con CdV, ya fuera implícita (aludiendo a la mejora de resultados personales en el alumnado en alguna dimensión) o explícitamente. Para cada estudio se identificó qué dimensiones de CdV estaban presentes a través de sus indicadores, como se detalla en el cuadro 8.

Cuadro 8. Variables dependientes y su vinculación con CdV

AUTORES	INTERVENCIÓN	VARIABLES DEPENDIENTES	VINCULACIÓN	DIMENSIONES CdV *
Beatty y Bruce (2012)	Sistema computacional para apoyar la comprensión de relaciones	Capacidad de relacionar representaciones, desarrollo de comprensión de relaciones lineales, autoeficacia, motivación, integración en matemáticas	Implícita	IS, BE, DP y RI
Brock y Carter (2016)	Capacitación a asistentes para implementar	Rendimiento académico e interacción social entre pares	Implícita	IS, AU, BE, BF, BM, DE, DP y RI

		apoyo entre pares		
Filippatou y Kaldi (2010)	Programa de aprendizaje basado en proyectos	Rendimiento académico, motivación (autoeficacia y relevancia del contenido), trabajo en equipo (aceptación en el grupo y compromiso con el aprendizaje)	Implícita	IS, AU, DE, DP y RI
Gillies (2013)	Tutoría de pares	Conducta, motivación, bienestar, interacción con otros	Implícita	IS, BE y RI
Latas y Monclús (2011)	Sesiones de Arteterapia	Inclusión escolar, desarrollo de competencias sociales, emocionales, cognitivas y comunicativas. Calidad de vida y salud integral	Explícita	IS, AU, BE, DE, DP y RI
Mishna, Muskat y Cook (2012)	Intervención basada en la escuela para promover la autodefensa	Autodefensa, autoestima y autoconfianza	Implícita	AU, BE, DE y DP
Moriña (2011)	Programa de aprendizaje cooperativo	Clima de aula, autoestima, empatía, atención, motivación, rendimiento académico, habilidades sociales (solidaridad, toma de decisiones, comunicación, escuchar, dar y recibir ayuda)	Implícita	IS, AU, BE, DE, DP y RI
Murphy et al. (2016)	Entrenamiento a asistentes en técnicas de respuesta pivote	Interacción social y comunicación con pares	Implícita	IS, AU, DP y RI
Nocera, Whitbread y Nocera (2016)	Sistema de apoyo conductual positivo	Resultados académicos y conducta prosocial, clima escolar	Implícita	IS, BE, DE, DP y RI
Roque y Domínguez (2012)	Capacitación a docentes en atención psicopedagógica	Herramientas de atención psicopedagógica por parte de docentes regulares para promover su aprendizaje e inclusión educativa (diversificación de la enseñanza, no excluirlos de la clase, autoestima, relación y comunicación docente alumno)	Implícita	IS, BE, DE, DP y RI
Walker et al. (2014)	Plan individualizado de apoyos	Oportunidades de aprendizaje y participación, competencia social y pertenencia de grupo, habilidades comunicativas, habilidades de aprendizaje, adaptación conductual	Explícita	IS, AU, BE, DE, DP y RI

Nota: * Según Schalock y Verdugo (2002).

Fuente: Elaboración propia.

El 81,8% de los estudios se vinculó implícitamente con el modelo de CdV, ya que, si bien no explicitaron mejorar la CdV del alumnado, fue posible identificar en sus metas elementos relevantes dentro de dicho modelo a través de los indicadores centrales de sus dimensiones. Solamente dos trabajos (18,2%) aludieron explícitamente a la mejora en la CdV. Este fue el caso de los estudios de: Latas y Monclús (2011), que implementaron sesiones de arteterapia fuera del aula en horario lectivo para estudiantes con y sin discapacidad, con objeto de promover la inclusión escolar, desarrollar competencias sociales, emocionales, cognitivas y comunicativas, buscando así mejorar la CdV y salud integral de todos los estudiantes; y Walker y otros (2014), quienes elaboraron planes individualizados de apoyos con alumnos con discapacidad, dentro y fuera del aula, que buscó promover las oportunidades de aprendizaje y participación, competencia social, así como habilidades comunicacionales y de adaptación conductual.

A pesar de que la mayor parte de los estudios analizados presentó una vinculación implícita, el análisis de las metas de dichos trabajos reveló que los apoyos implementados se orientaban en gran medida a las dimensiones propuestas en el modelo de CdV. Casi la totalidad de los estudios (90,9%) se orientó a la mejora de la IS, DP y RI. Un 72,2% de los estudios apuntó a la mejora del BE y DE, y un 54,5% apuntó a la mejora de la AU. No se encontraron estudios orientados a la mejora del BF o BM.

3.3. Características de los participantes

Tipo de discapacidad

Cinco de 11 (45,5%) estudios reportó trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo. Con menor frecuencia (27,3%) se presentaron intervenciones dirigidas a estudiantes con necesidades educativas diversas (Latas y Monclús, 2011; Moriña, 2011; y Nocera, Whitbread y Nocera, 2016) o con discapacidades de aprendizaje (*learning disabilities*, 27,3%) (Beatty y Bruce, 2012; Filippatou y Kaldi, 2010; Mishna, Muskat y Cook, 2012).

Nivel educativo e incorporación de personas sin discapacidad

La mayor parte de los estudios analizados se realizaron en primaria ($n = 7$, 63,6%), de los cuales cinco centraron únicamente en este nivel (Latas y Monclús, 2011; Moriña, 2011; Murphy et al., 2016; Roque y Domínguez, 2012; Walker et al., 2014), uno se realizó en infantil y primaria (Gillies, 2013) y otro en primaria y secundaria (Filippatou y Kaldi, 2010). El 36,4% de los trabajos ocurrieron en la etapa denominada *middle school*, situada entre los 11 y 14 años (Beatty y Bruce, 2012; Brock y Carter, 2016; Mishna, Muskat y Cook, 2012; Nocera, Whitbread y Nocera, 2016).

También se exploró la presencia de estudiantes sin discapacidad en las intervenciones. En más de la mitad de los trabajos ($n = 7$; 63,6%) se incorporó a estudiantes sin discapacidad en la provisión de apoyos, mientras que el 36,4% restante no los incluyó, dirigiendo apoyos únicamente a alumnos con discapacidad (Mishna, Muskat y Cook, 2012; Murphy et al., 2016; Roque y Domínguez, 2012; Walker et al., 2014). Es importante mencionar que, en 10 de los 11 artículos analizados, la incorporación de personas sin discapacidad fue coincidente con la dirección del apoyo de tipo universal, y fueron más frecuentes dentro del aula, con excepción de Latas y Monclús (2011). De igual forma, el incorporar únicamente personas con discapacidad en las intervenciones fue coincidente con apoyos individualizados, los cuales fueron más frecuentes fuera del aula. La excepción a este caso es el estudio de tutoría de pares de Gillies (2013) que, si bien incluyó alumnado sin

discapacidad (4° grado), este apoyo se dirigió a estudiantes de infantil con autismo, por lo cual no se categorizó como un apoyo universal.

4. Discusión y conclusiones

En este estudio se revisó literatura actualizada sobre intervenciones en contexto escolar ordinario que enfocaran la provisión de apoyos dirigida, implícita o explícitamente, a mejorar resultados personales en estudiantes con discapacidad, de forma consistente con una visión multidimensional de CdV. El trabajo emana de la necesidad detectada de orientar e integrar ambos enfoques para fomentar la inclusión de los estudiantes con discapacidad (Amor et al., 2018; Hagiwara et al., 2019; Pazey et al., 2016; Schalock, van Loon y Mostert, 2018; Verdugo et al., 2018), dado que el enfoque de CdV de Schalock y Verdugo (2002) incorpora indicadores sensibles a los objetivos promulgados en la CDPD (Amor et al., en prensa; Turnbull et al., 2003; Verdugo et al., 2012). La revisión efectuada excluyó estudios que se orientasen únicamente a resultados académicos, no por considerarlos irrelevantes, sino porque las metas de la EI recogidas en el artículo 24 destacan, además del acceso, participación y aprendizaje, el desarrollo de los estudiantes a su máximo potencial (Naciones Unidas, 2006). Además, es variada la literatura que ha abordado la provisión de apoyos para mejorar el acceso (p. ej., Lee et al., 2010; Shogren et al., 2012), participación (p. ej., Feldman et al., 2016; Hartzell et al., 2015) y aprendizaje (p. ej., Jimenez et al., 2012; Klavina et al., 2014) del alumnado con discapacidad, presentándose un vacío de literatura con respecto a resultados globales consistentes con una visión del desarrollo pleno del alumno.

El primer hallazgo de esta investigación es la escasez de estudios con las características esperadas por los autores, lo que puede obedecer a diversas causas. En primer lugar, es necesario considerar los criterios de inclusión y directrices de búsqueda, los cuales pueden haber restringido demasiado la búsqueda por ser muy específicos. Si bien destaca la falta de estudios en el medio hispanoamericano, es necesario tener en consideración, por ejemplo, bases de datos seleccionadas, de manera que puede que existan estudios útiles pero que estén indexados en distintas bases de datos. Otra alternativa es la naturaleza del trabajo, de manera que las revisiones de literatura van reflejar la realidad de un campo sólo en la medida de que los avances en dicho campo sean publicados en medios científicos, y que luego la revisión realizada logre abarcar todas las fuentes en las que dichos estudios estén reportados. No obstante, dicho desafío, se considera que una revisión sistemática adecuada sí muestra tendencias que permiten comprender los progresos hechos en un campo.

Sin embargo, la escasez de estudios no es sorprendente si consideramos otros trabajos publicados en materia de inclusión de estudiantes con discapacidad que sostienen que, en los contextos educativos, enfoques como el paradigma de apoyos y CdV son adoptados como terminología en boga y no como modelos con implicaciones conceptuales y aplicadas (Amor et al., 2018; Verdugo et al., 2018).

Los estudios seleccionados fueron analizados partiendo de tres cuestiones generales (como respuesta a las tres preguntas planteadas): las características de las intervenciones reportadas en los estudios (analizando la locación, tipo de apoyo implementado, la dirección del apoyo, lugar); la forma en que estas intervenciones se vinculan con una mejora de la CdV y sus dimensiones; y las características de los estudiantes a los que se

proveen los apoyos (tipo de discapacidad, nivel educativo, inclusión de estudiantes sin discapacidad).

Para el análisis del tipo de apoyo se empleó la tipología de Thompson et al. (2018) y la tipología de Espinoza (2014). Desde la óptica de Thompson et al. (2018), los apoyos más frecuentes fueron instruccionales, seguidos de apoyos a la participación y, en último lugar, las adaptaciones curriculares. Desde Espinoza (2014), los apoyos más frecuentes fueron los apoyos a las relaciones, organizativos y mediante recursos, seguidos de apoyos a la conducta adaptativa y a la autodeterminación, con un menor número de estudios que incorporaran apoyos curriculares o a la evaluación. Según ambas tipologías el apoyo menos frecuente correspondió a apoyos curriculares, algo que es consistente con otras revisiones de literatura sobre inclusión del alumnado con discapacidad (Hagiwara et al., 2019). De nuevo, esta polaridad en los resultados respecto al tipo de apoyos (curriculares vs. otros) sugiere que los fines académicos y aquellas otras esferas de la vida están poco integradas en el diseño de intervenciones en el contexto educativo, cuestión que ha sido resaltada como clave para formar estudiantes preparados para la formación posterior a la escolaridad obligatoria (Morningstar et al., 2017; Pazey et al., 2016; Schalock, van Loon y Mostert, 2018) y que es esencial para lograr la inclusión educativa y social desde la óptica de la CDPD (Naciones Unidas, 2006). Además, los resultados sugieren una relación entre la dirección y el lugar del apoyo, con una mayor presencia de apoyos universales dentro del aula (a excepción del estudio de Latas y Monclús, 2011) y apoyos individualizados fuera del aula, a excepción de Roque y Domínguez (2012) y Walker y otros (2014). Este hallazgo tiene implicaciones para la implementación de apoyos en la práctica que se discuten más adelante.

Con respecto a vinculación de los estudios con el modelo de Schalock y Verdugo (2002), la mayor parte de los estudios se vinculó de forma implícita con una mejora de la CdV. Al analizar las dimensiones de CdV abordadas, las más frecuentes fueron IS, RI y DP, seguidas de BE y DE y luego AU. Ningún trabajo apuntó a la mejora del BF o BM. Este hallazgo es relevante dado el peso que estas dos dimensiones adquieren según avanza en la escolaridad y comienzan etapas como transición a la vida adulta (Morningstar et al., 2017), y porque el BF ha sido señalado como una dimensión relevante para tender a la consecución de todas las metas de EI (Amor et al., en prensa; Turnbull et al., 2003).

Los estudiantes a los que se dirigieron los apoyos fueron diversos, reportándose estudios con alumnos con discapacidad intelectual y del desarrollo, necesidades educativas diversas y discapacidades de aprendizaje, así como estudiantes sin discapacidad. Merece la pena comentar la falta de trabajos centrados en educación secundaria y transición a la vida adulta. Este hallazgo es esperable si atendemos a las características de la educación secundaria, donde el rendimiento académico gana peso y el equipo docente tiende a incrementarse (con la consiguiente reducción de tiempo que se pasa con el tutor), además de darse cambios en las relaciones sociales con los compañeros y factores actitudinales de compañeros y profesionales hacia el alumnado con discapacidad, lo que dificulta poner el énfasis en la búsqueda de resultados consistentes con CdV (Verdugo y Rodríguez, 2012). Quizás la falta de estudios en educación secundaria pueda explicar la falta de trabajos centrados en mejorar el BF y BM, volviéndose necesaria más investigación al respecto.

Derivadas de los hallazgos, y sin desatender las limitaciones del estudio, este trabajo se aventura en algunas implicaciones para apoyar el uso de marcos integrados de apoyos y CdV para promover oportunidades de inclusión en los estudiantes con discapacidad. La

naturaleza de los trabajos analizados indica que el paradigma de apoyos ha calado, en cierta medida, en el contexto educativo, lo cual puede deberse, en buena medida, a que este paradigma es consistente con otros planteamientos ya instalados con más fuerza en el ámbito educativo, como son las “barreras al aprendizaje y a la participación” (p. ej., Booth y Ainscow, 2011). Sin embargo, este trabajo permite hipotetizar una presencia del paradigma de apoyos desarticulada de un enfoque inclusivo real, ello, debido a la tendencia observada a implementar apoyos individualizados en contextos donde no pueden participar todos los estudiantes (con y sin discapacidad). Este tipo de prácticas no están alineadas con un enfoque inclusivo toda vez que los apoyos han de reducir siempre la discrepancia entre la competencia del estudiante y las demandas de los mismos contextos y actividades en las que participa todo el alumnado (Thompson et al., 2018; Walker et al., 2014), pues el foco es mejorar el acceso y la participación en sociedades inclusivas. Sobre todo, en el énfasis dado en este trabajo, ya que la calidad de vida es tan relevante de fomentar en aquellos estudiantes con o sin discapacidad. Por ello, una primera implicación posible que se deriva de este trabajo es la necesidad de repensar el rol de los apoyos en entornos ordinarios para generar escuelas inclusivas, cosa que no requiere principalmente de más recursos o del tipo de apoyo que se aplique, sino que exige cambios culturales profundos con una mayor involucración de las partes interesadas en educación para diseñar entornos inclusivos (Schalock, van Loon y Mostert, 2018). Por otra parte, diseñar entornos inclusivos desde los cuales implementar apoyos es clave para mejorar el éxito de los resultados a alcanzar a través de la implementación de los apoyos, pues entornos inclusivos son en sí mismos apoyos sobre los que construir sistemas de apoyos envolventes (Agran et al., 2019; Schalock, van Loon y Mostert, 2018).

Por otro lado, el que solamente Latas y Monclús (2011) y Walker y otros (2014) aludiesen explícitamente a la mejora de la CdV hace ver un estancamiento en la adopción de CdV en el contexto educativo, y en comparación con el paradigma de apoyos. Este hallazgo hace que no sea posible establecer orientaciones concretas basadas en ejemplos para diseñar e implementar apoyos orientados al cumplimiento de resultados personales, pues ningún trabajo ha evaluado el impacto de los apoyos en la mejora de la CdV para determinar su efectividad. Sin embargo, sí permite detectar necesidades desde las cuales establecer propuestas para implementar este modelo en el contexto educativo. La primera y más importante tiene que ver con superar el *statu quo* de enfoques como el de atención a la diversidad que solamente incorpora visiones de CdV en la normativa de modos generales sin ofrecer orientaciones prácticas (Amor et al., 2018; Verdugo et al., 2018). Superar esta inercia es una cuestión compleja a la que pueden contribuir propuestas efectuadas por otros autores (Gómez-Vela, 2007; Verdugo, 2009): (a) adoptar una acción concertada de los diferentes agentes sociales en cada nivel del sistema social en torno a finalidades comunes de la educación; (b) redefinir la educación como motor de desarrollo humano que dé peso a todas las dimensiones de la vida de la persona; (c) evaluar permanentemente la propia práctica educativa como criterio de calidad educativa; y (d) adoptar una estrategia planificada de cambio y valoración del mismo.

Además, facilitar la adopción del modelo de CdV en el contexto educativo hace necesario centrarse no solamente en el sistema educativo actual, sino también pensar en sus futuros agentes, especialmente en los profesionales (p. ej., docentes, orientadores, etc.) y familias. Así, se pueden realizar propuestas adicionales para acercar el modelo de CdV a la escuela: (a) adoptar una formación sólida sobre CdV como marco conceptual y de medida y su vinculación con las metas de la EI a través de indicadores observables; (b) ofrecer ejemplos

de alineamiento entre indicadores de las dimensiones y estándares de aprendizaje evaluables, para que no se vea CdV como un modelo desligado de la educación; y (c) fortalecer las herramientas y guías de uso para evaluar resultados personales en el alumnado con discapacidad para apoyar procesos de toma de decisiones educativas. En este último caso, existen algunas herramientas disponibles para tal caso que ofrecen guías de implementación del modelo en el contexto educativo (Gómez-Vela y Verdugo, 2009; Sabej et al., 2009).

Como fortalezas del estudio, conviene destacar lo parsimonioso del mismo y que se ha dado cobertura a una gran cantidad de literatura, a través de las bases de datos empleadas y con la combinación de términos de búsqueda en dos idiomas. Otra fortaleza son los marcos contrastados desde los que se han efectuado los análisis de interés relativos al tipo de apoyo (Espinoza, 2014; Thompson et al., 2018) y a la vinculación de los estudios con CdV (Schalock y Verdugo, 2002). De igual modo, el trabajo cubre un vacío en la literatura y ha supuesto el primer esfuerzo deliberado de conectar los apoyos con una óptica de CdV mediante la conexión de las metas de los estudios con los indicadores centrales del modelo.

El trabajo no está exento de limitaciones. La primera de ellas tiene que ver con la naturaleza del trabajo. Las revisiones de literatura son estudios de carácter descriptivo y, como tal, su capacidad de inferencia es limitada en el tiempo y en el espacio y se constriñen a los términos de búsqueda (Amor et al., 2019). En este sentido, otros autores que empleen términos diferentes pueden tener más suerte en la búsqueda de trabajos como aquellos a los que este trabajo se dirigió. Otra limitación se asocia con la falta de trabajos que vinculasen explícitamente los enfoques de apoyos y de CdV. Si bien esto refleja las carencias de la literatura y no es un problema del trabajo en sí, ha limitado el impacto aplicado del trabajo al no haber sido posible establecer orientaciones precisas, partiendo de trabajos existentes, sobre cómo orientar la provisión de apoyos a la mejora de CdV desde contextos ordinarios, pues solamente Walker y otros (2014) implementaron los apoyos tal y cómo sostiene el paradigma de apoyos, y ningún trabajo analizó la efectividad de estos.

Sin embargo, estas limitaciones sirven de punto de partida para investigación futura. Es preciso continuar la senda propuesta por Schalock, van Loon y Mostert (2018) y hacer crecer el cuerpo de la literatura con trabajos que exploren los beneficios de la implementación de apoyos sobre la CdV del alumnado con discapacidad. Pero la investigación ha de avanzar y pasar de comprender los resultados de CdV del microsistema al mesosistema (Muntaner et al., 2010; Verdugo, 2009). Por ello, como líneas preferentes de actuación conviene indagar acerca del uso de resultados personales de CdV a nivel de centro educativo, para lo que sería necesario diseñar y ejecutar trabajos que permitan conectar las prácticas educativas de los centros sobre los resultados personales de los alumnos con discapacidad y utilizar dichos resultados agregados para apoyar procesos de cambio educativo en las propias culturas y políticas escolares, como de hecho viene haciéndose en el ámbito de entidades para promover el cambio organizacional (p. ej., González, 2019) siguiendo las orientaciones de la CDPD (Naciones Unidas, 2006). Esta línea de trabajo, si bien viene reclamándose (Muntaner, 2013), todavía ha sido explorada parcialmente (Muñoz-Cantero y Losada Puente, 2017), siendo necesario más recorrido para ver cómo CdV puede ser un motor de cambio de la escuela a través de sus indicadores.

Para concluir, este trabajo refrenda la falta de evidencias acerca de un uso integrado del paradigma de apoyos y el modelo de CdV, claves para orientar los esfuerzos de

planificación de apoyos a las metas de la CDPD (Naciones Unidas, 2006). Teniendo en mente los resultados encontrados, se pueden hacer dos conclusiones generales: si bien el paradigma de apoyos se comprende en la escuela (con matices, eso sí), CdV es visto como un enfoque ajeno a la realidad educativa, siendo, por tanto, la prioridad el acercamiento conceptual y aplicado de este enfoque. Solamente a través de esto se podrán adoptar marcos integrales para unificar los esfuerzos de la provisión de apoyos a un desarrollo global del alumno consistente con el artículo 24 de la CDPD y mejorar así las oportunidades de inclusión del alumnado con discapacidad (Schalock, van Loon y Mostert, 2018).

Referencias

- Agran, M., Jackson, L., Kurth, J., Ryndak, D., Burnette, K., Jameson, M., Zagona, A., Fitzpatrick, H. y Wehmeyer, M. (2019). Why aren't students with severe disabilities being placed in general education classrooms: Examining the relations among classroom placement, learner outcomes, and other factors. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2. <https://doi.org/10.1177/1540796919878134>
- Amor, A. M., Fernández, M., Verdugo, M. A., Aza, A. y Schalock, R. L. (en prensa). Shaping the faces of the prism: Rights, supports, and quality of life for enhancing inclusive education opportunities in students with intellectual disability. En J. Glodkowska (Ed.), *Inclusive Education: Identity & Diversity* (pp. 113-132). Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Amor, A. M., Verdugo, M. A., Calvo, M. I., Navas, P. y Aguayo, V. (2018). Psychoeducational assessment of students with intellectual disability: Professional-action framework analysis. *Psicothema*, 30(1), 39-45. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.175>
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Burke, K. y Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
- Azorín, C. M. y Sandoval, M. (2019). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: Análisis de guías para la acción. *Siglo Cero*, 50(3), 7-27. <https://doi.org/10.14201/scero2019503727>
- Beatty, R. y Bruce, C. (2012). Supporting students with learning disabilities to explore linear relationships using online learning objects. *PNA*, 7(1), 21-39.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Brock, M. E. y Carter, E. W. (2016). Efficacy of teachers training paraprofessionals to implement peer support arrangements. *Exceptional Children*, 82(3), 354-371. <https://doi.org/10.1177/0014402915585564>
- Espinoza, C. (2014). *Apoyos al aprendizaje y la participación: relación entre las necesidades de apoyo de los estudiantes y las actividades de apoyo ofrecidas por la escuela* (Tesis de maestría). Universidad de Chile.
- Feldman, R., Carter, E. W., Asmus, J. y Brock, M. E. (2016). Presence, proximity, and peer interactions of adolescents with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 82, 192-208. <https://doi.org/10.1177/0014402915585481>

- Filippatou, D. y Kaldi, S. (2010). The effectiveness of project-based learning on pupils with learning difficulties regarding academic performance, group work and motivation. *International Journal of Special Education*, 25(1), 17-26.
- Gillies, A. (2013). The cross-age tutoring experience for students with and without disabilities. *International Research in Early Childhood Education*, 4(1), 105-126.
- Gómez-Vela, M. (2007). La calidad de vida de alumnos con necesidades educativas especiales y sin ellas. Elaboración de un marco conceptual y un instrumento de evaluación. *Educación y Diversidad*, 1, 113-135. <https://doi.org/10.1174/021037007782334300>
- Gómez-Vela, M. y Verdugo, M. A. (2009). *CCVA Cuestionario de evaluación de la calidad de vida en alumnos adolescentes: Manual de aplicación*. CEPE.
- González, J. A. (2019). Intensidad de apoyos, salud mental, empleo y sus resultados de calidad de vida. *Siglo Cero*, 50(2), 73-88. <https://doi.org/10.14201/scero20195027388>
- Hagiwara, M., Amor, A. M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Burke, K., Uyanik, H. y Aguayo, V. (2019). International trends in inclusive education intervention research: A literature review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 54(1), 3-17.
- Hartzell, R., Liaupsin, C., Gann, C. y Clem, S. (2015). Increasing social engagement in an inclusive environment. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50, 264-277.
- Iglesias, M. L. y Calvo, M. I. (2012). Plan de trabajo individualizado hacia resultados personales desde el centro educativo. *Siglo Cero*, 43(2), 62-80.
- Jimenez, B. A., Browder, D. M., Spooner, F. y Dibise, W. (2012). Inclusive inquiry science using peer-mediated embedded instruction for students with moderate intellectual disability. *Exceptional Children*, 78, 301-317. <https://doi.org/10.1177/001440291207800303>
- Klavina, A., Jerlinder, K., Kristén, L., Hammar, L. y Soulie, T. (2014). Cooperative oriented learning in inclusive physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 29, 119-134. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.859818>
- Latas, M. A. y Monclús, G. J. (2011). Arteterapia para todos: la clave está en la diferencia. *Arteterapia*, 6, 13-32. https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2011.v6.37082
- Lee, S. H., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. y Palmer, S. B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, 76(2), 213-233. <https://doi.org/10.1177/001440291007600205>
- Mishna, F., Muskat, B. y Cook, C. (2012). Anticipating challenges: School-based social work intervention research. *Children & Schools*, 34(3), 135-144. <https://doi.org/10.1093/cs/cds002>
- Moriña, A. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: Desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 21, 199-216.
- Morningstar, M. E., Lombardi, A., Fowler, C. H. y Test, D. W. (2017). A college and career readiness framework for secondary students with disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 40(2), 79-91. <https://doi.org/10.1177/2165143415589926>
- Muntaner, J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Ibero-americana de Educação*, 63, 35-49. <https://doi.org/10.35362/rie630421>
- Muntaner, J. J., Forteza, D., Rosselló, M. R., Verger, S. y de la Iglesia, B. (2010). *Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con discapacidad en su proceso educativo*. Ediciones IUB.

- Muñoz-Cantero, J. M. y Losada-Puente, L. (2017). Calidad de vida en adolescentes: Evaluación de necesidades basada en factores personales. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 11, 6-12. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2113>
- Murphy, A., Robinson, S., Cote, D., Karge, B. y Lee, T. (2016). A teacher's use of video to train paraprofessionals in pivotal response techniques. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 4(2), 1-19. <https://doi.org/10.1177/0888406411406553>
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Nocera, E., Whitbread, K. y Nocera, G. (2014). Impact of school-wide positive behavior supports on student behavior in the middle grades. *Research in Middle Level Education*, 37(8), 1-14. <http://doi.org/10.1080/19404476.2014.11462111>
- Pazey, B., Schalock, R. L., Schaller, J. y Burkett, J. (2016). Incorporating quality of life concepts into educational reform: Creating real opportunities for students with disabilities in the 21st Century. *Journal of Disability Policy Studies*, 27(2), 96-105. <https://doi.org/10.1177/1044207315604364>
- Roque, M. y Domínguez, M. (2012). Atención a la discapacidad intelectual en la escuela primaria: Formación docente en el servicio. *Nova Scientia*, 4(8), 129-146.
- Sabeh, E. N., Verdugo, M. A., Prieto, G. y Contini, E. N. (2009). *CVI-CVIP: Cuestionario de la evaluación de la calidad de vida en la infancia*. CEPE.
- Shogren, K. A., Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Williams-Diehm, K. y Little, T. D. (2012). Effect of intervention with the self-determined learning model of instruction on access and goal attainment. *Remedial and Special Education*, 33(5), 320-330. <https://doi.org/10.1177/0741932511410072>
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2002). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza.
- Schalock, R. L., van Loon, J. y Mostert, R. (2018). A systematic approach to enhancing the personal well-being of children and adolescents. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 9(4), 188-205. <https://doi.org/10.18357/ijcyfs94201818647>
- Thompson, J. R., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Snell, M. ... y Yeager, M. (2009). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47, 135-146. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-47.2.135>
- Thompson, J. R., Walker, V. L., Shogren, K. A. y Wehmeyer, M. L. (2018). Expanding inclusive educational opportunities for students with the most significant cognitive disabilities through personalized supports. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(6), 396-411. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-56.6.36>
- Turnbull, H. R., Turnbull, A., Wehmeyer, M. L. y Park, J. (2003). A quality of life framework for special education. *Remedial and Special Education*, 24, 67-74. <https://doi.org/10.1177/07419325030240020201>
- Verdugo, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43. <https://sid.usal.es/11902/8-2-6>
- Verdugo, M. A. y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-358-086>

- Verdugo, M. A., Amor, A. M., Fernández, M., Navas, P. y Calvo, M. I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58. <https://doi.org/10.14201/scero20184922758>
- Verdugo, M. A., Navas, P., Gómez, L. E. y Schalock, R. L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(11), 1036-1045. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01585.x>
- Walker, V. L., DeSpain, S. N., Thompson, J. R y Hughes, C. (2014). Assessment and planning in K-12 schools: a social-ecological approach. *Inclusion*, 2(2), 125-139. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-2.2.125>

Breve CV de los/as autores/as

Victoria Sánchez-Gómez

Psicóloga por la Universidad de Chile, con Diplomado en Métodos Cuantitativos de Investigación Psicosocial, y actual candidata a Magíster en Psicología Educativa en la Universidad de Chile. Especialización y experiencia en metodología, desarrollo de instrumentos de medición (psicometría) y análisis de datos cuantitativos. Su principal línea de investigación corresponde a discapacidad intelectual y educación inclusiva, área en la que se desarrolla tanto su tesis grado como otros trabajos en curso, en colaboración con académicos nacionales y extranjeros. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9330-895X>. Email: victoria.sanchez@uchile.cl

Mauricio López

Psicólogo por la Universidad de Chile. Doctor en Psicología evolutiva y de la educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Académico del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile en pregrado y posgrado. Ha trabajado en el diseño de programas de formación y perfeccionamiento en educación inclusiva. Su trabajo de investigación se ha orientado a examinar las concepciones de profesores y estudiantes sobre procesos y fenómenos como inclusión, juego, cooperación, evaluación y justicia, buscando articular los aportes de la psicología sociocultural al desarrollo de la educación inclusiva. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8288-2988>. Email: m.lopez@uchile.cl

Antonio Manuel Amor

Doctor en Psicología (premio extraordinario) por la Universidad de Salamanca (USAL) con Mención Internacional (2019). Beneficiario de un contrato Predoctoral FPU (2014-18) por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (España), ha efectuado dos estancias predoctorales, una en el Beach Center on Disabilities (University of Kansas, 3 meses, EEUU) y otra en la Akademia Pedagogiki Specjalnej (Universidad Maria Grzegorzewska, Polonia, 3 meses). Miembro del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad de la USAL, su investigación se centra en alinear los enfoques de derechos, paradigma de apoyos y calidad de vida en niños y adolescentes con discapacidad intelectual. Entre sus publicaciones, destacan 9 artículos publicados en revistas revisadas por pares indexadas en JCR. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7757-1299>. Email: amor@usal.es

Miguel Ángel Verdugo

Catedrático de Psicología de la Discapacidad en la Universidad de Salamanca, director y fundador del Instituto de Integración en la Comunidad, director del Máster en Integración de Personas con Discapacidad, del Servicio de Información sobre Discapacidad y de la Revista Siglo Cero. Ha publicado más de 500 artículos científicos y capítulos de libros, y más de 70 libros y escalas de evaluación. Ha sido Investigador Principal de diferentes proyectos de investigación a nivel regional, estatal e internacional, y ha llevado a cabo diferentes investigaciones en temas como calidad de vida, discapacidad intelectual, empleo con apoyo, habilidades sociales y otros. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8288-2988>. Email: verdugor@usal.es