

Calidad de vida y procesos educativos.

Pedro Jurado de los Santos

(Universidad Autónoma de Barcelona)

ISSN: 1889-4208

Recepción: abril 2009

Aceptación: mayo 2009

Resumen:

La emergencia del concepto de calidad de vida ha ido confirmándose en el ámbito educativo, de manera que puede comprenderse su trascendencia para sensibilizar, guiar y orientar acciones. Como constructo se ha ido asumiendo en diferentes esferas, de entre las que destacamos los servicios sociales, la salud y la educación. Específicamente, en el ámbito de la educación se ha de relacionar con la mejora de la planificación educativa y el desarrollo de modelos en los que el curriculum académico ha de ser funcional y contextualizado, teniendo en cuenta las distintas dimensiones que se incluyen en lo que asumimos como calidad de vida, para fomentar su mejora.

Palabras clave:

Calidad de vida, procesos educativos, adaptación, autodeterminación.

Abstract:

The emergence of the concept of quality of life it is important to educational contexts. Its knowledge and its understanding are important to sensitize, guide and direct actions. The quality of life concept has been taken in different fields, mainly in social services, health services and education services. Specifically, in the field of education has to relate to the improvement of educational planning and development of models in witch the academic curriculum must be functional and contextualized, taking into account the different dimensions that are included in what we assume as quality of life, to encourage their improvement.

Key words:

Quality of life, educational process, adaptation, self-determination

Introducción.

Los sistemas educativos establecen implícita y explícitamente una tendencia, marcada desde sus finalidades, hacia la consecución de situaciones de mejora, por parte de aquellos para los que ha sido pensado el sistema, además de considerar la perspectiva de satisfacción de las necesidades sociales. Podríamos especificar que los sistemas educativos se justifican mediante el planteamiento de un proceso dialógico entre la satisfacción de necesidades individuales y sociales, las cuales confluyen en la adquisición y desarrollo de competencias que desde los diseños curriculares y su implementación se posibilitan.

Todo proceso debe orientarse hacia la mejora, como es el caso de la calidad de vida (CV). Ésta se relaciona con unos ejes básicos, con el grado de satisfacción de las necesidades que presenta la persona; por ello, se perfila como una fórmula subjetiva que depende de cada persona con relación a su contexto, entendido socio-históricamente y en sus distintas dimensiones.

Hay que tener presente, con relación a la calidad de vida, que ésta va más allá de la satisfacción de las necesidades básicas; dicho de otra manera, de aquellas que son comunes a todas las personas (alimentación, salud, vivienda, por ejemplo), implicando con ello que se dirige hacia los procesos de participación activa en los diferentes ámbitos de desarrollo y de vida de cada persona. Significa, asimismo, que es necesario atender al concepto de adaptación como una de las claves para poder situar la calidad de vida.

Como concepto ha ido emergiendo con fuerza en los últimos tiempos en el ámbito educativo, de los servicios sociales y de la salud; permite orientar programas para sensibilizar, guiar y orientar acciones en general.

Además, asumir sistemas de medida de calidad de vida lleva a establecer procesos comparativos, en función de indicadores y de criterios preestablecidos, pero que pueden ser variables.

Calidad de vida, como constructo, debe ser útil para promover políticas sociales y educativas; también hay que comprender las consideraciones personales subjetivas que llevan a definir la percepción de cada individuo en función de su situación y momento personal. Desde la subjetividad es un constructo variable que dificulta el establecimiento de una definición. Sea como fuere, podemos acordar que las claves de *mejora* y *satisfacción* van a estar implícitas en la comprensión de calidad de vida. Esta satisfacción puede ser percibida desde los parámetros clásicos fijados por Maslow, con relación a las motivaciones y necesidades de los individuos, cuando plantea los niveles jerárquicos de necesidades. Asimismo, la subjetividad expuesta permite tener presente las expectativas y necesidades de cada individuo, así como su satisfacción.

Algunas notas sobre calidad de vida.

La Organización Mundial de la Salud (WHO, 1997) define la calidad de vida como la percepción de los individuos de su posición en la vida, en un contexto cultural y en un sistema de valores respecto a sus metas, expectativas,

estándares e intereses. Se refiere a un concepto amplio que viene influenciado por; la salud física de la persona, el estado psicológico, el nivel de independencia, las relaciones sociales y sus relaciones con las características del ambiente. Si bien ha sido relacionada con la educación para la salud, en la actualidad se ha ido ampliando hacia otros ámbitos que tienden a percibirse como manifestaciones de la forma de vida de las personas, de los aspectos esenciales de la existencia humana. Además, se trata de tener presente indicadores que pueden ser tratados tanto objetiva como subjetivamente; los primeros relacionados con las características personales, sociales y culturales y los segundos relacionados con las percepciones de cada uno.

La calidad de vida se refiere a un nivel alcanzado por la persona o por el grupo social en una serie de objetivos organizados en jerarquías. Estos objetivos pueden ser analizados desde estándares relacionados con la mejora y la satisfacción. Hay que considerarlo como un concepto complejo que incluye principios como el de normalización o integración y que apuesta por el diseño, desarrollo e implementación de programas centrados en la persona y en el contexto.

En general, se acuerda que no se puede plantear una única definición que aglutine las distintas ideas y situaciones que permiten determinar la existencia de calidad de vida para cada individuo (Turnbull et al., 2003). Se corresponde con el nivel logrado por una persona en busca de sus metas organizadas jerárquicamente y es susceptible de ser analizada a través de aproximaciones sociales, económicas y subjetivas (Royuela; López Tamayo & Suriñach, 2008). Por tanto, parece necesario analizarla desde aproximaciones teóricas y metodológicas, económicas, sociales y personales, y como un concepto multidimensional que no puede reducirse a un único punto de vista (Schallock, 2000).

Podemos asumir que calidad de vida ha hecho referencia a un proceso evolutivo que puede ser percibido como:

- a. Calidad de las condiciones objetivas de vida
- b. Satisfacción del individuo con sus condiciones de vida
- c. Calidad de las condiciones de vida + satisfacción personal
- d. Calidad de las condiciones de vida + satisfacción personal + valores personales

Alcanzar el máximo de calidad de vida, entendida desde la mejora de las condiciones de vida y satisfacción de las personas, se asume como una tendencia natural en los seres humanos, aunque, como plantea Schallock (1996), para cada individuo sea única en su forma. La clave a asumir es la satisfacción, convirtiéndose en un criterio básico a la hora de determinar el nivel de calidad alcanzado.

A pesar de estos planteamientos, la diversidad de percepciones de CV lleva a concebir divergencias en su conceptualización, fundamentalmente con relación a su operacionalización, o a su percepción desde el grado de subjetividad radicado en cada individuo. Al respecto, Taylor y Bodgan (1994) destacan los peligros de operativizar el concepto, ya que depende de lo que las personas

sienten sobre sus vidas y sobre las situaciones en las que se encuentran; otras concepciones se fundamentan en las discrepancias percibidas entre lo que una persona quiere o desea y lo que dispone en dicho momento; se trata de establecer el grado de ajuste entre las necesidades y su satisfacción.

Siguiendo a Cummins (1997), estas necesidades pueden ser expresadas a través de:

- Expectativas y aspiraciones personales.
- Proyectos de vida u objetivos.
- Capacidades individuales.
- Necesidades creadas por las expectativas sociales.

Ante estos propósitos hay que destacar la importancia que puede tener el control del individuo sobre los recursos que se disponen en el entorno, para determinar la calidad de vida lograda. Entendida desde el criterio de satisfacción personal, puede aventurarse una correlación positiva (Schalock y Felce, 2004) o una relación de dependencia.

Así pues, podemos destacar que la calidad de vida es el resultado de la combinación de una serie de factores, del individuo y del entorno, que permitirá establecer las diferencias en función de variables objetivas y subjetivas. Por tanto, se tiene en cuenta las condiciones objetivas de vida de los individuos, tales como trabajo, vivienda, suficiencia económica, y condiciones subjetivas de vida, como los relacionados con deseos y expectativas individuales, satisfacción en las relaciones y capacidad de autodeterminación.

Los dominios de la calidad de vida.

Como concepto multidimensional, la calidad de vida, puede ser comprensible desde la interrelación entre toda una serie de dominios o dimensiones que marcan un sistema. La relación entre los dominios viene supeditada a la fuerza que en cada contexto y situación se atribuye a cada uno de ellos. Por lo tanto, debe ser apreciada desde las dimensiones contextuales que permiten comprender la situación en la que se encuentra una persona o grupo para poder establecer su nivel de calidad de vida en dicho contexto.

El análisis del contexto debe ser susceptible de ser atrapado a través de determinadas dimensiones del mismo. Éstas explican, o justifican, el contexto como determinante de las acciones que en el mismo se producen, así como del tipo de relaciones interdependientes que ocurren.

Los dominios de calidad de vida han de ser susceptibles de ser priorizados, pues, afecta a la toma de decisiones, en función de la interdependencia que entre ellos pueda ocurrir. Por ejemplo, Iwasaki (2007) plantea 6 dominios que permiten comprenderla:

1. Físico (malestar, energía y fatiga,...).
2. Psicológico (sentimientos positivos, negativos, autoestima,...).
3. Nivel de independencia (movilidad, actividades de la vida diaria, capacidad de trabajo,...).
4. Relaciones sociales (relaciones personales, soporte social,...).

5. Ambiente (Accesibilidad física y seguridad, ambiente del hogar, satisfacción en el trabajo, recursos financieros, asistencia social y de la salud, participación en y oportunidades para las actividades de ocio y tiempo libre,...).
6. Creencias personales, religiosas, espirituales (sentido, significado de la propia vida,...).



Figura 1.- Dominios para el análisis de calidad de vida (Iwasaki, 2007)

Hay que reconocer el trabajo de Schalock (2004), el cual realiza un análisis de la literatura con relación a CV y concluye que la gran mayoría de indicadores, teniendo presente otros menos relevantes, se relacionan con la priorización de 8 dominios:

1º *Relaciones interpersonales*. Incorpora aspectos relacionados, por ejemplo, con la participación en situaciones de grupo, compartir experiencias con los otros, valores, emociones.

2º *Inclusión social*. Se relaciona con el ejercicio de la ciudadanía y en la consecución de un rol social y la integración en la comunidad.

3º *Desarrollo personal*. Atiende al proceso evolutivo del individuo con relación a su progreso y crecimiento, de manera que incorpora la visión de competencias en los diferentes ámbitos de vida.

4º *Bienestar físico*. Se asocia al estado de salud, alimentación, seguridad, hábitos saludables.

5º *Autodeterminación*. Se entiende desde la capacidad de tomar decisiones sobre si mismo, para realizar elecciones y marcarse objetivos y metas personales.

6º *Bienestar material*. Corresponde a los recursos materiales, económicos que proporcionan condiciones óptimas de confort, seguridad, vivienda.

7º *Bienestar emocional*. Se refiere a un estado de satisfacción personal referido a conceptos como felicidad, salud, estabilidad afectiva, seguridad.

8º *Derechos*. Se relaciona con los derechos y obligaciones o responsabilidades cívicas que han de poderse ejercer plenamente.

Además de estos dominios, también plantea otros tales como la situación en el ambiente de vida, la familia o la seguridad.

No obstante esta priorización señalada, hay que hacer notar que la interdependencia entre los dominios debe llevar implícito responder a la posible dependencia entre los dominios. Dicho de otra manera, ¿la autodeterminación, por poner un ejemplo, es menor o mayor en función del bienestar físico, o del desarrollo personal?

Caso aparte, merece destacar el dominio **autodeterminación**. Éste incorpora una serie de características dignas de mención (Wehmeyer, 2001; Verdugo, 2001), cuando se plantean con relación a los individuos:

- 1.- **Autonomía conductual**. Se entiende como el acceso de la persona para actuar según sus propias habilidades, preferencias e intereses, libre de condicionamientos externos. Esta libertad no está exenta de conflictos, dado que deben tenerse presente las necesarias interdependencias.
- 2.- **Autorregulación**. Implica la observación y control del ambiente social y físico en el que uno se desenvuelve, lo que facilita emitir juicios sobre lo que es y debería ser adecuado y la autoadministración de contingentes en función de la consecución o no de los objetivos.
- 3.- **Capacitación psicológica**. Por el cual una persona actúa con la convicción de que es capaz de realizar las conductas necesarias para conseguir unos determinados resultados en su ambiente y de conseguir el resultado deseado.
- 4.- **Autorrealización**. Las personas con alto nivel de autodeterminación utilizan el conocimiento comprensivo sobre sí mismas, sus cualidades y sus limitaciones, para sacar partido de las mismas. Evidentemente, la experiencia que el ambiente les haya proporcionado será fundamental en el conocimiento que la persona pueda tener sobre sí misma.

La definición y acotamiento de la importancia de los dominios deberá venir dada por la percepción y el establecimiento de las necesidades. Pero éstas no sólo pueden concebirse como reales, como por ejemplo la observación de un determinado estado de salud, sino que también pueden ser sentidas, referidas a la percepción del propio sujeto sobre lo que le acontece, e incluso potenciales que pueden ser analizadas a partir de la perspectiva con relación al sujeto. Es por ello que la complejidad de asumir la calidad de vida, vendrá caracterizada por un proceso de indagación exhaustivo como para permitir tomar decisiones plausibles y asimilables para las personas.

Sin embargo, si partimos del hecho de que todas las necesidades, dentro de los dominios, deben ser igualmente satisfechas, de que las necesidades se relacionarán con una opción de vida de cada persona, que se relaciona con el valor asumido para la misma y de su capacidad de elección, entonces, las aproximaciones que se realicen con relación a la CV, serán el resultado de cada realidad personal, contextual y sociohistórica.

Hay que destacar, no obstante, la importancia de los factores culturales en todos los aspectos de la vida (Iwasaki, 2007), así como la percepción de la posición en la vida del individuo en el contexto cultural y en el sistema de valores en el que vive (Sacks y Kern, 2008). Esta importancia puede ser

apreciada a través de la llamada teoría óptima, basada en Speight et al (1991), que plantean Dennis et al. (1994). La teoría óptima nos permite significar que los *valores y necesidades individuales* hacen referencia a las vivencias únicas de cada individuo, pues, aunque el aprendizaje se realice junto con los demás, es individual; los *valores y necesidades humanas comunes* forman parte de la experiencia común, de aquello que nos permite sentirnos y ser humanos, en la medida que compartimos la pertenencia a una sola especie; los *valores y necesidades específicas culturales*, se relacionan con lo que compartimos dentro de un grupo cultural, tales como valores, creencias, lenguaje, tradiciones, arte, por ejemplo, que cambian con el tiempo y son sensibles al proceso sociohistórico en el que se encuentran los miembros de un grupo cultural.

Se asume, desde este planteamiento teórico que todos los individuos tienen puntos fuertes y necesidades únicas que cambian en función de las circunstancias, momentos, situaciones y características de los individuos. La intersección propuesta en el modelo teórico permite comprender el alcance de las necesidades y, en función de su satisfacción-mejora, atrapar la calidad de vida de las personas.

Debe entenderse que todo proceso ha de ser orientado hacia la mejora de la calidad de vida (CV). Ésta se relaciona con uno de sus ejes básicos cual es el grado de satisfacción de las necesidades que presenta la persona y, por eso, se perfila como una fórmula que está sujeta a la relación entre cada persona y su contexto.

Por todo ello, el desarrollo de las capacidades y, fundamentalmente, los aprendizajes funcionales y la promoción de la toma de decisiones han de ser objetivos consuetudinarios a cualquier planteamiento que desde un proceso formativo se lleve a cabo.

Calidad de vida y procesos educativos.

Como concepto, CV emerge con fuerza en el campo educativo, en el de los servicios sociales y de la salud. Se ha convertido en el estandarte que sensibiliza, guía y orienta los programas que hacia las personas se dirigen, incidiendo particularmente en el papel de los apoyos y de los entornos en los que se desenvuelven. Sin embargo, debe tenerse presente que la CV abarca todas las dimensiones de la persona, por lo que deben auspiciarse planteamientos globalizadores cuando pensamos en procesos de desarrollo para las personas.

Por ejemplo, la política europea (Comité de Ministros, 2001) ha ido planteando una serie de metas y objetivos relacionados con la mejora de la calidad de vida y el progreso económico y social para la población, donde se destaca: la mejora de las condiciones económicas, la creación de empleo y la lucha contra el desempleo, la mejora de la educación, la mejora de la salud y la seguridad, la reducción de la polución y la mejora de la protección del medio ambiente (Grasso y Canova, 2008).

Entre los indicadores sociales, Grasso y Canova (2008) apuntan:

1. Recursos económicos y condiciones de los usuarios.
2. Condiciones de empleo y de trabajo.
3. Educación y acceso a la escolarización.
4. Salud y acceso a la asistencia médica.
5. Relaciones sociales y familiares.
6. Vivienda y comodidades.
7. Cultura y ocio.
8. Seguridad par la vida y prosperidad.
9. Recursos políticos y participación.

Obviamente, estos indicadores son susceptibles de asociarse con los dominios ya especificados con anterioridad.

De igual manera, por ejemplo, el Consejo de Europa, Comité de Ministros (2001), plantea la necesidad del diseño universal como una estrategia¹ para conseguir entornos y productos accesibles y comprensibles, así como utilizables para todo el mundo de la forma más independiente y natural posible, sin la necesidad de adaptaciones ni soluciones especializadas de diseño. Creo, que se trata, en definitiva de utilizar el sentido común: “construyamos sillas para las personas, no ruedas para las sillas”. La utilización del término “todos” impone una visión de no diferenciación de los individuos, independientemente de sus características y de su idiosincrasia, que permite entender la inclusión desde la accesibilidad integral.

Hemos de aceptar, a partir de lo especificado con anterioridad, que la calidad de vida se ha ido integrando en las políticas que auspician mejoras, y que los modelos de acción se han de centrar fundamentalmente en las personas, o bien en los ciudadanos y en la interacción que establecen en sus contextos de vida.

Sin embargo, la utilización del concepto de calidad de vida en los diseños curriculares, fundamentalmente en la escolarización obligatoria, ha sido limitada, se ha circunscrito más al ámbito de atención de las personas con necesidades específicas. Verdugo (2001) alude algunas razones que justifican la poca atención a la importancia de la calidad de vida como meta prioritaria en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela:

- Considerar que la función de la escolarización es preparar para la vida adulta. Se entiende que el individuo está en transformación y que lo importante es a dónde debe llegar.
- Ausencia de instrumentos adecuados de evaluación de las percepciones de los estudiantes sobre la educación. Los instrumentos han sido pensados desde una perspectiva focalizada en los resultados que deberían conseguirse.
- Imperativos que han guiado las reformas educativas en los últimos años. Se han fundamentado más en la competitividad, a partir de la orientación hacia la mejora de resultados; Se observa en el intento de incrementar la eficacia de las escuelas y el nivel de logros.

¹ Resolución sobre la introducción de los principios de diseño universal en los *curricula* de todas las actividades relacionadas con el entorno de la construcción. *Adoptada por el Comité de Ministros de 15 de febrero de 2001, en la 742ª reunión de los Subsecretarios.*

Con relación a los instrumentos de evaluación, hay que asumir, hoy día, que los enfoques de evaluación e investigación cuantitativos y los cualitativos son dos tendencias complementarias que nos deben permitir tomar decisiones pertinentes con los objetivos que se propongan. En el caso de la calidad de vida, dado que se aceptan tanto componentes objetivos como subjetivos habrá que tener en cuenta cómo se encuadran los distintos dominios dentro del currículum para poderlos evaluar.

La importancia de la atención a la calidad de vida en las escuelas no puede reducirse a un hecho anecdótico, pues debe posibilitar modificaciones sustanciales sobre el hacia dónde vamos, hacia dónde se dirige el proceso educativo y una profunda reflexión sobre el hecho educativo.

Asumir la calidad de vida en los centros educativos se ha de relacionar con la mejora de la planificación educativa y el desarrollo de modelos centrados en los alumnos (Verdugo, 2001), de manera que repercuta positivamente en el incremento de su participación en los procesos y decisiones. Ante esto, el currículum académico no puede ser fruto de una conceptualización tópica ni clásica, dominada por los conocimientos a adquirir; en todo caso, los aprendizajes que se fomenten deben considerar lo funcional del currículum y su contextualización, lo que permitiría incorporar enfoques diferenciales (Brennan, 1990) en el diseño y desarrollo del currículum, que contengan un alto valor ecológico orientado a facilitar los procesos de adaptación de los individuos, o bien de generar o desarrollar habilidades adaptativas necesarias en el contexto. Parece necesario orientar las acciones educativas, en cualquier nivel educativo, hacia la formación integral de la persona, pues posibilitará una mejora en los procesos adaptativos. En este sentido, al pensar en currículum, debe plantearse un proceso que armonice el desarrollo de capacidades de los individuos con la adquisición de conocimientos y valores que se encuadren dentro de las dimensiones que, por ahora, hemos esbozado incluyentes en la concepción de calidad de vida.

Si concebimos la enseñanza como una actividad humana y social, en la que se produce un trasvase de conocimientos, los cuales son utilizados para la comprensión y dominio de la realidad, no es menos desdeñable el acceso a su conocimiento y su integración y participación en las actividades educativas, sociales y laborales; además, la educación, entendida como un proceso de comunicación didáctica, tiene como señal distintiva el ser altamente interactiva, entre los diferentes agentes que están involucrados en dicho proceso, para hacer más asequible los principios en los que se sustenta la realidad que nos envuelve. Se hace evidente resaltar el papel de los docentes, pues éstos han de disponer de un buen grado de concienciación para proporcionar, mediante los procesos formativos, elementos que satisfagan las necesidades educativas de todos los alumnos. Para ello, hay que plantear acciones que predispongan a los alumnos hacia el aprendizaje, teniendo presente sus necesidades individuales y sus contextos específicos de desarrollo, de manera que el currículum responda realmente a todos, limitando las barreras que dificulten una comprensión suficiente de sus necesidades..

En este sentido, sirve poner la atención en principios como los asumidos por Schalock (2001), con relación a la calidad de vida:

- La finalidad ha de incorporar la potenciación del bienestar de la persona
- Debe tenerse en cuenta la herencia cultural y étnica de la persona
- Un programa orientado hacia la calidad de vida debe ser colaborativo, de manera que tenga incidencia a nivel individual y social
- Potenciar el grado de control personal y las oportunidades para participar con relación a los entornos
- Priorizar la identificación de predictores de CV y el impacto con relación a los recursos, para maximizar los efectos positivos

Estos principios implican cambios significativos en los centros, dado que las estrategias de gestión curricular y de gestión organizativa han de reorientarse. Un proyecto de centro educativo que considere la promoción de la calidad de vida para todos sus estudiantes, que se considere comprehensivo, debe abarcar los componentes del entorno inmediato y mediato, ha de reconocer la igualdad de oportunidades para alcanzar los objetivos en los dominios importantes de sus vidas, por lo que el centro educativo se configura como un marco de referencia que sienta las bases para el mantenimiento y la promoción de la calidad de vida de todos sus integrantes, considerando ésta desde la perspectiva actual y la futura.

Acostumbramos a plantear que los centros educativos, por ellos mismos, no solucionan las patologías sociales, pero sí son un elemento importante para prevenirlas. Entendiendo que estas patologías justifican la inequidad con relación a la calidad de vida, al menos desde los ámbitos educativos podemos considerar algunos aspectos que aportarán, aunque sea un grano de arena, para su solución:

- Los modelos educativos deben ser eficaces, en función de las propuestas de mejora y satisfacción de la calidad de vida para todos los miembros del centro educativo, lo que, además tendrá consecuencias positivas para el contexto social más amplio.
- La incorporación de diseños formativos comprehensivos, globalizadores, para todos, debe tener presente los estándares que se quieren conseguir alcanzar; al mismo tiempo, se definirán las necesidades a satisfacer.
- La provisión de soporte externo proporcionará un recurso importante que producirá evitar procesos endogámicos y de mantenimiento de *status quo*.
- La incorporación de procesos evaluativos que consideren todos los elementos y momentos en los que un proceso educativo se realiza, permitirá adaptarse al dinamismo que implica la relación enseñanza-aprendizaje.
- La identificación de los recursos a los que se puede tener acceso y su utilización con el referente de calidad de vida.

Se evidencia que todas las áreas curriculares pueden incorporar determinadas capacidades y adquisición de competencias para funcionar en las mismas, lo que significa que cualquier intervención, desde el ámbito disciplinario que fuere debe tener presente las acciones realizadas o susceptibles de realizarse desde

otras disciplinas. Llegamos con ello, a considerar la necesidad de planteamientos globalizadores a través de la incorporación de proyectos, dependiendo de las características y necesidades de las personas con relación a su funcionamiento en las mencionadas áreas.

A modo de ejemplo, podemos plantear que el desarrollo físico de los alumnos no debe ir desconectado del desarrollo intelectual, emocional-socio-afectivo, pues la interdependencia entre éstos permite establecer procesos compensatorios, en la medida que, como sistemas, relacionados, contribuyen al desarrollo humano, entendiéndolo desde el bienestar emocional, físico, social, mantenimiento de la salud y el control de sus vidas, de sus emociones y de su salud. En el sentido apuntado, la actividad física, como describe Hernando (2006), potencia y mejora el desarrollo de capacidades en los alumnos, tales como aquellas que se relacionan con la estabilidad emocional, la confianza en sí mismo, el autoconcepto, el autocontrol y autorregulación, las funciones intelectuales y la sensación de bienestar.

Asimismo, la aceptación de un diseño curricular como marco de aprendizaje para todos los alumnos, debe permitirnos tener presente que el mismo está ligado al desarrollo del alumno, por lo que éste se transforma en el agente principal de su aprendizaje, tanto para elaborar los conocimientos en interacción con su medio, como para construir las representaciones y los modelos de la realidad que le posibiliten la actuación en la misma; entendiéndose que la enseñanza de los contenidos curriculares deberá aproximarse a la realidad personal de los alumnos y a la realidad social.

Siguiendo a Verdugo (2001), diversas son las estrategias y tareas que pueden acometerse para transformar los centros educativos, de manera que se facilite la promoción de la calidad de vida y, específicamente, la autodeterminación por parte de los alumnos:

- Diseñar contextos escolares que faciliten la oportunidad de elección y expresión de preferencias por parte de los alumnos.
- Facilitar las interacciones entre todos los alumnos.
- Estimular el acceso a modelos de comportamiento adulto.
- Proporcionar experiencias de éxito para todos los alumnos.
- Facilitar el control progresivo en los procesos de toma de decisiones para todos los alumnos.
- Ampliar las experiencias de aprendizaje de los alumnos más allá del curriculum académico y del centro educativo.

Hay que hacer notar, a raíz de lo especificado, que la práctica de transformación de los procesos educativos hacia un mayor asentamiento de la calidad de vida, pasa por impulsar modelos de funcionamiento que pivoten sobre la colaboración-cooperación entre los distintos elementos dentro de los sistemas, teniendo presente el contexto educativo y el socio-comunitario (microsistema, mesosistema y macrosistema). Evitar, por tanto, la excesiva fragmentación de los servicios, de las unidades, de los departamentos, de los niveles, de los profesores, se hace necesario, ya que de otra manera, se pondrá en tela de juicio la consecución de los objetivos que requieran modelos cooperativos como son la promoción de calidad de vida para todos.

Las estrategias a tener presente con relación a la calidad de vida en los procesos educativos considerarán:

- Compromiso colaborativo entre el centro educativo y la comunidad
- Ampliación de oportunidades para participar y para la toma de decisiones
- Incorporación en el curriculum de los principios y dominios de calidad de vida
- Formación de los profesores para llevar a cabo una educación orientada al fomento de la calidad de vida
- Incorporar medidas y soportes adaptados a las necesidades de los alumnos
- Considerar los estilos de vida actuales para incorporar cambios

No obstante lo expuesto anteriormente, hay que recordar que en los procesos educativos, la actividad de aprendizaje incorpora tanto trabajo físico como intelectual (Jurado, 2007), por lo que el estado de salud por un lado y las condiciones del alumno y del contexto se pueden confirmar como variables independientes con relación al ritmo y a la consecución de los aprendizajes.

Para finalizar.

La mejora de la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación deben cumplir con la atención a las necesidades de las personas, de los alumnos desde un proceso dialógico que permita percibir alternativas equilibradas en función de las necesidades individuales y las sociales dentro de un marco dinámico que la sociedad o sociedades establecen.

Por otro lado, la calidad de vida se asocia también al cambio, por lo que habrá que tener presente el cambio del conocimiento, el cambio organizacional hacia la descentralización, el cambio de los recursos, el cambio en la gestión curricular y en el diseño y planificación del curriculum, el cambio hacia la inclusión social, orientado a la atención de los individuos

Si aceptamos que los cambios más probables en las organizaciones son los que tienden a facilitar su éxito, en la escuela deben prosperar los cambios que contribuyan a afianzar la mejora y la satisfacción de necesidades que muestran todos sus miembros, específicamente los alumnos.

Referencias.

- Brennan, W. (1990). *El currículo para alumnos con necesidades especiales*. Madrid. MEC-S.XXI.
- Comité de Ministros (2001). *Resolución adoptada por el Comité de Ministros de 15 de febrero de 2001, en la 742ª reunión de los Subsecretarios*. Bruselas. Consejo de Europa.
- Cummins, R.A. (1997). Assessing quality of life. En Brown. (Comp.): *Quality of life for people with disabilities*. U.K. Stanley Tornes Ltd. 2nd. Ed. 116-150.
- Dennis, R.; Williams, W.; Giangreco, M. y Cloninger, Ch. (1994). Calidad de vida como contexto para la planificación y evaluación de servicios para personas con discapacidad. *Siglo Cero*. 25 (155), 5-18.
- Grasso, M. & Canova, L. (2008). An assessment of the quality of life in the European Union based on the social indicators approach. *Social Indicators Research*. 87, 1-25.

- Hernando Sanz, M.A. (2006). Calidad de vida, educación física y salud. *Revista Española de Pedagogía*. LXV (235), 453-464.
- Iwasaki, Y. (2007). Leisure and quality of life in an international and multicultural context: what are major pathways linking leisure to quality of life?. *Social Indicators Research*. 82, 233-264.
- Jurado, P. (2007). Condicionamientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Giménez, V. y Tejada, J. (Coord.). *Formación de formadores*. Tomo I, Escenario aula. 2007. Madrid. Ed. Thompson. Pp. 429-487.
- Royuela, V.; López Tamayo, J. & Suriñach, J. (2008). The institutional vs. Academic definition of the quality of work life. What is the focus of the European Commission?. *Social Indicators Research*. 86, 401-415.
- Sacks, G. y Kern, L. (2008). A comparison of quality of life variables for students with emotional and behavioural disorders and students without disabilities. *Jnal. Of Behav. Education*. (17), 111-127.
- Schalock, R.L. (edit) (1996). *Quality of life: Conceptualization and Measurement*, 1, AAMR, United States of America.
- Schalock, R.L. (2000): Three decades of quality of life. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*. 15 (2), 116-127.
- Schalock, R.L. (2001). *Taller - Perspectivas múltiples en Calidad de Vida. IV Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*. Salamanca. Universidad de Salamanca.
- Schalock, R.L. (2004). The concept of quality of life: what we know and do not know. *Journal of Intellectual Disability Research*. 48 (3), 203-216.
- Schalock, R.L. & Felce, D. (2004). Quality of life and subjective well-being: Conceptual and measurement issues. En Emerson, E. et al. *The international handbook of applied research in intellectual disabilities*. Pp. 261-279. Chichester, UK: Jhon Wiley & Sons.
- Taylor, S.J. & Bodgan, R. (1996). Quality of life and the individual's perspective. En Schalock, R.L. (comp.): *Quality of life: conceptualization and measurement*. 1. AAMR, USA. 11-22.
- Turnbull, H.R.; Turnbull, A.P.; Wehmeyer, M.L. et Park, J. (2003). A Quality of life framework for special education outcomes. *Remedial and Special Education*. 24 (2), 67-74.
- Verdugo, M.A. (2001). Educación y calidad de vida: la autodeterminación de alumnos con necesidades especiales. *III Congreso "La atención a la diversidad en el sistema educativo*. 6-9 de febrero. Univ. de Salamanca. INICO.
- Wehmeyer, M.L. et al. (2001). "Autodeterminación. Una visión de conjunto". En Verdugo M.A. y Jordán de Urríes, F. (coord.): *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca. Amarú. 113-133
- World Health Organization (1997). *WHOQOL: Measuring quality of life*. Geneve, Switzerland. WHO.

Sobre el autor:

Pedro Jurado de los Santos

Profesor titular de Universidad del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus líneas de investigación se centran en la Educación Especial y en la transición al mundo laboral de las personas con necesidades educativas especiales.

pedro.jurado@uab.es