

EL PAPEL DEL CONTEXTO EDUCATIVO EN LA AUTODETERMINACIÓN ANÁLISIS DE SU INFLUENCIA EN EL PROCESO DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Carmen Vega García*, **María Gómez Vela****,
Ramón Fernández Pulido***, **Marta Badia Corbella******

SÍNTESIS: Promover la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual se considera una meta importante y a la vez un medio para lograr mayor autonomía, participación y bienestar personal. El objetivo de este estudio ha sido analizar el efecto de diferentes variables individuales (género, edad, etc.) y contextuales (tipo de escolarización, programa educativo) en la autodeterminación de alumnos con discapacidad intelectual en proceso de transición a la vida adulta. En el estudio participaron 76 alumnos de entre 12 y 23 años; 30 de ellos (el 39,5%) tenían discapacidad intelectual. La evaluación se llevó a cabo mediante la Escala de Evaluación de la Autodeterminación (VERDUGO y OTROS, en prensa), adaptada y traducida de *The ARC's Self-Determination Scale* (WEHMEYER, 1995). Entre los resultados más significativos destaca que los alumnos con discapacidad intelectual escolarizados en centros específicos obtuvieron puntuaciones superiores en autodeterminación a las de los alumnos escolarizados en centros ordinarios, aunque su grado de discapacidad también era mayor. Se discute en este artículo la influencia en la autodeterminación de estos alumnos del contexto en el que se encuentran, y no tanto de su coeficiente intelectual (CI), y se analiza el efecto de otras variables.

Palabras clave: autodeterminación; discapacidad intelectual; transición a la vida adulta; contexto educativo.

* Máster universitario en Investigación en Discapacidad, Universidad de Salamanca, España.

** Profesora contratada Doctora del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca, España.

*** Profesor titular del Departamento de Psicología Básica, Psicobiología y MM.CC, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca, España.

**** Profesora titular del Departamento Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Salamanca, España.

O PAPEL DO CONTEXTO EDUCATIVO NA AUTODETERMINAÇÃO. ANÁLISE DE SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO À VIDA ADULTA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

SÍNTESE: Promover a autodeterminação das pessoas com deficiência intelectual é considerada uma meta importante e ao mesmo tempo um meio para se alcançar maior autonomia, participação e bem-estar pessoal. O objetivo deste estudo foi analisar o efeito de diferentes variáveis individuais (gênero, idade, etc.) e contextuais (tipo de escolarização, programa educativo) na autodeterminação de alunos com deficiência intelectual em processo de transição à vida adulta. Participaram 76 alunos entre 12 e 23 anos; 30 deles (39,5%) tinham deficiência intelectual. A avaliação foi levada a cabo mediante a Escala de Avaliação da Autodeterminação (VERDUGO e OUTROS, na imprensa), adaptada e traduzida de The ARC's Self-Determination Scale (WEHMEYER, 1995). Entre os resultados mais significativos destaca-se que os alunos com deficiência intelectual, escolarizados em centros específicos, obtiveram pontuações superiores em autodeterminação às dos alunos escolarizados em centros ordinários, embora seu grau de deficiência também fosse maior. Discute-se, neste artigo, a influência, na autodeterminação destes alunos, do contexto em que se encontram e não tanto do seu coeficiente intelectual (CI), e analisa-se o efeito de outras variáveis.

Palavras-chave: autodeterminação; deficiência intelectual; transição à vida adulta; contexto educativo.

THE ROLE OF EDUCATIONAL CONTEXT IN SELF-DETERMINATION. ANALYSIS OF ITS INFLUENCE IN THE TRANSITION PROCESS TO ADULT LIFE OF INTELLECTUALLY DISABLED STUDENTS

ABSTRACT: Fostering self-determination in people with intellectual disabilities is considered an important goal as well as a way to obtain more autonomy, participation and personal wellbeing. This study aims to analyse the effects different individual (gender, age, etc.) and contextual variables (types of school enrollment, educative programs) have regarding the self-determination of students with intellectual disabilities in the transition process to adult life. The study involved 76 students aged between 12 and 33; 30 of them (39.5%) were diagnosed with intellectual disabilities. The evaluation was carried out based on the Escala de Evaluación de Autodeterminación (Verdugo et al., in press), adapted and translated from The ARC's Self-Determination Scale (Wehmeyer, 1995). One of the most relevant results was that intellectually disabled students who enrolled in specific centres obtained higher scores concerning self-determination than those enrolled in regular ones, although their degree of disability was higher too. In this article, we will discuss the influence, context and not so much their IQ, that has on these students' self-determination. We will analyse as well the effect other variables may have.

Keywords: self-determination; intellectual disability; transition to adult life; educational context.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, promover la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual se considera una meta importante y, a la vez, un medio para lograr una mayor autonomía, participación y bienestar personal.

Según una de las definiciones más aceptadas, autodeterminación es el proceso que lleva a la persona a actuar como principal agente causal en su vida, y a hacer elecciones y tomar decisiones sobre su calidad de vida sin ningún tipo de influencia o interferencia externa innecesaria (WEHMEYER y SCHALOCK, 2001). Por su carácter transversal, impregna todas nuestras actuaciones y es una de las dimensiones más importantes del constructo «calidad de vida», concepto que a nivel internacional está orientando al diseño de programas y servicios para personas con discapacidad, a la vez que constituye un potente motor para el cambio político, social y organizacional (SCHALOCK y VERDUGO, 2007).

Tradicionalmente las personas con discapacidad han sido educadas en el marco de modelos de enseñanza desde los cuales otras personas decidían por ellas qué debían aprender, cómo hacerlo y cuándo (AGRAN, SNOW y SWANER, 1999). Aunque estos modelos permiten el aprendizaje y la adquisición de habilidades importantes, no preparan a los jóvenes para ir tomando poco a poco las riendas de su proceso educativo y, a la larga, de sus vidas (WEHMEYER, VERDUGO y VICENTE, 2013). Sin embargo, esos modelos de enseñanza están siendo sustituidos por enfoques que buscan capacitar a los alumnos y promover su desenvolvimiento autónomo e independiente. Diversos estudios han puesto de manifiesto que ello se convierte en un medio para lograr mejores resultados tanto durante la etapa educativa como después, en la vida adulta, y en una fuente de satisfacción personal (CHAMBERS, WEHMEYER, SAITO, LIDA y SINGH, 2007; NOTA, FERRARI, SORESI y WEHMEYER, 2007; WEHMEYER y PALMER, 2003; WEHMEYER y SCHALOCK, 2001). En esta línea, desde hace unos años están surgiendo estrategias educativas para promover la autodeterminación de los alumnos en general y de los que presentan discapacidad en particular.

El aprendizaje y desarrollo de las habilidades implicadas en la autodeterminación comienza en etapas tempranas y continúa a lo largo de toda la vida. Los niños ya aprenden habilidades y desarrollan actitudes y creencias que les permiten ser agentes causales de sus vidas; habilidades como hacer elecciones, resolver problemas, tomar decisiones, proponer y alcanzar objetivos o autodefenderse (HELLER y OTROS, 2011). No obstante, la adolescencia y el período de transición a la vida adulta (TVA) constituyen un momento crítico para el desarrollo y la puesta en práctica de estas habilidades, y la autodeterminación cobra su sentido más pleno (PERALTA, 2008).

La educación desempeña un papel fundamental para el desarrollo de la conducta autodeterminada. Una de las metas últimas que debe perseguir la educación es promover la independencia y aquellas otras competencias que faciliten la incorporación de los alumnos a la categoría de ciudadanos. Para ello necesitan aprender estrategias que les permitan regular su propia conducta y, progresivamente, lograr un mayor control sobre su vida y su futuro (GONZÁLEZ-TORRES y PERALTA, 2006). Por otro lado, los estándares internacionales sobre la educación de calidad señalan la necesidad de adoptar un enfoque que fomente el desarrollo de las competencias emprendedoras del alumnado para favorecer su inserción laboral (OEI, 2010). Numerosas investigaciones recomiendan hacer accesible la enseñanza de estas habilidades a todos los estudiantes porque todos ellos se pueden beneficiar (WEHMEYER, FIELD y THOMA, 2011).

Por tanto, la enseñanza de las habilidades y actitudes implicadas en la conducta autodeterminada debería ser incluida en el currículo. No obstante, capacitar a los alumnos en general y a los que presentan discapacidad en particular para que lleguen a ser adultos autónomos, independientes, responsables y eficaces a la hora de tomar decisiones, resolver problemas, afrontar retos, etc., requiere un cambio profundo en la manera de concebir la educación y planificar los apoyos (ARELLANO y PERALTA, 2013). Implica a todos los agentes educativos (familia y escuela, fundamentalmente), se extiende a lo largo de los años y afecta a diferentes contextos de aprendizaje en los que se encuentra la persona (educativo, familiar, laboral, etc.) (VIVED, BETSEBÉ, DÍAZ, GONZÁLEZ-SIMANCAS y MATÍA, 2013).

Las conclusiones de investigaciones ponen de manifiesto que la instrucción da lugar a mejores resultados cuando tiene lugar de manera transversal, es decir, a través de todas las materias, y longitudinal, a lo largo de toda la escolarización (COBB, LEHMANN, NEWMAN y ALWELL, 2009), pero existen otras alternativas que también permiten la enseñanza y el aprendizaje de competencias relacionadas con la autodeterminación.

Los programas de transición a la vida adulta son una medida de atención a la diversidad cuya finalidad es ofrecer una vía formativa alternativa a los alumnos que no han podido obtener el título de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y dotarlos de una cualificación profesional que facilite su acceso al mundo laboral (Ley Orgánica de Educación, 2006). Estos programas están orientados a facilitar el desarrollo de la independencia, la autonomía personal y la integración sociolaboral. Constituyen, por tanto, un marco adecuado para promover habilidades relacionadas con la conducta autodeterminada de los alumnos. No obstante, es necesario disponer de evidencias sobre el efecto que pueden tener sobre la autodeterminación de

adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual, al tiempo que resulta interesante indagar sobre el papel que juegan distintas variables personales y del contexto (familiar, educativo, etc.), promoviendo o dificultando la autonomía, la independencia, el establecimiento y el logro de metas por parte de estos jóvenes, etcétera.

En esta línea, el objetivo de este trabajo ha sido el de analizar el efecto que tienen variables individuales –como el género, la edad, la presencia de discapacidad, etc.– y contextuales –como el tipo de escolarización (centros ordinarios o específicos) y el tipo de programa educativo (ESO) o programas de cualificación profesional inicial: PCPI o programas de TVA)– en la autodeterminación de alumnos con discapacidad intelectual en proceso de transición a la vida adulta. La meta última es disponer de información sobre los factores que favorecen o dificultan la conducta autodeterminada de estos alumnos y poder elaborar orientaciones que permitan diseñar modelos de enseñanza que mejoren los resultados obtenidos hasta ahora.

2. MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES

23

Trabajamos con una muestra de conveniencia compuesta por 76 alumnos de entre 12 y 23 años ($M = 16,51$; $Sd = 2,24$), escolarizados en distintos centros educativos de una comunidad autónoma española. El 60,5% eran varones y el 39,5%, mujeres. A todos se les informó de que su participación era voluntaria y anónima.

El 39,5% ($N = 30$) de los participantes tenía discapacidad intelectual. De estos alumnos, 14 (46,66%) estaban cursando ESO en centros educativos ordinarios. El 53,33% restante ($N = 16$) acudía a centros específicos, 11 alumnos seguían programas de TVA y 5 acudían a PCPI.

Además de los alumnos con discapacidad intelectual, en el estudio participaron otros 10 con necesidades específicas de apoyo educativo, 18 que cursaban programas educativos de diversificación curricular, 11 que asistían a programas de TVA y 18 a PCPI, todos ellos en centros educativos ordinarios. En los cuadros 1 y 2 aparecen los datos más importantes referidos a los participantes.

CUADRO 1
Datos generales de la muestra

	Cantidad	Porcentaje (%)
	76	100,0
Género		
Varón	46	60,5
Mujer	30	39,5
Edad		
12-14	11	14,5
15-17	49	64,4
18-20	11	14,4
21-23	5	6,5
Discapacidad		
No	46	60,5
Sí	30	39,5

CUADRO 2
Datos generales de alumnos con discapacidad intelectual

	Cantidad	Porcentaje (%)
	30	100,0
Género		
Varón	17	56,7
Mujer	13	43,3
Edad		
12-14	5	16,7
15-17	14	46,7
18-20	6	20,0
21-23	5	16,7
Discapacidad intelectual		
Leve	15	19,7
Moderada	10	13,2
Severa	2	2,6
Capacidad intelectual límite	3	3,9
Tipo de escolarización		
Centro ordinario	14	46,7
Centro específico	16	53,3
Programa educativo		
ESO	14	46,8
PCPI	5	16,7
TVA	11	36,7

2.2 INSTRUMENTO

La evaluación se llevó a cabo mediante la Escala de Evaluación de la Autodeterminación (VERDUGO y OTROS, en prensa), adaptada y traducida de *The ARC's Self-Determination Scale* (WEHMEYER, 1995). Se trata de un autoinforme dirigido a personas con discapacidad intelectual cuya finalidad es evaluar el conocimiento que la persona tiene sobre sí misma, su capacidad de elegir, decidir, plantearse metas personales, tomar decisiones, etcétera.

La escala está compuesta por 97 ítems que evalúan las cuatro dimensiones propuestas por Wehmeyer (1999) en su modelo teórico de autodeterminación.

La primera dimensión, Autonomía, evalúa el grado de independencia de la persona y su capacidad para elegir y actuar en función de sus preferencias, intereses y capacidades, y tiene un total de 32 ítems. La segunda, Autorregulación, permite evaluar la capacidad del joven para resolver problemas y proponerse metas, y consta de 22 ítems. La dimensión Creencias de control y eficacia evalúa el locus de control, la autoeficacia y expectativas de éxito de la persona, y contiene 28 ítems. Por último, la dimensión Autoconciencia evalúa la autoestima, la confianza y el conocimiento que tiene la persona de sí misma, sus capacidades y limitaciones, y cuenta con 15 ítems. El formato de respuesta es tipo Likert con cuatro opciones que describen el grado de acuerdo de la persona con el contenido del ítem (muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo).

La escala se encuentra en proceso de validación. No obstante, los resultados preliminares nos permiten afirmar que posee propiedades psicométricas apropiadas (VERDUGO, GÓMEZ-VELA, BADIA, GONZÁLEZ-GIL y CALVO, 2012). En relación con la fiabilidad, el valor del coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de la escala total es de 0,92 y en torno a o superior a 0,70 el de las dimensiones.

Como la escala se encuentra en proceso de validación, y dado el reducido tamaño de nuestra muestra, se decidió comprobar su funcionamiento psicométrico. En primer lugar, se comprobó el índice de homogeneidad de los ítems. Se eliminaron aquellos cuya correlación con la dimensión a la que pertenecían, según el modelo teórico que subyace a la escala, fue inferior a $r_{i(x-i)} = 0,26$, que es el valor mínimo estadísticamente significativo para nuestro tamaño muestral. Mantuvimos 49 ítems (cuadro 3).

CUADRO 3

Distribución de los 49 ítems seleccionados a lo largo de las cuatro dimensiones de la Escala de Evaluación de la Autodeterminación

Autodeterminación: 49 ítems	
Autonomía	21
Autorregulación	9
Creencias de control y eficacia	11
Autoconocimiento	8

A continuación, se comprobó la fiabilidad y validez de la escala. Respecto a la fiabilidad, el valor del coeficiente alfa de Cronbach para la escala total fue de 0,90 y superior a 0,70 para cada una de las subescalas (cuadro 4).

CUADRO 4
Fiabilidad de los 49 ítems seleccionados
de la Escala de Evaluación de la Autodeterminación

	Alfa de Cronbach	Nº de ítems
Autodeterminación	0,90	49
Autonomía	0,84	21
Autorregulación	0,70	9
Creencias de control y eficacia	0,64	11
Autoconocimiento	0,73	8

En cuanto a la validez de constructo, se realizó un análisis factorial exploratorio utilizando el método de componentes principales. Se obtuvo una estructura unidimensional que explicaba el 64,68 % de la varianza total (cuadro 5).

TABLA 5
Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,587	64,675	64,675
2	0,632	15,791	80,465
3	0,473	11,833	92,299
4	0,308	7,701	100,000

Junto a la Escala de evaluación de la autodeterminación, se aplicó una hoja de datos sociodemográficos para registrar variables del alumno y su contexto (datos personales y familiares, datos escolares y referidos a los profesores).

2.3 PROCEDIMIENTO

Para llevar a cabo las evaluaciones, se concertó una reunión con los directores de los centros educativos y se les informó acerca de los objetivos de la investigación y el proceso para su realización. Una vez que la dirección aceptaba participar, la aplicación se coordinaba desde los departamentos de orientación de los centros. Desde allí también se informaba a las familias sobre el objetivo del estudio, así como la confidencialidad y anonimato de la información relativa a los alumnos, y se distribuían las autorizaciones para que los padres o tutores diesen su consentimiento para la realización de la evaluación. Cuando dispusimos de las autorizaciones, comenzaron las aplicaciones. Se informó a los alumnos sobre el proceso y la participación voluntaria y anónima. Dependiendo del grado de discapacidad, los alumnos

completaron la escala de manera autónoma siempre que fue posible, o en formato de entrevista.

Tras la aplicación de las escalas en los diferentes centros, se procedió al análisis estadístico de los datos. Utilizamos el paquete estadístico SPSS 20.0 para realizar análisis descriptivos y de frecuencia, cálculo de correlaciones y pruebas *t* de Student o *U* de Mann-Whitney para analizar diferencias de medias entre grupos. Dado el reducido tamaño de la muestra, los contrastes se realizaron con un nivel de probabilidad de $\alpha = 0,05$.

3. RESULTADOS

Tal y como se ha planteado, el objetivo de este estudio era comprobar el efecto de algunas variables individuales y contextuales en la autodeterminación de los participantes.

En relación con el género, se realizó una prueba *t* de Student y no encontramos diferencias estadísticamente significativas en la puntuación en Autodeterminación ni en la muestra total [$t(74) = -0,68$; $p = 0,49$] ni en el grupo de alumnos con discapacidad [$t(28) = -1,58$; $p = 0,12$]. No obstante, en este grupo el valor de la diferencia tiende a ser significativo en la sección Autonomía [$t(28) = -2,08$, $p = 0,064$]: las mujeres obtuvieron puntuaciones superiores a los varones.

En cuanto a la edad, se calculó la correlación de Pearson entre esta variable y la puntuación obtenida en la escala total y en las distintas secciones. Encontramos relaciones significativas, aunque los valores no fueron excesivamente altos. Los alumnos de mayor edad puntuaban más alto en Autodeterminación ($r = 0,261$, $p < 0,05$), Autonomía ($r = 0,321$, $p < 0,05$) y Autoconocimiento ($r = 0,262$, $p < 0,05$). En el grupo de alumnos con discapacidad intelectual encontramos las mismas relaciones. Los alumnos mayores obtuvieron puntuaciones significativamente superiores en Autodeterminación ($r = 0,42$, $p < 0,05$), Autonomía ($r = 0,47$, $p < 0,05$) y Autoconocimiento ($r = 0,40$, $p < 0,05$).

A continuación se comparó el nivel de Autodeterminación de los alumnos con discapacidad intelectual y sin ella. No se encontraron diferencias significativas ni en la muestra total [$t(74) = -0,66$, $p = 0,51$] ni entre los alumnos con discapacidad intelectual y sin ella escolarizados en centros ordinarios [$t(58) = -1,93$, $p > 0,05$]. No obstante, la tendencia apunta claramente a una mayor Autodeterminación de los alumnos sin discapacidad intelectual ($M = 153,67$) con respecto a los alumnos con ella ($M = 143,71$),

lo que nos lleva a pensar que esas diferencias serían estadísticamente significativas en muestras de mayor tamaño.

En cuanto a las variables contextuales, se realizó una prueba *t* para comprobar si existían diferencias en las puntuaciones obtenidas por los alumnos con discapacidad intelectual en función del tipo de centro educativo al que asistían (ordinario o específico). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas [$t(28) = -1,90, p = 0,06$], aunque las puntuaciones obtenidas por los alumnos escolarizados en centros específicos ($M = 157,25$) tendían a ser superiores a las de aquellos escolarizados en centros ordinarios ($M = 143,71$).

Sí se encontraron diferencias significativas en las secciones Autonomía [$t(28) = -2,12, p < 0,05$] y Autoconocimiento [$t(28) = -2,18, p < 0,05$]. Los alumnos con discapacidad intelectual escolarizados en centros ordinarios obtuvieron puntuaciones inferiores, a pesar de presentar niveles más leves de discapacidad. En el cuadro 6 se recogen las puntuaciones medias y las desviaciones típicas de ambos grupos en las dos subescalas. En el cuadro 7 se presenta la distribución de los alumnos con discapacidad intelectual en función del nivel de discapacidad y la modalidad de escolarización.

28

CUADRO 6
Estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas por los alumnos divididos en función del tipo de escolarización en las secciones Autonomía y Autoconocimiento

	Tipo de escolarización	N	Media	Desviación típica
Autonomía	Centro ordinario	14	58,29	10,929
	Centro específico	16	66,38	9,939
Autoconocimiento	Centro ordinario	14	24,00	3,942
	Centro específico	16	27,25	4,155

Cuadro 7
Alumnos con discapacidad intelectual distribuidos en función del nivel de discapacidad y la modalidad de escolarización

	Centro ordinario	Centro específico
Discapacidad leve	10	5
Discapacidad moderada	1	9
Discapacidad severa	-	2
Discapacidad límite	3	-

Por último, se analizó la presencia de diferencias en las puntuaciones obtenidas por los alumnos escolarizados en diferentes programas educativos (PCPI, TVA y diversificación curricular). Al tratarse de muestras reducidas y

descompensadas, se utilizaron pruebas no paramétricas *U* de Mann-Whitney para realizar los análisis.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Autodeterminación entre los alumnos que asisten a programas de diversificación curricular y TVA [$\mu = 73,50$; $Z = -1,15$ $p = 0,25$]; tampoco entre los alumnos que asisten a programas de TVA y PCPI [$\mu = 111,50$; $Z = -0,55$ $p = 0,65$]. Sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Autoconocimiento entre los alumnos que asisten a PCPI en centros ordinarios y aquellos que acuden a PCPI en centros específicos [$\mu = 18$; $Z = -2,02$ $p = < 0,05$]. Los segundos obtienen puntuaciones significativamente superiores (rango medio = 17,40) a los alumnos de PCPI de centros ordinarios (rango medio = 10,50). Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos en la puntuación total en Autodeterminación [$\mu = 34,50$; $Z = -0,78$ $p = 0,43$], aunque tiende a ser superior en los alumnos que siguen PCPI en centros específicos (rango medio = 14,10) frente a la de los alumnos de PCPI de centros ordinarios (rango medio = 11,42).

4. DISCUSIÓN

En opinión de numerosos autores, en un futuro próximo el concepto de autodeterminación constituirá uno de los núcleos centrales a partir de los cuales se desarrolle la escolarización de los alumnos con discapacidad (ARELLANO y PERALTA, 2013; CHAMBERS y OTROS, 2007; MARCILLA, 2012). El objetivo de este estudio ha sido analizar el efecto de diferentes variables individuales y del contexto en la autodeterminación de alumnos con discapacidad intelectual en proceso de TVA.

A continuación se analizan los resultados más relevantes y se discuten sus implicaciones.

En relación con las variables individuales, cabe destacar el papel del CI y la edad de los alumnos en su autodeterminación. En cuanto al primero –aunque debemos ser extremadamente cautelosos con las interpretaciones derivadas de este resultado, dado el reducido tamaño de la muestra–, viene a reforzar aquellos otros obtenidos en investigaciones previas en las que se pone de manifiesto que el CI y el nivel de autodeterminación correlacionan positivamente, aunque el primero no predice el segundo (SHOGREN y OTROS, 2007; WEHMEYER y GARNER, 2003). Estos resultados han ayudado a conceder mayor protagonismo a otras variables frente al peso que tradicionalmente se concedió al CI.

En cuanto a la edad, los alumnos mayores obtienen puntuaciones superiores en autodeterminación. El resultado refuerza la idea de que si bien la adquisición de las habilidades implicadas en la conducta autodeterminada comienza en etapas tempranas, cobra una importancia decisiva durante la adolescencia, momento en que el alumno está preparado cognitivamente para afrontar el aprendizaje de habilidades como la autorregulación, el establecimiento de metas, la valoración de consecuencias, etc., al tiempo que la vida le coloca con mayor frecuencia en situaciones que le obligan a ponerlas en juego (elegir un itinerario formativo o vocacional, una carrera, etcétera).

En cuanto a las variables contextuales, uno de los resultados más relevantes de este estudio es que los alumnos con discapacidad intelectual escolarizados en centros específicos tienden a ser más autodeterminados y más autónomos, y tienen un mayor conocimiento de sí mismos que los alumnos con discapacidad intelectual escolarizados en centros ordinarios, a pesar de presentar niveles de discapacidad superiores. Este resultado requiere un análisis detenido. Por un lado, pone de manifiesto que el contexto educativo puede determinar el nivel de autodeterminación de una persona más que su CI. Como mencionaban Gómez-Vela y otros (2012), la relación entre las características individuales y ambientales y la autodeterminación de una persona es compleja, y la inteligencia no tiene por qué ser el factor determinante.

Por otro lado, el resultado contradice aparentemente los de aquellas otras investigaciones en las que se ha puesto de manifiesto que los contextos inclusivos constituyen el marco idóneo para la promoción de la autodeterminación (ARELLANO y PERALTA, 2013; VIVED y OTROS, 2013; WEHMEYER, 2009). A la luz de nuestros resultados, parece necesario matizar esta afirmación. No es tanto el contexto educativo en sí como las condiciones de ese contexto las que favorecen o no el desenvolvimiento autónomo de los alumnos y el aprendizaje de las habilidades necesarias para el ejercicio de su autodeterminación. Entre estas condiciones, hay una que puede estar jugando un papel especialmente importante: la formación de los maestros para promover la autonomía de sus alumnos y capacitarlos para asumir progresivamente mayor control sobre sus vidas. Educar para la autodeterminación requiere un modelo de enseñanza centrado en el alumno que facilite su participación y progresiva incorporación en la toma de decisiones sobre cuestiones que afectan su vida y su futuro. Ello pasa por conocer, asumir e integrar en la práctica educativa diaria la concepción actual de la discapacidad y otros principios que guían actualmente el diseño de servicios para personas con discapacidad, como son el concepto de calidad de vida, el de apoyos, autodeterminación, inclusión social y participación, entre otros. Los profesionales que trabajan en centros específicos están más familiarizados con estos conceptos. Concretamente, estudios ponen de manifiesto que estos profesionales señalan la

autodeterminación como una meta educativa importante y llevan varios años trabajándola a través de estrategias y programas de intervención diversos (GONZÁLEZ-TORRES y PERALTA, 2006; THOMA, NATHANSON y BAKER, 2002); mientras que el profesorado de los centros ordinarios desconoce qué es la autodeterminación o cómo trabajarla (GRIGAL, NEUBERT, MOON y GRAHAM, 2003). Promover una formación apropiada de los maestros, que contemple estos principios y conceptos, se convierte por tanto en un factor decisivo y determinante de la calidad de la educación para todos, y así se señala a nivel internacional (OEI, 2010; OMS, 2011).

En la misma línea, otro resultado destacable tiene que ver con los distintos programas educativos. El reducido tamaño de nuestra muestra no permite ofrecer datos concluyentes. No obstante, sí se observan tendencias claras. Los alumnos de PCPI desarrollados en centros específicos obtienen mejores resultados en autodeterminación que los alumnos de PCPI en los centros ordinarios. Este resultado puede deberse a que la edad de los primeros es más elevada (20-23 años) que la de los alumnos escolarizados en centros ordinarios (16-18 años), ya que, como veíamos anteriormente, la edad influye positivamente en la autodeterminación. No obstante, viene a reforzar la idea discutida previamente sobre la formación que los profesionales de los centros específicos tienen en relación con estas áreas.

Aun con las limitaciones derivadas del tamaño muestral, también es importante analizar las diferencias encontradas en función de los programas educativos de diversificación curricular y TVA. Los alumnos que se encuentran en programas educativos de TVA obtienen puntuaciones superiores en autodeterminación. En este caso, pueden ser los contenidos curriculares y no tanto los recursos humanos los que se encuentren en la base de este resultado. Los programas de diversificación siguen centrándose demasiado en el currículo académico, mientras que los programas de TVA promueven habilidades para la vida diaria y, en este sentido, favorecen el aprendizaje de competencias relacionadas con la conducta autodeterminada. No obstante, es necesario continuar la investigación en esta línea y trabajar con muestras más amplias para comprobar el alcance de esta interpretación.

Para finalizar, es necesario señalar que junto al reducido tamaño de la muestra, que ha impedido realizar algunos análisis, el estudio presenta otras limitaciones relacionadas con el instrumento utilizado que ya fueron señaladas por Gómez-Vela y otros (2012) y deben superarse en el futuro. No obstante, el estudio constituye un punto de partida interesante en la medida que se han analizado variables escasamente contempladas en la literatura (como el tipo de programa educativo) y se han obtenido resultados que tienen importantes implicaciones, tanto para el diseño de programas educativos como para la oferta de programas formativos para el profesorado que trabaja en

centros en los que se encuentran escolarizados alumnos en proceso transición a la vida adulta e inserción laboral, porque de acuerdo con Peralta y otros (2005), muchos profesores no tienen claro qué enseñar a sus alumnos para que desarrollen conocimientos, actitudes y competencias necesarios para llegar a ser más autodeterminados en sus vidas, ni cómo hacerlo.

BIBLIOGRAFÍA

- AGRAN, M., SNOW, K. y SWANER, J. (1999). «Teacher perceptions of self-determination: Benefits, characteristics, strategies». *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34, pp. 293-301.
- ARELLANO, A. y PERALTA, F. (2013). «Autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual como objetivo educativo y derecho básico: estado de la cuestión». *Revista Española de Discapacidad*, 1(1), pp. 97-117.
- CHAMBERS, C. y OTROS (2007). «Self-Determination: What Do We Know? Where Do We Go?» *Exceptionality*, 15(1), pp- 3-15.
- COBB, B. y OTROS (2009). «Self-determination for students with disabilities. A narrative metasynthesis». *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), pp. 108-114.
- GÓMEZ-VELA, M. y otros (2012). «Assessment of the Self-Determination of Spanish Students with Intellectual Disabilities and other Educational Needs». *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(1), pp. 48-57.
- GONZÁLEZ-TORRES, M. C. y PERALTA, F. (2006). «Autodeterminación y discapacidad: Antecedentes y estado actual de un nuevo paradigma en la educación especial». En F. Peralta, M. C. González, y C. Iriarte, *Podemos hacer oír su voz. Claves para promover la conducta autodeterminada*. Málaga: Aljibe, pp. 55-75.
- GRIGAL, M. y OTROS (2003). «Self-determination for students with disabilities: Views of parents and teachers». *Exceptional Children*, 70, pp. 97-112.
- HELLER, T., SCHINDLER y otros (2011). «Self-Determination across the Life Span: Issues and Gaps». *Exceptionality*, 19(1), pp. 31-45.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 106, de 4 de mayo de 2006.
- MARCILLA, V. (2012). «Revisión teórica del concepto de autodeterminación en personas con discapacidad». *Revista Arista Digital*, 16, pp. 113-118.
- NOTA, L., y otros (2007). «Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability». *Journal of Intellectual Disability Research*, 51, pp. 850-865.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: OEI.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Malta: OMS.

- PERALTA, F. (2008). «Educar en autodeterminación: profesores y padres como principales agentes educativos». *Revista Interuniversitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 2, pp. 151-166.
- PERALTA, F., GONZÁLEZ, M. C. y SOBRINO, A. (2005). «Creencias y conocimientos de los profesores acerca de la conducta autodeterminada en personas con discapacidad cognitiva». *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), pp. 433-448.
- SCHALOCK, R. L. y VERDUGO, M. A. (2007). «El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual». *Siglo cero*, 38(4), pp. 21-36.
- SHOGREN, K. A. y OTROS (2007). «Examining individual and ecological predictors of the self-determination of students with disabilities». *Exceptional Children*, 73, pp. 488-509.
- THOMA, C. A., NATHANSON, R., y BAKER, S. R. (2002). «Self-determination: What do special educators know and where do they learn it?» *Remedial and Special Education*, 23, pp. 242-247.
- VERDUGO, M. A. y OTROS (2012). «Evaluación de la conducta autodeterminada de alumnos con discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje». En M. A. VERDUGO y OTROS, *Aplicación del paradigma de calidad de vida a la intervención con personas con discapacidad desde una perspectiva integral*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, pp. 55-66.
- VERDUGO, M. A. y OTROS (en prensa). «¿Cómo evaluar la autodeterminación? Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación». *Siglo Cero*.
- VIVED, E. y OTROS (2013). «Avanzando hacia la vida independiente: planteamientos educativos en jóvenes con discapacidad intelectual». *Revista Española de Discapacidad*, 1(1), pp. 119-138.
- WEHMEYER, M. L. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale*. Arlington, TX: The Arc of the United States.
- (1999). «A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction». *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, pp. 53-62.
- (2009). «Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión». *Revista de Educación*, 349, pp. 45-67.
- , FIELD, S. y THOMA, C. A. (2011). «Self-Determination and Adolescent Transition Education». En M. L. Wehmeyer y K. W. Webb (eds.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities*. Nueva York: Routledge, pp. 171-190.
- WEHMEYER, M. L. y GARNER, N. W. (2003). «The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning». *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16, pp. 255-265.
- WEHMEYER, M. L. y PALMER, S. B. (2003). «Adult outcomes for students with cognitive disabilities three years after high school: the impact of self-determination». *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, pp. 131-144.
- WEHMEYER, M. L. y SCHALOCK, R. L. (2001). «Self-determination and quality of life: implications for special education services and supports». *Focus on Exceptional Children*, 33, pp. 1-16.
- WEHMEYER, M. L., VERDUGO, M. A. y VICENTE E. (2013). «Autodeterminación». En M. A. Verdugo y R. L. Schalock, *Discapacidad e inclusión: Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú, pp. 463-494.