

# EVALUACIÓN DE LA CONDUCTA AUTODETERMINADA Y PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

Felisa PERALTA / Aitziber ZULUETA

Universidad de Navarra

## Introducción

El desarrollo de la conducta autodeterminada se configura en la actualidad como un objetivo fundamental tanto para los investigadores como para los profesionales en el ámbito de la educación especial. Varios factores han contribuido a incrementar este interés:

1. El fenómeno de la globalización, que ha hecho más patente la diversidad humana.
2. El cambio de visión de la discapacidad. La llamada “psicología positiva” (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), la aplicación del principio de normalización, la nueva conceptualización de la discapacidad ofrecida por la OMS (1998), la aparición de los movimientos de autodefensa y la relevancia concedida a la calidad de vida han ayudado a acentuar los aspectos positivos de las personas con discapacidad. Así, actualmente se reconocen sus derechos a vivir de forma independiente, a decidir y elegir cuestiones relativas a su propia vida; y a disfrutar de una mayor inclusión e integración en los ambientes educativos, sociales y culturales de su comunidad.
3. Las nuevas propuestas legislativas que han propiciado la participación más plena en la comunidad y una mayor protección frente a la discriminación y exclusión.
4. La preocupación por el desarrollo profesional (*career development*) de las personas con discapacidad una vez terminan su escolarización y por las necesidades que los programas de transición a la vida adulta deben cubrir.

Sin embargo, a pesar de este relativo optimismo, es fácil constatar que las personas con discapacidad, en su mayoría, dejan la escuela sin haber adquirido habilidades cruciales para responder a las exigencias de la vida adulta. El sistema de apoyos propiciado desde la educación especial maximiza la adquisición de aprendizajes básicos o habilidades de la vida diaria, pero los alumnos siguen dependiendo de sus profesores y padres para tomar decisiones o valorar sus acciones, y para adaptarse a los cambios de su entorno (Martin y Huber Marshall, 1997<sup>1</sup>; Field, Martin, Miller, Ward y Wehmeyer 1998b). Es decir, no se les enseña a ser personas autodeterminadas, no aprenden a responder a cuestiones clave como *¿qué me gusta?*, *¿qué puedo hacer?*, *¿qué quiero?*, *¿qué busco?*, *¿qué estoy dispuesto a hacer para tener lo que no tengo?* (Mithaug, 1993).

Así, es conocido que las personas con discapacidad, y más concretamente los alumnos con discapacidad cognitiva, son fácilmente influenciados por los otros, presentan un *locus* de control externo, tienen baja autoestima y una percepción poco realista acerca de sus puntos fuertes y débiles, toman menos decisiones y, en general, están sobreprotegidos (Wehmeyer y Metzler, 1995; Field y otros 1998b; Robertson y otros, 2001). Esta situación se incrementa por las escasas oportunidades que les ofrece el entorno (Field, Hoffman y Spezia, 1998a; Hughes, Pitkin y Lorden, 1998; Jenkinson, 1999; Stancliffe y Wehmeyer, 1995; Verdugo, 2000). Por todo ello, son menos capaces y están menos preparados que sus iguales para tomar decisiones relacionadas con asuntos relevantes de su vida. Por otra parte, estos alumnos pueden poseer las destrezas necesarias para desarrollar conductas autodeterminadas, pero si no se les permite emplearlas, no lograrán un nivel aceptable de autodeterminación, y lo que es peor, llegarán a creer que no son capaces de alcanzarlo (Peralta, Zulueta y González-Torres, 2002).

¿Cómo podemos evitar que importantes hitos de la vida adulta, como el empleo, la vida independiente, o la integración en la comunidad, permanezcan fuera del alcance de muchos jóvenes con discapacidad? Una respuesta clave a esta cuestión es capacitar a los alumnos, mediante la incorporación al currículo de los contenidos necesarios, para que lleguen a ser más autodeterminados; es decir, más independientes para conocer sus necesidades, plantear metas y decidir planes de acción para conseguirlas (Martin y Huber Marshall, 1997). Esta convicción está también apoyada por los hallazgos de la investigación (Hughes

1. Según datos proporcionados por Martin y Huber Marshall (1997) obtenidos de un estudio americano con 30.000 alumnos de secundaria en los años 80, los alumnos con discapacidad abandonan la escuela con más frecuencia (37%) que los alumnos sin discapacidad (19%). Asimismo, son más frecuentes el desempleo o la precariedad del empleo, y situaciones de vida dependiente. Sólo el 35-45% de los alumnos con discapacidad encuentran trabajo al dejar la escuela, la probabilidad de encontrar empleo decrece con el tiempo.

y otros, 1998; Kavale y Forness, 1999; Wehmeyer y Schwartz, 1997<sup>2</sup>; Wehmeyer, Agran, Palmer y Mithaug, 1998).

Por ello, de la misma manera que la investigación educativa ha destacado la importancia de implicar activamente al alumno en su proceso de aprendizaje, tal como señalan los principios constructivistas (Alesandrini y Larson, 2002; Coll y otros, 1993) y los modelos sobre el aprendizaje autorregulado (Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000; Schunk y Zimmerman, 1998), también es preciso empezar a considerar que la persona con discapacidad cognitiva puede modificar sus conductas y lograr un mayor control de su vida, de su proceso de aprendizaje y de las decisiones importantes. Esto es, desarrollar su autodeterminación. Sin embargo, este desarrollo no tendrá las mismas posibilidades ni el mismo alcance que en el caso de la persona sin limitaciones; en cualquier caso, ser autodeterminado no es una cuestión de todo o nada y consideramos que siempre es posible alcanzar un mayor grado de autodeterminación mejorando las actitudes (confianza, automotivación, etc.) y las habilidades (establecer metas, buscar medios, resolver problemas, hacer elecciones, etc.) de los alumnos con discapacidad (Peralta y otros, 2002).

Para poder intervenir en el desarrollo de la conducta autodeterminada es preciso conocer, valorar, y analizar, a través de la evaluación, las necesidades del alumno, así como las características de su contexto escolar y social de cara a tomar decisiones de mejora. Evaluación e intervención son parte de un proceso continuo, en el que la evaluación proporciona la información necesaria para plantear objetivos de intervención dirigidos a potenciar al máximo el desarrollo de la persona. El objetivo de este trabajo, que se ha centrado en la etapa de transición a la vida adulta, es analizar el proceso de evaluación de la conducta autodeterminada y, a continuación, ofrecer algunas orientaciones educativas obtenidas de una revisión de distintos programas de intervención recogidos de la literatura.

## 1. Evaluación de la conducta autodeterminada

Como acabamos de señalar, evaluación e intervención están necesariamente relacionadas en todas las propuestas educativas, el proceso de evaluación proporciona la información que da paso a la toma de decisiones de intervención.

Ahora bien, la evaluación se ha usado a menudo para identificar los puntos débiles del alumno y para proponer los objetivos de la instrucción relacionados

2. Resultados de una investigación de Wehmeyer y Schwartz (1997) indican que los alumnos con dificultades de aprendizaje o con discapacidad cognitiva que eran autodeterminados, obtuvieron resultados más positivos cuando dejaron la escuela (un empleo, mejor salario, etc.) que sus iguales no autodeterminados.

con esos puntos débiles (Field y otros, 1998b). Por ello, las personas con discapacidad intelectual ven la evaluación como una más de las muchas situaciones *diseñadas* para demostrar y confirmar que tienen retrasos, de tal manera que pueden tender a rechazarla, e incluso *simular* entender las preguntas a pesar de que no las entienden (Szymanski, 2000). Por tanto, el proceso de evaluación de la autodeterminación no puede seguir el mismo protocolo que en el caso de los alumnos sin discapacidad, debe ser un proceso más flexible y colaborativo. Requiere mayor dedicación ya que, a menudo, las preguntas deben ser reformuladas, adaptadas o simplificadas y los ejemplos, las repeticiones y otro tipo de apoyos visuales como los pictogramas, se hacen imprescindibles a la hora de lograr la comprensión por parte de estas personas (Finlay y Lyons, 2001, 2002; Cherry, Njardvik y Dawson, 2000). Es más importante dirigir la evaluación a la identificación de los puntos fuertes del alumno ya que constituyen el punto de partida para mejorar las áreas de dificultad.

La evaluación de la conducta autodeterminada debe estar planteada de tal manera que suponga una ayuda a los alumnos y que les permita llegar a comprender que dicha evaluación constituye una oportunidad de ayudarse a sí mismos respecto a lo que pueden hacer. De este modo se evitarán sentimientos de inseguridad o fracaso, siempre que se ofrezcan a continuación, oportunidades de aprendizaje y de experiencias que capaciten al alumno para progresar en los aspectos menos satisfactorios.

### 1.1. *Objetivos de la evaluación*

Como ya se ha señalado, para elaborar programas de desarrollo de la conducta autodeterminada, es importante recoger, a través de la evaluación, la información que, convenientemente contrastada y analizada, tenga efectos positivos en la vida de los alumnos. Según Field y otros (1998b) los objetivos de la evaluación de la autodeterminación son:

a) *Promover la autoconciencia.* Tomar conciencia de las limitaciones, habilidades, necesidades, preferencias e intereses es un componente fundamental de la autodeterminación. Los datos obtenidos en la evaluación se pueden emplear para ayudar al alumno a tener una “imagen” más precisa de sí mismo y de su entorno, de cara a que pueda decidir qué es más importante para él y para que desarrolle una mayor confianza y aceptación. Esto requiere identificar: 1) los puntos fuertes y las áreas que deben ser mejoradas, y 2) los factores ambientales que promueven o impiden la autodeterminación.

b) *Planificar la intervención.* Si el proceso de evaluación ha sido adecuado ofrece información útil del nivel actual del alumno y permite al equipo educativo tomar decisiones acerca de sus necesidades.

c) *Hacer adaptaciones en el ambiente.* La evaluación del contexto (físico y social) puede revelar que existen pocas oportunidades para practicar conductas autodeterminadas, o que hay barreras importantes como una figura extremadamente autoritaria y controladora o, por el contrario, una ausencia de orden o de consecuencias predecibles. Por tanto, la evaluación debe dirigirse también a lograr cambios en el ambiente.

d) *Evaluar la intervención.* Los resultados de la evaluación pueden mostrar la efectividad de los programas y usarse para hacer modificaciones en los mismos. Se recoge información antes y después de la instrucción para valorar el progreso del alumno en la adquisición de habilidades relacionadas con la autodeterminación y, si es preciso, programar nuevas metas de instrucción.

## 1.2. *Quién lleva a cabo la evaluación*

Como en todo proceso de evaluación que requiere la participación de diversas fuentes de información, la evaluación de la autodeterminación implica al propio alumno, a los profesores y a los padres por lo que debe hacerse en equipo. Además de recoger información valiosa, este proceso puede esclarecer la diversidad de percepciones u opiniones acerca de la capacidad del alumno y de su funcionamiento actual de cara a posibilitar un trabajo consensuado en equipo (Field y otros 1998b).

### a) Papel del alumno

El alumno tiene un papel central, es un participante activo ya que ofrece datos acerca de sí mismo o de las formas en que su ambiente apoya o impide la autodeterminación. Debe ser previamente informado y estar de acuerdo con el propósito de la evaluación (Wehmeyer, Agran y Hughes, 2000).

### b) Papel de los profesores

Los profesores proporcionan información adicional e imprescindible. Tienen ante todo un papel de colaborador, facilitador, y de guía, ya que conocen al alumno y el modo más adecuado de evaluarlo, así como los recursos del centro y de la comunidad.

### c) Papel de la familia

Tiene un papel crítico, aunque también una mayor implicación emocional, y es preciso trabajar estrechamente con ella.

### 1.3. Procedimiento de evaluación

La autodeterminación es un constructo multidimensional que requiere una evaluación comportamental, con diferentes tipos de instrumentos, en distintas situaciones y desde una aproximación que implique la colaboración entre alumno y evaluador (Field y otros, 1998b).

Así, desde un punto de vista metodológico, se pueden tener en cuenta los siguientes aspectos (Heal y Sigelman, 1996):

- La información acerca de las características del alumno y del ambiente puede ser aportada directamente por el individuo o por un observador externo.
- La información puede ser objetiva (qué habilidades tiene el alumno: si elige o no dónde vivir o en qué trabajar o si se implica en actividades de las que ha expresado sus preferencias) o subjetiva (actitudes y percepciones que el alumno tiene acerca de su competencia o del control en algunos aspectos de su vida u otros componentes actitudinales de autodeterminación).
- Finalmente, puede indicar directamente las características que son medidas (medida absoluta) o ser un índice relativo al compararla con alguna medida estándar normativa o con un resultado ideal.

Algunos de los métodos tradicionales que pueden ser usados son:

a) *Análisis de la información antecedente.* Uno de los primeros recursos de información es el material contenido en el informe escolar del alumno. Dicho informe suele contener evaluaciones previas, adaptaciones curriculares y observaciones de otros profesionales que hayan trabajado antes con el alumno. Además de los conocimientos y destrezas del alumno, también puede registrar información acerca de sus preferencias e intereses, sin olvidar que sólo, y no es poco, es un indicativo de su historia previa y que no tiene por qué coincidir con su nivel actual de funcionamiento o que, incluso, puede basarse en percepciones que otros tienen del alumno y que discrepen con la percepción que él tenga de sí mismo.

b) *Entrevistas.* Ofrecen la posibilidad de obtener información de diferentes fuentes. Pueden ayudar a identificar necesidades, intereses, sueños o metas del alumno tal como son expresadas y percibidas por él o por personas significativas de su entorno. Esta técnica contribuye a detectar posibles discrepancias en las percepciones y ayuda a dibujar un perfil más preciso e integrado de las habilidades y deseos del alumno, así como a desarrollar metas más apropiadas de transición.

c) *Observación comportamental.* Es uno de los mejores medios ya que permite evaluar la habilidad aplicada en el entorno natural. Pero también puede

existir un sesgo en la percepción del observador que, no obstante, se puede corregir usando un procedimiento sistemático de observación y con diferentes observadores en distintos contextos.

d) *Evaluación curricular*. Consiste en recoger, a través de la observación directa y sistemática, diversas muestras del rendimiento del alumno en situación de aprendizaje. Se toma como base el currículo usado en el aula, se determinan las necesidades del alumno en relación con los contenidos curriculares y se valoran el tipo de ayudas y el grado de apoyos requeridos para las adaptaciones precisas (véase, Verdugo, 1994). Supone una evaluación más auténtica al examinar al alumno en el contexto de aprendizaje. Un medio adecuado en el caso de la autodeterminación es la evaluación "portafolios". Consiste en recoger materiales (muestras de escritura, resúmenes de observaciones del profesor, vídeos, fotografías, fichas, etc.) que documenten el progreso del alumno en un área determinada, definiendo previamente los criterios frente a los que se va a comparar su trabajo.

e) *Tests psicométricos*. Son instrumentos estandarizados que se pueden referir a normas o a criterios. El objetivo de estos tests es comparar la ejecución a lo largo del tiempo y evaluar la efectividad de un programa de autodeterminación, ya que no obtenemos ninguna ventaja de comparar la autodeterminación de un alumno con la de otro alumno. Estos tests no miden la capacidad del alumno para usar habilidades en contextos reales, además pueden dar resultados erróneos si el alumno no comprende las preguntas o tiene ansiedad. Sin embargo, pueden proporcionar una escala estándar con la que comparar qué características deben ser medidas.

Presentamos también algunos de los procedimientos empleados en la evaluación de la conducta autodeterminada (ver anexo 1). De los instrumentos reflejados en dicho anexo pasamos a describir más detenidamente las características de las *Escalas Minnesota* de Abery, Elkin, Smith, Springborg y Stancliffe (2000) y el *ARC* de Wehmeyer (1995).

a) Las *Escalas de Minnesota* (Abery y otros, 2000) han sido creadas en el Centro de Investigación y Entrenamiento en la Vida Comunitaria del Instituto para la Integración Comunitaria de la Universidad de Minnesota. Su objetivo es estimar el grado de autodeterminación que presentan las personas jóvenes y adultas con RM (en adelante RM). Este instrumento consta de cuatro escalas que se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 1

**Descripción de las escalas de autodeterminación de Minnesota por áreas o subdominios**

<i>Escalas</i>	<i>Áreas o subdominios</i>
<p>Escala de destrezas, actitudes y conocimiento (32 ítems)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Destrezas: toma de decisiones, establecimiento de metas, solución de problemas, autorregulación, auto-defensa, habilidades sociales y de comunicación y habilidades de la vida en comunidad.</li> <li>2. Actitudes: <i>locus</i> de control, autoestima y autoaceptación, autoconfianza y autoeficacia, determinación y sentimientos valorados por otros.</li> <li>3. Conocimientos: recursos y sistema, leyes, derechos y responsabilidades, identificación de opciones y autoconciencia.</li> </ol>
<p>Escala de preferencias en la toma de decisiones (33 ítems)</p>	<p>Estas tres escalas incluyen ítems referidos a los siguientes contextos o situaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. En casa.</li> <li>2. Con los amigos.</li> <li>3. Con respecto a su salud.</li> <li>4. Ocio y tiempo libre.</li> <li>5. En el trabajo.</li> <li>6. En el establecimiento de metas y la realización de planes.</li> </ol>
<p>Importancia del control (33 ítems)</p>	
<p>Ejercicio de control (54 ítems)</p>	

– La *Escala de Destrezas, Actitudes y Conocimiento* está diseñada para estimar el grado en que las personas con RM poseen las características internas asociadas con la autodeterminación. Cada ítem presenta una afirmación sobre dos personas que responden a una determinada situación de forma diferente. El sujeto tiene que indicar o señalar cuál de las dos personas representadas en los pictogramas se parece más a él.

– La *Escala de Preferencias en la Toma de Decisiones* informa, a través de las preguntas realizadas al sujeto, acerca de quién prefiere que tome algunas decisiones relacionadas con diferentes aspectos de su vida y en diferentes contextos. Las respuestas pueden ser “yo”, “otros” o “yo con ayuda”. Presenta pictogramas que facilitan la comprensión de los ítems y se pueden repetir o parafrasear las veces que se considere necesario.

– Por su parte, la *Escala de Importancia del Control* puede utilizarse de manera independiente como apoyo a la planificación de programas o, junto a la Escala de Ejercicio del Control, para evaluar el grado de importancia que otorga el sujeto a aquellas decisiones que son tomadas por él o por otros. El objetivo de

esta escala es comprobar la coincidencia entre lo que realmente eligen (ejercicio del control) y la importancia que otorgan a esa elección. Se inicia cada pregunta con la frase “te parece importante...?” y a continuación el sujeto debe especificar cuánto se preocupa por cada aspecto: “poco”, “regular” o “mucho”. Podrá responder bien verbalmente o señalando la respuesta correcta en los pictogramas.

– La última escala, *Ejercicio del Control*, trata de identificar quién toma realmente determinadas decisiones en la vida del sujeto. Las posibles opciones de respuesta son: “yo decido”, que significa que la decisión, la mayoría de las veces, la toma el propio sujeto; “otros deciden”, que indica que la decisión final la toman otras personas (debe indicar quién: padres, profesores, monitor, amigo, etc.); y “lo decidimos juntos”, si la decisión final es la mayoría de las veces un acuerdo entre la persona y alguien más; las decisiones tomadas con los demás pueden darse cuando la persona recibe asistencia o ayuda de otros a la hora de tomar su decisión. Está permitido repetir o parafrasear cualquier ítem tantas veces como sea necesario así como utilizar los pictogramas para facilitar su comprensión. Asimismo, se incluyen cuatro ítems para detectar sesgos en las respuestas de los entrevistados referidos a la aquiescencia (tendencia a responder “sí” a todas las cuestiones) y a la novedad (tendencia a repetir la última opción ofrecida). Dos ítems se preguntan antes de que empiece la entrevista y los otros dos se han intercalado a lo largo de la escala.

Cada una de estas cuatro escalas presenta dos formas: la primera, que acaba de ser descrita, se aplica directamente a modo de entrevista al alumno con RM; la segunda forma se dirige a los profesores o cuidadores a modo de autoinforme y permite contrastar la información obtenida de los alumnos para apreciar posibles discrepancias.

En estos momentos se está procediendo, una vez traducidas y adaptadas las escalas a nuestro contexto, a la realización de un estudio piloto para comprobar su eficacia en la evaluación de la conducta autodeterminada. Podemos adelantar que, con los alumnos con RM, la aplicación de las cuatro escalas debe hacerse, cuando menos, en dos sesiones diferentes, que la escala de mayor dificultad es la de Importancia del Control y que los pictogramas constituyen un estímulo importante para facilitar la comprensión de los ítems. Asimismo, constituye un medio idóneo para obtener información acerca de las características del alumno y de su contexto relacionadas con la autodeterminación.

b) La *Escala de Autodeterminación de ARC (The Arc's Self-Determination Scale)* ha sido elaborada por Michael Wehmeyer y publicada en 1995. Aplicada en situación individual o de grupo, proporciona una medida de la autodeterminación a través del autoinforme del alumno. Ha sido diseñada para adolescentes con discapacidad, particularmente alumnos con RM y dificultades de aprendizaje y está configurada por 72 ítems divididos en cuatro secciones (Tabla 2).

La escala así diseñada define operacionalmente el marco teórico del constructo de autodeterminación según Wehmeyer, no ha sido concebida como un ins-

trumento diagnóstico o prescriptivo entendido convencionalmente, sino como un medio que facilita la toma de decisiones de los alumnos con discapacidad, de los educadores y de los investigadores. Así, su aplicación pretende rescatar la voz de los alumnos con discapacidad en esta importante área, y generar una “discusión” entre alumnos y profesores acerca de las limitaciones, deseos, creencias, capacidades y planes de futuro de cada alumno. Además, aspira a ser un medio a través del cual los investigadores puedan evaluar qué ambientes, estrategias de instrucción y materiales curriculares posibilitan o impiden la autodeterminación.

A partir de un estudio piloto (para más información ver Peralta y otros, 2002) en el que se aplicó esta escala a alumnos con RM, que dio lugar a una serie de adaptaciones y modificaciones tanto de procedimiento como de contenido de algunos ítems, podemos afirmar, según los análisis efectuados, que cada una de las áreas de las distintas secciones constituye una base para la discusión, el consenso y la negociación entre alumnos y profesores acerca de las creencias, capacidades, decisiones e intereses y limitaciones del alumno.

Tabla 2

**Descripción de la Escala de Autodeterminación de Wehmeyer por áreas**

<i>Secciones</i>	<i>Áreas</i>
Autonomía (ítems 1-32)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grado de independencia de la persona, en relación con aspectos del cuidado personal, tareas domésticas e interacción con el ambiente.</li> <li>2. Capacidad de elección o de actuar en función de las preferencias, creencias, intereses y capacidades (incluye el empleo del tiempo libre, el grado de participación e interacción en la comunidad, los planes y actuaciones en relación con la etapa postescolar y la expresión personal de sus preferencias).</li> </ol>
Autorregulación (ítems 33-41)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resolución de problemas cognitivos interpersonales.</li> <li>2. Establecimiento de metas y realización de tareas.</li> </ol>
Creencias de control y eficacia (ítems 42-57)	Indicador global del control percibido: <i>locus</i> de control, autoeficacia y expectativas de éxito.
Autoconciencia (ítems 58-72)	Autoconciencia, autoaceptación, autoconfianza, o autoestima: comprensión que un individuo tiene acerca de sus propias emociones, capacidades y limitaciones y el grado en que puede estar influido por otros o por sus propias motivaciones y principios.

Los alumnos con RM obtienen las puntuaciones más bajas en las áreas de Interacción con el ambiente y Participación en la comunidad (sección Autonomía), lo que da cuenta del restringido campo de intereses y de las mínimas oportunidades de participación social de estas personas. Las dos secciones que han generado mayor número de dificultades en cuanto a la comprensión de los ítems han sido: Creencias de control y Autoconciencia.

Para paliar el problema de aquiescencia o de las percepciones poco realistas por parte de los alumnos con RM encuestados, es imprescindible, como ya se ha señalado anteriormente, contrastar la información obtenida del alumno con otras fuentes y analizar su contexto próximo, así como asegurarse, a través de ejemplos o reformulaciones de los ítems, que el alumno comprende las cuestiones planteadas.

Consideramos que ambas escalas realmente constituyen un vehículo a través del cual las personas con discapacidad puedan tomar mayor conciencia acerca de sus capacidades, limitaciones, creencias o expectativas de futuro. Ofrecen una oportunidad a los profesionales de conocer los puntos fuertes y débiles de sus alumnos con discapacidad cognitiva sobre aspectos tan relevantes como su autonomía, autorregulación, autoconciencia, creencias de control y eficacia, solución de problemas, autodefensa, habilidades sociales y de comunicación y habilidades de la vida en comunidad. La información así obtenida, que no pretende referirse a normas, posibilitará una propuesta educativa más acorde con las necesidades de estas personas.

## 2. Programas de intervención

El objetivo de la intervención es ayudar a las personas con discapacidad a ser más autodeterminadas. La educación, a lo largo de sus diferentes etapas, es, después de todo, la primera y más importante contribución para prepararse con éxito para la vida (Ryan y Deci, 2000, 2001). Es evidente que nadie es completamente autodeterminado, existen condiciones ambientales o acciones de otras personas que tienen un impacto en nuestra vida. Sin embargo, si el desarrollo de la autodeterminación se incorpora realmente al currículo, se da la oportunidad de que estas personas tengan, en un mayor grado, un papel más activo ante los acontecimientos, asuman mayor responsabilidad, se valoren a sí mismas, y tomen decisiones acerca de su propia vida (Field y Hoffman, 1996; Martin y Huber Marshall, 1997; Wehmeyer y otros, 1998; Wehmeyer, 2001).

La autodeterminación es a la vez un objetivo central del currículo y un referente para la toma de decisiones curriculares. Elegir, decidir y resolver problemas son aspectos transversales del currículo, que requieren un contexto educativo que posibilite la participación del alumno, que lo considere como un copartícipe de

su proceso educativo y que lo apoye y respete. Ciertamente, habrá diferencias notables en los planteamientos curriculares en función de las necesidades del alumno y de su nivel de desarrollo, así como del contexto educativo (centro ordinario o centro específico).

Como en el caso de la evaluación, el desarrollo de estos contenidos es una labor de equipo en la que cada miembro juega un papel crucial (Field y otros 1998b):

a) *Papel de los padres.* Ante todo, proporcionar a su hijo la oportunidad de usar habilidades de autodeterminación y establecer los límites de manera positiva y clara, apoyando y valorando el progreso en la consecución de sus metas. Es decir, los padres deben por ejemplo, proteger y dar independencia a la vez, valorar lo que sus hijos dicen o hacen, permitir que formen parte de las actividades y decisiones familiares o posibilitar que asuman responsabilidades (Davis y Wehmeyer, 1991).

b) *Papel del profesor.* Debe crear, a través de sus actitudes, expectativas y acciones, las condiciones que promuevan el aprendizaje autorregulado (Wehmeyer y otros, 1998) y que permitan que el alumno mejore sus estrategias frente a los problemas, confiando en su capacidad. Evidentemente, esto requiere que, además de reconocer la importancia de la autodeterminación, los profesores reciban formación específica sobre métodos, estrategias y materiales que puedan promoverla (Wehmeyer y otros, 2000).

c) *Papel del alumno.* Enseñar autodeterminación significa centrarse en el alumno, requiere enseñarle habilidades de resolución de problemas, emplear más tiempo en capacitarle para que aprenda acerca de sí mismo, sepa elegir sus actividades y haga elecciones basadas en sus planes de futuro. Esto sólo lo puede hacer si explora sus puntos fuertes y limitaciones y examina las opciones disponibles para él (autoconciencia).

## 2.1. Revisión de programas y materiales curriculares

Existen en la literatura especializada un buen número de publicaciones sobre programas, estrategias y métodos dirigidos a desarrollar la conducta autodeterminada. Así, Agran (1997) ha reunido en un manual una serie de trabajos sobre las principales habilidades de autodeterminación; Field y otros (1996, 1998a, 1998b) han revisado 35 programas y materiales curriculares y ofrecen una propuesta curricular y estrategias de intervención para adolescentes; Wehmeyer y otros (1998) proponen una guía para que el profesor enseñe autodeterminación a alumnos adolescentes; y el Departamento de Educación de Oregon (2001) ha elaborado una guía de recursos para facilitar la transición y mejorar la autodeterminación y la autodefensa.

En el Anexo 2 se recogen algunos de estos programas, el tipo de alumnos a los que van dirigidos, los contenidos educativos que abordan y los principales materiales que emplean.

A partir de la revisión efectuada, podemos señalar que los programas orientados a desarrollar la conducta autodeterminada de las personas con discapacidad presentan las siguientes características:

1. Se basan en un *modelo de enseñanza* inclusiva que propicie la participación e integración de los alumnos en la comunidad y que posibilite el aprendizaje autodirigido.

2. La *presentación del programa*. Ciertamente la incorporación al currículo de los componentes de autodeterminación exige unas fases previas de preparación y presentación de los contenidos, de cara a implicar a profesores y padres y explicar el propósito a los alumnos; este último aspecto se ha podido trabajar ya en el proceso de evaluación.

3. El *objetivo*. Capacitar a los alumnos (*empowerment*) para que, con las ayudas necesarias, sean más autónomos, tomen decisiones y controlen sus vidas, desarrollen habilidades de autodefensa y aumenten su autoestima y autoconfianza (Bambara y Cole, 1997; Martin y Huber Marshall, 1997).

4. *El contexto de aprendizaje*. Se requiere un estilo de enseñanza no directivo y centrado en el alumno. El clima del aula (Field y Hoffman, 1996) debe reducir el excesivo control que limite o impida cualquier oportunidad de practicar la autodeterminación por parte de los alumnos. Para ello, se deben preparar contextos interactivos y cooperativos que, con los apoyos, guías o claves necesarias, faciliten un desenvolvimiento más autónomo.

5. *El profesor*. Es ante todo un facilitador, un colaborador empeñado en ayudar y capacitar al alumno en todo el proceso. Se trata de no sustituir al alumno, sino de acompañarle en el desarrollo de la autoconciencia, del planteamiento de metas, de la ejecución independiente, del autocontrol, etc. Para ello, empleará las estrategias adecuadas en función de las necesidades del alumno, desde el modelado a las guías antecedentes, las ayudas gestuales o el manejo de contingencias, entre otras.

6. *El alumno*. Debe ser un participante activo en todo el proceso de enseñanza. A través de diferentes fases y a lo largo de distintas etapas puede aprender a usar una serie de procedimientos dirigidos a la adquisición de conocimientos y habilidades para la resolución de problemas de manera autorregulada. Para ello, necesita conocer sus puntos fuertes y débiles, expresar sus necesidades, e identificar y priorizar sus preferencias, intereses, creencias y valores (a través de la evaluación, el alumno ha podido ya hacer patentes estas cuestiones).

7. La *estructura del programa*. El primer componente de los programas de intervención se basa en la capacitación del alumno para *resolver problemas* de

manera autorregulada. Este proceso se completa de manera sistemática a lo largo de cuatro fases:

- Definición del problema o planteamiento de metas y objetivos.
- Diseño del plan de acción.
- Puesta en marcha.
- Ajuste del plan o del objetivo.

En la siguiente tabla se recogen las principales áreas y contenidos curriculares para el desarrollo de la autodeterminación (Martin y Huber Marshall, 1997):

Tabla 3  
**Áreas y contenidos de autodeterminación**

<i>Área</i>	<i>Ejemplos</i>		
<i>Autoconciencia</i>	Identificar necesidades	Identificar intereses	Identificar y comprender puntos fuertes y débiles
<i>Autodefensa</i>	Expresar asertivamente deseos y necesidades. Buscar el apoyo necesario.	Expresar asertivamente derechos. Obtener y evaluar el apoyo necesario.	Determinar necesidades de apoyo. Conducir sus propios asuntos.
<i>Autoeficacia</i>	Esperar obtener metas.	Crear que se pueden alcanzar resultados.	
<i>Resolución de problemas y toma de decisiones</i>	Valorar las demandas de la situación. Identificar información para tomar decisiones.	Capacidad para plantear metas. Considerar las soluciones pasadas para las nuevas situaciones. Elegir la mejor opción.	Fijar estándares. Generar soluciones nuevas y creativas. Desarrollar planes.
<i>Funcionamiento independiente</i>	Iniciar tareas. Realizar la tarea según el estándar.	Completar las tareas. Seguir según el propio plan.	Usar estrategias de auto-gestión.
<i>Autoevaluación</i>	Comprobar la ejecución de la tarea. Determinar si el plan se ha cubierto y se ha alcanzado la meta.	Comparar el funcionamiento con el estándar.	Evaluar la efectividad de las estrategias de auto-gestión.
<i>Ajuste</i>	Cambiar metas. Cambiar estrategias. Usar el <i>feedback</i> ambiental para hacer los ajustes.	Cambiar los estándares. Cambiar los apoyos.	Cambiar el plan. Ajustarlo de manera persistente.

(Traducido y adaptado de Martin y Huber Marshall, 1997).

Para integrar estas áreas en el currículo, una vez recogida la información que la evaluación proporciona, es preciso capacitar al alumno en el manejo de una serie de contenidos procedimentales:

a) *Hacer elecciones, tomar decisiones y plantear metas.* Requiere en primer lugar que el alumno aprenda a conocerse y valorarse (Field y Hoffman, 1996), para llegar a expresar en voz alta o a través de las modalidades de comunicación que sean precisas (entrenamiento en habilidades de comunicación), sus intereses, preferencias y necesidades. Sirvan algunos ejemplos: dar oportunidades de elegir entre dos o más actividades, decidir cómo hacer una actividad, o seleccionar la persona con la que hacer una actividad; presentar opciones simples, reales y valiosas cuando el alumno no las pueda expresar; animarles a que piensen en voz alta sobre lo que les gusta o lo que hacen mejor o peor; proporcionarles la información necesaria; modelar situaciones dando un *feedback* constructivo sobre las consecuencias de sus elecciones, etc.

b) *Autoinstrucción.* Se enseña al alumno a expresar en voz alta lo que necesita hacer para resolver un problema. Constituye un mediador verbal y un apoyo de memoria a corto plazo (en algunos casos puede servir sólo una palabra) (Hughes, 1997). El modelado y el *role-playing* son un buen método de enseñanza de la autoinstrucción, mientras se va completando la tarea.

c) *Utilizar claves o estímulos antecedentes.* Son estímulos extra que ayudan a los alumnos a mejorar la conducta independiente o modificar la conducta inapropiada y son considerados como ayuda de memoria a largo plazo (Bambara y Cole, 1997; Wehmeyer y otros, 1998). Cuando un alumno con discapacidad no comprende las instrucciones verbales o no recuerda los pasos que tiene que seguir para completar una tarea, o no sabe cuándo debe iniciarla, se pueden emplear símbolos, pictogramas, fotografías o iconos que sean fácilmente reconocibles y que ilustren lo que el alumno necesita hacer paso a paso. Se deben aplicar en situaciones en las que el alumno muestre su interés o preferencia. El profesor debe preparar estas guías (pueden ser a modo de tarjetas o álbum de fichas) en función de la edad, nivel o características del alumno. A continuación, se trabaja la discriminación de los estímulos y finalmente, se les entrena en su uso (pasar los dibujos uno a uno, identificar el estímulo y relacionarlo con la tarea o el objeto, etc.) durante la actividad, empleando el entrenamiento del control estimular, el modelado, el *feedback* y el refuerzo.

d) *Habilidades de comunicación.* Incluyen también la imagen y postura corporal, permiten a los alumnos expresar sus preferencias y sentimientos, interactuar con otros (escuchar y responder) o resolver problemas de habilidades sociales (asertividad) (Oregon Department of Education, 2001).

e) *Autodefensa y asertividad.* Se trata de enseñar a los alumnos, a través de modelado (mejor entre iguales), ensayo de la conducta, refuerzo, etc., a expre-

sar opiniones o sentimientos positivos y negativos de manera apropiada, a hacer peticiones de ayuda y a conocer sus derechos y responsabilidades.

f) *Autoobservación*. El alumno debe comprobar el grado de consecución de la conducta objetivo (la conducta ha de ser claramente definida y de fácil consecución) por lo que debe aprender a discriminar la conducta, a reconocer su logro y a registrar su ocurrencia (mediante claves numéricas, verbales, gráficas o códigos de color, según las posibilidades del alumno) (Smith y Nelson, 1997).

g) *Autoevaluación*. El alumno debe ser capaz de comparar la conducta que está siendo observada con la meta de ejecución. Es un componente importante del proceso de autorregulación porque permite que el alumno tome conciencia de si su actuación se dirige a la consecución de la meta deseada. Es el último paso del proceso de resolución de problemas, informa al alumno sobre el grado en que ha alcanzado su meta o si el plan de acción ha de ser modificado. El registro de la autoevaluación puede incluir formatos gráficos, inventarios o cuestionarios.

h) *Autorrefuerzo*. Puede ser tan efectivo como la administración de refuerzos externos; no se adquiere automáticamente sino que se debe enseñar con instrucción sistemática. Requiere, a través del entrenamiento correspondiente, que el alumno discrimine que ha realizado la conducta objetivo y se refuerce por hacerla así. Según Agran (1997) el autorrefuerzo parece ser más efectivo combinado con la autoobservación o autoevaluación. Antes de reforzarse, los alumnos deben comprobar y evaluar si la conducta objetivo ha sido alcanzada para evitar un autorrefuerzo erróneo.

### 3. Conclusión

La autodeterminación es a la vez un objetivo y un medio para aumentar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Pero el reconocimiento que este constructo ha generado, tanto entre los investigadores como entre los profesionales, debe plasmarse en propuestas de intervención concretas que conduzcan a que las personas con discapacidad lleguen a ejercer un mayor control sobre sus vidas.

Es probable que, a pesar de la relación de programas incluida en este trabajo, ninguno de ellos responda exactamente a las expectativas de los profesores, a las necesidades de sus alumnos o a las características de su contexto educativo. El análisis efectuado con profundidad de alguno de estos programas nos permite afirmar que es preciso adaptar, probar y comprobar la eficacia de diversas propuestas curriculares incluidas en cada uno de estos programas o métodos.

Cualquier propuesta de intervención coherente requiere previamente el conocimiento de las características del alumno y de su contexto más próximo.

Esta información se obtiene a través del proceso de evaluación de la conducta autodeterminada, utilizando cualquiera de los métodos señalados anteriormente. No obstante, y a la espera de que se publique algún instrumento en nuestro contexto, los dos instrumentos a los que nos hemos referido en este trabajo (Minnesota y ARC), constituyen un buen medio para ayudar a los alumnos a expresar sus preferencias e intereses, a conocerse mejor y proponerse metas. Además, propicia por parte del profesor una visión del alumno, frecuentemente, distinta o no apreciada con anterioridad.

Como se ha señalado de manera reiterada, la promoción de la conducta autodeterminada requiere toma de decisiones que suponen modificaciones del currículo. Cuando se analizan los programas de intervención, se propone en primer lugar el cambio de modelo de enseñanza y esto a veces lleva, erróneamente, a suponer que ser autodeterminado es aprender solo, y sólo lo que me gusta, prefiero o quiero. Nada más lejos de lo que en realidad es esta enseñanza, que ante todo supone un cambio de actitud, el reconocimiento del alumno como un otro con el que se puede aprender y al que se puede enseñar respetando sus preferencias, y haciéndole tomar parte (en la medida de sus posibilidades) en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Aprender a ser autodeterminado requiere un currículo que incluya los contenidos claves de este constructo de manera longitudinal (a lo largo de las distintas etapas educativas, comenzando tempranamente) y transversal (a través de las distintas áreas curriculares y extracurriculares), lo cual demanda por parte del profesor el empleo de una serie de estrategias y la elaboración de un conjunto de materiales que, sin ser radicalmente diferentes de su actividad docente habitual, sí tienen su especificidad. Para emprender esta tarea el profesor debe recibir apoyo y formación específica.

Este es uno de nuestros objetivos inmediatos, elaborar, a través de la investigación-acción, una guía para el profesor que le dé pautas o sugerencias sobre cómo puede ayudar al alumno con discapacidad a plantear y a responder a cuestiones como ¿qué me gusta?, ¿qué puedo hacer?, ¿qué quiero?, ¿qué estoy dispuesto a hacer para tener lo que no tengo? o ¿cómo debo hacerlo? Para lograrlo contamos con el empeño y la colaboración de un grupo de profesores, sin cuya implicación esta investigación que estamos acometiendo dejaría de tener sentido.

## Bibliografía

- ABERY, B.H., ELKIN, S.V., SMITH, J.G., SPRINGBORG, H.L. y STANCLIFFE, R.J. (2000): *Minnesota Self-determination Scales*. Minnesota, Universidad de Minnesota.
- AGRAN, M. (1997): *Student-directed learning: teaching self-determination skills*. Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing, Cop.

- (1997): *Self reinforcement*, en M. AGRAN (ed.): *Student directed learning. Teaching self-determination skills* (pp. 60-79). Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company.
- ALESANDRINI, K. y LARSON, L. (2002): “Teachers bridge to constructivism”, *The Clearing House*, 75(3), 118-130.
- BAMBARA, L. y COLE, C. (1997): “Permanent antecedent prompts”, en M. AGRAN (ed.), *Student directed learning. Teaching self-determination skills* (pp. 111-143). Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company.
- BOEKAERTS, M., PINTRICH, P.R. y ZEIDNER, M. (2000): *Handbook of self regulation*. San Diego, Academic Press.
- CHERRY, C.E., NJARDVIK, U. y DAWSON, J.E. (2000): “Effects of verbal elaborations on memory for sentences in adults with mental retardation”, *Research in Developmental Disabilities*, 21, 137-150.
- COLL, C., MARTÍ, E., MAURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOLÉ, I. y ZABALA, A. (1993): *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó.
- DAVIS, S. y WEHMEYER, M.L. (1991): *Ten steps to independence: promoting self-determination in the home*. Arlington, The Arc.
- FIELD, S. y HOFFMAN, A. (1996): *Steps to Self-determination. A curriculum to help adolescents learn to achieve their goals*. Austin, Pro-ed.
- FIELD, S., HOFFMAN, A. y SPEZIA, S. (1998a): *Self-determination strategies for adolescents in transition*. Texas, Pro-ed.
- FIELD, S., MARTIN, J., MILLER, R., WARD, M. y WEHMEYER, M. (1998b): *A practical guide for teaching self-determination*. Reston, The Council for Exceptional Children.
- FINLAY, W.M.L. y LYONS, E. (2001): “Methodological issues in interviewing and using self-report questionnaires with people with mental retardation”, *Psychological Assessment*, 13(3), 319-335.
- (2002): “Acquiescence in interviews with people who have mental retardation”, *Mental Retardation*, 40(1), 14-29.
- HEAL, L.W. y SIGELMAN, C.K. (1996): “Methodological issues in quality of life measurement”, en SCHALOCK (ed.), *Quality of life. Conceptualization and measurement*. Volume I (pp. 91-104). Washington, American Association on Mental retardation.
- HUGHES, C., PITKIN, S.E. y LORDEN, S.W. (1998): “Assessing preferences and choices of persons with severe and profound mental retardation”, *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(4), 299-316.
- HUGHES, C. (1997): “Self-instruction”, en M. AGRAN (ed.): *Student directed learning. Teaching self-determination skills* (pp. 111-143). Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company.
- JENKINSON, J.C. (1999): “Factors affecting decision-making by young adults with intellectual disabilities”, *American Journal on Mental Retardation*, 104(4), 320-329.
- KAVALE, K.A. y FORNESS, S.R. (1999): *Efficacy of special education*. Washington, American Association on Mental Retardation.
- MARTIN, J.E. y HUBER MARSHALL, L. (1997): “Choice making: description of a model project”, en M. AGRAN (ed.): *Student directed learning. Teaching self-determination skills* (pp. 224-248). Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company.
- MITHAUG, D.E. (1993): *Self-regulation theory: How optimal adjustment maximizes gain*. Welsport, Praeger.

- OREGON DEPARTMENT OF PUBLIC EDUCATION (2001): *Self-determination resource handbook*. Salem, Public Service Building.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1998): *CIDAP: Clasificación Internacional de Deficiencias, Actividades y Participación*. Ginebra, Autor.
- PERALTA, F., ZULUETA, A. y GONZÁLEZ-TORRES, M.C. (2002): "La escala de autodeterminación de Arc. Presentación de un estudio piloto", *Siglo Cero*, 33(3), 5-14.
- ROBERTSON, J., EMERSON, E., HATTON, C., GREGORY, N., KESSISSOGLU, S., HALLAM, A. y NOONAN-WALSH, P. (2001): "Environmental opportunities and supports for exercising self-determination in community-based residential settings", *Research in Developmental Disabilities*, 22, 487-502.
- RYAN, R.M. y DECI, E.L. (2000): "Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being", *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- RYAN, R.M. y DECI, E.L. (eds.) (2001): *Handbook of self-determination research*. Rochester, University of Rochester Press.
- SCHUNK, D.H. y ZIMMERMAN, B.J. (1998): *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. Nueva York, Guilford.
- SELIGMAN, M.E.P. y CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000): "Positive Psychology", *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- SMITH, D.J. y NELSON, R. (1997): "Goal setting, self monitoring, and self evaluation for students with disabilities", en M. AGRAN (ed.): *Student directed learning. Teaching self-determination skills* (pp. 80-110). Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company.
- STANCLIFFE, R. y WEHMEYER, M.L. (1995): "Variability in the availability of choice to adults with mental retardation", *Journal of Vocational Rehabilitation*, 5, 319-328.
- SZYMANSKI, L.S. (2000): "Happiness as a treatment goal", *American Journal on Mental Retardation*, 105(5), 352-362.
- VERDUGO, M.A. (1994): *Evaluación curricular: una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid, Siglo XXI.
- (2000): "Autodeterminación y calidad de vida en los alumnos con necesidades especiales", *Siglo Cero*, 31(3), 5-9.
- WEHMEYER, L.M., AGRAN, M. y HUGHES, C. (2000): "A national survey of teachers' promotion of self determination and student-directed learning", *The Journal of Special Education*, 34(2), 58-68.
- WEHMEYER, M. y SCHWARTZ, M. (1997): "Self-determination and positive adult outcomes: a follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities", *Exceptional Children*, 63(2), 245-255.
- WEHMEYER, M.L. (1995): *The Arc's Self-determination Scale. Procedural guidelines*. Arlington: The Arc of the United States.
- WEHMEYER, M.L. (2001): *Promoting self-determination. Building a foundation for adulthood*. Ponencia presentada en las IV Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con Discapacidad. Apoyos, Autodeterminación y Calidad de Vida, Salamanca, 14-17 de marzo.
- WEHMEYER, M.L. y METZLER, C.A. (1995): "How self-determined are people with mental retardation? The National Consumer Survey". *Mental Retardation*, 33(2), 111-119.
- WEHMEYER, M.L., AGRAN, M., PALMER, S.B. y MITHAUG, D. (1998): *A Teacher's guide to implementing the self-determined learning model of instruction. Adolescent version*. Arlington: The Arc of the United States.

## Anexo 1

## Procedimientos para la evaluación de la autodeterminación

Instrumentos para la evaluación de la autodeterminación					
Nombre y autor	Edad	Objetivo	Áreas	Modalidad	
<i>The Arc's Self-determination Scale</i> WEHMEYER (1995)	Adolescentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar: independencia personal, capacidad de elección, resolución de problemas interpersonales, establecimiento de objetivos, autoconsciencia, autoaceptación y autoconfianza del alumno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomía</li> <li>• Autorregulación.</li> <li>• Creencias de control y eficacia.</li> <li>• Autoconsciencia.</li> </ul>	Autoinforme o entrevista/alumno.	
<i>Minnesota Self-determination Scales</i> ABERY, ELVIN, SMITH, SPRINGBORG y STANCLIFFE (2000)	Adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimar el grado en que las personas con retraso mental poseen las características internas que se asocian con la autodeterminación.</li> <li>• Apoyar la planificación de programas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Destrezas, actitudes y conocimiento.</li> <li>• Preferencias en decisiones.</li> <li>• Importancia del control.</li> <li>• Ejercicio del control.</li> </ul>	1. Entrevista/alumno (pictogramas). 2. Cuestionario/familia, educadores o monitores.	
<i>AIR Self-determination Scale</i> WOLMAN, CAMPEAU, DU BOIS, MITHAUS y STOLARSKI (1994)	Desde edad preescolar hasta los 17 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar y desarrollar un perfil de autodeterminación.</li> <li>• Determinar puntos fuertes y áreas de mejora.</li> <li>• Identificar metas y objetivos.</li> <li>• Desarrollar estrategias para aumentar capacidades y oportunidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad: habilidad, conocimiento y percepciones.</li> <li>• Oportunidad: escuela y casa (pensar, hacer y ajustar).</li> </ul>	Padres, profesores y alumno.	
<i>Choice Maker Self-determination Assessment</i> MARTIN y MARSHAL (1996)	Adolescentes y jóvenes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar habilidades de autodeterminación y oportunidades en relación con el currículo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elegir metas.</li> <li>• Expresar metas.</li> <li>• Llevar a cabo la acción.</li> </ul>	Inventario/profesor.	
<i>Self-determination Knowledge Scale</i> HOFFMAN, FIELD y SAWILOWSKY (1995)	Jóvenes y adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar la eficacia del programa de intervención STEPS a través del conocimiento cognitivo del alumno sobre la autodeterminación.</li> </ul>		1. Autoinforme, forma A (pre-test)/alumno. 2. Autoinforme, forma B (post-test)/alumno.	
<i>The Self-determination Assessment Battery</i> HOFFMAN, FIELD y SAWILOWSKY (1995)	Jóvenes y adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar aspectos afectivos, cognitivos y comportamentales de la autodeterminación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conócete.</li> <li>• Valórate.</li> <li>• Planifica.</li> <li>• Actúa y aprende.</li> <li>• Resultados del aprendizaje.</li> </ul>	1. Autoinforme/alumno. 2. Inventario de observación/profesor. 3. Cuestionario de percepción/profesor. 4. Cuestionario de percepción/padres.	
<i>The Self-determination profile</i> CURTIS (1996)	Jóvenes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayudar a determinar preferencias, actividades y rutinas presentes y futuras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presencia en la comunidad.</li> <li>• Participación y relaciones.</li> <li>• Elección.</li> <li>• Respeto.</li> <li>• Competencia.</li> </ul>	Hojas de registro/alumno.	

Anexo 2  
**Características de los programas educativos más relevantes  
 para el desarrollo de la autodeterminación**

Nombre y autor del programa	Alumnos				Contenidos educativos de autodeterminación										Materiales				
	Dif. aprendizaje	Discapacidad Secundaria	Post-obligatoria	Autodidáctica	Establecer metas	Participación	Autoconciencia	Autoevaluación	Ajustes	Autoeficacia	Elección/decisión	Empleo	Comunidad Personal	Hogar y vida diaria	Fichas	Escritos	Guías repaso	Guías orientación	Otros*
<i>A maze to amaze: transition planning for youth with disabilities</i> McAlonan, S.J y Longo, P.A.		X	X	X	X	X	X					X	X	X	X				X
<i>Become your own expert: self-advocacy curriculum for individuals with learning disabilities</i> Carpenter, W.D.	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X		X	X	
<i>Becoming me I want to be, building skills and making choices</i> Asociación de Espina Bífida de Kentucky, VV.AA.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
<i>Becoming Self-determined</i> Holub, T.	X	X	-	-	X	X				X	X	X						X	
<i>Choicemaker self-determination curriculum: choosing employment goals</i> Marshal, L.H., Martin, J.E., Maxon, L.L. y Jerman, P.	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>Choicemaker self-determination curriculum: self-directed IEP</i> Martin, J.E., Marshal, L.H., Maxon, L.L. y Jerman, P.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>Colorado Transition manual</i> McAlonan y Longo, P.A.		X	X	X	X	X	X				X	X	X	X	X		X		
<i>Self-determined learning model of instruction-adolescent version</i> Wehmeyer, M.L., Agran, M., Palmer, S.B. y Mithaug, D.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X								X	
<i>Life centered career education</i> Brolin, D.E.	X	X	X	X	X	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>Rocketing into the future</i> Miller, R. y Corbey, S.		X	X		X		X												
<i>Irvine unified school district self-determination materials: student strategies, support strategies and transition</i> Tabor, M., Deboer, D. y O'Neal, L.	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>Learning with purpose</i> Serna, L.A. y Lau-Smith, J.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X					X	X	X	X	

1. Proceso de enseñanza aprendizaje no directivo, centrado en el alumno.
2. Ocio, tiempo libre, salud y bienestar y relaciones interpersonales.
3. Vídeo, audio, N.T.I.C., juegos, etc.

\* Posibilidad de realizar adaptaciones para alumnos con altos grados de discapacidad.

Nombre y autor del programa	Alumnos			Contenidos educativos de autodeterminación											Materiales					
	Dif. aprendizaje	Discapacidad Secundaria	Post-obligatoria	Autodidaxia	Establecer metas	Participación <sup>b</sup>	Autoconciencia	Autoevaluación	Ajustes	Autoeficacia	Elección/decisión	Empleo	Comunidad	Personal <sup>d</sup>	Hogar y vida diaria	Fichas	Escritos	Guías repaso	Guías orientación	Otros <sup>e</sup>
<i>Self-advocacy: how students with learning disabilities can make the transition from high school to college</i> Eaton, H.	X	X	X	X													X			X
<i>Student's guide to the IEP and helping students develop IEPs</i> NICHCY		X	X	X	X	X	X	X		X						X		X	X	X
<i>Next Step</i> Halpern, A.S., Herr, C.M., Wolf, N.K., Lawson, J.E., Doren, B. y Johnson, M.C.			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X
<i>Self-advocacy for people with developmental disabilities</i> Rhoades, C. y Browning, P.	X	X	X	X												X	X	X	X	X
<i>Self-determination: a resource manual for teaching and learning self-advocacy</i> People First, Washington	X	X	-	-	X	X	X			X			X					X	X	
<i>Project Partnership: a model program for encouraging self-determination through access to the arts</i>	-	-	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X					X	X	X
<i>Self-determination for youth with disabilities: a family education curriculum</i> Abery, B.	-	-	-	X	X	X						X	X		X		X	X		
<i>Self-determination: pathway to inclusion</i> Miller, P. y Miller, S.	X	X	X	X						X					X		X	X	X	X
<i>Self-determination profile, It's my life preference: preference based planning, my life planner, profile decks and dignity based models</i> Curtis, E.	X	-	-	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X			X	X	
<i>Self-determination: the road to personal freedom</i> Martin, L. y Carter, D.	-	-	X		X	X	X					X	X		X		X	X		
<i>Self-determination training: journey to independence</i> Wehmeyer, M.L. y Bersani, H.	X	X	X	X	X		X			X					X	X	X	X	X	X
<i>Steps to self-determination</i> Field, S. y Hoffman, A.			X	X	X	X		X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>Transition issues curriculum: a curriculum for students in special education with moderate needs to plan and prepare for their own transition</i> Carter, L.	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
<i>Whose future is it anyway?</i> Wehmeyer, M.L. y Kelchner, K.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X