

# APRENDIZAJE AUTODETERMINADO Y ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: ALGUNAS POSIBILIDADES Y REALIDADES

Josep FONT  
Universitat de Vic

## Introducción

Puede producir cierta perplejidad y, en determinados momentos, alguna confusión semántica hablar de autodeterminación y personas con discapacidad intelectual. La palabra autodeterminación tiene significados diversos en distintos contextos sociales. En nuestro contexto nos interesa el significado psicológico y educativo de la autodeterminación. A partir de los años 30, este concepto se introduce en los estudios de la psicología. No obstante, solo a finales de los años 80 y principios de los 90 adquiere la autodeterminación una importancia progresiva en el campo de la discapacidad, gracias a la superación de viejos estereotipos y a la adopción de una manera diferente y más positiva de percibir la discapacidad intelectual que empiezan a publicarse trabajos sobre la autodeterminación (Wehmeyer, Bersani y Gagne, 2000; Wehmeyer, Sands, Knowlton y Kozleski, 2002).

¿Por qué este interés en la autodeterminación? Ciertamente, si hiciéramos una revisión de los trabajos publicados en los últimos años, la autodeterminación ocuparía un lugar destacado. Varias pueden ser las razones de esta preocupación. Vamos a resumirlas en tres: En primer lugar, la autodeterminación constituye una de las dimensiones esenciales de la calidad de vida. Tanto la asociación *The Council on Quality and Leadership in Supports for People with Disabilities* (2000) como el propio Schalock (1996, 1997) incluyen la autodeterminación dentro del amplio marco de la calidad de vida. Asimismo constituye una de las actividades de las nuevas áreas de apoyo del sistema 2002 de definición

del retraso mental (Luckasson y col., 2002). Así pues, debemos entender que a mayor grado de autodeterminación mejor calidad de vida para la persona. En segundo lugar, los cambios ocurridos en las prácticas y métodos educativos que se aplican en la educación especial. Tradicionalmente, la educación especial ha dado un papel muy relevante y directo al maestro. En este modelo, el maestro es el que tiene la responsabilidad de decidir qué, cuándo y cómo enseñar. En los últimos años estamos experimentando las ventajas que pueden resultar de dar a los alumnos un papel más activo y directo en los procesos educativos (Field, Martin, Miller, Ward y Wehmeyer, 1998). Este hecho, presupone cambios profundos tanto en el currículum escolar como en las prácticas de la clase. En tercer lugar, la preocupación de conseguir unos resultados lo más integrados e independientes posible en la vida adulta. Obtener un trabajo remunerado, una vida independiente y un grado elevado de inclusión social son aspectos que tienen una estrecha relación con la autodeterminación. Hay evidencia suficiente que indica que las personas con discapacidad intelectual que terminan la escuela obtienen resultados más favorables en la vida adulta (especialmente en el trabajo) si poseen mejores habilidades de autodeterminación (Wehmeyer y Schwartz, 1997). Las puntuaciones elevadas en la autodeterminación son predictivas de puntuaciones más positivas en la calidad de vida (Wehmeyer y col., 2002). Así pues, una de las razones de la obtención de buenos resultados en la vida adulta es que los alumnos a lo largo de su escolaridad tengan oportunidades y se les ofrezcan propuestas adecuadas para llegar a ser personas con autodeterminación.

Desde esta perspectiva, la finalidad de la presente comunicación es doble. En primer lugar, llevar a cabo una breve revisión de lo que en la actualidad se entiende por autodeterminación y cómo se puede concretar en los contextos educativos. En segundo lugar, mostrar algunos ejemplos y resultados que se derivan de la aplicación de ciertos componentes de la autodeterminación con alumnos que presentan discapacidad intelectual.

## 1. Qué significa la autodeterminación

Anteriormente hemos comentado las raíces históricas del término autodeterminación. A partir de los años 90, este concepto ha sido adoptado y adaptado por los defensores de los derechos de las personas con discapacidad y hace referencia a la facultad que tienen de controlar sus propias vidas (Price, Wolensky y Mulligan, 2002). En la actualidad, no existe una definición unánime sobre la autodeterminación. No obstante, la mayoría de profesionales percibe la autodeterminación como un constructo en el que adquieren importancia los atributos internos de cada persona. Dentro de estos atributos, el concepto de elección supone un componente básico.

Field y Hoffman (1996) y Wehmeyer y col. (1998) son algunos de los autores con mayor prestigio en el campo de la autodeterminación. Sus trabajos y modelos han tenido un impacto importante en el estudio, la comprensión y la aplicación de la autodeterminación.

Field y Hoffman (1996) definen la autodeterminación como “la habilidad de definir y conseguir objetivos a partir de la base del conocimiento y valoración de uno mismo” (p. VII). De acuerdo con estos autores, la autodeterminación es algo esencial para conseguir éxito en la escuela, el trabajo y la vida comunitaria. Aquellos alumnos que se implican en la planificación, en la toma de decisiones y en la ejecución de sus programas educativos obtienen una mejor competencia que los alumnos no implicados. La autodeterminación está influida por múltiples factores que incluyen variables ambientales y atributos de la persona.

Wehmeyer y col. (1998) son los autores que mayores aportaciones han realizado al estudio y aplicación de la autodeterminación. Sus trabajos constituyen un referente obligado y un ejemplo destacado de buena práctica educativa. Para Wehmeyer la autodeterminación supone un resultado educativo y representa “la capacidad de actuar como agente causal principal en la propia vida y realizar elecciones y tomar decisiones con relación a la calidad de vida de uno mismo, que esté libre de influencias o interferencias externas indebidas” (p. 6). Ser agente causal significa llevar a cabo o provocar acontecimientos en la propia vida.

No hay que confundir autodeterminación con un control absoluto sobre todas las cosas. Más bien, implica ejercer un papel relevante en las decisiones y elecciones que tienen un impacto en la vida personal.

Hay que tener presente que la autodeterminación es un concepto fluido, es decir, puede significar cosas distintas en boca de diferentes personas de acuerdo con su capacidad e intereses y se puede experimentar de formas diversas a lo largo de la vida (Field, Martin, Miller, Ward, y Wehmeyer, 1998).

Por sus efectos organizativos y educativos debemos resaltar que la autodeterminación se da siempre en un contexto social. Esta dimensión social de la autodeterminación obliga a centrar nuestra atención en la interacción existente entre la capacidad que tiene una persona de elegir y actuar y las oportunidades que proporciona el entorno para llevar a cabo dichas elecciones y decisiones. La naturaleza interactiva de la autodeterminación con su énfasis en el entorno y el individuo representa una de sus características más relevantes (Wehmeyer, Martin y Sands, 1998).

Está claro, pues, que en la etapa educativa debemos ofrecer oportunidades para que los alumnos puedan realizar elecciones, tomar decisiones y participar activamente en su propio aprendizaje. Todo esto con la finalidad de desarrollar aquellas habilidades y actitudes que caracterizan un aprendizaje autodetermina-

do. Wehmeyer, Bersani y Gagne (2000) expresan bien este punto de vista cuando afirman que “la autodeterminación hace referencia al control de la propia vida y del propio destino. Todas las personas tienen derecho a este tipo de control, tienen derecho a una educación que apoye su capacidad de ejercer más control y de proporcionar los apoyos necesarios para asumir un mayor dominio de sí mismos” (p. 331).

## 2. Componentes de la autodeterminación

Como ya hemos comentado, la autodeterminación se refiere al derecho inherente que tienen las personas con discapacidad de asumir el control y realizar elecciones que tengan un impacto en sus vidas (Powers, Singer y Sowers, 1996).

Desde una perspectiva evolutiva, la autodeterminación aparece a lo largo de la vida a medida que los niños y los jóvenes aprenden habilidades y desarrollan actitudes que les permiten convertirse en agentes causales de sus propias vidas. Estas actitudes y habilidades constituyen los componentes que definen la autodeterminación y que, más adelante, constituirán el centro de interés de la intervención educativa.

De acuerdo con Wehmeyer y col. (1998, 2002) el comportamiento autodeterminado puede identificarse por cuatro características esenciales:

1. La persona actúa autónomamente.
2. Las conductas son autorreguladas.
3. La persona inicia y responde a los acontecimientos de una forma psicológicamente habilidosa.
4. La persona actúa de una manera autorrealizadora.

Cada una de estas cuatro características se descomponen en una serie de componentes que conducen a comportamientos autodeterminados. Estos elementos son los siguientes:

- Habilidades de elegir.
- Habilidades de toma de decisiones.
- Habilidades de resolución de problemas.
- Habilidades para establecer y conseguir objetivos.
- Habilidades de autocontrol y autorregulación.
- Habilidades de autodefensa y liderazgo.
- Percepción de control y eficacia.
- Autoconciencia.
- Autoconocimiento.

En este punto tenemos que considerar dos aspectos: En primer lugar, estos elementos anteriormente descritos constituyen el centro de interés para la enseñanza y el aprendizaje de la autodeterminación. El maestro o cualquier otro profe-

sional debe desarrollar métodos y estrategias para mejorar las habilidades de los alumnos en estas áreas específicas y, de esta forma, aumentar su capacidad de autodeterminación. En segundo lugar, no todas las habilidades pueden adquirirse al mismo tiempo ni de la misma forma. Cada una de ellas tiene su propio desarrollo y se adquiere a través de experiencias específicas de aprendizaje.

El pequeño recorrido realizado en los apartados anteriores ha proporcionado un poco de sistematización sobre lo que es y significa la autodeterminación y nos prepara el camino para iniciar la intervención dirigida a la mejora de algunas de las habilidades de la autodeterminación.

### 3. Modelos y programas de autodeterminación

No es objetivo de esta comunicación llevar a cabo una revisión exhaustiva de los distintos modelos y programas que hay en la actualidad sobre autodeterminación. Otros autores ya lo han hecho. Por ejemplo, Malian y Nevin (2002) realizan una revisión de la literatura publicada sobre autodeterminación y auto-defensa y las implicaciones e impacto educativo que han tenido. Por otro lado, Test, Karvonen, Wood, Browder y Algozzine (2000) evalúan 60 programas curriculares diseñados para promover las habilidades de autodeterminación. Estos autores revisan de forma exhaustiva cada uno de los programas existentes con relación a ocho componentes significativos y proporcionan algunas orientaciones para evaluar los materiales curriculares.

En este apartado intentaremos aportar información de algunos materiales curriculares sobre autodeterminación así como de algunos modelos que sirven para planificar y organizar estrategias educativas encaminadas a mejorar el aprendizaje autodeterminado.

- *Take Action: Making goals happen*. Este es un material diseñado por Marshall y col. (1999). Consta de una serie de lecciones que sirven para que los alumnos aprendan a elegir objetivos y conseguirlos. El material incluye el manual del maestro, las lecciones y un vídeo. Es aplicable a alumnos con discapacidad moderada y ligera. La parte final del *Take Action* contiene cuatro lecciones modificadas para utilizar con aquellos alumnos que requieren un proceso más simple para elegir y conseguir objetivos. Pensamos que esta parte puede aplicarse con muchos alumnos que presentan discapacidad intelectual.

- *Steps to Self-determination*. Este es un material curricular elaborado por Field y Hoffman (1996). Su objetivo es ayudar a los adolescentes, con o sin discapacidad, a conseguir mejores habilidades de autodeterminación. Consta de 16 lecciones o sesiones que se basan en un modelo de autodeterminación elaborado por los propios autores. El modelo tiene cinco componentes importantes: conocerse a sí mismo, valorarse a sí mismo, planificar, actuar y experimentar re-

sultados y aprendizaje. Se supone que el conjunto de estos componentes promoverá la autodeterminación. Para los alumnos con discapacidad puede resultar difícil seguir este material.

- *El Modelo de Enseñanza del Aprendizaje Autodeterminado*. Este es un modelo educativo para enseñar habilidades de autodeterminación diseñado para aplicar con alumnos que presentan discapacidad intelectual. Es un modelo elaborado por Wehmeyer (Wehmeyer y col. 2002). Su finalidad básica es capacitar a los maestros para que los alumnos consigan ser más autorregulados, tengan mejores habilidades de resolución de problemas, dirijan sus esfuerzos hacia los objetivos que han elegido y, en definitiva, desarrollen su capacidad de autodeterminación.

El modelo es relativamente simple y consta de un proceso de tres fases educativas:

Primera fase: Establecer un objetivo.

Segunda fase: Planificar la acción.

Tercera fase: Ajustar el objetivo o el plan de acción.

Cada una de estas fases incluye una serie de preguntas que el alumno debe responder (cuatro preguntas por fase). El alumno debe aprender, modificar y aplicar cada una de estas preguntas a fin de resolver los objetivos que se ha propuesto. Cada pregunta está relacionada con unos objetivos del maestro y un conjunto de ayudas educativas que facilitan el aprendizaje autodeterminado. De esta forma, los alumnos, en esta secuencia de aprendizaje, deben regular su propia resolución de problemas, y lo hacen estableciendo los objetivos que tienen que conseguir, construyendo planes para responder a esos objetivos y ajustando las acciones para completar los planes.

A nuestro modo de entender, el modelo de enseñanza del aprendizaje autodeterminado ofrece grandes posibilidades a los maestros y para la planificación de estrategias de autodeterminación. Su relativa simplicidad y claridad permite que pueda aplicarse con comodidad a los diversos componentes y habilidades que configuran este área. Además, resulta fácilmente adaptable a distintas situaciones y a alumnos con diferentes grados de apoyo.

Diversos trabajos de investigación han demostrado la validez y aplicabilidad de este modelo (Agran, Blanchard y Wehmeyer, 2000; Agran, Blanchard, Wehmeyer y Hughes, 2002). Por ejemplo, en este último trabajo se enseñan habilidades de resolución de problemas para conseguir objetivos elegidos por los propios alumnos con discapacidad intelectual. Los objetivos que se proponen los alumnos están relacionados con contenidos curriculares (aumentar la participación en las discusiones de clase, mejorar el seguimiento de las órdenes, etc.). Los resultados indican un cambio radical en los objetivos propuestos (niveles iniciales entre el 0% y el 20% y un incremento del 100% después del tratamiento).

Finalmente, podemos citar, por su utilidad práctica, algunos materiales publicados en la colección *Innovations* de la AAMR. Nos referimos en concreto a los trabajos de Agran y Wehmeyer (1999) *Teaching problem-solving to students with mental retardation*, de King-Sears y Carpenter (1997), *Teaching self-management to elementary students with developmental disabilities*, y de Sands y Doll (2000), *Teaching goal setting and decision making to students with developmental disabilities*. Son trabajos que intentan poner en práctica los resultados de la investigación teórica en un área determinada de conocimiento. Realmente, son materiales muy interesantes y con muchas propuestas y estrategias concretas<sup>1</sup>.

#### 4. Estudio de casos

No resulta una tarea fácil poner en práctica los enfoques y las estrategias expuestos anteriormente. Cuando intentamos introducir en nuestras prácticas educativas los principios derivados de la autodeterminación hay que tener en cuenta algunas consideraciones. En primer lugar, un aspecto clave es que la persona con discapacidad debe mantener, siempre que sea posible, un grado de control sobre sus actuaciones. No todo el mundo es capaz de participar en todos los componentes que definen la autodeterminación. No obstante, sí que es posible aplicar o enseñar algunas habilidades de autodeterminación a los alumnos a pesar de la gravedad de su discapacidad. En segundo lugar, a veces no interesa tanto saber hasta qué punto la persona tiene habilidades de autodeterminación como el impacto que tienen ciertas habilidades en el entorno donde vive. Finalmente, y en la mayoría de casos, es el entorno el que limita la autodeterminación, y esta limitación está relacionada con el grado y tipo de apoyos que se proporcionen al individuo. De acuerdo con Wehmeyer y col. (2002), los esfuerzos para promover la autodeterminación hay que dirigirlos hacia tres dominios concretos: aumentar la capacidad, proporcionar oportunidades para ejercer control y diseñar e implementar adaptaciones y apoyos. “Hay evidencia suficiente que indica que los alumnos que están implicados en la planificación, toma de decisiones y realización de sus programas educativos, incluyendo la elección de actividades a partir de sus preferencias, tienen resultados educativos más positivos que sus compañeros que no participan activamente” (Wehmeyer, Martin y Sands, 2000; p. 194).

Desde esta perspectiva, presentaremos dos casos en los que se trabaja algún aspecto que configura la autodeterminación. De forma intencionada hemos ele-

1. Todos los materiales citados en este apartado están traducidos al catalán y pueden obtenerse solicitándolos al autor de la comunicación.

gido dos casos extremos. Uno hace referencia a un alumno con necesidades de apoyo generalizado y el otro a dos alumnas con necesidad de apoyo intermitente.

## 5. El caso de Miquel. Rechazo a la comida

Miquel es un joven de 16 años con discapacidad intelectual y autismo y que presenta necesidades de apoyo generalizado. Ingresó en nuestro centro en el mes de enero de 2001. Miquel presenta un bajo nivel de competencias en todas las áreas curriculares. La evaluación del ICAP da una puntuación de servicio de 24, lo que indica la necesidad total e intensa de supervisión. Desde un principio, una de las características más preocupantes de Miquel era su rechazo absoluto a todo tipo de alimento. Presentaba dos conductas típicas: evitación de la comida (es decir, mostrar conductas para rehusar la comida: mover la cabeza, no abrir la boca, cerrar los dientes, etc.) y rechazo de la comida una vez introducida en la boca (escupir o sacar la comida de la boca). Después de algunos intentos fallidos, se planteó la necesidad de realizar una intervención más estructurada y planificada. Se llevó a cabo una revisión de la literatura sobre rechazo de los alimentos y se procedió a la elaboración de un plan de actuación. Dentro de la propuesta de programa se consideró importante introducir algunas habilidades de autodeterminación. Si bien Miquel no realizaba elecciones, sí que podíamos intentar conocer las preferencias que tenía respecto a los alimentos. Hemos comentado anteriormente, que dentro de las habilidades de hacer elecciones hay un apartado que hace referencia al conocimiento de las preferencias. En este sentido, realizamos una evaluación y análisis de las preferencias alimentarias de Miquel. En la actualidad, disponemos de conocimientos suficientes para evaluar las preferencias de los alumnos, incluyendo aquellos que presentan una mayor gravedad (Fisher, y col., 1996; Reid y col., 1999; Gast y col., 2000). Los resultados de la evaluación dieron como preferentes los alimentos que, en general, tenían un sabor dulce y una textura más bien fina.

Además de otras estrategias, el tratamiento se inició con alimentos que se consideraban de alta preferencia para Miquel. Progresivamente, se fueron introduciendo alimentos de sabores distintos y de textura más normal. Después de un año de tratamiento, Miquel come cualquier tipo de alimento, mastica correctamente y no muestra evitación ni rechazo de los alimentos.

Si comparamos los datos de la evaluación inicial (en la que se registraba la aceptación del alimento, engullir el alimento, expulsar y disrupciones) con los de la evaluación final podemos observar el cambio importante que ha experimentado Miquel.

Pensamos que este es un ejemplo de autodeterminación. Hay que diferenciar entre hacer elecciones y conocer las preferencias. Trabajar a partir de las preferen-



cias de un alumno constituye, en definitiva, tener en cuenta su opinión y que decida sobre lo que quiere o le gusta hacer. Se trata también de que se convierta en agente causal, aunque solo sea en parte, de su propia vida. Finalmente, el hecho de atender a las preferencias de Miquel supone un impacto relevante en las prácticas de su entorno y en el tipo de alimentación que se le administra.

## 6. El caso de Rachida y Sara. Aprender a escribir un texto explicativo

Rachida y Sara son dos alumnas con discapacidad intelectual (CI de 44 y 55) que estaban escolarizadas a tiempo parcial entre la escuela ordinaria y la especial. Uno de los objetivos de su programa educativo era componer un texto explicativo. Las dos alumnas, en el momento de la aplicación del programa, podían leer textos de 200 a 250 palabras con un buen nivel de comprensión. No obstante, tenían pocos recursos para la expresión escrita.

Para mejorar sus habilidades de escritura se utilizó una estrategia de autorregulación. La autorregulación, como ya hemos observado anteriormente, forma parte de los componentes de la autodeterminación. El programa se organizó en tres fases: evaluación inicial, tratamiento y evaluación final.

a) *Evaluación inicial.* Antes de iniciar el programa se pidió a las alumnas que escribieran un texto explicativo sobre algo que hubieran vivido recientemente. A continuación se muestra el resultado de la prueba inicial de una de las alumnas:

El sábado fui al mercado con mi padre y mi madre. Un día fui al Zoo fui a ver animales: delfines, focas, jirafas, serpientes, elefantes. Un día en la otra escuela hice los pastorcitos... También fui al teatro. También fui a Barcelona con mi hermana... También en la otra escuela con mis amigas jugué al escondite... y a veces voy a la Biblioteca.

b) *Tratamiento.* El programa se aplicó dos días a la semana durante tres semanas (6 sesiones en total). El programa consta de una hoja de organización y dos de autocontrol. Los ejemplos de las hojas de autorregulación se exponen en la página siguiente.

**Hoja de organización del texto**

¿Qué quiero explicar?

1. ¿Cuándo pasó?

\_\_\_\_\_

2. ¿Dónde fui?

\_\_\_\_\_

3. ¿Con quién fui?

\_\_\_\_\_

4. ¿Qué hice?

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

d) \_\_\_\_\_

5. ¿Cómo se terminó?

\_\_\_\_\_

6. ¿Cómo me sentí?

\_\_\_\_\_

**Hoja de autocontrol 1**

Ahora responde a estas preguntas para comprobar que has escrito todas las ideas del texto.

	Sí	No
¿He dicho cuándo pasó?	___	___
¿He dicho dónde fui?	___	___
¿He dicho con quién fui?	___	___
¿He dicho lo que hice?	___	___
¿He dicho cómo se terminó?	___	___
¿He dicho cómo me sentí?	___	___

**Hoja de autocontrol 2**

Ahora finalmente, responde a estas preguntas para observar si has seguido el proceso de escritura.

	Sí	No
¿He hecho la planificación oral de lo que quería escribir?	___	___
¿He contestado a todas a preguntas de la hoja de organización?	___	___
¿He redactado el texto en forma de borrador?	___	___
¿He revisado todo el texto que he escrito?	___	___
¿He elaborado el texto final con corrección?	___	___

El proceso de aprendizaje que debe seguir el alumno cuando escribe el texto es, en primer lugar, decidir el hecho que quiere explicar. Seguidamente, el alumno debe hacer, con la ayuda de las hojas de autorregulación, una planificación mental y oral de lo que tiene intención de escribir. A continuación, tiene que responder a las preguntas que hay en la hoja de organización y después redactar el texto en forma de borrador. Cuando se ha realizado esta primera redacción, debe contestar a las preguntas de la hoja de autocontrol 1 y así comprobar que ha escrito todas las ideas que se piden en la hoja de organización. Después que el alumno ha corregido el texto y revisado las ideas que ha escrito puede, entonces, redactar el texto final. El último paso consiste en responder a las preguntas de la hoja de autocontrol 2.

A través de procesos de modelaje, práctica guiada y práctica independiente, el maestro da las ayudas necesarias para que los alumnos puedan adquirir los objetivos del programa.

c) *Evaluación final.* Después de las seis sesiones de tratamiento, se pidió a las dos alumnas que elaborasen un pequeño texto sin la hoja de organización pero sí con la hoja de autocontrol. A continuación puede observarse el resultado de la evaluación final de una de las alumnas:

El sábado por la tarde fui al carnaval con mis amigas y amigos.

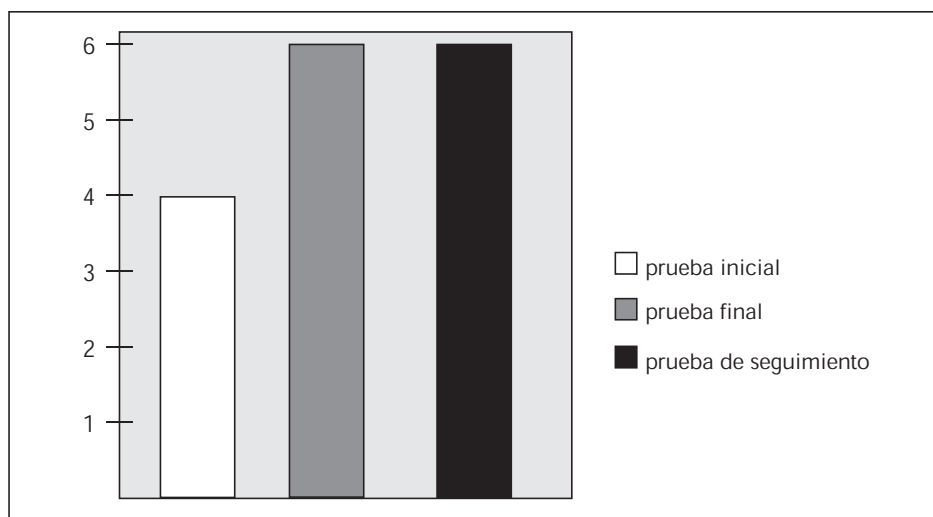
Me disfracé de demonio... fui al pueblo con las carrozas... y bailé mucho. Y cuando hemos terminado el carnaval bebimos cocacola, y cuando hemos terminado hemos ido a casa de las amigas a cenar... Comimos arroz a la paella, y también calamares a la romana, berberechos, ensaladilla y cuando hemos terminado de comer un pastel de chocolate y nata, también yogur y flan... cuando terminamos de hacer esto cada uno se fue a su casa... y me sentí muy contenta con las amigas.

d) *Resultados.* Como se puede observar en las gráficas, los resultados obtenidos por las dos alumnas son claros. Es decir, las alumnas aprenden a redactar un texto explicativo con todos los componentes, siguiendo un orden cronológico y con las ideas expresadas con claridad.

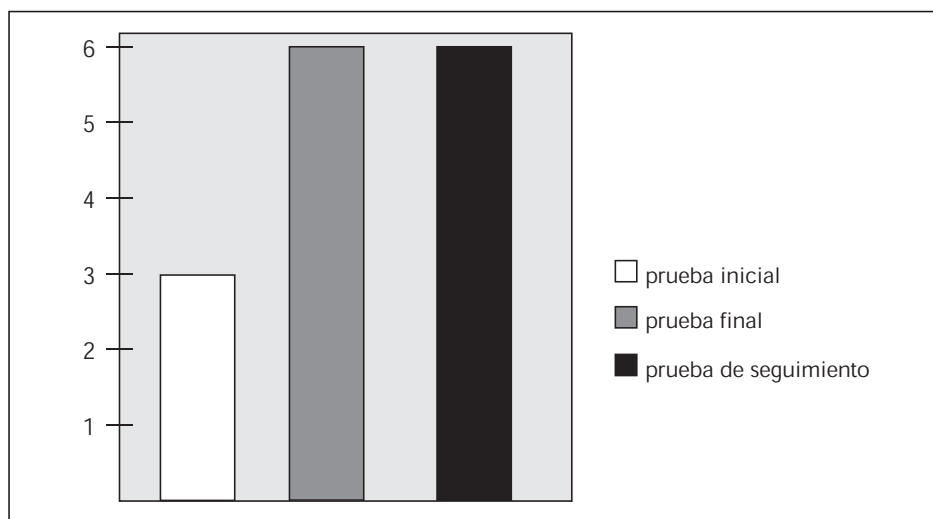
Los resultados los podemos valorar de acuerdo con la prueba inicial, la prueba final y las pruebas de seguimiento. En cada una de estas pruebas se han recogido datos sobre el número de componentes que contenía el texto explicativo y la longitud del texto.

En la gráfica 1, podemos observar cómo las alumnas mejoran los componentes que caracterizan un texto explicativo. Esta mejora se observa en la prueba final y se mantiene en las pruebas de seguimiento.

Gráfica 1  
Ideas principales que aparecen en el texto  
(Rachida)



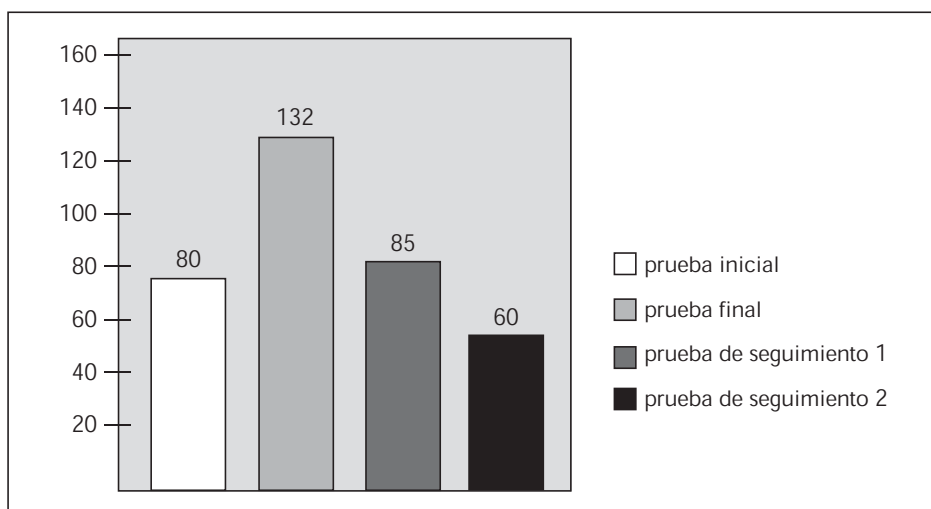
Ideas principales que aparecen en el texto  
(Sara)



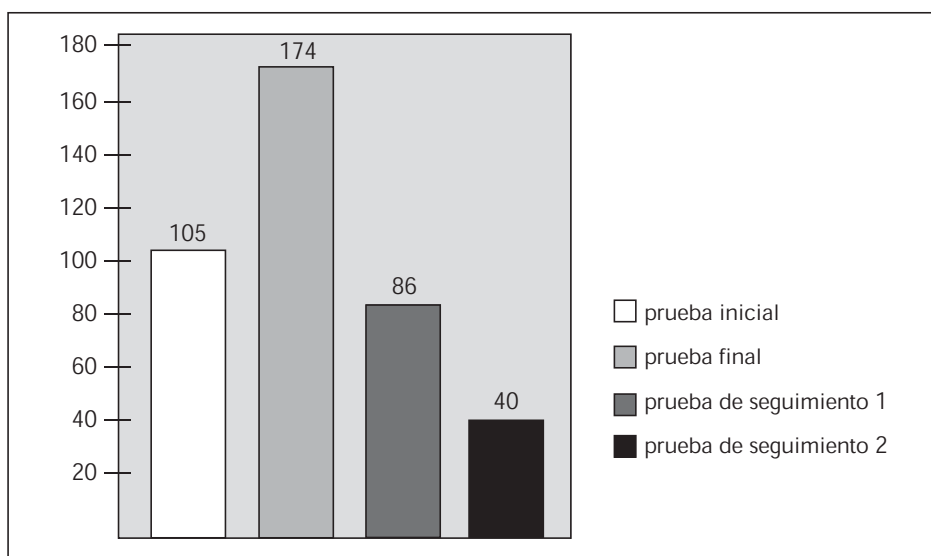
En la gráfica 2, se observa cómo las alumnas experimentan, al mismo tiempo, una mejora en la longitud del texto. Esta longitud del texto es muy evidente en la prueba final y en la primera prueba de seguimiento (para una de las

alumnas). En la segunda prueba de mantenimiento la longitud del texto disminuye un poco en una alumna y más considerablemente en la otra.

Gráfica 2  
**Número de palabras de los textos**  
**(Rachida)**



**Número de palabras de los textos**  
**(Sara)**



Además de estos resultados, podemos observar una mejora en la estructura de las frases y en los elementos sintácticos.

Pensamos que este constituye un buen ejemplo de aprendizaje autodeterminado. La autorregulación resulta ser una estrategia muy poderosa para que los alumnos con discapacidad intelectual puedan acceder a ciertos aprendizajes que de otra forma les resultaría mucho más difíciles de conseguir. Además, nos parece que este enfoque de trabajo es muy prometedor y está en consonancia con las propuestas más recientes de adaptación y acceso al currículum ordinario (Wehmeyer, Lance y Bashinski, 2002).

## 7. Conclusiones

El campo de la discapacidad está en un momento de cambios importantes. Los nuevos enfoques sobre la definición, clasificación y sistemas de apoyo, así como las investigaciones más recientes sobre estrategias y métodos de intervención cuestionan seriamente algunas de las prácticas educativas existentes. Ciertamente, el aprendizaje autodeterminado constituye, dentro de este movimiento cambiante, una de las estrategias más significativas para la mejora de las personas con discapacidad y para aumentar su participación en las decisiones que les conciernen. La comunicación que hemos presentado ha intentado, básicamente, analizar y reflejar que es posible introducir componentes de la autodeterminación en las prácticas que se llevan a cabo en los centros. Además, hemos comprobado que la autodeterminación no se circunscribe a unos entornos concretos, a unos alumnos determinados o a unas edades específicas. Podemos y debemos ofrecer oportunidades de autodeterminación a todas las personas con discapacidad intelectual y, de esta forma, que se conviertan en los auténticos agentes de cambio y de decisión de sus vidas personales y de su propio destino. Esta nueva etapa supone retos distintos y enfoques renovados. Merece la pena intentar avanzar en esta dirección y, de esta forma, abrir horizontes de mayor esperanza para los alumnos con discapacidad intelectual.

## Bibliografía

- AGRAN, M., BLANCHARD, C. y WEHMEYER, M.L. (2002): "Promoting transition goals and self-determination: The self-determination learning model of instruction", *Education and Training in Mental retardation and Development Disabilities*, 30, 4, 351-364.
- AGRAN, M., BLANCHARD, C., WEHMEYER, M.L. y HUGHES, C. (2002): "Increasing the problem-solving skills of students with developmental disabilities participating in general education", *Remedial and Special Education*, 23, 3, 279-288.
- FIELD, S. y HOFFMAN, A. (1996): *Steps to self-determination. A currículum to help adolescents learn to achieve their goals*. Austin, Pro-Ed.

- FIELD, S., MARTIN, J., MILLER, R., WARD, M. y WEHMEYER, M. (1998): *A practical guide for teaching self-determination*. Reston, Council for Exceptional Children.
- FISHER, W.W., PIAZZA, C.C., BOWMAN, L.G. y AMATI, A. (1996): "Integrating caregiver report with a systematic choice assessment to enhance reinforcer identification", *American Journal on Mental Retardation*, 101, 15-25.
- GAST, D.L., JACOBS, H.A., LOGAN, K.R., MURRAY, A.S., HOLLOWAY, A. y LONG, L. (2000): "Pre-sessions assessment of preferences for students with profound multiple disabilities", *Education and Training in Mental retardation and Development Disabilities*, 35, 4, 393-405.
- MALIAN, I. y NEVIN, A. (2002): "A review of self-determination literature: Implications for practitioners", *Remedial and Special Education*, 21, 2, 68-74.
- LUCKASSON, R., BORTHWICK-DUFFY, S., BUNTIX, W.H., COULTER, D.L., CRAIG, E.M., REEVE, A., SCHALOCK, R.L., SNELL, M.E., SPITALNIK, D.M., SPREAT, S. y TASSÉ, M.J. (2002): *Mental Retardation. Definition, classification, and systems of supports*. Washington, AAMR.
- MARSHALL, L.H., MARTIN, J.E., MAXSON, L., HUGHES, W., MILLER, T., MCGILL y JERMAN, P. (1999): *Take Action: Making goals happen*. Longmont, Sopris West.
- POWERS, L.E., SINGER, G.H. y SOWERS, J.A. (1996): *Promoting self-competence in children and youth with disabilities. On the road to autonomy*. Baltimore, Paul H. Brookes.
- PRICE, L.A., WOLENSKY, D. y MULLIGAN, R. (2002): "Self-determination in action in the classroom", *Remedial and Special Education*, 23, 2, 109-115.
- REID, D., EVERSON, J.M. y GREEN, C.W. (1999): "A systematic evaluation of preferences identified through person-centered planning for people with profound multiple disabilities", *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32, 4, 467-477.
- SCHALOCK, R.L. (1996): *Quality of life. Volume I. Conceptualization and Measurement*. Washington, AAMR.
- (1997): *Quality of life. Volume I. Application to persons with disabilities*. Washington, AAMR.
- TEST, D.V., KARVONEN, M., WOOD, W.M., BROWDER, D. y ALGOZZINE, B. (2000): "Choosing a self-determination currículo", *Teaching Exceptional Children*, 33, 48-54.
- THE COUNCIL ON QUALITY AND LEADERSHIP IN SUPPORTS FOR PEOPLE WITH DISABILITIES (2000): *Personal outcome measures for children and youth*. Towson, The Council.
- WEHMEYER, M.L., AGRAN, M. y HUGHES, C. (1998): *Teaching self-determination to students with disabilities. Basic skills for successful transition*. Baltimore, Paul H. Brookes.
- WEHMEYER, M.L., BERSANI, H. y GAGNE, R. (2000): "Riding the third wave: Self-determination and self-advocacy in the 21<sup>st</sup> century", en M.L. WEHMEYER y J.R. PATTON, *Mental retardation in the 21<sup>st</sup> century* (pp. 315-333). Baltimore, Paul H. Brookes.
- WEHMEYER, L.M., LANCE, G.D. y BASHINSKI, S. (2002): "Promoting access to the general currículo for students with mental retardation: A multi-level model", *Education and Training in Mental retardation and Development Disabilities*, 37, 3, 223-234.
- WEHMEYER, L.M., MARTIN, J.E. y SANDS, D.J. (1998): "Self-determination for children and youth with development disabilities", en A. HILTON y R. RINGLABEN, *Best and promising practices in developmental disabilities* (pp. 191-203). Austin, Pro-Ed.
- WEHMEYER, M.L., SANDS, D.J., KNOWLTON, H.E. y KOZLESKI, E.B. (2002): *Teaching students with mental retardation. Providing access to the general currículo*. Baltimore, Paul H. Brookes.
- WEHMEYER, M.L. y SCHWARTZ (1997): "Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities", *Exceptional Children*, 63, 245-255.