



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA
CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL



Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)

-TESIS DOCTORAL-

Evaluación de la Autodeterminación en Adolescentes con Discapacidad Intelectual

Análisis de Factores Asociados

Autora

Eva Vicente Sánchez

Directores

Miguel Ángel Verdugo Alonso

María Gómez Vela

Ramón Fernández Pulido

Salamanca, 2013





VNIVERSIDAD
D SALAMANCA



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE INTEGRACIÓN EN LA COMUNIDAD

**EVALUACIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN EN ADOLESCENTES CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL.**

ANÁLISIS DE FACTORES ASOCIADOS.

Autora:

Eva Vicente Sánchez

Dirigida por:

Miguel Ángel Verdugo Alonso,

María Gómez Vela y

Ramón Fernández Pulido

Salamanca, 2013



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

Avda de la Merced, 109-131. 37005 Salamanca (España). Tel.: 34-923-294695 Fax:34-923-294685

E-mail: inico@usal.es <http://inico.usal.es>

Miguel Ángel Verdugo Alonso, Catedrático de Psicología de la Discapacidad del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico y Director e Investigador del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) de la Universidad de Salamanca,

María Gómez Vela, Profesora Contratada Doctor del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la Universidad de Salamanca e Investigadora del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), y

Ramón Fernández Pulido, Profesor Titular del Departamento de Psicología Básica, Psicobiología y Metodología de las Ciencias de Comportamiento de la Universidad de Salamanca, e Investigador del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)

INFORMAN,

Que la Tesis Doctoral realizada bajo su dirección por Eva Vicente Sánchez, con el título “Evaluación de la autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual. Análisis de factores asociados”, reúne los requisitos de calidad, originalidad y presentación exigibles a una investigación científica, por lo que es susceptible de ser sometida a la valoración del Tribunal encargado de juzgarla.

Y para que conste a los efectos oportunos, firmamos la presente en Salamanca a 24 de Octubre de 2013.

Fdo. Miguel Angel Verdugo Alonso

Fdo. María Gómez Vela

Fdo. Ramón Fernández Pulido



**Junta de
Castilla y León**

Consejería de Educación

UNIÓN EUROPEA
Fondo Social Europeo



PRESENTACIÓN GENERAL

El desarrollo de esta tesis doctoral se ha llevado a cabo en el Instituto Universitario de Integración a la Comunidad (INICO), perteneciente a la Universidad de Salamanca, y gracias a las ayudas destinadas a financiar la contratación de personal investigador de reciente titulación universitaria (Orden EDU/1867/2009, de 21 de septiembre).

Estas ayudas se engloban dentro del marco de la Estrategia Regional de Investigación Científica, Desarrollo Tecnológico e Innovación 2007-2013, están cofinanciadas por el Fondo Social Europeo y la Conserjería de Educación de la Junta de Castilla y León, y tienen como finalidad la formación de personal investigador cualificado como base para el desarrollo de potencial humano dentro de la investigación e innovación en Castilla y León.

El marco teórico general en el que se basa esta tesis doctoral es la actual concepción de discapacidad intelectual, el papel de la provisión de apoyos en la mejora del funcionamiento y la obtención de resultados personales en la vida de las personas con discapacidad intelectual y el énfasis en la importancia de garantizar el derecho y la promoción de la autodeterminación como vía para la obtención de una vida de mayor calidad. La primera parte de la tesis expone de manera detallada este marco teórico de referencia que subyace y contextualiza el desarrollo empírico del trabajo de investigación. Se presentan principalmente los modelos teóricos existentes y la investigación desarrollada en el ámbito de la autodeterminación (especialmente durante la etapa educativa), desde la actual concepción de discapacidad intelectual, enmarcada dentro del paradigma de apoyos y con un enfoque centrado en la promoción de la calidad de vida.

Para la parte empírica, se plantean dos objetivos principales a alcanzar en esta tesis, los cuales pretenden, además de contribuir a la innovación en este campo, servir de punto de partida para abrir futuras líneas de investigación emergentes. El primer objetivo es desarrollar un instrumento de evaluación psicométricamente válido que proporcione información eficaz sobre el nivel de autodeterminación de los jóvenes con discapacidad intelectual de entre 11 y 19 años. Este objetivo tiene una doble perspectiva: por un lado, tiene un claro componente aplicado cuya finalidad es dotar a los centros y profesionales de una herramienta de evaluación eficaz en su trabajo diario; por otro lado, se plantea también como una herramienta de carácter científico que facilite a los investigadores diseñar nuevos proyectos en el ámbito de la autodeterminación. El segundo objetivo planteado tiene como finalidad explorar, a la luz de los datos evaluados, las posibles variables personales y del contexto educativo que tienen un rol importante sobre el nivel de autodeterminación de los estudiantes.

Finalmente, se describen las principales conclusiones extraídas de los resultados obtenidos en la parte empírica de la investigación, las limitaciones existentes en el trabajo y las implicaciones teóricas y prácticas de los resultados obtenidos en relación a la investigación actual en este campo.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE FIGURAS	V
ÍNDICE DE TABLAS	VIII
AGRADECIMIENTOS	XI
PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO	1
PRIMERA PARTE. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA	7
CAPÍTULO 1. CONCEPCIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL, APOYOS, CALIDAD DE VIDA Y AUTODETERMINACIÓN	11
INTRODUCCIÓN	11
1.1. DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y PARADIGMA DE APOYOS	11
1.1.1. Concepción de discapacidad intelectual propuesta por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD)	11
1.1.2. Paradigma de apoyos	12
1.2. CALIDAD DE VIDA Y AUTODETERMINACIÓN	15
1.2.1. Modelo de Calidad de Vida propuesto por Schalock y Verdugo (2002/2003)	15
1.2.2. Calidad de vida y autodeterminación en la etapa educativa	17
1.3. CONCLUSIÓN GENERAL	20
CAPÍTULO 2. AUTODETERMINACIÓN Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	25
INTRODUCCIÓN GENERAL	25
2.1. EL CONSTRUCTO DE AUTODETERMINACIÓN	25
2.2. MODELOS TEÓRICOS DE AUTODETERMINACIÓN	29
2.2.1. Modelo Funcional de Autodeterminación de M. Wehmeyer (1999)	29
2.2.2. Modelo de Autodeterminación de S. Field y A.Hoffman (1994)	35
2.2.3. Modelo ecológico tripartito de B. Abery y R. Stancliffe (1996; 2003a)	39
2.2.4. Síntesis de los modelos expuestos	51
2.3. FACTORES Y CONSTRUCTOS ASOCIADOS A AUTODETERMINACIÓN	52
2.3.1. Análisis de los factores determinantes de la conducta autodeterminada	53

2.3.2. Análisis de variables asociadas al constructo de autodeterminación. Objetivos resultantes de la expresión de la autodeterminación _____	69
2.4. CONCLUSIONES GENERALES _____	74

CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN_ 79

INTRODUCCIÓN _____	79
3.1. EVALUACIÓN DESDE EL PARADIGMA DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL _____	79
3.2. EVALUACIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN _____	82
3.2.1. ¿Qué es la evaluación de la autodeterminación? _____	82
3.2.2. ¿Qué y cómo evaluar la autodeterminación? _____	83
3.2.3. Revisión de instrumentos de evaluación de la autodeterminación existentes _____	87
3.2.4. ¿Por qué es importante evaluar la conducta autodeterminada? _____	97
3.3. ESTRATEGIAS Y PROGRAMAS DE PROMOCION DE LA AUTODETERMINACIÓN _____	100
3.3.1. Características de la promoción de la conducta autodeterminada _____	100
3.3.2. Estrategias de promoción de la autodeterminación. _____	103
3.4. CONCLUSIONES DE LA PARTE TEÓRICA _____	109

SEGUNDA PARTE. DESARROLLO EMPÍRICO 111

CAPÍTULO 4. DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE LA ESCALA ARC-INICO DE EVALUACIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN _____ 119

INTRODUCCIÓN _____	119
4.1. ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO INICIAL. PUNTO DE PARTIDA _____	120
4.2. OBJETIVO GENERAL _____	121
4.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS _____	123
4.4. MÉTODO _____	124
4.4.1. Participantes _____	124
4.4.1.1. Procedimiento de selección de los participantes _____	124
4.4.1.2. Requisitos de los participantes en el estudio _____	125
4.4.1.3. Características de los participantes en el estudio _____	126
4.4.2. Procedimiento _____	131
4.4.2.1. Fase 1. Construcción de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación _____	131
4.4.2.2. Fase 2. Recopilación de muestra _____	137
4.4.2.3. Fase 3. Estudio piloto para un análisis continuo de los datos _____	137

4.4.2.4.	Fase 4. Incorporación de cambios y modificaciones en la escala derivados del estudio piloto _____	139
4.4.2.5.	Fase 5. Validación definitiva de la escala, análisis de sus propiedades psicométricas y publicación de la versión final de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación _____	141
4.5.	RESULTADOS _____	141
4.5.1.	Análisis del funcionamiento de los ítems _____	143
4.5.1.1.	Análisis descriptivo de los ítems y las opciones de respuesta _____	143
4.5.1.2.	Análisis de los índices de calidad psicométrica de los ítems _____	147
4.5.2.	Análisis de las propiedades psicométricas de las secciones de la escala. Análisis de fiabilidad y validez de las cuatro secciones _____	161
4.5.2.1.	Análisis de fiabilidad de las cuatro secciones que conforman la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación _____	161
4.5.2.2.	Análisis de validez de las secciones que conforman la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación _____	164
4.5.3.	Análisis de las propiedades psicométricas de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación _____	175
4.5.3.1.	Análisis de fiabilidad de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación _____	176
4.5.3.2.	Estudio de la validez de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación _____	177
4.6.	CONCLUSIONES _____	183
 CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE VARIABLES ASOCIADAS A LA AUTODETERMINACIÓN EN ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL _____		191
INTRODUCCIÓN _____		191
5.1.	ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO INICIAL _____	191
5.2.	OBJETIVOS, HIPOTESIS Y VARIABLES DE ESTUDIO _____	193
5.2.1.	Objetivos generales y específicos _____	193
5.2.2.	Hipótesis _____	193
5.2.3.	Variables _____	194
5.3.	MÉTODO _____	196
5.3.1.	Participantes _____	196
5.3.2.	Procedimiento _____	199
5.3.3.	Instrumentos _____	199
5.4.	RESULTADOS _____	200

5.4.1. Análisis del papel de las variables personales en la existencia de diferencias en el nivel de autodeterminación de los participantes _____	200
5.4.1.1. Comparación de las puntuaciones en función del género _____	201
5.4.1.2. Comparación de las puntuaciones en función de la edad _____	201
5.4.1.3. Comparación de las puntuaciones en función del nivel de discapacidad intelectual _____	203
5.4.1.4. Comparación de las puntuaciones en función de la presencia o no de problemas de comportamiento asociados _____	204
5.4.1.5. Comparación de las puntuaciones en función de la intensidad de necesidades de apoyo _____	205
5.4.2. Análisis del papel de las variables educativas en la existencia de diferencias en el nivel de autodeterminación de los participantes _____	206
5.4.2.1. Comparación de las puntuaciones en función del tipo de centro _____	207
5.4.2.2. Comparación de las puntuaciones en función del tipo de escolarización _____	208
5.4.2.3. Comparación de las puntuaciones en función de la experiencia previa de los estudiantes en programas de transición a la vida adulta _____	209
5.4.3. Análisis del modelo explicativo subyacente al nivel de autodeterminación de los estudiantes _____	211
5.5. CONCLUSIONES _____	216

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES GENERALES, DISCUSIÓN Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN _____ 225

INTRODUCCIÓN _____ 225

6.1. CONCLUSIONES GENERALES CON RESPECTO AL PROCESO DE ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE LA ESCALA ARC-INICO DE EVALUACIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN _____ 227

6.1.1. Limitaciones y líneas futuras de investigación derivadas del proceso de elaboración y validación de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación _____ 230

6.2. CONCLUSIONES GENERALES CON RESPECTO AL ANÁLISIS DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS EN AUTODETERMINACIÓN POR LOS PARTICIPANTES Y LA RELACIÓN DE ÉSTAS CON VARIABLES PERSONALES Y EDUCATIVAS EXPLORADAS _____ 232

6.2.1. Limitaciones y líneas futuras de investigación derivadas del estudio de los factores personales y educativos asociados al nivel de autodeterminación _____ 237

6.3. DISCUSIÓN GENERAL E IMPLICACIONES PRÁCTICAS Y PARA LA INVESTIGACIÓN _____ 239

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____ 243

ANEXOS _____ 263

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Componentes del proceso de planificación de apoyos (Schalock et al. 2010)	13
Figura 2. Dimensiones del Modelo Heurístico de Calidad de Vida (Schalock y Verdugo, 2002/2003)	16
Figura 3. Comprensión del Constructo de Autodeterminación	28
Figura 4. Características Esenciales de Autodeterminación y sus componentes elementales (Extraído de Wehmeyer, Agran y Hughes, 1998)	30
Figura 5. Modelo Funcional de Autodeterminación (Extraído de Wehmeyer, 2003)	34
Figura 6. Modelo de Autodeterminación de Field y Hoffman (Extraído de Field y Hoffman, 1994)	36
Figura 7. Modelo Ecológico-Tripartito. Comprensión de la Autodeterminación (Extraído de Abery y Stancliffe, 2003a)	41
Figura 8. Modelo Ecológico (Extraído de Abery y Stancliffe, 2003a)	48
Figura 9. Potencialidades de los modelos teóricos descritos y contribución al trabajo.	52
Figura 10. Enfoque ecológico social de la promoción de la autodeterminación (Traducido de Walker et al. 2011)	102
Figura 11. Estructura de la parte empírica.	115
Figura 12. Distribución de la muestra por género.	128
Figura 13. Gráfico de barras con la distribución de la muestra por intervalos de edad.	128
Figura 14. Gráfico de sectores con la distribución de la muestra por nivel de discapacidad intelectual.	128
Figura 15. Gráfico de barras con la distribución de la muestra por CCAA de nacimiento y de residencia.	129
Figura 16. Equiparación del Modelo Funcional de Autodeterminación de Wehmeyer (1999) y el Modelo de Autodeterminación de Field y Hoffman (1994)	135
Figura 17. Pictogramas incorporados a la Sección de Autonomía de la Escala ARC-INICO	140
Figura 18. Pictogramas incorporados a las Secciones de Autorregulación, Creencias de Control y Eficacia y Autoconocimiento de la Escala ARC-INICO	140
Figura 19. Estructura del apartado de resultados para la validación de la Escala ARC-INICO	142
Figura 20. Histogramas de la distribución de las respuestas a cuatro de los ítems de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación (uno de cada sección).	145
Figura 21. Histogramas de frecuencia del ítem 1 antes y después de aplicar la corrección en las opciones de respuesta.	147
Figura 22. Representación las DT de los ítems de la Sección de Autonomía.	149

Figura 23. Representación de las DT de los ítems de la Sección de Autorregulación. _____	150
Figura 24. Representación de las DT de los ítems de la Sección de Creencias de Control y Eficacia. _____	150
Figura 25. Representación de las DT de los ítems de la Sección de Autoconocimiento. _____	151
Figura 26. Grafico de barras de los índices de homogeneidad corregida de los ítems de la Escala ARC-INICO _____	152
Figura 27. Representación de los índices de homogeneidad corregida de los ítems de la Sección de Autonomía. _____	155
Figura 28. Representación de los índices de homogeneidad corregida de los ítems de la Sección de Autorregulación. _____	157
Figura 29. Representación de los índices de homogeneidad corregida de los ítems de la Sección de Creencias de Control y Eficacia. _____	158
Figura 30. Representación de los índices de homogeneidad corregida de los ítems de la Sección de Autoconocimiento. _____	160
Figura 31. Distancias entre la varianza del error y varianza empírica de las secciones de la escala. _____	163
Figura 32. Estructura factorial de la Sección de Autonomía _____	167
Figura 33. Estructura interna de la Sección de Autorregulación. _____	170
Figura 34. Estructura interna de la Sección de Creencias de Control y Eficacia _____	172
Figura 35. Estructura interna de la Sección de Autoconocimiento. _____	174
Figura 36. Distancia entre la varianza del error y la varianza empírica de las puntuaciones. ____	177
Figura 37. Estructura definitiva de la Escala ARC-INICO. _____	183
Figura 38. Grafico de sectores para las variables Género e Intervalos de Edad. _____	197
Figura 39. Grafico de sectores para la variable experiencia previa en programas de transición a la vida adulta _____	198
Figura 40. Diferencias en función del género en la puntuación total en autodeterminación. __	201
Figura 41. Diferencias en función de la edad en la puntuación total en autodeterminación. __	202
Figura 42. Tendencia de las puntuaciones en la Sección de Autonomía en función de la edad. 203	
Figura 43. Diferencias en función del nivel de discapacidad intelectual en la puntuación en autodeterminación. _____	204
Figura 44. Diferencias en función de la existencia o no de problemas de conducta en la puntuación total en autodeterminación. _____	204
Figura 45. Diferencias en función del nivel de necesidades de apoyo en la puntuación en autodeterminación. _____	205
Figura 46. Diferencias en función del tipo de centro en la puntuación total en autodeterminación. _____	208
Figura 47. Diferencias en función del tipo de escolarización en la puntuación total en autodeterminación. _____	209

Figura 48. Diferencias en función de la experiencia previa en programas de transición a la vida adulta en la puntuación total en autodeterminación. _____ 209

Figura 49. Patrón obtenido en las puntuaciones en las cuatro secciones de la Escala ARC INICO en función de la experiencia previa en programas de TVA. _____ 210

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Dimensiones de calidad de vida y ejemplos de apoyos individualizados (adaptada de Verdugo, 2009).	18
Tabla 2. Desarrollo de tareas evolutivas en la adolescencia y relación con los componentes de la autodeterminación (Extraído de Field et al., 1997).	39
Tabla 3. Concordancia entre los componentes de autodeterminación según el Modelo Ecológico-Tripartito de Autodeterminación (Extraído de Abery y Stancliffe, 2003b).	43
Tabla 4. Componentes de Autodeterminación (Extraído de Abery y Stancliffe, 2003b).	44
Tabla 5. Factores internos y externos determinantes del desarrollo y la expresión de la autodeterminación.	54
Tabla 6. Revisión Bibliográfica de Factores Individuales asociados a la Autodeterminación.	58
Tabla 7. Revisión Bibliográfica de Factores Medioambientales asociados a la Autodeterminación.	66
Tabla 8. Areas problemáticas y dificultades específicas en la evaluación de personas con discapacidad intelectual (Traducido y adaptado de Finday y Lyons, 2001).	81
Tabla 9. Indicadores personales de autodeterminación (Adaptado de Field et al., 1998).	85
Tabla 10. Escalas de Evaluación de la Autodeterminación revisadas.	88
Tabla 11. Síntesis de la revisión de escalas de evaluación de la autodeterminación.	96
Tabla 12. Orientaciones para promoción de la autodeterminación de niños y jóvenes con discapacidad. (Extraído y traducido de Shogren y Turnbull, 2006).	105
Tabla 13. Características sociodemográfica de la muestra (N = 279).	127
Tabla 14. Características educativas de los participantes.	130
Tabla 15. Descripción de fases del proceso de elaboración y validación de la escala.	131
Tabla 16. Dimensiones y componentes de la autodeterminación desde el modelo funcional (Wehmeyer, 1999).	132
Tabla 17. Índices de fiabilidad de las secciones y de la Escala ARC-INICO obtenidos en el estudio piloto.	138
Tabla 18. Estadísticos descriptivos de los ítems de la Escala ARC-INICO.	144
Tabla 19. Opciones de respuesta propuestos para los ítems de la Escala ARC-INICO.	145
Tabla 20. Índices de calidad psicométrica de los ítems de la Escala ARC-INICO.	148
Tabla 21. Índices de calidad psicométrica de los ítems de la Sección de Autonomía.	153
Tabla 22. Índices de calidad psicométrica de los ítems de la Sección de Autorregulación.	153

Tabla 23. Índices de calidad psicométrica de los ítems de la Sección de Creencias de Control y Eficacia. _____	153
Tabla 24. Índices de calidad psicométrica de los ítems de la Sección de Autonomía. _____	154
Tabla 25. Coeficientes Alfa (α) de Cronbach y Alfa (α) de Cronbach estandarizado de las secciones de la escala. _____	162
Tabla 26. Errores típicos de medida de las secciones de la Escala ARC-INICO. _____	163
Tabla 27. Estadísticos de Adecuación Muestral para las secciones de la Escala ARC-INICO. _	165
Tabla 28. Autovalores obtenidos y porcentaje de varianza explicada por los componentes extraídos de la Sección de Autonomía. _____	165
Tabla 29. Matriz de configuración de los ítems de la Sección de Autonomía. _____	166
Tabla 30. Matriz de correlaciones entre los componentes de la Sección de Autonomía. _____	166
Tabla 31. Solución factorial de segundo orden de Schimd-Leiman (1957) para la Sección de Autonomía. _____	167
Tabla 32. Autovalores obtenidos por los componentes extraídos de la Sección de Autorregulación. _____	168
Tabla 33. Matriz de configuración de los ítems de la Sección de Autorregulación. _____	168
Tabla 34. Matriz de correlaciones entre los componentes extraídos para la Sección de Autorregulación. _____	169
Tabla 35. Solución factorial de segundo orden de Schimd-Leiman (1957) para la Sección de Autorregulación. _____	169
Tabla 36. Autovalores obtenidos por los componentes de la Sección de Creencias de Control y Eficacia. _____	170
Tabla 37. Matriz de configuración de los ítems de la Sección de Creencias de Control y Eficacia. _____	171
Tabla 38. Matriz de correlaciones entre los componentes de la Sección de Creencias de Control y Eficacia. _____	171
Tabla 39. Solución factorial de segundo orden de Schimd-Leiman (1957) para la Sección de Creencias de Control y Eficacia. _____	171
Tabla 40. Autovalores obtenidos por los componentes extraídos de la Sección Autoconocimiento. _____	173
Tabla 41. Matriz de configuración de los ítems de la Sección de Autoconocimiento. _____	173
Tabla 42. Matriz de correlaciones entre los componentes de la Sección de Autoconocimiento. _____	174
Tabla 43. Solución factorial de segundo orden de Schimd-Leiman (1957) para la Sección de Autoconocimiento. _____	174
Tabla 44. Coeficientes de fiabilidad y error típico de medida de la Escala ARC-INICO. _____	176
Tabla 45. Comprobación del supuesto de normalidad sobre las puntuaciones en las secciones de la escala. _____	179
Tabla 46. Autovalores significativos extraídos en la Escala ARC-INICO. _____	179

Tabla 47. Ítems de la Subescala G de la Escala de Intensidad de Apoyos (SIS) para Niños y Adolescentes. _____	181
Tabla 48. Índices de medida de los ítems utilizados como criterio. _____	181
Tabla 49. Correlación entre las puntuaciones obtenidas en la Escala ARC-INICO y el criterio. _____	182
Tabla 50. Variables introducidas en el estudio y procedimiento de evaluación de las mismas. _	194
Tabla 51. Características de la muestra teniendo en cuenta las variables personales. _____	197
Tabla 52. Características de la muestra teniendo en cuenta las variables educativas. _____	198
Tabla 53. Resultados del análisis de normalidad de la distribución las puntuaciones en la Escala ARC-INICO. _____	200
Tabla 54. Prueba de modelos de regresión lineal simple para cada una de las variables que se van a introducir en el modelo múltiple. _____	212
Tabla 55. Significación de las betas del modelo de regresión lineal múltiple. _____	213
Tabla 56. Resumen del modelo de regresión múltiple (<i>stepwise</i>) y significación del coeficiente de determinación de la variable explicativa detectada. _____	213
Tabla 57. Matriz de correlaciones entre las variables introducidas en el modelo explicativo. __	214
Tabla 58. Estadísticos de colinealidad entre las variables del modelo. _____	215

AGRADECIMIENTOS

A todas y cada una de esas personas que con su ayuda y acompañamiento a lo largo de este camino han hecho posible la realización de este trabajo. Todos ellos saben que se lo agradezco mucho más de lo que soy capaz de expresar en palabras.

Quiero dar las gracias especialmente A MIS DIRECTORES, que el hecho de ser tres ha significado aportar y sumar el triple a este trabajo:

A **Miguel Ángel Verdugo**, por estar siempre ahí a pesar de la agenda, por enseñarme tanto en investigación y docencia, y por ser capaz de reconocer los momentos en los que he necesitado apoyo, consejo u orientación.

A **María Gómez Vela**, por introducirme en el tema de la autodeterminación y hacer que este constructo tome sentido en mi vida y no solo como parte de este trabajo.

Y a **Ramón Fernández Pulido**, por hacer siempre que las cosas difíciles fueran fáciles y estar disponible desde el principio para dar respuesta a cualquier duda o consulta.

A MIS COMPAÑEROS DE INICO, por compartir conmigo estos años en los que tanto he aprendido gracias a ellos:

No hay duda que una mención muy especial se la ha ganado (sobradamente) **Verónica Guillén**, compañera de aventuras y desventuras con la que he compartido y sigo compartiendo experiencias y aprendizajes, GRACIAS VERIS. Sin duda también deben tener un lugar importante en estas líneas: **Patricia Navas** (de la que tanto he aprendido) y **Sergio Sánchez** (gran aliado y único entre tanta chica), que siempre han estado ahí y con los que he pasado grandes momentos. Por supuesto, no quiero, ni puedo olvidarme de dar las gracias también al resto de compañeros con los que he coincidido en el INICO. Todos ellos han formado parte de mi proceso de aprendizaje y, por suerte, he tenido la oportunidad de compartir momentos especiales con cada uno de ellos. Sois muchos, pero GRACIAS A TODOS: Manoli Crespo, Borja Jordán de Urríes, Teresa Nieto, Esther Simón, Fabián Sainz, Dámaso Velázquez, Pilar Porras, David Aparicio, Natalia Martín, Maribel Campo, Emiliano Díez, Isabel Calvo, Cristina Jenaro, Cristina Caballo, Francisca González, Marta Badía, Mónica Santamaría, Laura Gómez, Alba Ibáñez, Alba Rodríguez, Leire Lopo, Nerea Ruiz, Carmen Benito, Flavia González...

A LOS PROFESIONALES, A LAS FAMILIAS Y A LOS PROPIOS JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL que participaron en este proyecto, porque abrieron las puertas de sus centros para participar desinteresadamente, porque han colaborado con esfuerzo y dedicación a pesar de las dificultades y porque sin todos ellos este trabajo habría sido imposible.

A TODA MI FAMILIA, por sus animos y apoyos no solo ahora, SIEMPRE.

A mis padres, porque sin ellos no sería lo que soy hoy. A mi hermana, por tantas cosas... por su protección y cuidado, por su capacidad de estar cerca estando lejos, por esos grandes momentos y ataques de risa que solo nos ocurren estando juntas. GRACIAS SISTER. A mis padrinos, porque siempre están ahí y porque además han hecho posible que este documento tomase forma. GRACIAS MIGUEL. A mi otra hermana, porque no puedo olvidarme de ella y ella lo sabe. Y, en general, a todos mis familiares que han estado y seguirán estando siempre en mi vida.

A MIS AMIGAS, por acompañarme en cada momento de mi vida casi desde preescolar. No hace falta nombrarlas, ellas saben quienes son y lo importantes que han sido en mi vida.

*Y, por supuesto, **GRACIAS A TI**, mi mejor amigo, mi compañero, mi todo..., porque ordenas mi vida y haces que a tu lado todo tenga sentido y sea más fácil.*

PRESENTACIÓN ESTUDIO



PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

INTRODUCCIÓN

Autodeterminación es un concepto relativamente nuevo que está apareciendo cada vez con mayor fuerza en la investigación y en los servicios de atención a personas con discapacidad. Actualmente, está haciéndose un hueco importante en la investigación y en las organizaciones debido a la relevancia que tiene la expresión y el ejercicio del derecho a la autodeterminación para las personas con discapacidad. De la misma manera, aunque más lentamente, está ganando un mayor peso en el ámbito educativo como un área potencial para trabajar con los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, teniendo en cuenta que hace referencia a una característica disposicional que se desarrolla a lo largo de toda la vida (desde la infancia y hasta la vida adulta) y que, por tanto, se puede y debe favorecer su desarrollo y adquisición en la etapa escolar con el objetivo de apoyar a los estudiantes en el logro y la obtención de resultados positivos en su transición a la vida adulta.

El constructo de autodeterminación y sus implicaciones en la infancia, la adolescencia y la vida adulta de las personas con discapacidad intelectual ha sido y sigue siendo investigado a nivel internacional. Si se revisa la investigación en este campo podemos encontrar que se han desarrollado modelos teóricos potentes que intentan clarificar el concepto (Abery y Stancliffe, 2003a; Field y Hoffman, 1994; Wehmeyer, 1999), se han elaborado instrumentos de evaluación que permiten extraer información sobre el nivel de autodeterminación de jóvenes y adultos (Hoffman, Field y Sawinlowsky, 2004; Wehmeyer, 1995), se ha analizado el rol que juegan los factores personales y ambientales en el desarrollo y la promoción de la autodeterminación (Nota, Ferrari, Soresi y Wehmeyer, 2007; Pierson, Carter, Lane y Glaeser, 2008; Wehmeyer et al., 2011), se ha investigado la relación de la autodeterminación con otros conceptos como el de calidad de vida (Wehmeyer y Schalock, 2001) o la obtención de resultados positivos (Fowler, Konrad, Walker, Test y Wood, 2007; Lee, Wehmeyer, Soukup y Palmer, 2010) y se han elaborado programas y estrategias específicas para la promoción de la conducta autodeterminada de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual (Martin, Marshall, Maxson y Jerman, 1996; Mithaug, Wehmeyer, Agran, Martin y Palmer, 1998; Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug y Martin, 2000). Sin embargo, en España, a pesar de que el término se está instaurando en la filosofía y la cultura de las organizaciones que apoyan a las personas con discapacidad, seguimos a la cola en lo que se refiere a la realización de investigaciones en este campo.

El trabajo que aquí se presenta constituye un intento de abordar la investigación en el campo de la autodeterminación y responder a algunas de las principales necesidades existentes en nuestro contexto. Concretamente, este trabajo de investigación tiene como objetivo principal la construcción de un instrumento que permita evaluar el nivel de autodeterminación de los estudiantes adolescentes con discapacidad intelectual; así como también realizar un análisis de los factores personales y del contexto educativo que pueden estar asociados al desarrollo de la autodeterminación de estos estudiantes.

A lo largo de esta tesis describiremos de manera pormenorizada el procedimiento llevado a cabo para desarrollar y validar la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación, un instrumento elaborado para evaluar el nivel de autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual que se encuentran en el periodo correspondiente a la educación secundaria y a la etapa próxima a la transición a la vida adulta. Asimismo, tras analizar las propiedades y el funcionamiento de la escala, se intentará conocer el papel de los factores personales y educativos sobre el desarrollo y la expresión de la autodeterminación evaluada.

Para dar respuesta a estos dos objetivos, este trabajo se divide en dos partes. Comienza con una primera parte en la que se realiza una justificación teórica del trabajo, dando respuesta a tres cuestiones fundamentales: a) contextualizar la investigación en autodeterminación dentro del actual paradigma de discapacidad intelectual y de un enfoque centrado en calidad de vida; b) comprender en profundidad el constructo de autodeterminación, teniendo en cuenta los principales modelos teóricos propuestos, la investigación existente en este campo y cuáles son las implicaciones del constructo; y c) clarificar cómo se debe abordar la evaluación de la autodeterminación y por qué es necesario construir instrumentos que nos permitan evaluar la autodeterminación en España.

La primera parte, *Justificación Teórica*, se ha organizado en tres capítulos:

- El **primer capítulo** constituye un acercamiento a la actual concepción de discapacidad intelectual (Schalock et al., 2010) y al modelo multidimensional de calidad de vida propuesto por Schalock y Verdugo (2002/2003) como marco teórico de referencia en el que se debe encuadrar el estudio de la autodeterminación.
- El **segundo capítulo** se dedica a la revisión de la literatura científica existente en relación al constructo de autodeterminación, incluyendo la descripción de los distintos modelos teóricos existentes para entender este concepto y una revisión de la investigación que analiza el papel de la autodeterminación como variable dependiente, que se puede ver afectada por la influencia de factores personales y ambientales, y como variable independiente, que se relaciona con otros constructos y que puede tener un papel importante en la consecución de resultados posteriores mejorados en la vida de las personas con discapacidad.
- El **tercer capítulo** incluye el abordaje de la evaluación y la promoción de la autodeterminación, de manera que se definen los términos básicos que se deben tener en cuenta cuando se realiza la evaluación y la promoción de la autodeterminación, especialmente en el contexto dirigido a la atención de estudiantes con discapacidad intelectual, así como también se dedica una parte del capítulo a realizar una revisión de instrumentos de evaluación y de programas de promoción existentes en el ámbito internacional.

Consecuentemente, en la segunda parte del trabajo nos centramos en la exposición de los dos objetivos básicos que guían la realización de este estudio empírico: por un lado, se expone el procedimiento de desarrollo y validación de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación mediante el empleo de metodologías de análisis propias de la Teoría Clásica de los Tests; y, por otro lado, se analiza el rol que los factores personales y ambientales (específicamente, educativos) asociados a los participantes pueden ejercer en su nivel de autodeterminación.

La *Parte Empírica* se ha organizado en dos capítulos en los que se realiza el trabajo de investigación realizado, seguidos de un capítulo final de conclusiones y discusión general:

- El primero de ellos (que se corresponde con el **cuarto capítulo** de este documento) incluye el procedimiento de construcción y validación de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación. En este capítulo se incluye de manera exhaustiva la presentación del proceso de elaboración de la escala y la descripción del procedimiento realizado para la validación de la misma.
- El **quinto capítulo** está dedicado al análisis de los factores personales y del contexto educativo asociados al nivel de autodeterminación de los estudiantes evaluados desde un planteamiento parsimonioso que analiza tanto el papel de dichas variables en la existencia de diferencias significativas en autodeterminación, como la exploración de un posible modelo explicativo del constructo.
- Finalmente, el último capítulo, **discusión general y líneas futuras de investigación**, recoge las conclusiones generales y limitaciones derivadas de los resultados obtenidos de los estudios presentados a lo largo de toda la parte empírica, junto con el planteamiento de los posibles nuevos objetivos de investigación derivados de este trabajo.

Por tanto, esta investigación intenta responder a una temática concreta: el estudio de la autodeterminación entendida como un derecho de todos; focalizando la atención en el colectivo de las personas con discapacidad intelectual por ser, en general, más vulnerables a no poder ejercer este derecho; y, específicamente, dentro del contexto educativo ya que consideramos que cuanto antes se promueva la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual será más probable que estas personas reivindiquen este derecho durante su vida adulta. Así, tanto la justificación teórica de este trabajo como, por supuesto, la parte empírica están orientadas en esta línea de investigación.

PARTE I. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA



PRIMERA PARTE. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1.

CONCEPCIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL,
PARADIGMA DE APOYOS,
CALIDAD DE VIDA Y AUTODETERMINACIÓN



CAPÍTULO 1. CONCEPCIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL, APOYOS, CALIDAD DE VIDA Y AUTODETERMINACIÓN

INTRODUCCIÓN

En este primer capítulo se va a realizar una aproximación inicial a dos de los conceptos actuales que son claves para entender cualquier actuación dirigida hacia las personas con discapacidad intelectual: apoyos y calidad de vida. Hoy en día, cuando hablamos, trabajamos o investigamos por y para las personas con discapacidad intelectual debemos tener presentes estos dos conceptos como principios básicos que deben articular la comprensión del concepto de discapacidad intelectual. En esencia, en primer lugar debemos prestar atención al papel central que juegan los apoyos como recurso para ayudar a las personas con discapacidad intelectual a mejorar su funcionamiento individual y obtener resultados personales positivos. Teniendo esto en cuenta, uno de los principales resultados esperados para cualquier persona, y que la persona con discapacidad intelectual puede alcanzar si dispone de los apoyos apropiados, es la obtención de una buena calidad de vida.

Partiendo de esta premisa, este capítulo pretende describir el marco teórico general, basado en la concepción de discapacidad intelectual, el papel de apoyos y el concepto de calidad de vida, que impregna mucha de la investigación realizada en los últimos años en el ámbito de las personas con discapacidad intelectual, con el objetivo de delimitar el enfoque conceptual básico que subyace y guía la elaboración de esta investigación centrada en el campo de la autodeterminación y que justifica la importancia de los objetivos planteados.

Por ello, a lo largo de este capítulo se va a abordar brevemente el modelo multidimensional de discapacidad intelectual, el paradigma de apoyos y el modelo de calidad de vida, relacionando todos estos conceptos entre sí, así como también con el constructo de autodeterminación.

1.1. DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y PARADIGMA DE APOYOS

1.1.1. Concepción de discapacidad intelectual propuesta por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD)

La novena (Luckasson et al., 1992), la décima (Luckasson et al., 2002) y ahora la undécima (Schalock et al., 2010) definición de discapacidad intelectual propuestas por la Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (en adelante AAIDD) han tenido un impacto sustancial en la instauración de cambios en su concepción y también en las prácticas profesionales que actualmente se observan en los centros que atienden a personas con discapacidad intelectual (Verdugo y Schalock, 2010).

La undécima edición del manual *“Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports”* de la AAIDD (Schalock et al., 2010), aunque implica pocos cambios con respecto a la edición anterior, supone la estabilización de la concepción actual de la discapacidad intelectual. Como en las ediciones anteriores, se propone una definición operativa cuya finalidad es establecer

los criterios diagnósticos básicos necesarios para realizar un diagnóstico de discapacidad intelectual:

“La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años.” (Schalock et al. 2010, p. 1)

Sin embargo, más que la definición o el establecimiento de los criterios diagnósticos, la importancia de este manual (y sus ediciones previas) es que proporciona un modelo de entendimiento de la discapacidad intelectual más completo y complejo, que pone especial énfasis en las capacidades y potencialidades de las personas y en los apoyos que necesita para optimizar su funcionamiento individual. Se plantea un enfoque multidimensional, en el que se entiende la discapacidad intelectual como una limitación en el funcionamiento humano procedente de un desajuste entre las competencias personales y las demandas del ambiente en base a cinco dimensiones (habilidades intelectuales, conducta adaptativa, participación, salud y contexto). Se proporciona un papel central a los apoyos individualizados como elemento mediador en ese desajuste. Por tanto, la presencia o no de discapacidad intelectual viene marcada por la interacción recíproca y dinámica entre estas dimensiones básicas y los apoyos que se proporcionan a la persona en cada una de ellas.

Actualmente, el uso y la generalización de esta concepción de discapacidad intelectual se plasman en el desarrollo de buenas prácticas de evaluación y planificación de apoyos en la vida de las personas con discapacidad. De esta manera, desarrollar herramientas de evaluación, diseñar programas de apoyo y gestionar servicios y organizaciones desde esta perspectiva, ayuda a mejorar las prácticas profesionales de atención a las personas con discapacidad intelectual y les proporciona un papel central a lo largo de todo el proceso.

Desde este marco conceptual, no se elaboran únicamente herramientas de evaluación centradas en el diagnóstico de la discapacidad intelectual, sino también dirigidas a objetivos clasificatorios, de planificación de apoyos o de desarrollo y promoción del funcionamiento individual de las personas con discapacidad intelectual. En cualquier caso, la finalidad última de la evaluación debe ser mejorar el funcionamiento humano, ayudarle a obtener los resultados personales positivos, fomentar su participación en la toma de decisiones sobre aspectos que le conciernen y asegurar el cumplimiento de los derechos humanos. Para lograr el cumplimiento de estos objetivos es fundamental determinar las necesidades de apoyo de la persona y planificar, en base a esa evaluación, la provisión de los apoyos individuales necesarios en las distintas áreas de la vida. Este planteamiento constituye la premisa básica del paradigma de apoyos que subyace a la actual concepción de la discapacidad intelectual.

1.1.2. Paradigma de apoyos

El concepto de **apoyos** toma un papel central en el entendimiento de la discapacidad intelectual. Los apoyos se entienden como los recursos y estrategias necesarios para promover el desarrollo, la educación, los intereses, el bienestar personal y mejorar el funcionamiento individual de una persona. Paralelamente, surge el concepto de **necesidades de apoyo** que se define como el patrón e intensidad de apoyos que necesita una persona para conseguir que participe en actividades relacionadas con un funcionamiento estándar (Schalock et al., 2010). Estas necesidades de apoyos reflejan el desajuste que puede existir entre las competencias de una

persona y las demandas del ambiente en el que se desenvuelve. Concretamente, en función de cómo estas necesidades de apoyo sean atendidas, con los recursos (u apoyos) individualizados adecuados y ajustados, se podrá conseguir una mejora en los resultados personales alcanzados por la persona con discapacidad intelectual.

Por tanto, teniendo en cuenta los conceptos básicos del paradigma de apoyos, el siguiente paso es determinar cuál es el proceso a seguir para planificar la provisión de estos apoyos de una manera eficaz y garantizando que se elimine o se minimice el desajuste entre las capacidades de la persona y las demandas de su ambiente. Desde el paradigma de apoyos (Schalock et al, 2010), este proceso consta de cinco componentes básicos (Figura 1). El objetivo de los dos primeros componentes, que se corresponden con la primera fase del proceso, es evaluar. Según el primer componente debemos identificar las metas y experiencias vitales deseadas por la persona con discapacidad intelectual a través, por ejemplo, de procedimientos como la planificación centrada en la persona, de tal manera que determinemos los aspectos favorables de la vida de la persona y también aquellos aspectos susceptibles de mejora desde la visión de la propia persona. Paralelamente a la evaluación de metas y aspiraciones, el segundo componente plantea que debemos realizar una evaluación de la intensidad de necesidades de apoyo de la persona con discapacidad intelectual, para determinar qué tipo y qué intensidad de apoyo necesita en las distintas actividades de la vida. Una vez que hemos realizado esta primera fase de evaluación, podemos pasar al tercer componente que implica el desarrollo de un plan individualizado de apoyos en el que se especifiquen las situaciones y actividades en las que es probable que una persona participe a lo largo de una semana y el tipo e intensidad de apoyos que se le va a proporcionar (y por quién). Finalmente, los dos últimos componentes vuelven a implicar una evaluación de todo el proceso, por un lado, mediante una evaluación continua y sistemática que proporcione feedback de los resultados provisionales alcanzados (cuarto componente), y por otro lado, a través de una evaluación final de los objetivos alcanzados, en contraste con los objetivos perseguidos (quinto componente).

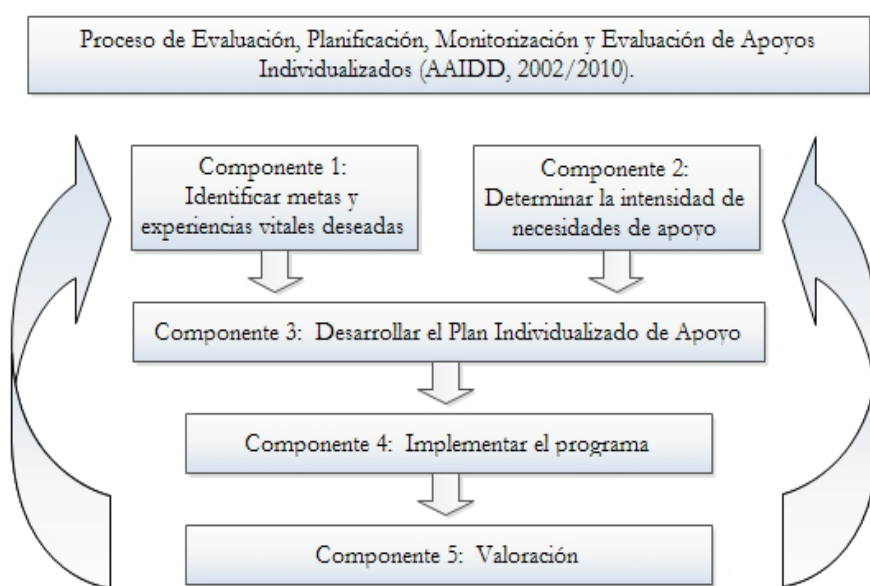


Figura 1. Componentes del proceso de planificación de apoyos (Schalock et al., 2010)

La calidad de los apoyos prestados va a depender, por tanto, de realizar una buena identificación de las preferencias, deseos y metas personales de la persona con discapacidad intelectual, es decir, de evaluar aspectos relacionados con su autodeterminación, y contrastar esta evaluación con una adecuada valoración de las necesidades de apoyo de la persona en las distintas áreas de la vida. Así, si deseamos realizar un buen plan de apoyos individualizados, no debemos centrarnos únicamente en las necesidades de apoyo detectadas en la persona (aunque sea una etapa importantísima del proceso), sino que debemos tener en cuenta también la opinión de la propia persona, conocer sus deseos, metas y aspiraciones, para poder priorizar y determinar qué necesidades de apoyo tienen que ser cubiertas principalmente y poder proporcionar recursos de apoyo en aquellas áreas de la vida que la persona identifica como fundamentales. De la misma manera, para garantizar la efectividad de la provisión de apoyos se debe realizar una evaluación constante del proceso y de los progresos alcanzados para garantizar que los apoyos que se proporcionan siguen siendo ajustados y relevantes para la persona con discapacidad intelectual en el entorno siempre cambiante en el que nos movemos las personas.

Desde este paradigma de apoyos, el protagonismo debe radicar en la persona con discapacidad intelectual. El objetivo final es poder diseñar planes de apoyo eficaces que, centrados en las capacidades de la persona y teniendo en cuenta su opinión, consigan reducir o eliminar el desajuste entre la persona y las demandas de su ambiente y, de esta manera, pueda alcanzar tanto una mejora en su funcionamiento individual como la obtención de resultados posteriores positivos.

En definitiva, de este planteamiento de apoyos se pueden deducir dos aspectos claves íntimamente relacionados con el objetivo de esta investigación. Por un lado, la importancia de proporcionar un papel protagonista a la persona con discapacidad a la hora de realizar la planificación de apoyos. Concretamente, a lo largo del proceso se debe “empoderar” a la persona, es decir, dar poder y control a la persona para que pueda expresar sus opiniones, comunicar sus metas y aspiraciones y determinar aquellas áreas que tienen mayor importancia en su vida. En definitiva, se está promoviendo, de alguna manera, que se proporcione a la persona la oportunidad para poder ejercer su autodeterminación, dando especial importancia a este derecho y a sus implicaciones en la vida de las personas con discapacidad.

Por otro lado, es también importante profundizar en la importancia de la consecución de resultados personales positivos como finalidad última de la provisión de apoyos a las personas con discapacidad intelectual. Posiblemente, el hecho de plantear un proceso de planificación de apoyos, en el que una de las fases fundamentales del proceso es tener en cuenta y evaluar las metas y preferencias de la persona con discapacidad, implica la consecución, en sí misma, de resultados positivos en la autodeterminación de esa persona. En definitiva, proporcionar a las personas con discapacidad intelectual la oportunidad de tener un rol activo en su proceso de planificación de apoyos es trabajar por la obtención de resultados en la promoción y la expresión de su derecho a la autodeterminación.

Por supuesto, la provisión de apoyos ayuda también a que la persona pueda alcanzar metas reales deseadas o mejorar su funcionamiento para desenvolverse de manera más eficaz en el entorno y en su vida diaria. Posiblemente, tal y como señala la investigación, el cumplimiento de estos objetivos tenga, a su vez, una repercusión positiva sobre la percepción de calidad de vida de la persona con discapacidad intelectual. La calidad de vida se convierte en uno de los resultados personales más valorados por las personas con discapacidad intelectual, que se pueden obtener gracias a una buena planificación de apoyos (Schalock y Verdugo, 2007).

En este sentido, parece indudable la estrecha relación que existe entre el actual enfoque de discapacidad intelectual y los conceptos de calidad de vida y autodeterminación. Concretamente, Schalock (1996) mencionó esta estrecha relación cuando concluyó que *“el actual paradigma de discapacidad intelectual y su estrecha relación con el énfasis en la autodeterminación, la inclusión, la equidad, el empoderamiento, los apoyos basados en la comunidad y los resultados de calidad han obligado a los proveedores de servicios a focalizarse en la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad”* (Schalock, 1996, p.123). Por su parte, van Loon y van Hove (2001) plantearon también que la tarea central que deben cubrir los servicios de atención a personas con discapacidad es la provisión de apoyos en actividades de la vida diaria con el fin de optimizar su calidad de vida. Además, los autores añaden que una de las maneras de optimizar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual es capacitarlas para poder participar en las decisiones que afectan a su vida, para lo cual puede ser también necesaria la provisión de apoyos individuales. En definitiva, parece que la vida en entornos inclusivos, junto con la provisión de apoyos adecuados y ajustados a las necesidades personales, potencia y mejora la calidad de vida de las personas con discapacidad y el desarrollo de la capacidad de expresar preferencias y controlar sus propias vidas.

1.2. CALIDAD DE VIDA Y AUTODETERMINACIÓN

1.2.1. Modelo de Calidad de Vida propuesto por Schalock y Verdugo (2002/2003)

Son muchos los modelos y definiciones que existen para el constructo de calidad de vida (Campbell, Converse y Rodgers, 1976; Cummins, 2000; 2005; Felce y Perry, 1995; Schalock y Verdugo, 2002/2003). De todos ellos, hemos elegido el enfoque propuesto por Schalock y Verdugo (2002/2003), por ser un modelo integrador y multidimensional, que ha sido validado en varios estudios transculturales (Jenaro et al., 2005; Schalock et al., 2005; Wang, Schalock, Verdugo y Jenaro, 2010) y que tiene relevancia y aplicación a nivel internacional en el ámbito de las personas con discapacidad.

El modelo heurístico propuesto por Schalock y Verdugo (2002/2003) está formado por tres componentes principales: a) las dimensiones, indicadores y resultados personales de calidad de vida; b) la perspectiva de sistemas; y c) los focos de medición, aplicación y valoración de la calidad de vida. En este documento nos centraremos principalmente en la estructuración del modelo en base a dimensiones, indicadores y resultados personales (Figura 2), ya que nos permite comprender en profundidad el término y su relación con otros constructos. En cualquier caso, en Schalock y Verdugo (2002/2003) se puede disponer de una aproximación en profundidad a este modelo y sus distintos componentes.

Las dimensiones propuestas en este modelo (bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos) sirven para comprender el constructo y se entienden como un conjunto de factores que componen la calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2002/2003). A su vez, estas dimensiones principales se operativizan mediante una serie de indicadores que se definen como “*percepciones, conductas o condiciones específicas de las dimensiones de calidad de vida*” (Schalock y Verdugo, 2002/2003, p. 34). De esta manera, la calidad de vida se entiende como las condiciones de vida deseadas por una persona en relación a las ocho dimensiones de la vida propuestas, las cuales pueden ser evaluadas a través de una serie de indicadores observables definidos para cada una de las dimensiones, así como de la obtención de resultados personales.



Figura 2. Dimensiones del Modelo Heurístico de Calidad de Vida (Schalock y Verdugo, 2002/2003)

Sin embargo, no debemos entender la calidad de vida únicamente como un constructo teórico, sino que debe ser el principio clave que guíe cualquier diseño, estrategia, práctica y evaluación de resultados personales en los servicios para las personas con discapacidad intelectual (Schalock y Verdugo, 2007).

Desde este modelo (Schalock y Verdugo, 2002/2003), la calidad de vida se puede entender en base a cinco principios básicos, según los cuáles:

a) Se compone de los mismos indicadores y relaciones que son importantes para todas las personas. Aunque el constructo de calidad de vida haya tomado especial relevancia en el ámbito de las personas con discapacidad, en realidad la aplicación del constructo de calidad de vida es igual para todas las personas, independientemente de si tienen o no discapacidad, de la salud mental, física y comportamental, e incluso de la edad.

b) Se experimenta cuando las necesidades de una persona se ven satisfechas y cuando se tiene la oportunidad de mejorar en las áreas vitales más importantes. Este principio enlaza perfectamente con el planteamiento del apartado anterior, de manera que conseguiremos mayor calidad de vida en la medida que tengamos cubiertas las necesidades básicas y dispongamos de los apoyos individualizados que nos permitan mejorar el funcionamiento individual y obtener

resultados positivos en aquellas áreas de la vida que son importantes para uno mismo (en un ejercicio de la autodeterminación de la personas con discapacidad).

c) Tiene componentes objetivos y subjetivos. Existen indicadores observables que aportan información sobre la calidad de vida de la persona de manera objetiva y también indicadores no observables relacionados con la percepción subjetiva de satisfacción con la vida que experimenta la persona.

d) Se basa en las necesidades, elecciones y control individual. Este principio hace referencia a la importancia de que la persona con discapacidad tenga un papel protagonista en su vida y pueda expresarse y tomar control en las decisiones que acontecen en su vida y, por tanto, destaca el papel de la dimensión de autodeterminación en la calidad de vida de las personas.

e) Es un constructo multidimensional influenciado por factores personales y ambientales, integrados estos factores dentro de un enfoque de sistemas.

En este sentido, la aplicación del constructo de calidad de vida debe, entre otras cosas, aumentar el bienestar personal, el grado de control personal y las oportunidades que la persona tiene en relación a sus actividades, intervenciones y contextos (Schalock y Verdugo, 2002/2003).

Una de las dimensiones fundamentales del modelo es la autodeterminación. Ambos constructos, calidad de vida y autodeterminación, aunque han tenido desarrollos teóricos independientes, en muchas ocasiones se hace alusión a uno de ellos como medio para definir al otro, lo cual denota la estrecha relación existente entre ambos.

En este modelo, la autodeterminación se define en base a los indicadores que subyacen a esta dimensión. Concretamente, Schalock y Verdugo (2002) concluyeron la existencia de tres indicadores básicos subyacentes a la dimensión de autodeterminación. El principal indicador que se incluía dentro de la autodeterminación se relaciona con la independencia o autonomía de las personas, concretamente este indicador hacía referencia a términos como autonomía, independencia funcional, autocontrol o autosuficiencia; el segundo tipo de indicador hace alusión a la capacidad y posibilidad de hacer elecciones, dentro del cual se incluía el uso de términos como oportunidades, opciones, preferencias o prioridades; y el tercer indicador se correspondería con los valores y metas personales de la persona, dentro del cual se utilizaban palabras como deseos y aspiraciones, expectativas, creencias, intereses o empoderamiento, entre otras.

En cualquier caso, según el modelo de calidad de vida, la autodeterminación se puede entender como las posibilidades de las personas para poner en marcha conductas autónomas basadas en la expresión de sus preferencias y elecciones personales y cuya aspiración es la consecución de sus metas y aspiraciones propias. Además, el modelo plantea que todo este entramado de indicadores personales asociados a la conducta autodeterminada (tan complejos de conseguir) tiene un papel importante sobre la calidad de vida de la persona con discapacidad intelectual. Esta última premisa, que plantea la existencia de una estrecha relación entre calidad de vida y autodeterminación y una influencia recíproca entre ambas, se ha confirmado en distintos estudios empíricos desarrollados hasta la fecha (Lachapelle et al., 2005; McDougall, Evans y Baldwin, 2010; Wehmeyer y Schalock, 2001; Wehmeyer y Schwartz, 1998).

1.2.2. Calidad de vida y autodeterminación en la etapa educativa

Actualmente, el concepto de calidad de vida, al igual que el de autodeterminación, ha tomado especial importancia en el contexto educativo por diversas razones (Keith y Schalock,

1994; Schalock, 1995; Wehmeyer y Schalock, 2001): a) es un constructo que subyace al desarrollo de los servicios y apoyos que se proporcionan desde la educación especial; b) se emplea como criterio para evaluar la eficacia de los apoyos proporcionados a los estudiantes con discapacidad; y c) es un indicador de calidad educativa, y el propósito de una educación de calidad es deseado a todos los niveles (estudiantes, educadores y administración).

Adoptar un modelo de calidad de vida dentro de un entorno educativo inclusivo implica la necesidad de realizar un cambio a nivel social, involucrando al entorno familiar y comunitario, en el que todos los agentes sociales se involucren en una educación de calidad para todos (Timmons, 1997). De la misma manera, los entornos inclusivos son centros educativos que proporcionan oportunidades y experiencias de aprendizaje que impactarán en la calidad de vida del alumno (Verdugo, 2009). Hay muchas actuaciones y medidas que se pueden tomar dentro del entorno escolar (a nivel organizativo y a nivel de aula) con el objetivo de procurar y garantizar la calidad de vida de todos los estudiantes.

Algunas de las estrategias que pueden ayudar a garantizar la calidad de vida de los alumnos en las escuelas (Hegarty, 1994) pasan por: a) asegurar que todos los estudiantes tengan experiencias significativas que contribuyan a su crecimiento y desarrollo a través de todas las áreas del currículum, b) crear un ambiente en el que los estudiantes disfruten, c) asegurarse que todos los estudiantes experimenten logros positivos, d) proporcionarles tanta autonomía como sea posible para que puedan tomar decisiones y hacer elecciones responsables, e) asegurarse de que experimentan un creciente sentimiento de autovalía, f) proporcionarles un marco en el que las relaciones personales constructivas sean la norma y lleguen a convertirse en relaciones de amistad, y g) proporcionar un ambiente libre de daño físico y moral. Por su parte, Verdugo (2009) plantea también una serie de estrategias y apoyos individualizados sencillos que se pueden incorporar en cualquier aula y que permiten la promoción de cada una de las dimensiones de calidad de vida (Tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones de calidad de vida y ejemplos de apoyos individualizados (adaptada de Verdugo, 2009)

Dimensión	Indicadores
Desarrollo personal	Entrenamiento en habilidades funcionales, tecnologías de apoyo y sistemas de comunicación.
Autodeterminación	Oportunidades para realizar elecciones, control personal, decisiones y metas personales.
Relaciones interpersonales	Fomento de amistades, protección de la intimidad, apoyo a las familias y relaciones/interacciones comunitarias.
Inclusión social	Facilitar los papeles comunitarios, actividades comunitarias, voluntariados y apoyos sociales.
Derechos	Privacidad, procesos adecuados, responsabilidades cívicas, respeto y dignidad.
Bienestar emocional	Aumento de la seguridad, ambientes estables, feedback positivo, previsibilidad, mecanismos de autoidentificación.
Bienestar físico	Atención médica, movilidad, bienestar, ejercicio y nutrición.
Bienestar material	Propiedades, posesiones, empleo.

Aplicar el modelo de calidad de vida en el ámbito educativo es particularmente importante en la educación secundaria y postsecundaria porque el análisis y el apoyo en las dimensiones e indicadores de calidad de vida puede relacionarse con el éxito educativo y con el logro de metas en la vida adulta en el área de empleo y en la autonomía e independencia personal (Verdugo, 2009). Concretamente, la libertad para la expresión de preferencias, la elección y las oportunidades para tomar decisiones de los estudiantes con discapacidad han de formar parte del proceso educativo según se acerca la vida adulta (Timmons, 1997). En esta misma línea, Turnbull et al. (2004) plantean que la pieza final en relación a las prácticas inclusivas debe ser centrar la atención en la promoción de la autodeterminación y el aprendizaje autodirigido por el propio estudiante. Por tanto, parece que la autodeterminación, además de ser una de las dimensiones principales de calidad de vida (Schalock, 1996), se puede identificar también como el “fin último de la educación” (Halloran, 1993, p. 214), y como un componente crítico en la educación secundaria que permite a los estudiantes tener experiencias exitosas de transición a la vida adulta (Field, Martin, Miller, Ward y Wehmeyer, 1998).

En general, el vínculo entre calidad de vida y autodeterminación, y la importancia de ambos conceptos para la educación de los estudiantes con discapacidad intelectual, se puede resumir en tres aspectos que fueron planteados por Wehmeyer y Schalock (2002):

a) Por un lado, existe evidencia empírica que demuestra que la promoción de la autodeterminación es uno de los factores claves que contribuyen a la obtención de resultados positivos en la vida de los estudiantes con discapacidad (Wehmeyer y Schwartz, 1997).

b) En segundo lugar, ser agente causal de la vida de uno mismo implica que la persona hace que ocurran fines o metas deseados, es decir, la persona actúa y dirige sus esfuerzos hacia la obtención de acontecimientos anhelados en sus vidas. Por tanto, si desde la escuela se promueve la autodeterminación de todos los estudiantes, esto implicará que aumenten las posibilidades de que alcancen el logro de metas o cambios deseados por ellos mismos, lo cual, a su vez, repercutirá en la mejora de su calidad de vida.

c) Finalmente, el nivel de autodeterminación de una persona influye y es influido por otras dimensiones de calidad de vida (desarrollo personal, derechos, bienestar emocional...) y, en conjunto con esas otras dimensiones, impacta sobre el estatus global de calidad de vida. Por tanto, trabajar la autodeterminación (y el resto de dimensiones de calidad de vida) en la escuela supone estar promoviendo la calidad de vida presente y futura de los estudiantes.

Estas premisas básicas solo adquieren sentido en la etapa escolar si se otorga un valor importante a la calidad de vida y a la autodeterminación como objetivos y resultados importantes a alcanzar en la educación.

De acuerdo con el planteamiento propuesto por Wehmeyer y Schalock (2002), conseguir que la educación ponga un mayor énfasis en la promoción de la autodeterminación supone, a la vez, que el sistema educativo comience a centrar la atención en la calidad de vida de los estudiantes. Igualmente, si la atención se centra en la autodeterminación, esto lleva inevitablemente a la necesidad de considerar los resultados valiosos para los alumnos como objetivo a alcanzar y, por tanto, contemplar la calidad de vida de los alumnos como posible fin educativo, más allá de los resultados puramente normativos y curriculares. Según Peralta (2007), uno de los indicadores de buenas prácticas y de éxito de la educación (y concretamente, de la educación especial) es el grado en que los estudiantes con discapacidad llegan a ser capaces de

guiar y controlar su propia vida y alcanzan un sentido de poder respecto a sus propias metas u objetivos, es decir, llegan a ser autodeterminados.

Por su parte, incluir la autodeterminación como objetivo implica que el sistema educativo y los centros escolares adquieran el compromiso de enseñar y dar oportunidades a los estudiantes para fijarse metas, alcanzar resultados valorados y poder participar en la toma de decisiones. Estos objetivos específicos, aunque inicialmente pudieran parecer alejados del currículum existente, pueden abordarse en las escuelas de dos formas diferenciadas (Wehmeyer, 2009). Por un lado, la promoción de la autodeterminación se puede incluir dentro del currículum establecido, en base a la relación de la autodeterminación con muchas de las prácticas formativas que se llevan a cabo desde la educación infantil hasta la educación secundaria. Concretamente, para llevar a cabo esta propuesta se deben identificar aquellos objetivos del currículo en los que se espera que los estudiantes pongan en marcha habilidades y conocimientos relacionados con la autodeterminación (como son el planteamiento de metas, la resolución de problemas o el proceso de toma de decisiones) y que los maestros apoyen y promuevan de forma consciente el aprendizaje de esos componentes de la autodeterminación a través de las actividades ordinarias del aula. Por otro lado, la promoción de la autodeterminación se puede incluir también como un área específica de enseñanza de las habilidades ligadas a la autodeterminación (como son las habilidades de autorregulación, autocontrol, resolución de problemas y toma de decisiones) y que a través de estos aprendizajes se facilite tanto el progreso de los alumnos a lo largo del resto del currículum como, por supuesto, el logro de una mayor calidad de vida.

Independientemente del método elegido para instaurar la calidad de vida y la autodeterminación dentro del sistema educativo, es indudable el rol fundamental que tiene la provisión de apoyos individualizados y la promoción de la conducta autodeterminada y la calidad de vida en el desarrollo y la educación de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con necesidades específicas de apoyo educativo.

1.3. CONCLUSIÓN GENERAL

A lo largo de este primer capítulo se ha intentado plasmar el marco conceptual que delimita la investigación en el ámbito de las personas con discapacidad intelectual. Independientemente de cuál sea el objetivo concreto de estudio (apoyos, calidad de vida, conducta adaptativa, habilidades sociales...) y el contexto específico de análisis (entorno escolar, laboral o sanitario, entre otros...), cualquier investigación debe tener presente la concepción actual de la discapacidad intelectual, la importancia de los apoyos individualizados para la consecución de resultados personales mejorados y la calidad de vida y la autodeterminación como dos de los principales resultados personales que se deben promover en la vida de las personas con discapacidad intelectual.

Durante la etapa educativa, estos constructos también cobran un papel fundamental en la educación de los estudiantes con discapacidad intelectual. La actual legislación educativa (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) proporciona un apartado importante a la atención de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y plantea que los apoyos individuales que necesitan estos alumnos deben ser evaluados con la máxima precisión y revisados con frecuencia por los equipos interdisciplinares para garantizar el correcto progreso del alumno a través de la etapa educativa. Generalmente, esta planificación de apoyos en el sistema educativo está concebida como recursos de apoyo para el aprendizaje de las áreas curriculares y

los contenidos académicos (por ejemplo, a través de adaptaciones de acceso al currículum o adaptaciones significativas). Sin embargo, no debemos olvidar, que junto a la importancia asignada a los conocimientos académicos y a los apoyos proporcionados para alcanzar dichos objetivos, se debe también prestar gran atención a otras dimensiones del comportamiento y del funcionamiento de la persona que se pueden implementar a través del modelo de calidad de vida (Verdugo, 2009) y que tienen que ver con la educación integral de los alumnos. Estas dimensiones son, entre otras, la promoción de la autodeterminación y el estatus global de calidad de vida de los estudiantes.

La provisión de apoyos en el contexto escolar debe contemplarse como estrategia para responder a todas las necesidades de apoyo que puedan surgir en los estudiantes a lo largo de todo su proceso educativo y en cualquier área de la vida, no exclusivamente para dar respuesta a las necesidades puramente académicas. Los apoyos educativos deben ser diseñados individualmente y con el fin último de conseguir retirarlos progresivamente y que el propio estudiante llegue a ser su propio apoyo.

Desde esta perspectiva, se defiende la importancia de poner en marcha actuaciones que promuevan la autodeterminación y la calidad de vida de los estudiantes y proporcionar también apoyos a aquellos alumnos con necesidades específicas en este área con el objetivo de procurar el desarrollo y la adquisición las habilidades relacionadas con la conducta autodeterminada y garantizar su calidad de vida. Esta investigación se enmarca dentro de esta filosofía que enfatiza el papel de los apoyos, la calidad de vida y la autodeterminación en la vida educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual.

En suma, en este capítulo se ha tratado de describir el marco conceptual general que subyace a este trabajo, cuyo objetivo final es incorporar la evaluación de la autodeterminación en el contexto educativo, como recurso fundamental para poder diseñar estrategias y apoyos específicos que permitan la promoción de la conducta autodeterminada. En los siguientes capítulos de esta primera parte de justificación teórica se va a abordar de manera pormenorizada la comprensión y la aplicación práctica del constructo de autodeterminación, como enfoque teórico de referencia necesario para diseñar los objetivos empíricos de este trabajo de investigación.

CAPÍTULO 2.

AUTODETERMINACIÓN Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL



CAPÍTULO 2. AUTODETERMINACIÓN Y PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

INTRODUCCIÓN GENERAL

En el capítulo anterior se han expuesto las bases del actual paradigma de apoyos y el enfoque de calidad de vida como marco conceptual general en la investigación y el trabajo con personas con discapacidad intelectual. Esta perspectiva supone centrar la atención en la identificación de las necesidades de apoyo de estas personas con el objetivo de proveerles de los medios necesarios para que puedan alcanzar resultados personales deseados y una mejor calidad de vida. Impregnarse con esta filosofía de trabajo implica, como se ha expuesto previamente, la aparición de nuevos retos de investigación en distintos contextos. Uno de estos nuevos retos, recogido en este trabajo de investigación, es el estudio de la autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual en España.

A lo largo de este segundo capítulo se va a abordar el marco teórico subyacente a la comprensión del constructo de autodeterminación, como justificación para la elaboración de este trabajo científico. Concretamente, la composición de este capítulo se estructura para dar respuesta a tres objetivos fundamentales que permiten entender las implicaciones de este constructo: en primer lugar, repasar las distintas definiciones propuestas para el concepto de autodeterminación, las características compartidas por todas ellas, así como también las posibles malinterpretaciones en el uso de este término; el segundo objetivo es revisar los principales modelos teóricos propuestos para la comprensión del constructo de autodeterminación; y finalmente, en tercer lugar, analizar la investigación existente en este ámbito.

2.1. EL CONSTRUCTO DE AUTODETERMINACIÓN

La definición de autodeterminación según el avance de la vigésimo tercera edición de la Real Academia de la Lengua Española recoge dos acepciones del término, por un lado, *“la decisión de los pobladores de una unidad territorial acerca de su futuro estatuto político”* y, por otro lado, *“la capacidad de una persona para decidir por sí misma algo”*. Estas dos acepciones hacen alusión a dos concepciones distintas del mismo constructo. Desde una perspectiva grupal o política, la autodeterminación hace referencia a la libertad de los pueblos para determinar su propio estado político o independencia, se relaciona con el derecho al autogobierno de las naciones e implica la existencia de un grupo con su propia identidad que defiende su propia capacidad de decisión. Por otro lado, desde la perspectiva individual o personal, el término autodeterminación se usa para referirse a la capacidad de uno mismo (de cualquier persona) para determinar su propio destino sin coacción. Por tanto, autodeterminación, independientemente de la perspectiva adoptada, implica el hecho de poder tomar el control sobre algo, ya sea sobre el futuro político de un grupo o sobre las aspiraciones o las metas de una persona en particular.

Si prestamos atención al origen del término, la palabra autodeterminación está formada por dos elementos léxicos. En primer lugar, la primera parte “auto” es un prefijo tomado del griego (autós) que significa “uno mismo”. La segunda parte del término, determinación, se relaciona con la doctrina del “determinismo”. El determinismo es una doctrina filosófica que afirma que cualquier evento, incluidos los comportamientos humanos, son resultado de una causa

precedente (Wolman, 1973). Por tanto, si tenemos en cuenta conjuntamente ambos elementos del término, desde el punto de vista personal podemos utilizar el término autodeterminación como un concepto que hace referencia al hecho de ser uno mismo la causa precedente de los eventos y acontecimientos que suceden en la propia vida.

Esta perspectiva individual del concepto, que tiene sus orígenes en la doctrina filosófica del determinismo, ha sido contemplada desde distintas áreas de la psicología: la psicología empírica, la psicología de la motivación o la psicología de la discapacidad (Wehmeyer, Abery, Mithaug y Stancliffe, 2003). Es, precisamente, la psicología de la discapacidad, y concretamente la discapacidad intelectual, el prisma a través del cual se va a abordar la autodeterminación a lo largo de este documento.

Posiblemente, una de las primeras alusiones al término de autodeterminación dentro del campo de la discapacidad se realizó en el libro “Normalization. The principle of normalization” de Wolfensberger (1972). En este libro, Nirje (1972) emplea este constructo como un rasgo de personalidad que recoge un amplio rango de acciones que permiten a todas las personas, sin excluir a las personas con discapacidad, tomar el control de su vida y su destino. Ésta y otras alusiones al término, han permitido que hoy en día se proporcione mayor relevancia a la autodeterminación de las personas con discapacidad. Concretamente, la importancia de este término surgió ligado a los cambios de paradigma en el ámbito de la discapacidad y al aumento de la relevancia de conceptos como calidad de vida, apoyos individualizados o planificación centrada en la persona (tal y como hemos visto en el capítulo anterior), unido a la reclamación de las personas con discapacidad de su derecho a hablar por sí mismos (Verdugo, 2002).

Para entender a que nos referimos cuando utilizamos el término autodeterminación en el ámbito de la discapacidad, podemos aludir a algunas de las definiciones de autodeterminación que se han elaborado desde este ámbito (Abery y Stancliffe, 2003a; Deci y Ryan, 1985; Field y Hoffman, 1994; Wehmeyer, 1996a). Por orden cronológico:

Deci y Ryan (1985) definen autodeterminación como *“la capacidad de elegir y hacer esas elecciones, más que para el control de las contingencias, unidades o cualquier otro tipo de fuerza o presión, para ser el determinante de las propias acciones. Sin embargo, autodeterminación es más que una capacidad, es también una necesidad”* (p.38).

Field y Hoffman (1994) entienden la autodeterminación como *“la capacidad para identificar y alcanzar metas basadas en el conocimiento y la valoración de uno mismo”* (p.164).

Wehmeyer (1996a) define autodeterminación como *“actuar como agente causal principal de la propia vida y hacer elecciones y tomar decisiones, que repercutan en la calidad de vida personal, libres de influencias externas o interferencias”* (p. 24).

Abery y Stancliffe (2003a) plantean que la autodeterminación *“es un proceso complejo cuya meta final es alcanzar un nivel de control sobre la vida que la persona desea dentro de aquellas áreas que el individuo percibe como importantes”* (p. 27).

Llama la atención que, a pesar de haber pasado más de 40 años desde el inicio del uso del término dentro del campo de las personas con discapacidad y de que actualmente se dispone de múltiples modelos teóricos y definiciones, la esencia del concepto sigue siendo la misma. La mayoría de los autores comparten una serie de premisas básicas que subyacen al concepto (Peralta, González-Torres e Iriarte, 2006). En general, defienden que la autodeterminación se ve

influida tanto por características internas como por el contexto en el que la persona se desenvuelve y las oportunidades que éste le proporciona para poner en marcha conductas autodeterminadas; afirman que todas las personas pueden ser autodeterminadas independientemente de su condición de discapacidad, debido a que autodeterminación no implica directamente el control o la independencia funcional para el desarrollo de las actividades de la vida diaria; plantean que la autodeterminación se adquiere a lo largo de toda la vida en las interacciones con el entorno y que se puede aprender mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje estructurado; y, por último, identifican una serie de componentes de la autodeterminación (como por ejemplo: establecimiento de metas, elección, estrategias de solución de problemas, autorregulación y autoconocimiento) que son los elementos que se deben contemplar en la evaluación y en la promoción del comportamiento autodeterminado.

De igual manera, para comprender íntegramente las implicaciones del constructo de autodeterminación, además de contemplar los aspectos comunes en las distintas definiciones existentes, es preciso hacer referencia a una serie de malinterpretaciones comúnmente asociadas al concepto (Wehmeyer, 1998, 2005):

- *Autodeterminación entendida como un proceso o un resultado.* Es cierto que existen procesos que nos permiten convertirnos en personas más autodeterminadas y que la promoción de la autodeterminación puede ser un objetivo o meta de intervención, sin embargo, no debemos entender la autodeterminación como un proceso o un resultado en sí mismo. En este sentido, cuando nos referimos a la autodeterminación de una persona, se hace referencia a poseer cualidades, rasgos o características de autodeterminación que se han aprendido y desarrollado a lo largo de su vida en la interacción con el entorno.

- *Autodeterminación como un conjunto de habilidades.* Limitar la comprensión de la autodeterminación a la posesión de un conjunto de habilidades concretas, supone una simplificación del concepto y, sobre todo, implica que las personas con discapacidades más severas vean limitadas sus posibilidades para mostrar un comportamiento autodeterminado.

- *Autodeterminación como independencia funcional de la conducta o autosuficiencia.* Reducir la comprensión de la autodeterminación a la capacidad de las personas para desenvolverse por sí mismas en su vida o en el trabajo y a poder hacer las distintas tareas de manera independiente, supone una interpretación errónea del concepto. Ser autodeterminado implica poder actuar con intención o de manera volitiva y poder tener control sobre las cosas que suceden en nuestras vidas, lo cual no implica directamente realizar conductas o tareas específicas.

- *Autodeterminación como control personal.* Íntimamente relacionado con las premisas anteriores, limitar la comprensión de la autodeterminación al control personal que las personas pueden ejercer sobre sus propias vidas o a las cosas que uno puede hacer por sí mismo, supone una simplificación del concepto con importantes implicaciones en el caso de las personas con discapacidad. El término control se incluye en muchas de las definiciones dadas para autodeterminación, sin embargo, la diferencia está en que debemos entender este control como el poder de la persona para convertirse en el agente causal de las cosas que le suceden en la vida, es decir, tener el control de poder decidir o determinar su propio futuro (inmediato o lejano).

- *Conducta autodeterminada como la obtención de éxitos.* Puede ser intuitivo pensar que las personas más autodeterminadas obtendrán mayores logros educativos y en la vida adulta. Sin embargo, a pesar de que existen estudios que avalan esta afirmación, equiparar la comprensión de la autodeterminación a la obtención de logros es un error. La obtención de logros puede ser el resultado de mostrar conductas autodeterminadas, pero no se puede considerar como parte de sus elementos centrales o definitorios.

- *Autodeterminación como algo que la persona hace.* Debemos tener en cuenta que, a pesar de que existen programas generales o actuaciones concretas que promueven la autodeterminación de las personas, no debemos asimilar directamente la comprensión del término con ese tipo de actividades o conductas que las personas aprenden para promover su autodeterminación.

- *Autodeterminación únicamente como elección.* Por último, es importante reiterar que la autodeterminación no hace referencia únicamente a la capacidad de elección o de toma de decisiones, sino que, aunque este es un componente importante, la autodeterminación implica mucho más (implica autoconocimiento, capacidad de expresar preferencias, estrategias de autogestión, estrategias de resolución de problemas,...).

Teniendo en cuenta todo lo expuesto sobre el constructo de autodeterminación, podemos tener una primera idea de a qué nos referimos cuando hablamos de la autodeterminación de una persona (Figura 3). En resumen, ser autodeterminado implica poseer una serie de características disposicionales (rasgos, habilidades, actitudes y conocimientos) que permiten manifestar las conductas que reflejan la expresión de la autodeterminación, por tanto, las conductas son la manifestación observable de la autodeterminación. Es fundamental que exista un carácter intencional y volitivo en nuestro comportamiento, dirigido a convertirnos en el agente causal principal de los acontecimientos o situaciones que pasan a nuestro alrededor. De la misma manera, a la vez que nos convertimos en la causa de los sucesos que ocurren en nuestro entorno, este entorno puede y debe ser enriquecedor para permitirnos aprender a ser y a mostrar comportamientos autodeterminados. Por tanto, no debemos entender la autodeterminación como un mero conjunto de conductas manifiestas que nos permiten controlar el ambiente que nos rodea, realizar elecciones personales u obtener éxitos educativos y laborales, sino que entran en juego también factores ambientales y personales que actúan como mediadores en el aprendizaje de la autodeterminación. En esencia, la autodeterminación es un concepto complejo que, aunque en determinadas situaciones se manifieste con conductas de control o independencia, con conductas de toma de decisiones o se relacione con la obtención de éxitos personales, implica mucho más.

En cualquier caso, la mejor manera de comprender en profundidad el constructo de autodeterminación, además de con las distintas definiciones propuestas, es a través de los diferentes modelos teóricos elaborados y empíricamente validados, que pretenden dar coherencia al término y describir de la manera parsimoniosa el constructo, sus características y los factores que juegan un papel en su desarrollo y perfeccionamiento a lo largo de la vida. En el siguiente apartado se revisan algunos de los más importantes.



Figura 3. Comprensión del Constructo de Autodeterminación.

2.2. MODELOS TEÓRICOS DE AUTODETERMINACIÓN

2.2.1. *Modelo Funcional de Autodeterminación de M. Wehmeyer (1999)*

En 1999, Wehmeyer propone el Modelo Funcional de Autodeterminación. El propio autor (Wehmeyer et al, 2003) describe este modelo como una teoría integradora de la investigación existente en autodeterminación como constructo motivacional y de las teorías existentes sobre cómo las personas se convierten en autodeterminadas y ejercen el control sobre sus vidas. Este modelo se circunscribe dentro del contexto educativo debido a que surgió ligado al desarrollo de un proyecto para la promoción de la autodeterminación de los estudiantes. En este sentido, Wehmeyer (1999) planteó que para poder diseñar un programa eficaz de promoción de la autodeterminación era necesario, por un lado, conocer las teorías y modelos de instrucción y enseñanza y, por otro lado, contar con un modelo teórico sólido sobre autodeterminación que respaldase las decisiones tomadas para su promoción.

El Modelo Funcional de Autodeterminación entiende la autodeterminación como una característica disposicional que nos permite poder *“actuar como agente causal principal de la propia vida y hacer elecciones y tomar decisiones, que repercutan en la calidad de vida personal, libres de influencias externas o interferencias”* (Wehmeyer, 1996a, p 24).

Si analizamos en profundidad esta definición podemos destacar varios conceptos que facilitan la comprensión del enfoque funcional de autodeterminación. En primer lugar, entiende la autodeterminación como una característica disposicional. Una característica disposicional implica una forma determinada de organización mental que influye sobre la forma de comportarse en el entorno, haciendo que, ante diferentes situaciones, las conductas que se manifiestan sean similares (aunque no idénticas). En segundo lugar, se debe mencionar la importancia de la expresión “agente causal” dentro de la definición de la autodeterminación. Un agente causal es alguien que hace que ocurran cosas en su vida y que, por tanto, se convierte en la causa de los acontecimientos que le suceden. Ser agente causal de la vida de uno mismo implica un componente intencional en relación a nuestro propio destino, para poder ser el protagonista central de nuestra vida. En tercer lugar, la definición menciona la repercusión de la autodeterminación en la calidad de vida de la persona. Calidad de vida es un concepto complejo que, como plantean Schalock y Verdugo (2002/2003), implica poseer las condiciones de vida deseadas por una persona en relación a ocho dimensiones o áreas de la vida diaria, entre las que se incluye la autodeterminación. Por último, la definición de autodeterminación destaca que las personas actúen de manera libre de influencias externas e interferencias. El propio autor es consciente de que las personas somos seres interdependientes y que estamos en continuo contacto con otras personas que nos influyen directa o indirectamente, sin embargo, plantea la importancia de que no existan influencias o interferencias percibidas por la propia persona como indebidas o excesivas, teniendo en cuenta, que esto puede variar tanto entre culturas diferentes como entre unos individuos y otros.

Este modelo teórico empíricamente validado (Shogren et al., 2008; Wehmeyer, Kelchner y Richards, 1996), además de proporcionar una definición del constructo de autodeterminación, operativiza el concepto en base a cuatro características esenciales que se pueden observar en el comportamiento autodeterminado, en concreto la autodeterminación se refleja en las acciones cuando: a) la persona actúa autónomamente, b) el comportamiento es autorregulado, c) la persona inicia y responde a los eventos con empoderamiento, y d) actúa de manera autorrealizada. Estas cuatro características esenciales surgen del aprendizaje y el desarrollo de un conjunto de

componentes elementales interrelacionados (capacidad de toma de decisiones, capacidad de hacer elecciones, habilidades de solución de problemas, habilidad de establecimiento de metas, estrategias de autoobservación, autoevaluación, autorrefuerzo y de proporcionarse autoinstrucciones, habilidades de defensa y liderazgo, autoeficacia positiva y expectativas de logro, locus de control interno, autoconocimiento y autoconciencia) que se adquieren de la interacción con el entorno desde la infancia y hasta la vida adulta (Figura 4).

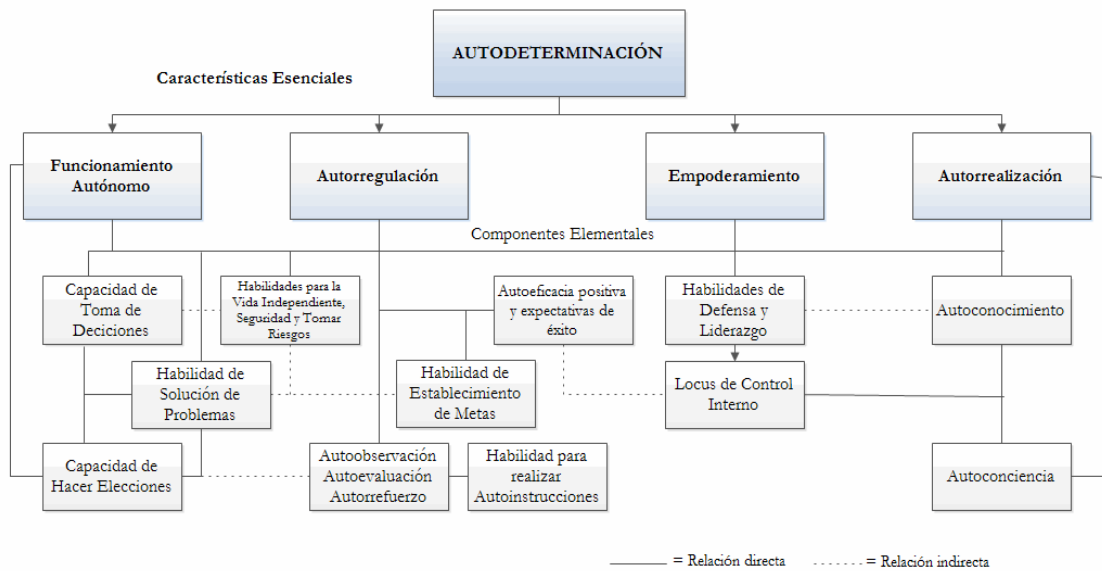


Figura 4. Características Esenciales de Autodeterminación y sus componentes elementales (Extraído de Wehmeyer, Agran y Hughes, 1998).

Características esenciales del Modelo Funcional de Autodeterminación

Desde el Modelo Funcional de Autodeterminación (Wehmeyer, 1999), como ya hemos mencionado previamente, se entiende que una persona es autodeterminada si actúa de manera autónoma, su comportamiento es autorregulado y actúa con empoderamiento hacia su autorrealización. Cada una de estas características esenciales se convierte en condición necesaria, pero no suficiente, para mostrar un comportamiento autodeterminado. Mostrar o no estas características en la conducta va a depender de un conjunto de factores internos y externos (edad, capacidad, ambiente, oportunidades...) que determinan el aprendizaje y el desarrollo de los componentes elementales que subyacen a estas características esenciales.

- La primera característica esencial del modelo es la **autonomía**. El comportamiento autónomo de una persona hace referencia al resultado de un proceso de individualización (Sigafos, Feinstein, Farnold y Reiss, 1988). El comportamiento autónomo se refiere al proceso para convertirse en un individuo que funciona de manera independiente en los distintos contextos en los que se desenvuelve (hogar, trabajo, ocio y entorno social) y que actúa en base al conocimiento de sus capacidades y la expresión de sus propias preferencias. Sin embargo, no debemos confundir el énfasis en la actuación en base a los intereses personales con un comportamiento egoísta o egocéntrico. En muchas ocasiones, nuestros comportamientos no reflejan nuestros propios intereses o preferencias, sin embargo, esto no es incompatible con

mostrar autodeterminación. En esas situaciones la autodeterminación se refleja en nuestra capacidad para ser autónomos y elegir de manera consciente en base a la realización de un juicio racional entre las circunstancias concretas, nuestros propios deseos y las posibilidades existentes para alcanzarlos.

- En segundo lugar, la siguiente característica esencial destacada en este modelo es la **autorregulación**. Desde este modelo, se toma la definición proporcionada por Whitman (1990) para entender el comportamiento autorregulado. Concretamente, la autorregulación incluye el uso de un conjunto complejo de estrategias de autogestión personal, entre las que se puede mencionar estrategias de autosupervisión, de autoinstrucciones, de autoevaluación y de autorrefuerzo, así como el uso de estrategias de establecimiento de metas, solución de problemas, aprendizaje observacional y toma de decisiones (estrategias que corresponden en muchos casos con los componentes elementales descritos por este modelo).

- La tercera característica del comportamiento autodeterminado corresponde con el **empoderamiento o capacitación psicológica**. El término original de esta característica esencial es “*Psychological Empowerment*”, el cual ha recibido distintas traducciones. Este término incluye múltiples constructos psicológicos relacionados con la percepción de control personal de las situaciones del entorno (Zimmerman y Rappaport, 1988). Concretamente, este componente incluye conceptos como locus de control, auto-eficacia o autoestima, en función de los distintos elementos que subyacen a la percepción de control. El componente cognitivo o la autoeficacia percibida, hace referencia a si la persona se cree o no capaz de efectuar con éxito una determinada tarea; el componente de personalidad o locus de control hace referencia a la tendencia de la persona para atribuir las causas de los hechos a factores internos o externos; y el componente motivacional relacionado con las expectativas de logro se asocia con la motivación de la persona para la acción, en base a si posee expectativas de éxito altas o bajas.

- Por último, la cuarta característica esencial de autodeterminación es la **autorrealización**. Este concepto proviene de la psicología de la Gestalt y hace referencia a la meta personal de vida de una persona. Desde este modelo se plantea que es importante que la persona se conozca a sí mismo y conozca que desea en su vida para poder ser autodeterminado. Por tanto, el conocimiento de las propias fortalezas y debilidades y el ajuste entre este autoconocimiento y las demandas del entorno, se convierte en un elemento esencial para aprovechar al máximo las capacidades de la persona en su camino hacia la autorrealización y la autodeterminación.

Componentes elementales del Modelo Funcional de Autodeterminación

De la misma manera que el Modelo Funcional de Autodeterminación (Wehmeyer, 1999) describe las cuatro características esenciales que definen el comportamiento autodeterminado, Wehmeyer (1997, 2003) identifica una serie de componentes elementales (o elementos componentes) de la autodeterminación. Estos componentes son especialmente importantes en el desarrollo de la autodeterminación debido a que subyacen a las características esenciales, se aprenden desde la infancia a través de la interacción con el entorno, mediante procedimientos de aprendizaje incidental o estructurado y cualquier intento de intervención o promoción de la autodeterminación debe realizarse sobre ellos. En este sentido, es fundamental describir detalladamente cada uno de estos componentes, teniendo en cuenta que existen componentes

elementales con un carácter marcadamente conductual, es decir, que implican directamente la acción mediante la adquisición de estrategias y habilidades, y otros componentes con un matiz más cognitivo y afectivo que se relacionan con creencias, conocimiento o expectativas de la persona.

- **Capacidad para hacer elecciones.** La capacidad de elección puede ser definida como el acto que realiza una persona para seleccionar la alternativa preferida entre varias opciones disponibles (Shevin y Klein, 2004). Esta capacidad para hacer elecciones se ha considerado tradicionalmente como una de las áreas de intervención más relevantes para las personas con discapacidad (Shevin y Klein, 2004; West y Parent, 1992), y es fundamental en el desarrollo de la autodeterminación.

- **Capacidad para tomar decisiones.** El proceso de toma de decisiones hace referencia a un proceso complejo que incorpora una serie de habilidades entre las que se incluye la capacidad para hacer elecciones. Para poder realizar con éxito un proceso de toma de decisiones se deben poner en marcha una serie de fases (Beyth-Marom, Fischhoff, Jacobs Quadrel y Furby, 1991). Generalmente, estas habilidades y fases se aprenden de manera incidental a lo largo del desarrollo, pero también pueden ser entrenadas mediante aprendizaje estructurado, lo cual puede ser especialmente relevante para algunas personas con discapacidad.

- **Habilidad de solución de problemas.** La capacidad de solución de problemas es otro de los componentes claves de la autodeterminación y íntimamente relacionado con los anteriores. Recogiendo los elementos básicos de distintas definiciones existentes (Beyth-Marom et al. 1991; D'Zurita y Golfried, 1971) podemos decir que un problema es una situación determinada que demanda que la persona realice una respuesta efectiva para funcionar correctamente en su ambiente y cuya solución no se percibe inmediatamente. Teniendo esto en cuenta, la solución de problemas supone un proceso complejo de búsqueda de una solución a la situación problemática, que generalmente incluye tres puntos clave: la identificación y definición del problema; el análisis detallado de la situación y la puesta en marcha de estrategias y acciones que lleven a la solución del problema.

- **Habilidades para el establecimiento de metas.** Para poder llegar a ser autodeterminados, es necesario aprender habilidades relacionadas con el establecimiento de metas, la formulación de planes y el logro de objetivos. El establecimiento de metas es un componente estrechamente relacionado con la autorregulación. El mero hecho de establecerse metas puede hacer que la persona dirija sus esfuerzos en la consecución de dicha meta y, por tanto, es un elemento regulador de la conducta.

- **Habilidades de autoobservación, autoevaluación y autorrefuerzo.** Estos componentes elementales se relacionan también directamente con el comportamiento autorregulado. Las estrategias de automonitorización implican la observación, la evaluación y el registro de la conducta de uno mismo, junto con la utilización de dicha información obtenida para mejorar la realización de las actividades que efectuamos. Por otro lado, la autoevaluación incluye el uso de estrategias que permiten a la persona valorar su propio progreso en la ejecución de una determinada actividad. Concretamente, el procedimiento de autorregistro es un tipo de autoevaluación en el que la persona plasma la observación que realiza de su conducta en un gráfico o documento que después utiliza para valorar su progreso. Por su parte, las estrategias de autorrefuerzo (Agran, 1997) hacen referencia a la capacidad para poder autoadministrarse consecuencias, negativas o positivas, contingentes a la ocurrencia de una conducta.

- **Habilidad para realizar auto-instrucciones.** Estrechamente relacionado con los componentes previos, las estrategias de autoinstrucciones hacen referencia a la destreza de la persona para proporcionarse a sí mismo instrucciones o señales verbales dirigidas a la solución de un problema o a la ejecución de una tarea.

- **Habilidades de defensa y liderazgo.** Las habilidades de autodefensa o autorrepresentación son las habilidades que las personas necesitan para poder defenderse a sí misma. En este sentido, la persona debe conocer, por un lado, qué debe defender, es decir, cuáles son sus derechos y, por otro lado, cómo se puede defender, donde podemos incluir el uso de estrategias de comunicación asertivas y efectiva, estrategias de negociación, compromiso y persuasión, estrategias de escucha efectiva, y estrategias de manejo de sistemas y burocracia.

Hasta el momento, se ha hecho referencia al conjunto de componentes elementales de la autodeterminación que implicaban el aprendizaje de habilidades y estrategias determinadas (componentes conductuales), sin embargo, existe otro grupo de componentes que están más relacionados con las creencias y percepciones de la persona que le permiten poner en marcha y utilizar esas capacidades adquiridas.

- **Locus de control interno.** El primero de estos componentes es el locus de control interno. Rotter (1966) definió el término como el grado en que la persona percibe relación contingente entre sus actos y los resultados que obtiene. En el ámbito de la discapacidad intelectual, la investigación sugiere que las personas con discapacidad intelectual tienden a mostrar un locus de control externo en comparación con otros iguales de su edad (Ollendick, Greene, Francis y Baum, 1991). Sin embargo, para garantizar el desarrollo de un comportamiento autodeterminado debemos procurar desde la infancia la formación de locus de control interno en las personas con discapacidad intelectual.

- **Atribuciones positivas de eficacia y expectativas de éxito.** La autoeficacia percibida y las expectativas de éxito son dos constructos relacionados que fueron introducidos por Bandura (1977). En definitiva, ambos conceptos, junto con el de locus de control, están muy relacionados con la tercera característica esencial de autodeterminación (empoderamiento), siendo todos ellos distintos enfoques de la percepción personal de control ante las situaciones del entorno. Locus de control hace referencia a la relación percibida entre las acciones que realiza una persona y las consecuencias que obtiene, teniendo en cuenta que puede atribuir la causa a factores internos o externos; la percepción de autoeficacia se refiere a la tendencia para percibirse a sí uno mismo como capaz o no (eficaz o no) para realizar una determinada acción; y las expectativas de éxito implican el juicio a priori que la persona efectúa sobre la probabilidad de alcanzar el éxito en la tarea.

- **Autoconciencia y autoconocimiento.** Los dos últimos componentes elementales se corresponden directamente con la característica esencial de autorrealización. En la medida que la persona conozca sus puntos fuertes, debilidades, habilidades y limitaciones, y en la medida que se haga consciente de cómo es, podrá utilizar este conocimiento para mejorar su calidad de vida y para persistir en la búsqueda de sus metas personales.

En definitiva, el enfoque funcional de la autodeterminación plantea la comprensión del constructo en base a cuatro características esenciales y un conjunto de componentes elementales, que se aprenden y desarrollan a lo largo de la vida de la persona.

Desarrollo de la autodeterminación según el Modelo Funcional de Autodeterminación.

Desde el surgimiento del constructo, la autodeterminación se ha asociado principalmente a la vida adulta y a la promoción de la vida independiente y laboral de las personas con discapacidad. No hay duda de la relevancia de la autodeterminación en esta etapa de la vida, sin embargo, desde el Modelo Funcional de Autodeterminación (Wehmeyer, 1999) se plantea la importancia de la autodeterminación desde la infancia y la adolescencia, ya que la define como un característica disposicional que se desarrolla y se adquiere a lo largo de la vida, y se resalta como un constructo educacional que se puede promover desde el contexto educativo, especialmente para los estudiantes con discapacidad intelectual. Según se puede apreciar en la figura del modelo (Figura 5), extraída de Wehmeyer (2003), en el desarrollo de la autodeterminación de las personas con discapacidad entran en juego tres factores: las capacidades y habilidades de la persona, las cuales se adquieren a través del aprendizaje y el desarrollo desde la infancia hasta la vida adulta; las oportunidades que tiene la persona para aprender esas habilidades y ponerlas en marcha día a día (en este sentido, toma un papel especial el ambiente en el que la persona se desenvuelve y las experiencias por las que pasa a lo largo de su vida); y por último, los apoyos necesarios para facilitar estos aprendizajes, incluyendo todo tipo de recursos de apoyo (materiales, humanos o de cualquier índole). En este sentido, en la medida en la que la persona disponga de un ambiente enriquecedor que le permita involucrarse en un amplio número de experiencias de aprendizaje, le proporcione apoyos y le proporcione oportunidades para practicar las habilidades adquiridas, supondrá un contexto favorecedor para el aprendizaje y desarrollo de la autodeterminación.

En resumen, desde este modelo funcional, en el desarrollo de la autodeterminación es crucial la interacción que se produce entre estos tres factores básicos (capacidades, oportunidades y apoyos), los cuales van a determinar el aprendizaje de una serie de capacidades y estrategias fundamentales y la formación de las creencias y expectativas que son identificadas por el modelo como los componentes elementales de la autodeterminación, y que se reflejan en el comportamiento en las cuatro características esenciales que definen la autodeterminación.

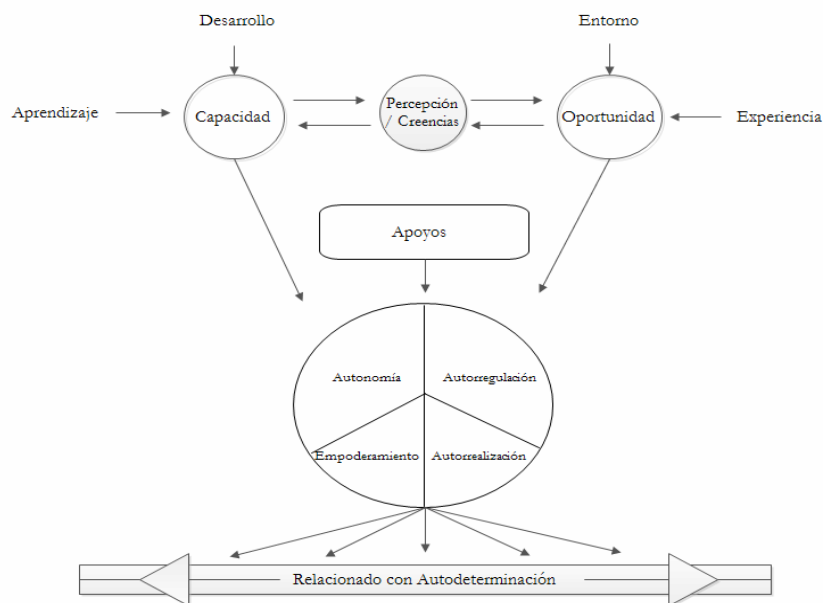


Figura 5. Modelo Funcional de Autodeterminación (Extraído de Wehmeyer, 2003).

2.2.2. *Modelo de Autodeterminación de S. Field y A.Hoffman (1994)*

A partir de los años 80 y 90, la legislación educativa de Estados Unidos refleja expresamente la importancia de trabajar la autodeterminación de los estudiantes con discapacidad y, por tanto, emerge la necesidad de disponer de recursos y estrategias para promoverla. Al igual que el modelo de Wehmeyer (1999), el Modelo de Autodeterminación de Field y Hoffman (1994) surgió ligado a la necesidad de formular un modelo teórico válido que sirviera de fundamentación para la elaboración de programas, currículos o estrategias de intervención eficaces para la mejora de la autodeterminación de los estudiantes (St. Peter, Field y Hoffman, 1992).

Desde el modelo teórico de Field y Hoffman (1994) se define la autodeterminación como “la capacidad para identificar y alcanzar metas basadas en el conocimiento y la valoración de uno mismo” (p.164). Este enfoque teórico reconoce que la autodeterminación se ve influida por múltiples factores internos (como el conocimiento o las habilidades personales) y externos o ambientales (como las oportunidades o las actitudes que muestran las personas del entorno). Sin embargo, a pesar de contemplar un amplio abanico de factores relacionados con la autodeterminación, el modelo teórico únicamente aborda en profundidad los factores internos que se relacionan con el comportamiento autodeterminado.

Concretamente, Field y Hoffman (1994) proponen que el constructo de autodeterminación se puede entender en base a la relación que se establece entre cinco componentes principales: el conocimiento de uno mismo, la evaluación o valoración personal que uno hace de sí mismo, la planificación de las acciones que realiza, la actuación o ejecución de dichas acciones y las experiencias de aprendizaje y de logro que uno tiene a lo largo de su vida (Figura 6).

Estos cinco componentes se pueden entender como un conjunto de factores recíprocamente relacionados que subyacen a la autodeterminación, de manera que todos los componentes son necesarios para poder mostrar un comportamiento autodeterminado y existe una estrecha relación entre ellos. Los dos primeros componentes (autoconocimiento y autoevaluación) hacen referencia a los mecanismos o procesos de control interno que subyacen al comportamiento autodeterminado, es decir, a factores intrínsecos relacionados con las creencias, percepciones y expectativas que tiene la persona sobre sí mismo y sobre el entorno que le rodea. Los siguientes dos componentes (planificación y actuación) se relacionan con las habilidades concretas que debe poseer la persona y que le permiten poner en marcha conductas autodeterminadas, es decir, estrategias, capacidades y recursos que la persona tiene para mostrar su autodeterminación. Finalmente, el último componente (las experiencias de logro y aprendizaje) hace referencia a los resultados relacionados con autodeterminación que ha obtenido la persona a lo largo de su vida, teniendo en cuenta que este modelo considera que los comportamientos que generan autodeterminación son también expresiones de autodeterminación, ya que asumen el principio de causalidad recíproca.

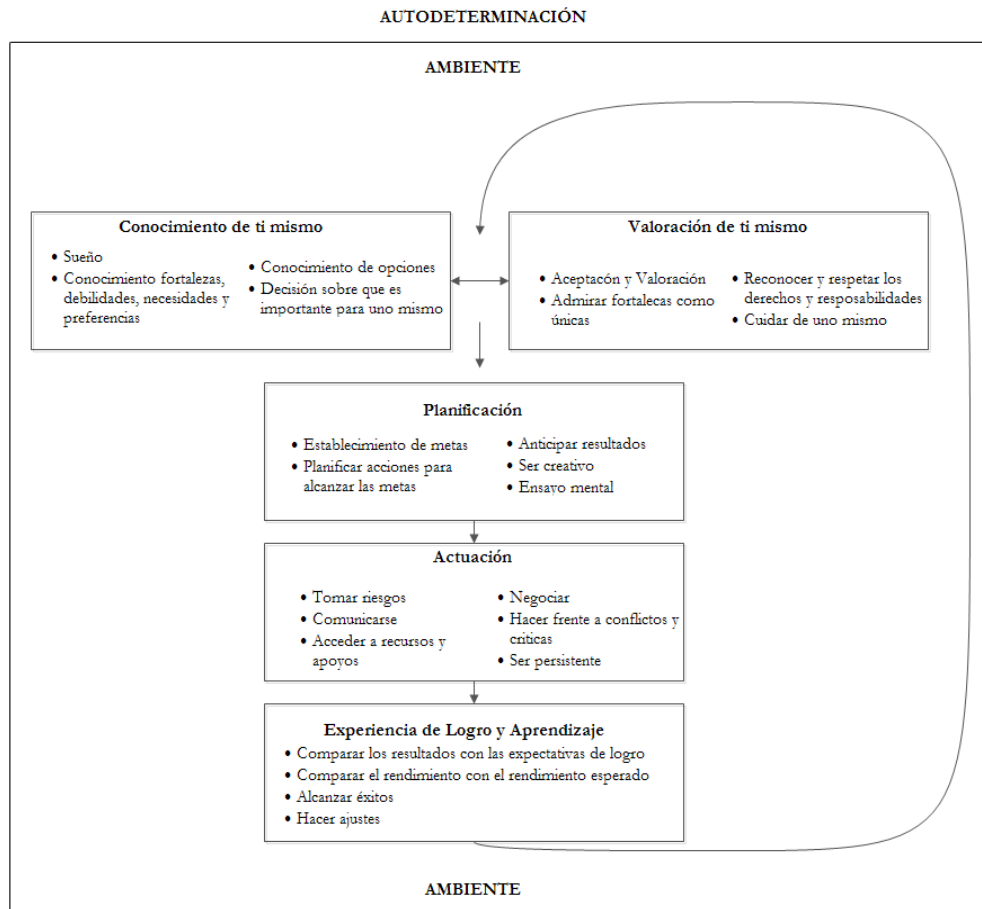


Figura 6. Modelo de Autodeterminación de Field y Hoffman (Extraído de Field y Hoffman, 1994).

Componentes del Modelo de Autodeterminación de Field y Hoffman (1994)

Para comprender en profundidad qué se entiende por autodeterminación desde el Modelo de Field y Hoffman (1994), es importante conocer a qué se refieren cuando aluden a los distintos componentes del modelo. Como ya hemos mencionado previamente, debemos contemplar estos componentes como factores íntimamente relacionados entre sí y diferenciando tres tipos de componentes: componentes de control interno, componentes comportamentales, y el último componente relacionado con los resultados alcanzados.

- **Conocimiento de uno mismo.** Este componente hace referencia al conocimiento que una persona tiene sobre sus propias fortalezas, debilidades, necesidades y preferencias personales. Este componente es fundamental debido a que, según esta perspectiva, una persona es autodeterminada cuando actúa en base a sus intereses. Por tanto, para poder actuar teniendo en cuenta los propios intereses personales y establecer metas relevantes es necesario que la persona se conozca a sí mismo. Este primer componente incluye distintos tipos de conocimiento: el conocimiento de los propios puntos fuertes y débiles de una persona, de las necesidades que tiene para desenvolverse en su entorno y de las preferencias o intereses personales; el conocimiento de los sueños, metas, aspiraciones y deseos personales; el conocimiento de uno mismo en relación con el entorno, es decir, el conocimiento del rango de opciones disponibles en la vida; y, por

último, el conocimiento sobre la importancia que la persona concede a las distintas opciones que tiene en la vida.

- **Valoración de uno mismo o autoevaluación.** Además de conocerse y poseer esta imagen objetiva de uno mismo, para poder mostrar autodeterminación, es necesario también que la persona crea y se valore a sí mismo. Concretamente, este componente de la autodeterminación hace referencia a los factores afectivos que se relacionan con el comportamiento autodeterminado, como son la autoestima, la aceptación personal y la comprensión de los derechos y responsabilidades de uno mismo. En este sentido, si el componente anterior se refería al conocimiento de las fortalezas y debilidades, este componente incluye la aceptación de esos puntos fuertes y débiles de la persona, junto con una valoración positiva de uno mismo y la habilidad y motivación para cuidar de uno mismo o poder acceder a ese cuidado o defensa personal en todos los ámbitos de la vida (salud mental, emocional y física).

Los dos componentes vistos hasta el momento hacen referencia a los componentes internos de la autodeterminación, siendo el autoconocimiento la perspectiva estrictamente cognitiva que incluye la información objetiva que la persona tiene de sí mismo, y la autoevaluación la perspectiva afectiva de ese conocimiento, que recoge los juicios de valor que realiza la persona sobre sí mismo ante la información disponible y el entorno que le rodea. Junto a los componentes internos necesarios para ser autodeterminado, la persona debe mostrar una serie de componentes comportamentales.

- **Planificación.** Las habilidades de planificación implican el uso de estrategias dirigidas al establecimiento de metas significativas a largo plazo que, a su vez, se componen de metas a corto plazo y pasos concretos que conducen a la obtención de resultados deseados. Concretamente, el componente de planificación incluye conductas relacionadas con el establecimiento de metas y objetivos, la elaboración de planes de acción dirigidos a la consecución de dichas metas, la anticipación de resultados ante la puesta en marcha de determinadas conductas y la creatividad y visualización de ensayos como estrategias para la elaboración de planes de acción eficaces y la obtención de logros.

- **Actuación.** Aunque la planificación es un paso importante en la obtención de las metas planteadas, parece evidente que si no llevamos a cabo acciones concretas, no podremos alcanzar esas metas deseadas. Por tanto, para mostrar autodeterminación son necesarias tanto las habilidades de planificación como las habilidades de acción. Dentro de estas habilidades de acción se incluyen las situaciones en las que la persona toma riesgos para alcanzar las metas deseadas, el uso de estrategias de comunicación asertiva para la expresión de sus metas, intenciones o deseos, las habilidades de negociación, ajuste y resolución de conflictos ante las dificultades que puedan surgir en el curso de acción, la capacidad para ser persistente ante las dificultades y evitar ser desviado del objetivo y la posibilidad de acceder a los recursos necesarios para alcanzar las metas.

- **Experiencias de aprendizaje y logro.** El último componente de este modelo de la autodeterminación son las experiencias de aprendizaje y de logro vividas por la persona. Desde este enfoque, cada intento de poner en marcha una conducta autodeterminada permite el desarrollo de los conocimientos y habilidades relacionados con la autodeterminación y, por tanto, ayudan a mejorar en este ámbito. El aprendizaje mejorado implica tomar conciencia de los cambios producidos por el aprendizaje, la evaluación del progreso mediante la comparación de los logros obtenidos y los esperados y el ajuste mediante los cambios necesarios cuando el

proceso no se ajusta a lo esperado. Finalmente, el proceso se cristaliza cuando el individuo es capaz de reconocer el éxito alcanzado y lo celebra tanto interna como externamente.

Desarrollo de la autodeterminación según el modelo de Field y Hoffman.

De acuerdo con este modelo, la autodeterminación se promueve y desarrolla gracias a la interacción que se produce entre distintos tipos de variables: variables de carácter interno, dentro de las cuales se pueden incluir los factores de control interno (como el conocimiento y la valoración de uno mismo) y factores comportamentales (habilidades y estrategias); y las variables de carácter ambiental como son las oportunidades disponibles para hacer elecciones, los apoyos del entorno o las actitudes de las personas cercanas.

Según este modelo, la autodeterminación surge gracias al proceso de interacción que se establece entre todas las variables descritas, cuyas interacciones forman un modelo circular que se retroalimenta a sí mismo para alcanzar el desarrollo de la autodeterminación (Figura 6). Si hacemos referencia a los componentes del modelo relacionados con control interno, debemos tener en cuenta que ambos componentes (conocimiento de uno mismo y autoevaluación) están íntimamente relacionados entre sí. La información que la persona con discapacidad tiene de sí mismo la utiliza para valorarse como persona y obtener como resultado la formación de una imagen personal completa, que incluye información objetiva derivada del conocimiento de uno mismo e información afectiva referente a los juicios de valor que la persona realiza sobre sí misma. Igualmente, estos componentes internos guardan estrecha relación con los componentes conductuales del modelo (planificación y actuación), de manera que los componentes de control interno van a determinar el desarrollo y la puesta en marcha de los componentes conductuales. Concretamente, la imagen que la persona forma de sí misma influye directamente en el aprendizaje y ejecución de las habilidades necesarias para identificar, planificar y actuar para la obtención de metas personales. Por último, el círculo del desarrollo de la autodeterminación se cierra con el último componente del modelo, los resultados de autodeterminación y las experiencias de aprendizaje alcanzadas a lo largo de la vida repercuten, de nuevo, sobre los componentes internos del modelo, es decir, los éxitos o fracasos obtenidos en la puesta en marcha de comportamientos de autodeterminación van a influir en la imagen y valoración personal que la persona hace de sí misma. Finalmente, cabe destacar que el modelo contempla la importancia del entorno como un factor general que influye sobre todo el conjunto de componentes personales del modelo y que media a lo largo del desarrollo de la autodeterminación.

Para entender íntegramente el desarrollo de la autodeterminación a lo largo de la vida, Field, Hoffman y Posch (1997) prestan especial atención a la adolescencia como etapa crítica en el surgimiento de la autodeterminación. La adolescencia es una fase compleja durante la cual se produce un rápido crecimiento asociado a múltiples cambios biopsicosociales. Durante esta etapa, los adolescentes tienen que enfrentarse al cumplimiento de distintas tareas e hitos evolutivos que van a determinar su ajuste o desajuste en este periodo de desarrollo. Sin embargo, no debemos olvidar que, como todo periodo evolutivo, está sujeto a mucha variabilidad individual, que proporciona una mayor flexibilidad para poder alcanzar los distintos hitos marcados evolutivamente. Esta flexibilidad proporciona una mayor oportunidad a los adolescentes con discapacidad para poder desarrollarse de manera exitosa a lo largo de la adolescencia y alcanzar con éxito las distintas tareas evolutivas. En esta línea, Field et al. (1997) plantean que las tareas evolutivas características de la adolescencia guardan una íntima relación con el desarrollo de la

autodeterminación y utilizan la clásica lista de tareas evolutivas proporcionada por Havinghurst (citado en Clark y Kolstoe, 1995) para equipararla a los distintos componentes de la autodeterminación (Tabla 2). Esta equiparación permite comprender la gran relevancia de la adolescencia en el desarrollo de la autodeterminación, ya que en la medida en que los adolescentes, con o sin discapacidad, puedan enfrentarse con éxito a los distintos hitos evolutivos característicos de esta etapa de la vida, podrán desarrollar algunos de los componentes fundamentales de la autodeterminación y, por tanto, es más probable que progresen con éxito hacia la vida adulta. Igualmente, en la medida en que proporcionemos los apoyos necesarios tanto para alcanzar las tareas evolutivas como para desarrollar los componentes de la autodeterminación, estaremos ayudando a la promoción de la autodeterminación y el paso con éxito a través de la adolescencia.

Tabla 2. Desarrollo de tareas evolutivas en la adolescencia y relación con los componentes de la autodeterminación (Extraído de Field et al., 1997).

Tareas evolutivas de la adolescencia ^a	Componentes del Modelo de autodeterminación
1. Alcanzar relaciones nuevas y más naturales con iguales de ambos sexos.	Actuación (acceso a los recursos y apoyos); Todos los componentes del modelo
2. El logro de una identidad sexual	Conocimiento de uno mismo
3. Aceptación del físico y uso eficaz del cuerpo	Valoración de uno mismo
4. El logro de una independencia emocional de los padres y otros adultos	Todos los componentes del modelo
5. El logro de una independencia económica	Todos los componentes del modelo
6. Selección y preparación para una ocupación.	Todos los componentes del modelo
7. Preparación para el matrimonio, la vida en familia y las relaciones íntimas	Actuación (comunicación, acceso a recursos y apoyos, negociación y hacer frente a conflictos y críticas); Todos los componentes del modelo
8. Desarrollo de habilidades intelectuales y conceptos necesarios para ser competente cívicamente	Actuación (comunicación y hacer frente a conflictos y críticas); Todos los componentes del modelo
9. El deseo y el logro de un comportamiento social responsable	Actuación (comunicación, negociación y hacer frente a conflictos y críticas)
10. Adquisición de un conjunto de valores y sistema ético que guíe el comportamiento	Valoración de uno mismo

^aFuente: Clark y Kolstoe (1995)

2.2.3. Modelo ecológico tripartito de B. Abery y R. Stancliffe (1996; 2003a)

El Modelo Ecológico-Tripartito de Autodeterminación desarrollado por Abery y Stancliffe, (1996; 2003a; 2003b) es un modelo que, a diferencia de los modelos vistos previamente, presta atención a la totalidad de factores (internos o externos) que pueden estar relacionados con la autodeterminación. El modelo alude a la interacción que se produce entre factores individuales y ambientales para poder comprender el constructo de autodeterminación en su totalidad.

Para la exposición de este modelo es necesario abordar tres aspectos fundamentales: describir las premisas básicas a partir de las cuales se sustenta el modelo; describir la comprensión del constructo de autodeterminación desde su perspectiva tripartita; y, finalmente, abordar los múltiples factores asociados a la autodeterminación, planteados desde un enfoque ecológico.

Premisas básicas subyacentes al Modelo Ecológico-Tripartito de Autodeterminación (Abery y Stancliffe, 2003a; 2003b).

Inicialmente, los autores de este modelo elaboraron una primera definición de autodeterminación, basada en la información obtenida a través de la realización de grupos de discusión heterogéneos y en una sólida revisión bibliográfica, que la entendía como “un proceso complejo cuya meta final es alcanzar un nivel de control sobre la vida que la persona desea dentro de aquellas áreas que el individuo percibe como importantes” (Abery y Stancliffe, 2003a, p. 27). Igualmente, extrajeron una serie de asunciones básicas, que están en la base del modelo teórico propuesto posteriormente y que fundamentan la comprensión y definición que se realiza desde este modelo (Abery y Stancliffe, 2003a). Dichas asunciones básicas que subyacen a la elaboración del modelo son las siguientes:

- *Todas las personas tienen el deseo de ser o de poder ser autodeterminadas.* Todas las personas sea cual sea su edad o condición (niños, jóvenes, adultos, ancianos y, por supuesto, personas con discapacidad) tienen potencial para ejercer de alguna manera un cierto nivel de control de sus propias vidas. Si bien es cierto que un cierto nivel de control personal se ve afectado por las capacidades que poseemos y las experiencias previas de aprendizaje, esta condición no significa que cada persona no posea un potencial mínimo para poder ejercer algún grado de control en sus vidas (algún nivel de autodeterminación).

- *La autodeterminación existe a lo largo de un continuo.* Todas las personas se sitúan en algún punto a lo largo del continuo que supone la autodeterminación. Por tanto, podemos entender la autodeterminación como una línea continua con dos polos extremos (desde la ausencia total de autodeterminación hasta el ejercicio de un control total sobre la vida de uno mismo). Esta premisa surge del hecho de que, a pesar del potencial que existe en nosotros, pocos poseemos un control completo sobre nuestras vidas, sino que siempre hay facetas de la vida que se ven influidas o controladas por personas o factores del entorno. Además, debemos tener en cuenta que la persona puede moverse a lo largo del continuo de autodeterminación en función de las distintas etapas de la vida y de los distintos factores (personales y ambientales) que influyen sobre la autodeterminación. Es más, la posición de una misma persona a lo largo del continuo posiblemente sea diferente si se encuentra en contextos diferentes.

- *La autodeterminación es un aspecto que se desarrolla a lo largo de la vida.* La autodeterminación implica un proceso de desarrollo que tiene lugar a lo largo de toda la vida (Abery, 2001). Los autores asumen que las manifestaciones iniciales de autodeterminación son rudimentarias, pero que, como resultado de la maduración, la persona va desarrollando un complejo sistema que le proporciona el potencial necesario para ejercer control sobre su propia vida. Este proceso de maduración se inicia poco después del nacimiento y continúa a lo largo de toda la vida. Sin embargo, la infancia y la adolescencia tienen una importancia fundamental en el desarrollo de la autodeterminación, debido a que en esta fase se pueden producir los mayores avances hacia la autodeterminación o, por el contrario, se crean las barreras, en función de las oportunidades

disponibles, para ejercer un cierto grado de control en aquellas áreas de la vida apropiadas para su edad. Destaca que este proceso de desarrollo de la autodeterminación no acaba en la vida adulta, sino que continúa a lo largo de la vida y es determinante en los distintos contextos y etapas evolutivas. Esta perspectiva supone una ventaja para las personas con dificultades en el desarrollo de la autodeterminación, ya que si se inicia desde la infancia el desarrollo de las competencias relacionadas con la autodeterminación, la persona dispone de más tiempo para poder adquirir el conjunto de habilidades necesarias para la autodeterminación.

- *La autodeterminación resulta de la interacción entre el individuo y su ecosistema.* Las capacidades que subyacen al desarrollo de la autodeterminación son adquiridas, refinadas y utilizadas teniendo en cuenta una amplia variedad de factores ambientales, los cuales pueden actuar como barreras o como facilitadores de la autodeterminación. Concretamente, los autores asumen el modelo ecológico desarrollado por Bronfenbrenner (1977, 1979, 1989), según el cual se contempla el individuo y el ambiente como dos sistemas que se necesitan mutuamente, y proporciona al sistema ambiental una estructura en base a cuatro niveles en función de su cercanía al sistema del individuo (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema). Este modelo aplicado al constructo de autodeterminación facilita la comprensión de la influencia de los factores ambientales sobre el desarrollo de la autodeterminación, como veremos posteriormente.

Comprensión de constructo de autodeterminación desde el Modelo Ecológico-Tripartito de Autodeterminación. Enfoque tripartito.

Como ya se ha mencionado previamente, este modelo teórico define la autodeterminación como “el ejercicio de control deseado que hace una persona en aquellas áreas de la vida que considera importante” (Abery y Stancliffe, 2003a, p. 27). Sin embargo, para entender completamente las implicaciones de esta definición, los autores realizan un análisis detallado del constructo. Concretamente, Abery y Stancliffe (2003b) plantean que el ejercicio de la autodeterminación implica tener en cuenta el papel de tres procesos simultáneos (razón por la que se le proporciona la denominación de Modelo Tripartito de Autodeterminación). Estos tres procesos interrelacionados (Figura 7) hacen referencia a) al grado de control que la persona puede ejercer sobre las distintas áreas de su vida, b) el nivel de control que la persona desea realizar en cada una de esas áreas y, c) el grado de importancia que les proporciona.

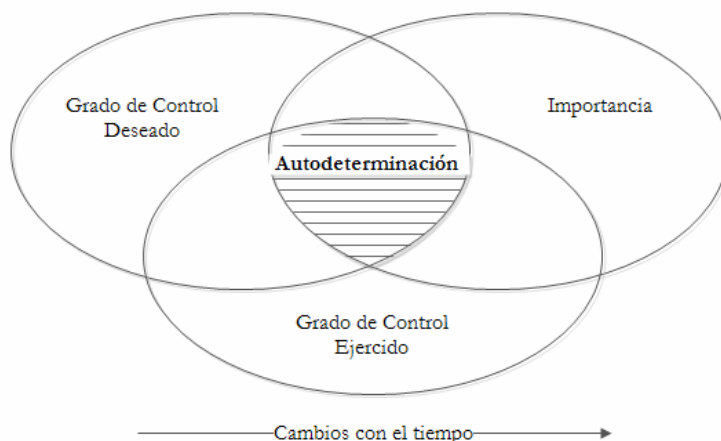


Figura 7. Modelo Ecológico-Tripartito. Comprensión de la Autodeterminación (Extraído de Abery y Stancliffe, 2003a).

El primero de los factores determinantes en la autodeterminación es el **control personal ejercido** por la persona. El ejercicio de control personal hace referencia al rango de situaciones, dentro del conjunto total, en el que la persona puede ejercer control sin que exista la influencia determinista de otras personas del entorno. Se puede hablar de dos extremos a lo largo del continuo. Por un lado, en un extremo del polo se encontrarían las personas que pueden ejercer un control total sobre las distintas situaciones de su vida y que son capaces de determinar de manera independiente lo que acontece en su entorno diario; por otro lado, en el extremo opuesto estarían las situaciones en las que otras personas toman el control total, sin que la persona pueda tener influencia en lo que sucede en su entorno. Sin embargo, rara vez una persona se encuentra en los polos extremos del continuo, en la mayoría de las ocasiones existe un grado de control compartido entre el propio individuo y las personas de su entorno. Es importante tener en cuenta que un cierto grado de control compartido no es incompatible con la puesta en marcha de conductas autodeterminadas. Especialmente para las personas con discapacidad, disponer de un cierto nivel de apoyo en la toma de decisiones importantes puede ser crucial para permitir la expresión de la autodeterminación de estas personas.

Sin embargo, únicamente el grado de control ejercido en una situación no determina directamente que el comportamiento pueda entenderse como una expresión de autodeterminación. El siguiente factor importante, en el entendimiento tripartito de la autodeterminación, es el **grado de control deseado** por la persona en las distintas situaciones de su vida. No es solo importante si la persona puede o no ejercer control sobre una determinada situación, sino también si desea ejercer control en esa situación concreta.

La importancia de esta premisa se comprende mejor si tenemos en cuenta que ejercer un control total sobre una situación implica, en muchas ocasiones, experimentar un cierto grado de estrés emocional y un alto nivel de responsabilidad sobre las consecuencias derivadas de ese control, mientras que con un grado de control compartido ese grado de estrés y responsabilidad disminuye. Igualmente, obligar a alguien a ejercer control sobre una situación que no desea controlar es la antítesis de la autodeterminación, tanto como negarse a que ejerza un control deseado (Deci, Eghrari, Patrick y Leone, 1994). Es importante resaltar que, tanto en la investigación como en la práctica diaria con las personas con discapacidad, debemos tener especial cuidado con la interpretación que se hace del grado de control deseado por estas personas. Existe el riesgo de que las personas que jamás han experimentado poder ejercer control sobre una determinada situación expresen que prefieren no hacerlo. En este sentido, los autores proponen que para evaluar si el grado de control deseado se debe a la falta de experiencias previas, se debería valorar el deseo de control antes y después de poder ejercer control sobre esa situación determinada, tal y como otros autores demostraron que pasaba en relación al grado de satisfacción experimentado por personas con discapacidad ante distintos contextos en los que podían vivir (Stancliffe, Emerson y Lakin, 2004).

Por último, el tercer factor influyente en la puesta en marcha de comportamientos autodeterminados, unido al grado de control ejercido e íntimamente relacionado con el deseo de ejercer control, es la **importancia de las situaciones** en las que pueden o no ejercer control. Para mostrar autodeterminación es fundamental que el grado de control se ejerza sobre aquellas áreas que la persona juzga como importantes para él. Por tanto, el grado de importancia que la persona atribuye a las situaciones o decisiones que acontecen a lo largo de su vida se convierte en el factor final que completa el enfoque tripartito de autodeterminación. Este grado de importancia puede variar a lo largo del tiempo y por la influencia de los factores del contexto y, por ende, debe tenerse en cuenta en las distintas situaciones a las que se enfrenta la persona.

En conclusión, según el Modelo Tripartito (Abery y Stancliffe, 2003b) la autodeterminación depende de la concordancia e interacción que se produce entre estos tres factores, de manera que ser autodeterminado implica poder ejercer el grado de control que la persona desea en aquellas áreas de la vida que la persona juzga como importantes para él (Tabla 3).

Tabla 3. Concordancia entre los componentes de autodeterminación según el Modelo Ecológico-Tripartito de Autodeterminación (Extraído de Abery y Stancliffe, 2003b).

		CONTROL EJERCIDO			
		Bajo		Alto	
		IMPORTANCIA		IMPORTANCIA	
		Alto	Bajo	Alto	Bajo
CONTROL DESEADO	Bajo	Alta Autodeterminación	Autodeterminación Media	Baja Autodeterminación	Baja Autodeterminación
	Alto	Baja Autodeterminación	Baja Autodeterminación	Alta Autodeterminación	Autodeterminación Media

Perspectiva ecológica en el Modelo Ecológico-Tripartito de la Autodeterminación.

Una extensión al enfoque tripartito de la autodeterminación desde modelo de Abery y Stancliffe (1996, 2003a; 2003b), es la perspectiva ecológica aplicada al constructo de autodeterminación. Desde esta perspectiva ecológica, los tres procesos implicados en el comportamiento autodeterminado (control ejercido, control deseado e importancia) se ven influidos por distintos factores personales y ambientales que, a su vez, guardan una influencia recíproca entre sí. Desde este modelo, la autodeterminación se concibe como el resultado de la interacción bidireccional entre individuo y los múltiples ambientes en los que se desenvuelve diariamente, cuya interacción se refleja en la puesta en marcha o no de conductas autodeterminadas derivadas de la conjunción a los tres factores descritos en las distintas situaciones de la vida.

Para entender en profundidad la perspectiva ecológica de la autodeterminación, se debe tener en cuenta que plantea la autodeterminación como el resultado de la influencia de dos tipos de factores íntimamente relacionados: por un lado, los factores personales dentro de los que se incluyen las capacidades personales y atribuciones internas que la persona posee y que se relacionan directamente con el desarrollo de la autodeterminación y, por otro lado, los factores ambientales que, estructurados desde un enfoque de sistemas, son capaces de actuar como barreras o facilitadores en el ejercicio de la autodeterminación.

a) Factores personales. Competencias personales en autodeterminación.

El modelo ecológico tripartito (Abery y Stancliffe, 1996, 2003b) identifica tres factores personales de orden superior asociados a la autodeterminación: habilidades, conocimientos y actitudes y creencias. Cada uno de estos factores de orden superior engloba, a su vez, un conjunto

de factores específicos que se relacionan de manera directa con la autodeterminación. Concretamente, el modelo identifica (Tabla 4) ocho habilidades específicas (capacidad de establecimiento de metas, toma de decisiones, autorregulación, solución de problemas, defensa personal, comunicación, habilidades sociales y de vida independiente), tres tipologías distintas de conocimiento (conocimiento declarativo, procedimental y autoconocimiento) y siete factores actitudinales o creencias derivadas del conocimiento de la persona (locus de control, autoconfianza, autoestima, aceptación personal, determinismo, sentirse valorado por otros y perspectiva positiva).

Tabla 4. Componentes de Autodeterminación (Extraído de Abery y Stancliffe, 2003b).

Componentes personales de la autodeterminación		
Habilidades	Conocimiento	Actitudes/Creencias
Establecimiento de metas	Declarativo y procedimental	Locus de control
Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> Recursos 	Autoconfianza/ Autoeficacia
Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> Derechos 	Autoestima
Solución de problema	<ul style="list-style-type: none"> Responsabilidades 	Aceptación personal
Representación y defensa personal	<ul style="list-style-type: none"> Identificación de opciones 	Determinación
Comunicación	Autoconocimiento	Sentirse valorado por otros
Habilidades sociales		Perspectiva positiva
Vida independiente		

- **Habilidades personales**

Concretamente, las primeras habilidades relacionada con autodeterminación hace referencia a la capacidad personal para el *establecimiento de metas* importantes en la vida de uno mismo y la capacidad de *hacer elecciones y tomar decisiones* relevantes. En tercer lugar, y estrechamente ligado con las habilidades anteriores, las personas deben ser capaces de poner en marcha las decisiones tomadas y alcanzar las metas propuestas y regular su propio comportamiento para dirigirlo hacia el objetivo marcado y saber cómo y a quién solicitar ayuda cuando sea necesario. Concretamente, Whitman (1990) definió la *autorregulación* como un sistema complejo de respuesta que requiere un repertorio de estrategias cognitivas a través de las cuales una persona planifica la obtención de éxito, presta atención a su conducta, hace juicios acerca de la aceptabilidad de su comportamiento, se auto-refuerza o critica cuando es necesario y toma decisiones con respecto a la posibilidad de modificar su propio comportamiento. La cuarta habilidad propuesta por el modelo es la capacidad para *resolver problemas*. Esta habilidad implica la puesta en marcha de distintas fases ante una situación valorada como problemática: la orientación hacia el problema, la definición operativa del problema y de la situación, la generación de soluciones posibles, seguido de la evaluación de las consecuencias derivadas de cada una de esas soluciones planteadas, la selección de la mejor opción existente y finalmente la evaluación de los resultados alcanzados (Castles y Glass, 1986; D’Zurilla y Goldfried, 1971; Shure y Spivack, 1982). La siguiente habilidad planteada es la capacidad para *defenderse*, hablar por uno mismo o poder actuar en nombre de uno mismo, de otros o en defensa de un tema determinado (Pennell, 2001; Williams y Shoultz, 1982). En sexto lugar, encontramos las *habilidades comunicativas*, las cuales son fundamentales tanto para influir sobre el comportamiento, las creencias y las actitudes de las personas del entorno, como para regular la propia conducta. Las *habilidades*

sociales son las penúltimas habilidades propuestas por el modelo de Abery y Stancliffe (1996, 2003b), y permiten que la persona pueda relacionarse de manera más eficaz con el resto de personas de su entorno, ser incluido en su grupo de iguales y operar con mayor independencia en la comunidad, todos ellos elementos críticos en el desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación (Abery, 1994; Abery y Stancliffe, 1996). Por último, la octava habilidad personal propuesta por el modelo es la capacidad de **vida independiente**. Los autores proponen que en la medida que la persona sea capaz de realizar las tareas de la vida diaria por sí mismo o, en su defecto, de influir directamente sobre la persona que le presta apoyo para realizar esas tareas, podrá garantizar en mayor medida el ejercicio de su autodeterminación.

- **Tipos de conocimiento**

Desde este modelo se plantea que todos los factores que influyen sobre la autodeterminación, sean del tipo que sean, tienen un papel fundamental y no más importante que los demás. De tal forma que la posesión de las habilidades descritas no garantiza directamente la autodeterminación de la persona con discapacidad. Las personas deben, además, tener oportunidades para poner en marcha dichas habilidades, crear nuevas oportunidades cuando no existe ninguna disponible y usar de manera efectiva esas habilidades adquiridas. El grado en que esto ocurre está en parte relacionado con el sistema de creencias, conocimientos y actitudes que posee la persona sobre sí misma.

El modelo ecológico-tripartito postula que la autodeterminación se maximiza cuando la persona posee tres tipos distintos de conocimiento, que, en su conjunto, reflejan la comprensión del ambiente externo en el que la persona vive (conocimiento declarativo y procedimental) y del ambiente interno que subyace a él (autoconocimiento). El **conocimiento declarativo** hace referencia al conocimiento teórico que las personas poseen sobre su entorno, es decir, la información que tenemos sobre el ambiente que nos rodea, sobre cómo es y qué características tiene. Ligado a este conocimiento, las personas también contamos con otro tipo de conocimiento sobre nuestro ambiente físico, el **conocimiento procedimental**. El conocimiento procedimental hace alusión a la información práctica que la persona posee sobre cómo debe desenvolverse en su entorno para adaptarse de manera eficaz y dar las respuestas adecuadas ante las distintas situaciones que se surgen en el ambiente. Ambos tipos de conocimiento se podrían clasificar en una multitud de áreas específicas en función del contenido concreto que incluye el conocimiento. Para facilitar su comprensión, el modelo aborda tres categorías concretas de conocimiento (declarativo y procedimental) que se relacionan con el desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación (Stancliffe, Abery, Springborg y Elkin, 2000): el *conocimiento de las leyes, derechos y responsabilidades*; el *conocimiento sobre los recursos disponibles* en el ambiente y sobre los sistemas de apoyo existentes en el entorno; y el *conocimiento de las opciones disponibles* cuando la persona se enfrenta a un proceso de toma de decisiones.

Hasta ahora, hemos contemplado los distintos tipos de conocimientos sobre el ambiente relacionados con la autodeterminación, sin embargo, es igualmente importante poseer conocimiento sobre uno mismo. El **autoconocimiento** personal hace referencia al conocimiento que la persona tiene sobre sus propias capacidades y limitaciones, habilidades, potenciales, intereses, preferencias y deseos, así como sus sentimientos y valores personales. Concretamente, la imagen que formamos de nosotros mismos es resultado del balance que realizamos entre el feedback positivo y negativo que recibimos de las fuentes de información provenientes del entorno. La formación de este autoconocimiento está íntimamente relacionada con la

autodeterminación, de manera que es fundamental tener conocimiento de uno mismo (puntos débiles, fortalezas, preferencias y deseos) para poder establecer y alcanzar las metas personales.

- **Sistema de creencias y actitudes**

Finalmente, abordaremos el **sistema de creencias y actitudes** de la persona y su relación con la autodeterminación, teniendo en cuenta que este modelo asume que si una persona cree que es capaz de ser autodeterminada es más probable que dedique los esfuerzos que sean necesario para lograr que esa creencia se haga realidad. Concretamente, el modelo identifica ocho factores actitudinales que subyacen a la autodeterminación. Los dos primeros factores actitudinales son el **locus de control** y las **atribuciones causales** que hace la persona ante la obtención de logros o fracasos. El locus de control (Rotter, 1966) hace referencia al grado en que la persona percibe su comportamiento como causa determinante de los resultados que experimenta. Por su parte, las atribuciones que realizamos ante los éxitos y fracasos que experimentamos se pueden realizar en base al lugar en que reside la causa de los acontecimientos; y la estabilidad de la causa que precede a los efectos (Lepper, 1981). Ambos factores tienen efecto sobre la autodeterminación. Las personas que experimentan fracasos en múltiples contextos y reciben mensajes de que estos fracasos son resultados de factores internos y estables (como la inadecuación personal) y, además, perciben sus éxitos y los acontecimientos que le suceden en la vida como resultado de factores externos (locus de control externo), es fácil que desarrollen un sistema de creencias que no apoye el desarrollo de la autodeterminación.

Otros factores actitudinales destacados en el modelo son los sentimientos de **autoeficacia y autoconfianza** de la persona. Cuando una persona cree que es capaz de lograr una meta o realizar una determinada actividad, es más probable que inicie los pasos necesarios para alcanzarlo y persista hasta alcanzar su objetivo. Íntimamente asociados con los factores actitudinales abordados hasta el momento, el modelo destaca **la autoestima y el autoconcepto** como dos elementos diferentes, pero estrechamente relacionados, que tienen importantes implicaciones en la autodeterminación. Por un lado, el autoconcepto hace referencia a la percepción que las personas tienen sobre sí mismos en un número concreto de áreas (intelectual, física y social). Mientras que, por otro lado, la autoestima implica la valoración que la persona hace sobre esas percepciones personales (Coopersmith, 1967). En cualquier caso, las personas que se valoran a sí mismas, trabajan por conseguir sus metas, asumen riesgos y toman sus propias decisiones, conductas que están relacionadas con los niveles más altos de autodeterminación. Por otro lado, la autodeterminación, entendida como la capacidad para ejercer control personal sobre la propia vida, puede ser también vista como una fuente de autoestima, en la medida que este tipo de conductas puede influir en la evaluación positiva que formamos de uno mismo (Owens, Mortimer y Finch, 1996).

El siguiente factor actitudinal propuesto por el modelo de Abery y Stancliffe (2003b) es la **sensación de determinismo**. El determinismo se refiere al grado de persistencia e intensidad con el que las personas trabajan por la consecución de sus logros (Locke y Latham, 1994). El modelo propone que ser una persona con determinismo ayuda en el ejercicio de la autodeterminación, en la medida que promueve que la persona persista e, incluso, intensifique sus esfuerzos dirigidos a ejercer control sobre su propia vida, incluso cuando surjan barreras en el camino. El penúltimo factor actitudinal del modelo es **sentirse valorado** por las personas del entorno. Este tipo de sentimientos incluyen las creencias que las personas forman sobre si los demás les respetan como iguales, valoran sus capacidades y habilidades y aceptan sus preferencias y aspiraciones. Experimentar este tipo de sentimiento está íntimamente relacionado con la

autoestima, el empoderamiento, el locus de control y la sensación de sentirse apoyado y aceptado por los demás y, por tanto, con la autodeterminación. Finalmente, el último factor actitudinal propuesto es la **visión positiva** (u optimismo). Las personas que adoptan una perspectiva positiva en sus vidas son personas optimistas y sienten confianza de que alcancen los logros deseados. Los individuos optimistas tienen a asumir más riesgos, así como a dedicar más esfuerzos en las situaciones en las que pueden alcanzar algún éxito.

En resumen, hasta este punto hemos descrito los factores internos planteados por el modelo para entender la autodeterminación (Abery y Stancliffe, 1993; 2003b). A modo de recapitulación, desde este modelo se entiende el desarrollo de la autodeterminación, desde una perspectiva ecológica, como resultado de la interacción entre los factores internos y externos a la persona. Tal y como se ha descrito durante las páginas anteriores, los factores internos propuestos por el modelo hacen referencia a factores conductuales, es decir, las habilidades y capacidades necesarias que la persona tiene que adquirir y desarrollar para poder mostrar un comportamiento autodeterminado, a factores cognitivos, en relación a los distintos tipos de conocimientos sobre uno mismo y sobre el entorno que la persona necesita para poder desarrollar la autodeterminación y, finalmente, a factores afectivos, íntimamente relacionados con el sistema de creencias y actitudes que subyace y determina la puesta en marcha de las conductas relacionadas con la autodeterminación. Para completar la comprensión de la autodeterminación desde el enfoque ecológico, a continuación se describen los factores ambientales relacionados con el desarrollo de la autodeterminación.

b) Factores ambientales. El impacto del ambiente en la autodeterminación.

El contexto en el que la persona se desarrolla tiene un impacto directo e indirecto sobre su autodeterminación, cuya intensidad es equivalente a la influencia de los factores internos contemplados en las páginas anteriores. Los autores de este modelo asumen el enfoque ecológico de organización del ambiente desarrollado por Bronfenbrenner (1977, 1979, 1989) para estructurar los factores ambientales que juegan un papel importante en el desarrollo y manifestación de la autodeterminación de las personas con discapacidad. Concretamente, este modelo asume que el contexto en el que las personas viven y se desarrollan se puede estructurar en cuatro niveles o sistemas y plantea que dentro de cada uno de estos subsistemas existen una serie de factores relacionados con la autodeterminación (Figura 8).

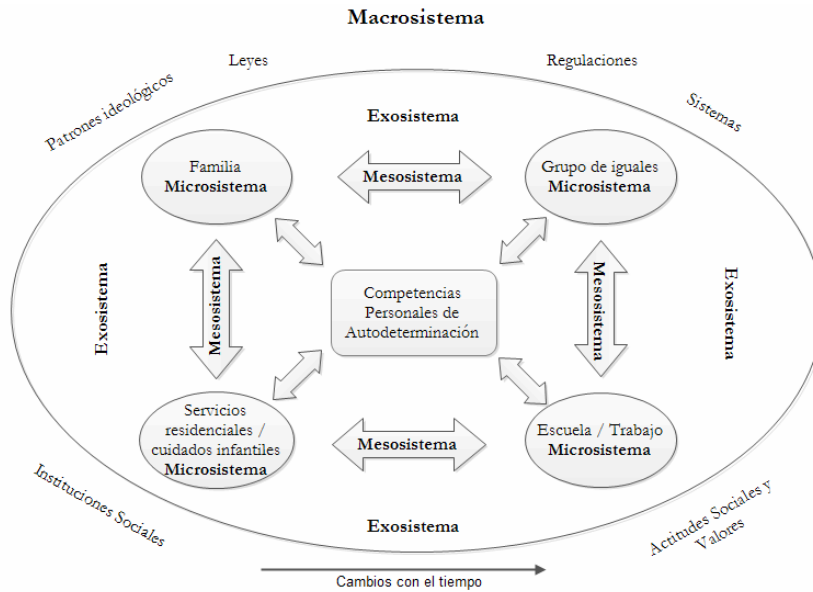


Figura 8. Modelo Ecológico (Extraído de Abery y Stancliffe, 2003a).

- El microsistema.** Según Bronfenbrenner (1989), el microsistema hace referencia al patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales experimentadas por una persona en un entorno dado con unas características físicas y materiales determinadas y con otras personas con características personales de temperamento, personalidad, competencia y sistemas de creencias. Por tanto, el microsistema se corresponde con el entorno en el que la persona vive diariamente y juega un rol importante en el desarrollo de la autodeterminación. Dentro de este primer sistema ecológico se incluyen un conjunto de contextos críticos y cercanos a la persona: la familia, la escuela o ambiente de trabajo, el grupo de iguales y los contextos comunitarios. Todos estos contextos tienen una función fundamental en el desarrollo global del individuo, incluido el desarrollo de la autodeterminación. La *familia* es el primer entorno en el que se desenvuelve la persona y adquiere la función de mediador y apoyo entre el individuo y el entorno que les rodea, sirviendo de fuente de información, de instrucción directa y de apoyo. La *escuela*, en la infancia, y el ambiente de *trabajo*, en la vida adulta, son también contextos sumamente importantes que contribuyen y enriquecen el desarrollo de la persona. La escuela facilita la adquisición de habilidades iniciadas en el contexto familiar y el entorno laboral proporciona nuevas oportunidades para el crecimiento y el desarrollo durante la vida adulta. La interacción con los *iguales* es el tercer factor importante del microsistema. Este tipo de interacciones sociales se convierten en un contexto favorable para que la persona pueda adquirir las capacidades necesarias para ejercer control sobre sus propias vidas y permiten practicar y refinar aquellas habilidades, actitudes y creencias previamente aprendidas. Por último, existen un conjunto de *entornos comunitario* que se incluyen dentro del microsistema. Dentro de este contexto podemos incluir la participación en distintos tipos de grupos como son equipos deportivos, grupos de ocio, asociaciones religiosas o grupos de autodefensa, entre otros. Todos estos ambientes contribuyen de manera directa o indirecta en el desarrollo y la calidad de vida de sus participantes y, por tanto, juegan un papel importante en su desarrollo.

Desde el modelo ecológico-tripartito se plantea que existe un determinado número de factores dentro de cada uno de los contextos del microsistema que pueden actuar como facilitadores o barreras de la autodeterminación, estos son: a) la satisfacción de las necesidades

básicas (físicas, sociales y emocionales); b) el respeto y la aceptación por parte de las personas del entorno; c) las oportunidades disponibles para poder aprender, practicar y refinar las habilidades relacionadas con la autodeterminación; d) el refuerzo positivo recibido ante el ejercicio de control personal en las distintas áreas de la vida; e) la participación en entornos inclusivos que nos proporcionen un mayor número de experiencias e interacciones con iguales; f) la disponibilidad de modelos de aprendizaje; y g) los programas individualizados de apoyos diseñados para atender las necesidades. Este conjunto de factores del microsistema (que se pueden encontrar en el contexto familiar, escolar, laboral o comunitario) son factores ambientales que pueden mediar directamente en el desarrollo de la autodeterminación de una persona.

- **El mesosistema.** El mesosistema hace referencia a “las relaciones y los procesos que se establecen entre dos o más de los contextos en los que se desenvuelve la persona” (Bronfenbrenner, 1989, p. 227), es decir, incluye las relaciones que se crean entre los distintos contextos incluidos en el microsistema (familia, escuela/trabajo, iguales y entorno comunitario). De tal forma que una persona con discapacidad dispone de un mesosistema rico si existen múltiples relaciones, y éstas son de calidad, entre los distintos contextos del microsistema y, por tanto, se establecen vías de comunicación fluidas y sistemas de apoyo accesibles entre la familia, la escuela, el entorno laboral y los ambientes comunitarios en los que se desenvuelve la persona.

Abery y Stancliffe (2003b) plantean una serie de relaciones concretas que pueden tener un impacto directo o indirecto sobre la autodeterminación de la persona. Concretamente, los factores determinantes en esta área son: a) las relaciones y vías de comunicación que se establecen entre la familia y los distintos organismos a los que acude la persona con discapacidad (escuela, residencia, servicios de salud...); b) la colaboración intra-organismos, es decir, la colaboración existente entre los distintos miembros o profesionales de una misma organización que presta apoyo a la persona con discapacidad; y c) la colaboración inter-organismos o las relaciones establecidas entre los distintos organismos, las cuales que pueden mejorar la transición de unos servicios a otros. En definitiva, el establecimiento de vías de comunicación fluida entre los diferentes agentes, permite que la persona disponga de un ambiente más favorecedor para la promoción de su autodeterminación.

Teniendo en cuenta los distintos sistemas contemplados hasta el momento, podemos concluir que el modelo ecológico de autodeterminación proporciona importancia tanto a los procesos que se dan dentro de los distintos contextos en los que se desenvuelve la persona con discapacidad (factores asociados al microsistema), como a las relaciones y conexiones que se establecen entre estos contextos (factores asociados al mesosistema). Por tanto, existe una estrecha relación entre los distintos sistemas del modelo, de manera que lo que ocurre en un sistema determinado tiene impacto sobre los demás entornos en los que se desenvuelve la persona.

- **El exosistema.** A un nivel superior, se encuentra este tercer nivel del modelo ecológico de Abery y Stancliffe (1996, 2003b). Según Bronfenbrenner (1979; 1989) el exosistema abarca las relaciones y procesos que se establecen entre uno o más entornos de la persona, en el que al menos uno de estos ambientes no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno de la persona en desarrollo. Concretamente, estos factores y contextos externos incluidos dentro del exosistema influyen de manera indirecta sobre la persona, a través de su influencia sobre los contextos cercanos en los que se desarrolla.

Múltiples factores dentro del exosistema van a tener un impacto importante sobre la autodeterminación de las personas con discapacidad, concretamente el modelo destaca a) las decisiones administrativas sobre cómo se entiende el apoyo, b) las decisiones administrativas sobre cómo desarrollar los planes de apoyo de las personas con discapacidad o, c) las decisiones administrativas que determinan el contenido de los programas de apoyo. Todas estas decisiones pueden actuar como barreras o como facilitadores de la autodeterminación a través de la influencia que estos cambios o decisiones a nivel de exosistema tienen sobre los niveles inferiores.

Por su parte, además de la influencia indirecta sobre la persona y su autodeterminación, debemos tener en cuenta que este tipo de decisiones pueden influir y, a la vez son resultado, de los cambios sociales que se producen en el cuarto nivel del ecosistema de la persona, el macrosistema. Esto es, pequeños cambios en la administración pueden derivar en cambios en la sociedad (influencia ascendente) y/o, a la inversa, cuando se producen cambios de dirección en una sociedad (por ejemplo, en relación a la comprensión de la discapacidad) se plasma en decisiones administrativas a nivel del exosistema y que repercuten, a su vez, sobre el resto de sistemas del modelo (influencia descendente).

- **El macrosistema.** El macrosistema abarca los patrones ideológicos que se pueden observar en las características del micro, meso y exosistema, es decir, los factores ligados a las características de la cultura y el momento histórico-social concreto en el que se desenvuelve la persona y que determina el desarrollo de sistemas de creencias, actitudes, recursos, riesgos y estilos de vida dentro de una sociedad determinada (Bronfenbrenner, 1989). El macrosistema se ve envuelto en un continuo cambio que afecta de alguna manera a las personas que viven en esa sociedad.

Concretamente, los cambios, a nivel de macrosistema, que se han venido produciendo en las últimas décadas en relación a la comprensión de la discapacidad, han tenido un impacto significativo sobre la autodeterminación de las personas con discapacidad. Abery y Stancliffe (2003b) destacan una serie de factores de cambio social que han tenido una influencia directa sobre el movimiento de autodeterminación: a) la desinstitutionalización de las personas con discapacidad, es decir, el hecho de que las personas con discapacidad residan cada vez más en entornos comunitarios, en lugar de en instituciones; b) los cambios en la legislación que reflejan la defensa de los derechos de las personas con discapacidad; y c) las microculturas existentes en torno a las personas con discapacidad (por ejemplo: la cultura sorda), que hacen que éstas se identifiquen como miembro del grupo y apartan la visión de la discapacidad como “algo roto”, suponen un entorno altamente favorable para el desarrollo de la autodeterminación. Por tanto, el macrosistema incluye todos los factores culturales y de cambio social que pueden derivar en la formación y asimilación de valores y creencias sociales relacionadas con la promoción o no de la autodeterminación de las personas con discapacidad. Teniendo en cuenta, que este conjunto de valores no son impuestos externamente, ni deben concebirse como algo estable e rígido, la lucha de las personas y de los grupos, desde los niveles inferiores del modelo (micro, meso y exosistema) puede suponer cambios fundamentales en la cultura de una sociedad.

En definitiva, podemos contemplar el ambiente en el que se desenvuelve la persona con discapacidad como un conjunto de contextos, en forma de círculos concéntricos, íntimamente relacionados entre sí, de forma que, lo que ocurre en uno de los sistemas, repercute inevitablemente sobre el resto de sistemas cercanos y, en último término, repercute sobre la

persona y su desarrollo. Abery y Stancliffe (1996; 2003a; 2003b) recogen esta comprensión de la persona en continua interacción con su ambiente para intentar abordar la comprensión de las diferencias individuales en autodeterminación. Como se ha abordado a lo largo de este apartado, el Modelo Ecológico-Tripartito de Autodeterminación pretende dar respuesta al conjunto de factores que juegan un papel en el desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación, prestando atención tanto a factores personales (habilidades, conocimientos o creencias y actitudes de la persona), como a factores ambientales dentro de los que se incluyen los distintos contextos en los que se desenvuelve la persona y las relaciones que se establecen entre ellos.

2.2.4. Síntesis de los modelos expuestos

En suma, a lo largo del apartado 2.2. de esta tesis, se han descrito los modelos de autodeterminación más importantes a nivel internacional que permiten comprender en profundidad el constructo de autodeterminación y que han servido de fundamento para la elaboración de este trabajo. A pesar de las aparentes diferencias existentes entre los modelos descritos, la esencia del constructo de autodeterminación se mantiene en todos ellos. Todos entienden la autodeterminación como una característica de la persona, que se desarrolla desde la infancia hasta la vida adulta a través del aprendizaje de determinados componentes específicos, los cuales se adquieren en la interacción de la persona con su entorno. Además, la autodeterminación no se concibe como un concepto de todo o nada, de manera que no se puede decir categóricamente que las personas son o no son autodeterminadas, sino que se entiende como una característica disposicional que se puede aprender y promover de manera explícita y que se manifiesta de múltiples formas, es decir, pueden existir multitud de formas de expresión de autodeterminación, en función de las diferencias individuales de cada uno y del entorno en el que se desenvuelve.

Por su parte, al aceptarse que la autodeterminación se adquiere a lo largo de la vida (ligada al desarrollo del individuo), se admite también que es posible promover su aprendizaje a través de la puesta en marcha de programas de intervención y mediante la provisión de un entorno favorecedor y proveedor de los apoyos necesarios. Los distintos modelos coinciden además en que la promoción de la autodeterminación, aunque se puede plantear a lo largo de todo el ciclo vital, puede ser especialmente importante en determinados periodos de la vida, como la adolescencia, debido a la existencia de periodos críticos en el desarrollo de la autodeterminación. La adolescencia parece ser uno de estos periodos clave para la promoción de la conducta autodeterminada por varias razones: por un lado, por la relación entre la autodeterminación y el desarrollo de los hitos evolutivos de esta etapa (Field et al., 1997) y, por otro lado, por su proximidad a la transición a la vida adulta y la necesidad, que este periodo implica, de expresar preferencias y tomar decisiones relacionados con lo que uno desea hacer al acabar la escuela.

Otro apartado importante del constructo de autodeterminación, que es abordado desde los tres modelos descritos, es la importancia de la influencia de los factores personales y los factores ambientales en el aprendizaje y la manifestación de conductas autodeterminadas. Tanto el modelo de Wehmeyer (1999), como el modelo de Field y Hoffman (1994), plantean que la autodeterminación se entiende como un concepto complejo influido en la misma medida por factores inherentes a la persona (sus capacidades, creencias y actitudes) y por factores externos o medioambientales (como son las oportunidades que proporciona el ambiente). Sin embargo, debemos destacar que es el modelo de Abery y Stancliffe (1996; 2003a; 2003b), el enfoque teórico

que realiza una aproximación exhaustiva de los factores internos y externos que se relacionan con autodeterminación.

Estos tres modelos descritos, aunque destacan por potencialidades distintas (Figura 9), son modelos sólidos, empíricamente validados, con amplia investigación asociada que los avala y que, en esencia, comparten las premisas básicas que subyacen al constructo, las cuales nutren y aportan valor a este trabajo de investigación.

En cualquier caso, para completar este marco teórico, en el apartado siguiente se aborda una revisión de la investigación existente, por un lado, sobre cómo los distintos factores ambientales y personales actúan como elementos determinantes en el desarrollo y manifestación del comportamiento autodeterminado y, por otro lado, sobre los distintos constructos relacionados con la autodeterminación en base al efecto que puede tener la autodeterminación sobre la obtención de resultados personales mejorados en la vida de las personas con discapacidad.

Modelo Teórico	Potencialidades del Modelo Teórico	Contribución específica a este trabajo
<p>Modelo Funcional de Autodeterminación (Wehmeyer, 1999)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es un modelo sintético y parsimonioso que proporciona una aproximación sencilla al constructo de autodeterminación. • Está empíricamente validado. • Es ampliamente aceptado a nivel internacional. • Es adoptado por gran parte de la investigación internacional. • Sirve de marco de referencia para herramientas de evaluación y de promoción. 	<p>Forma parte del marco teórico de referencia y las características esenciales propuestas por este modelo sirven de criterio para establecer la estructura de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación.</p>
<p>Modelo de Autodeterminación (Field y Hoffman, 1994)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es un modelo relacional. Establece las relaciones existentes entre los componentes esenciales de la autodeterminación. • Está empíricamente validado. • Es el marco de referencia de una batería de pruebas de evaluación. 	<p>Forma parte del marco teórico de referencia. Este modelo y el desarrollo de instrumentos de evaluación ligados a él, se utilizan en el proceso de elaboración y construcción de la Escala ARC-INICO (especialmente en su sección de Autorregulación).</p>
<p>Modelo Ecológico-Tripartito de Autodeterminación (Abery y Stancliffe, 1996; 2003a; 2003b)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es un modelo ecológico. Proporciona un análisis completo de las variables personales y ambientales asociadas a la autodeterminación. • Es un modelo muy completo que contempla tanto la comprensión del constructo como las variables asociadas. • Está empíricamente validado. • Es el marco de referencia de herramientas de evaluación y de promoción. 	<p>Forma parte del marco teórico de referencia y sirve de referencia para la definición de las variables personales y ambientales asociadas a la autodeterminación que se desean evaluar.</p>

Figura 9. Potencialidades de los modelos teóricos descritos y contribución al trabajo.

2.3. FACTORES Y CONSTRUCTOS ASOCIADOS A AUTODETERMINACIÓN

Tal y como se ha expuesto hasta este momento, la autodeterminación se entiende como un constructo complejo que guarda estrecha relación con múltiples factores y constructos que pueden, por un lado, ser antecedentes de la autodeterminación, es decir, encontrarse dentro del conjunto de factores que causan o pueden determinar el desarrollo y la promoción de la autodeterminación; o por otro lado, ser consecuentes de la autodeterminación, es decir,

convertirse en efectos o consecuencias resultantes del desarrollo y la expresión de la autodeterminación. Sería casi imposible poder abordar la totalidad de factores y constructos que se encuentran asociados a la autodeterminación. En este apartado se intenta realizar una revisión de la investigación existente, desde la última década del siglo XX, que analiza el papel de distintos factores y constructos en el desarrollo, la promoción y la expresión de la autodeterminación en personas con discapacidad en general y discapacidad intelectual en particular.

2.3.1. Análisis de los factores determinantes de la conducta autodeterminada

Existen múltiples investigaciones que estudian las variables que subyacen al desarrollo y la expresión de la autodeterminación de personas con discapacidad (Wehmeyer y Garner, 2003; Nota, Ferrari, Soresi y Wehmeyer, 2007), sin embargo, son menos las investigaciones que se circunscriben en torno a la autodeterminación de adolescentes con discapacidad intelectual (Pierson, Carter, Lane y Glaeser, 2008), a pesar de que ser autodeterminado en estas edades tiene una transcendencia particular y puede tener un impacto sustancial en sus posteriores resultados de vida (Hadre y Reeve, 2003; Wehmeyer y Palmer, 2003).

Tradicionalmente se asumía que las limitaciones en autodeterminación que manifestaban las personas con discapacidad intelectual, en comparación con sus iguales sin discapacidad (Robertson et al., 2001; Stancliffe, 1997; Wehmeyer, Kelchner y Richards, 1996; Wehmeyer y Metzler, 1995), se debían únicamente a la presencia de déficit en el funcionamiento intelectual. Desde esta asunción, las dificultades derivadas de los déficits intelectuales se reflejaban en limitaciones en el aprendizaje de las habilidades relacionadas con la autodeterminación. Esta misma premisa se ha encontrado también reflejada en la percepción de los profesores de alumnos con discapacidad (Wehmeyer, Agran y Hughes, 2000), los cuales proporcionaban menos importancia a la autodeterminación, y a los beneficios derivados de ella, cuando ésta se aplicaba a la educación de alumnos con una discapacidad más severa, asumiendo de alguna manera que la expresión de la autodeterminación está vinculada con el tipo de discapacidad o la severidad de la misma.

La investigación actual pone de manifiesto que las limitaciones o fortalezas en la expresión de la autodeterminación están relacionadas con un conjunto más amplio de variables que pueden encontrarse tanto dentro del propio individuo (factores internos o personales) como fuera de él (factores externos o medioambientales) (Wehmeyer, 2006). No hay duda que el conjunto de habilidades y capacidades de uno mismo desempeñan un papel importante en el nivel de autodeterminación que uno puede alcanzar, no obstante, existen otro importante número de factores que juegan también un rol fundamental en el desarrollo y puesta en marcha de esas habilidades y capacidades necesarias para la expresión de conductas autodeterminadas.

En definitiva, el conjunto total de factores asociados a la autodeterminación se pueden subdividir en dos grandes grupos: los factores personales, que incluirían todos aquellos factores inherentes al propio individuo como pueden ser el género, la edad, el tipo de discapacidad, la severidad de la misma, o el desempeño en una serie de habilidades y competencias relacionadas con la autodeterminación (conducta adaptativa, habilidades sociales, etc.); y los factores ambientales, que recogerían el conjunto de factores del entorno que influyen de alguna manera en que la persona con discapacidad pueda o no aprender y poner en marcha esas habilidades y elementos necesarios para poder ejercer como agente causal de su propia vida. Ambos tipos de factores van a tener repercusión directa e indirecta sobre el aprendizaje y desarrollo de las habilidades, capacidades, conocimiento y actitudes relacionadas con la autodeterminación, así

como también sobre las oportunidades que el entorno facilita para que las personas con discapacidad puedan convertirse en autodeterminadas. En la Tabla 5 se puede observar la relación de factores internos y externos que se han examinado en la investigación sobre autodeterminación.

Tabla 5. Factores internos y externos determinantes del desarrollo y la expresión de la autodeterminación.

FACTORES INTERNOS	FACTORES EXTERNOS
Género	Entorno en el que vive (Vivienda)
Edad	Entorno de trabajo (Situación laboral)
Funcionamiento intelectual (CI)	Estatus socioeconómico
Conducta adaptativa	Cultura /etnia
Habilidades sociales	Estilo de enseñanza familiar
Problemas de conducta	Escolarización
Habilidades comunicativas / Asertividad	Modelo de apoyos
	Curriculum y adaptaciones
	Participación en el plan individual

La naturaleza de las relaciones existentes entre este conjunto de variables para la expresión de la autodeterminación es compleja, entre otras cosas, debido a la complejidad inherente al propio constructo de autodeterminación, que se entiende desde un enfoque ecológico y multidimensional (Walker et al., 2011). Existen múltiples investigaciones cuyo objetivo principal es intentar aportar información que clarifique el papel de estos factores en el desarrollo y la expresión de la autodeterminación, sin embargo, parece difícil encontrar una solución satisfactoria debido a la complejidad que supone abordar una investigación en la que se controlen un conjunto de factores tan amplio. En este sentido, si revisamos la investigación existente encontramos que esta cuestión se ha abordado planteando diseños de investigación que recogen generalmente un conjunto limitado de factores (tanto personales como ambientales) y utilizando diferentes estrategias metodológicas (análisis de diferencia de medias, análisis de regresión, análisis mediante modelos de ecuaciones estructurales, entre otros). En este apartado, para intentar simplificar los hallazgos encontrados en la investigación se abordará individualmente cada factor, proporcionando el enfoque teórico que relaciona dicho factor con la autodeterminación y los resultados empíricos que la avalan o no.

a) Factores Personales subyacentes a la autodeterminación.

Son muchos los factores intrínsecos a la persona que pueden ejercer un papel importante en el desarrollo, aprendizaje y expresión de la autodeterminación durante la adolescencia y la vida adulta de las personas con discapacidad. En la investigación llevada a cabo durante las últimas dos décadas se puede observar que se han explorado un amplio conjunto de factores personales (Tabla 6), desde las clásicas variables demográficas (género y edad) hasta el análisis del papel que puede tener la discapacidad intelectual en sí misma o la posesión de determinadas habilidades y capacidades asociadas.

Si adoptamos un enfoque basado en la igualdad de género, la variable **género** no debería considerarse una variable moderadora del desarrollo de la autodeterminación, así como de ningún otro área de desarrollo del niño y del adolescente, a excepción del desarrollo de los caracteres

sexuales secundarios asociados a la pubertad y las características directamente relacionadas con ellos. Es decir, a priori, no existe ninguna razón que nos lleve a pensar que el mero hecho de ser hombre o mujer pueda suponer un elemento diferencial a la hora de convertirse en una persona autodeterminada. Por su parte, la investigación que examina el papel del género en el nivel de autodeterminación ha obtenido resultados diversos (Gómez-Vela, Verdugo, González, Badia y Wehmeyer., 2012; Lee, Wehmeyer, Palmer, Williams-Diehm, Davies y Stock, 2012; Nota, Soresi, Ferrari y Wehmeyer, 2011; Wehmeyer y Garner, 2003) e, incluso, contradictorios. Mientras que Nota et al. (2011) encontraron que los varones puntuaban de forma más positiva que las mujeres en algunos dominios de autodeterminación evaluados, otros autores no han encontrado esas mismas diferencias significativas (Gomez-Vela et al., 2012) o, yendo un paso más allá, Lee et al. (2012) concluyeron que las variables personales (género, edad y cociente intelectual) no actuaban como un predictor significativo de la conducta autodeterminada cuando se tenían en cuenta otros factores más específicos (como por ejemplo: las creencias o factores actitudinales relacionados con la autodeterminación).

A diferencia del papel que presenta el género en el nivel de autodeterminación, la **edad** podría tener un carácter determinante en la expresión de la autodeterminación o de sus distintas dimensiones, teniendo en cuenta que ésta es una característica disposicional que se desarrolla con el tiempo y que se puede aprender de manera implícita e instruccional. En este sentido, ya en los inicios de la investigación sobre autodeterminación, Wehmeyer (1996) encontró una tendencia en la obtención de puntuaciones más elevadas en autodeterminación según los participantes tenían mayor edad. Cabe esperar que este patrón de desarrollo se encuentre principalmente durante la infancia, la adolescencia y los primeros años de la vida adulta, mientras el nivel de autodeterminación se establece durante la vida adulta. Los hallazgos empíricos son coherentes con esta premisa planteada, aunque sigue siendo necesaria una mayor investigación para confirmarla. Por un lado, Nota et al. (2011) encontraron diferencias significativas en autodeterminación en función de la edad en una muestra de participantes sin discapacidad en edad escolar. Mientras que, Wehmeyer, y Garner (2003), cuyo estudio contaba con una muestra de adultos con discapacidad, concluyeron que la edad no era un predictor adecuado del nivel de autodeterminación de los participantes, aunque sí era capaz de predecir el nivel de autonomía.

La tercera variable personal que se ha relacionado tradicionalmente con la autodeterminación es el **funcionamiento intelectual** o nivel de cociente intelectual (CI). Es clásica la idea de que las limitaciones en el funcionamiento intelectual, y el grado o intensidad de estas limitaciones, determinan el nivel de autodeterminación de las personas con discapacidad. Sin embargo, a pesar de que la investigación avala que existe una relación consistente y significativa entre el funcionamiento intelectual (medido generalmente a través de puntuaciones de CI) y el nivel de autodeterminación (Wehmeyer, 2007), los resultados de la investigación ponen también de manifiesto que esta relación no es sencilla. Wehmeyer y Garner (2003) encontraron diferencias significativas entre los distintos grupos de discapacidad intelectual y las puntuaciones en autodeterminación. Hallazgo que ha sido replicado por múltiples autores (Nota et al., 2007; Stancliffe, Abery, y Smith, 2000) indicando que los participantes con mayor grado de discapacidad intelectual obtienen generalmente menores puntuaciones en autodeterminación. Sin embargo, otro tipo de estudios matiza el tipo de relación existente. Concretamente estudios, como los elaborados por Stancliffe et al. (2000) o Lee et al. (2012), concluyen que el CI no es un predictor significativo de ninguna de las competencias en autodeterminación (habilidades, actitudes y conocimiento), cuando se tienen en cuenta otros factores. Por tanto, aunque es indudable la existencia de una relación entre las limitaciones intelectuales y el desarrollo de la autodeterminación, y las habilidades y competencias relacionadas con la autodeterminación,

existen otro tipo de factores que juegan un rol que puede ser igual de determinante o más en la expresión y puesta en marcha de dichas conductas autodeterminadas.

Asumiendo la definición de discapacidad intelectual propuesta por la undécima edición del manual de la AAIDD (Schalock et al. 2010) debemos prestar atención no solo al papel del funcionamiento intelectual, sino también a la influencia de la **conducta adaptativa** sobre la autodeterminación. De esta manera, si previamente se comentaba la posible influencia del funcionamiento intelectual sobre el aprendizaje de algunas de las habilidades o competencias directamente relacionadas con la autodeterminación, parece coherente pensar que la conducta adaptativa pueda estar relacionada con la expresión y puesta en marcha de las conductas que llevan a la persona a convertirse en agente causal de su propia vida. En relación a esta hipótesis, Stancliffe et al. (2000) encontraron que tanto las competencias como las conductas adaptativas o conflictivas suponían predictores significativos para la expresión de la autodeterminación, siendo, concretamente, las conductas adaptativas y desafiantes los predictores más significativos del grado de control personal ejercido por los participantes.

Otros de los factores investigados que se consideran elementos claves en el aprendizaje y la expresión de la autodeterminación, son **la presencia o no de problemas de conducta y las habilidades sociales** de los jóvenes y adultos con discapacidad. En este sentido, podría considerarse que la presencia de problemas de comportamiento y/o de déficits en las habilidades sociales se relacionaría con dificultades para el aprendizaje y la promoción de la autodeterminación de las personas con discapacidad. Carter, Owens, Trainor, Sun y Sweedeen, (2009) encontraron que tanto los problemas de conducta como las habilidades sociales fueron variables predictoras de la autodeterminación evaluada a través de la escala “AIR Self-determination Scale” (Wolman, Campeau, DuBois, Mithaug y Stolarski, 1994). Concretamente, este estudio indicaba que los jóvenes con mayores habilidades sociales eran percibidos por sus profesores como estudiantes con mayores capacidades y oportunidades para la autodeterminación, e igualmente, cuando las variables demográficas y las habilidades sociales eran controladas en los análisis, los estudiantes con más problemas de conducta eran también vistos por sus profesores como jóvenes con más autodeterminación. Por su parte, Pierson et al. (2008) encontraron que los problemas de conducta de los participantes no se relacionaban con baja capacidad en autodeterminación cuando otros factores (como las habilidades sociales o la discapacidad) se tenían en cuenta. De esta manera, parece que la investigación avala la importancia tanto de las habilidades sociales y/o comunicativas en el aprendizaje de las habilidades subyacentes a la autodeterminación, como de los problemas de conducta en la puesta en marcha y la promoción de la conducta autodeterminada.

Finalmente, la investigación en este campo ha analizado el papel que juega en el nivel de autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual la adquisición de determinadas **habilidades, actitudes o creencias** típicamente relacionadas con el comportamiento autodeterminado. En este sentido, la mayoría de los autores hacen referencia a la capacidad de toma de decisiones, establecimiento de metas o resolución de problemas, y a las expectativas de autoeficacia y locus de control como elementos clave en la puesta en marcha de conductas autodeterminadas. Por lo tanto, cabe esperar que las personas que presenten mayor destreza en estas habilidades, actitudes o creencias posiblemente manifiesten una mayor autodeterminación. Concretamente, Wehmeyer, y Garner (2003) concluyeron que de los cuatro factores que examinaron (CI, edad, toma de decisiones y percepción de elección) únicamente la habilidad en toma de decisiones fue un predictor significativo del nivel de autodeterminación, de manera que poseer habilidades para la toma de decisiones podía predecir poseer un nivel mayor de

autodeterminación. Por su parte, Lee et al. (2012) encontraron que la autoeficacia percibida y las expectativas de éxito de los estudiantes participantes eran los mejores predictores de su nivel de autodeterminación. En la misma línea, otros estudios (Carter, et al. 2009; Nota et al, 2011) han obtenido resultados que indican que los niveles altos de autodeterminación se relacionan con altos niveles en las capacidades asociadas a la definición de autodeterminación (la autoconfianza, el adecuado manejo de situaciones sociales o la recepción y expresión de quejas y halagos).

En resumen, la investigación avala la influencia de múltiples factores personales en el desarrollo y la expresión de la autodeterminación de las personas con y sin discapacidad. Concretamente, los resultados indican que factores personales como la edad, el nivel de funcionamiento intelectual y conducta adaptativa, así como la posesión de determinadas habilidades, creencias y actitudes (como son las habilidades sociales, la capacidad de toma de decisiones, las expectativas o el locus de control), parecen tener un papel determinante en el desarrollo de la autodeterminación. Sin embargo, es necesario seguir aumentando la investigación, especialmente en España donde el número de estudios empíricos dedicados a este objetivo es muy reducido, para concretar la importancia diferencial de cada uno de estos factores y la interacción de estos con los factores ambientales. A continuación se presenta una síntesis de estudios que analizan el rol del entorno sobre el desarrollo y la expresión de la conducta autodeterminada.

Tabla 6. Revisión Bibliográfica de Factores Individuales asociados a la Autodeterminación.

FACTORES PERSONALES	Estudio	Muestra	Diseño/Análisis	Principales resultados
Género	Wehmeyer y Garner (2003)	N = 301 adultos con DI y DD	Diferencia de Medias (ANOVA)	No se encontraron diferencias entre hombres y mujeres en el nivel de autodeterminación.
	Nota et al. (2011)	N= 1422 estudiantes sin discapacidad	Diferencia de Medias (ANOVA)	Los varones puntuaban de forma más positiva en distintos dominios de autodeterminación evaluados (expresión de habilidades y decisiones, de ideas y sentimientos, y en las actividades de ocio).
	Gómez-Vela et al. (2012)	N = 371 estudiantes con y sin necesidades educativas específicas	Diferencia de Medias	No se encontraron diferencias significativas en el nivel de autodeterminación de los estudiantes en función del sexo.
Edad	Wehmeyer (1996)	N= 261 adolescentes con DI y DA	---	Encontró una tendencia en la obtención de puntuaciones más elevadas en autodeterminación en función de la edad.
	Wehmeyer y Garner(2003)	N = 301 adultos con DI y DD	Análisis de regresión	Encontraron que la edad no era un predictor para situar a los participantes en el grupo de autodeterminación alta o baja, aunque la edad sí actuaba como predictor de la autonomía.
	Nota et al. (2011)	N = 1422 estudiantes sin discapacidad	Diferencia de Medias (ANOVA)	Encontraron diferencias en autodeterminación en función de la edad, concretamente entre los participantes que se encontraban en los dos últimos años de “high school” y los que estaban en los dos primeros años.
	Gómez-Vela et al. (2012)	N = 371 estudiantes con y sin necesidades educativas específicas	Diferencia de Medias	No se encontraron diferencias significativas en el nivel de autodeterminación de los estudiantes en función de la edad.

Tabla 6. Revisión Bibliográfica de Factores Individuales asociados a la Autodeterminación (Continuación).

FACTORES PERSONALES	Estudio	Muestra	Diseño/Análisis	Principales resultados
CI	Stancliffe et al. (2000)	N = 76 adultos con DI	Análisis de covarianzas (ANCOVA)	de El CI no era un predictor significativo de ninguna de las competencias en autodeterminación (habilidades, actitudes y conocimiento).
	Wehmeyer y Garner (2003)	N = 301 adultos con DI y DD	Diferencia de Medias (ANOVA)	Encontraron diferencias significativas entre los distintos grupos de discapacidad intelectual y las puntuaciones en autodeterminación. Los análisis post-hoc indicaron que las diferencias en autodeterminación se encontraban entre las personas con discapacidad intelectual severa y los otros tres grupos (DI moderada, leve y personas sin discapacidad).
	Nota et al. (2007)	N = 141 adolescentes	Diferencia de Medias (ANOVA) Análisis de regresión	Se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones en autodeterminación en función del nivel de discapacidad intelectual. Solo el CI actuaba como factor predictor de la autodeterminación.
	Lee et al. (2012)	N = 168 estudiantes que recibían servicios de educación especial	Análisis de regresión múltiple	Los resultados muestran que los factores intruccionales, disposicionales y las creencias predicen la autodeterminación de los estudiantes por encima de las variables personales (edad, genero y CI).

Tabla 6. Revisión Bibliográfica de Factores Individuales asociados a la Autodeterminación (Continuación).

FACTORES PERSONALES	Estudio	Muestra	Diseño/Análisis	Principales resultados
Conducta adaptativa	Stancliffe et al. (2000)	N = 74 adultos con DI	Análisis de regresión jerárquico	Tanto las competencias como las conductas adaptativas o conflictivas suponían predictores significativos para la expresión de la autodeterminación, aunque estas últimas solo predecían la expresión de la autodeterminación indirectamente. Las conductas adaptativas y desafiantes fueron los predictores más significativos del grado de control personal ejercido.
Problemas de conducta	de Stancliffe et al. (2000)	N = 74 adultos con DI	Análisis de regresión jerárquico	Tanto las competencias como las conductas adaptativas o conflictivas suponían predictores significativos para la expresión de la autodeterminación, aunque estas últimas solo predecían la expresión de la autodeterminación indirectamente. Las personas con mejores habilidades adaptativas y menores conductas desafiantes ejercían mayor control personal.
	Pierson et al. (2008)	N = 90 estudiantes en periodo de transición con dificultades emocionales y de aprendizaje	Correlaciones Análisis de regresión múltiple	Los estudiantes con altos niveles en problemas de conducta no se relacionaban con baja capacidad en autodeterminación cuando otros factores (como las habilidades sociales o la discapacidad) se tenían en cuenta.
	Carter et al. (2009)	N =135 estudiantes con DI y DD	Análisis de regresión	Los problemas de conducta fueron un predictor positivo de la autodeterminación en todas las subescalas de la escala AIR
Habilidades sociales	Carter et al. (2009)	N =135 estudiantes con DI y DD	Análisis de regresión	Las habilidades sociales fueron un predictor positivo de la autodeterminación en las tres subescalas de la escala AIR

Tabla 6. Revisión Bibliográfica de Factores Individuales asociados a la Autodeterminación (Continuación).

FACTORES PERSONALES	Estudio	Muestra	Diseño/Análisis	Principales resultados
Competencias en autodeterminación (ej. Toma de decisiones, autoeficacia...)	Stancliffe et al. (2000)	N = 74 adultos con DI	Análisis de regresión jerárquico	Tanto las competencias en autodeterminación como las conductas adaptativas o conflictivas suponían predictores significativos para la expresión de la autodeterminación. Concretamente, las competencias predecían directamente la expresión de la autodeterminación.
	Wehmeyer y Garner (2003)	N = 301 adultos con DI y DD	Análisis de regresión	De los cuatro factores examinados (CI, edad, la toma de decisiones y percepción de elección) solo la habilidad en toma de decisiones fue predictor significativo del nivel de autodeterminación.
	Carter et al. (2009)	N = 135 estudiantes con DI y DD	Correlaciones Diferencia de medias (ANOVA)	Los resultados indican que los jóvenes evidenciaban mayor capacidad de autodeterminación en el área de pensamiento, seguida de acción y finalmente ajuste. Y las oportunidades proporcionadas en el área de ajuste eran menores en comparación con las áreas de pensamiento y acción.
	Nota et al. (2011)	N = 1422 estudiantes sin discapacidad	Diferencia de Medias (ANOVA)	Los hallazgos mostraban que altos niveles de autodeterminación en los adolescentes más próximos a la vida adulta se relacionaban con altos niveles de autoconfianza, con el manejo de situaciones sociales y con la recepción y expresión de quejas y halagos.
	Lee et al. (2012)	N = 168 estudiantes que recibían servicios de educación especial	Análisis de regresión múltiple	Los análisis de regresión múltiple indican que la autoeficacia y las expectativas de éxito fueron los mejores predictores de la autodeterminación de los estudiantes.

b) Factores ambientales que actúan como facilitadores o barrera de la autodeterminación.

Al igual que son muchos los factores internos a la persona que pueden ejercer un papel en el desarrollo, aprendizaje y expresión de la autodeterminación durante la adolescencia y la vida adulta de las personas con discapacidad intelectual, también existe un amplio conjunto de factores externos al individuo que pueden mediar de alguna manera en su autodeterminación. De acuerdo con los distintos modelos teóricos expuestos previamente, los factores medioambientales tienen el poder de actuar como barreras o facilitadores en la adquisición y la expresión de conductas autodeterminadas. Los distintos factores del entorno pueden suponer una dificultad o limitación para que la persona con discapacidad intelectual pueda aprender o poner en marcha determinados habilidades o comportamientos relacionados con la autodeterminación o, por el contrario, pueden servir de elemento facilitador que proporciona un entorno propicio para realizar dichos aprendizajes o conductas. La investigación llevada a cabo durante las dos últimas décadas pone de manifiesto el rol de este amplio conjunto de factores medioambientales (Tabla 7), dentro del cual se incluye factores a nivel macro, exo, meso y microsistema como son: factores culturales (la pertenencia a una determinada cultura o grupo social); factores de vida o laborales (las características del entorno en el que la persona vive, aprende o trabaja); factores familiares (el estatus socioeconómico, el tipo de familia o estilo parental predominante) y factores educativos (la escolarización, la participación en el proceso de transición educativa o las actividades de ocio).

Factores culturales asociados a la autodeterminación.

Son muchos los estudios que relacionan el tipo y las características de una **cultura** determinada con la definición y la expresión de la autodeterminación de los individuos pertenecientes a dicha cultura (Frankland, Turnbull, Wehmeyer y Blackmountain, 2004; Leake y Boone, 2007; Lee y Wehmeyer, 2004; Shogren, 2012; Trainor, 2005; Wehmeyer, et al., 2011; Zhang, 2005; Zhang, Wehmeyer y Chen, 2005). Las diferentes culturas y los valores sociales derivados de ellas se corresponden con factores a nivel de macrosistema que pueden tener un impacto indirecto sobre la vida de las personas. La mayoría de autores comparten la idea de que la autodeterminación se puede entender como un constructo universal aplicable a todas las culturas (Shogren, 2012), sin embargo, destacan que pueden existir diferencias en la expresión de la misma o en la importancia que le proporcionan a su promoción durante la adolescencia y la vida adulta. En general, los datos sugieren que las características de las distintas culturas, desde los enfoques más colectivistas hasta las sociedades más individualistas, pueden tener un impacto diferencial en la expresión de la autodeterminación (Wehmeyer et al., 2011). La investigación apoya la asunción de que la cultura anglosajona tiende a promover la independencia de los niños en miras a la consecución de sus resultados personales y estos suelen tener mayores oportunidades para expresar y poner en práctica habilidades encaminadas al logro de objetivos personales (Leake y Boone, 2007; Zhang, 2005). A diferencia de este tipo de sociedades, las culturas más colectivistas (como son la cultura Dinés, coreana o japonesa) tienden a enfatizar el comportamiento autodeterminado en relación al cumplimiento de los objetivos familiares o del clan en el que la persona vive, por encima de las propias metas personales (Shogren, 2012).

Factores de vida o laborales asociados a la autodeterminación.

Otro tipo de factores ambientales extensamente investigados, pertenecientes al microsistema cercano al individuo, es el **tipo de vivienda o entorno laboral** en el que se desenvuelve la persona con discapacidad. A lo largo del siglo XX, las personas con discapacidad se han visto envueltas en cambios en lo que respecta a los contextos de vida y de trabajo en los

que normalmente se encontraban, siendo, por lo general, trasladadas progresivamente desde entornos institucionalizados y segregados hacia entornos comunitarios e integrados en la sociedad (Braddock, Hemp, Parish y Westrich, 1998). Este cambio promueve el acceso de las personas con discapacidad a vidas normalizadas y en libertad y, por tanto, se espera que suponga también un elemento que les facilite la expresión de su autodeterminación. Desde el surgimiento de este movimiento hasta la actualidad, se han puesto en marcha multitud de investigaciones con la intención de confirmar esta premisa y concluir la importancia que tiene el entorno y las oportunidades que se proporcionan en dicho entorno, sobre su autodeterminación. Uno de los primeros estudios enfocado hacia este objetivo fue desarrollado por Wehmeyer y Bolding (1999), que examinaron el rol del ambiente en el que la persona vivía y trabajaba sobre la autodeterminación cuando se controlaba la variable inteligencia (CI). Los resultados indicaron que existían diferencias significativas en el nivel de autodeterminación, autonomía y en el grado de satisfacción con la vida de los participantes en función del tipo de ambiente en el que vivían o trabajaban, a favor de los ambientes menos restrictivos (e independientemente del nivel CI). Así las cosas, Wehmeyer y Bolding (2001) para averiguar si realmente el entorno en el que la persona vivía y trabajaba estaba jugando un papel en el nivel de autodeterminación, y no a la inversa, realizaron otro estudio en el que evaluaron el nivel de autodeterminación antes y después de mudarse a una vivienda o de incorporarse a un entorno laboral determinado. Los resultados confirmaron que se producían cambios significativos en el nivel de autodeterminación, establecimiento de metas y toma de decisiones en función del tipo de ambiente (más o menos restrictivo) al que se trasladaba la persona con discapacidad intelectual. Sin embargo, aunque estudios más actuales confirman que el nivel de autodeterminación correlaciona significativamente con el tipo de vivienda o entorno laboral (Nota et al., 2007; Wehmeyer y Garner, 2003), aun no existe un acuerdo consensuado sobre la dirección existente en dicha relación. Concretamente, a diferencia de la premisa establecida por Wehmeyer y Bolding (2001), que concluyeron que el tipo de contexto de vida y de trabajo (desde más a menos restrictivo) puede influir sobre el nivel de autodeterminación, otros estudios (Nota et al., 2007; Wehmeyer y Garner, 2003) establecen que esta relación debe entenderse en la dirección opuesta, indicando que el nivel de autodeterminación puede considerarse un factor predictor del entorno en el que viven las personas con discapacidad, de manera que las personas con mayor nivel de autodeterminación es más probable que vivan o trabajen en entornos normalizados o menos restrictivos, que sus iguales con menor autodeterminación.

Factores familiares asociados a la autodeterminación.

Además del tipo de vivienda, han sido investigados también otros factores familiares que pueden tener un papel en el nivel de autodeterminación de los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. Uno de estos factores estudiados es el **estilo de enseñanza** de los padres en la educación de sus hijos. En este sentido, Wehmeyer et al. (2011) indican que los diferentes estilos parentales (autoritario, democrático o el “dejar hacer”) pueden tener influencia sobre el desarrollo de la autodeterminación de sus hijos en función de la pautas diferenciales para la enseñanza de estrategias estrechamente relacionadas con la autodeterminación (como la expresión de preferencias, el establecimiento de metas o la toma de decisiones), además señalan que estas características diferenciales derivadas de los distintos estilos de enseñanza pueden ser un reflejo de la cultura subyacente en el entorno familiar. En esta línea, Zhang (2005) encontró que los padres afroamericanos tienden a no involucrar a sus niños en la toma de decisiones (por ejemplo, en relación al tema de la alimentación) tanto como lo hacen los padres de niños caucásicos, pero no encontró estas mismas diferencias significativas entre los padres asiáticos y los caucásicos. Por otro lado, en este mismo estudio (Zhang, 2005) se analizó otro de los factores familiares

relacionado con el nivel de autodeterminación, el **estatus socioeconómico** familiar, y se concluyó que era más probable que los padres de familias con más ingresos enseñaran a sus hijos habilidades para el establecimiento de metas, el reconocimiento de las debilidades y el proceso de toma de decisiones, en comparación con las familias de menores ingresos. Sin embargo, Zhang (2005) reflejó que la relación entre el estatus socioeconómico y la autodeterminación parecía estar mediatizada, de alguna manera, por las prácticas o estilo de enseñanza familiar, existiendo por tanto una interrelación compleja entre los distintos factores familiares. En cualquier caso, la revisión realizada en este ámbito refleja la necesidad de aumentar la investigación con el objetivo de aclarar los resultados obtenidos hasta la fecha.

Factores educativos asociados a la autodeterminación.

Por último, otro de los factores medioambientales, poco investigado actualmente y de vital importancia para el desarrollo de la autodeterminación de los jóvenes, es el **entorno escolar**. Existen dos contextos fundamentales en el desarrollo de las habilidades, creencias y actitudes subyacentes a la autodeterminación: la familia y el entorno escolar. La importancia de estos radica en que el estudiante pasa mucho tiempo a lo largo del día en ambos entornos y son contextos en los que las personas aprenden, tanto de manera estructurada como incidental, todas las habilidades y conductas necesarias para responder a las demandas del entorno. Hasta el momento, se han dedicado más esfuerzos a analizar factores familiares (como el estatus socioeconómico, la vivienda o el estilo educativo). Sin embargo, las características del entorno escolar (por ejemplo: el tipo de servicios educativos, el modelo de apoyos empleado por el profesorado para trabajar con los alumnos con necesidades, el tipo de medidas curriculares y de acceso que se implementan con los alumnos, la participación de los estudiantes en su proceso educativo o las actitudes y aptitudes del profesorado en su trabajo diario con los alumnos en el aula) son factores ambientales que han sido menos investigados, a pesar de la enorme importancia que tienen en el desarrollo global de todos los estudiantes y, por generalización, en el desarrollo y promoción de su autodeterminación.

Uno de los estudios encontrados que analiza el papel de los factores educativos, Zhang (2005) encontró que los padres de niños escolarizados en servicios de **educación especial** tienden a involucrar menos a sus hijos en la toma de decisiones personales, el establecimiento de metas y el reconocimiento de sus necesidades, así como también tienden a ejercer más control sobre la vida de sus hijos. Sin embargo, sigue siendo necesaria mayor investigación que desglose los factores subyacentes a los servicios educativos prestados a los alumnos con discapacidad para poder conocer en profundidad su rol en el desarrollo de la autodeterminación.

En relación a las **actitudes del profesorado**, la investigación indica que los profesores de educación especial consideran importante la promoción de la autodeterminación de sus estudiantes (Agran, Snow y Swaner, 1999; Mason, Field y Sawilosky, 2004; Thoma, Nathanson, Baker y Tamura, 2002) y señalan que realizan esfuerzos instruccionales para enseñar habilidades a los estudiantes relacionadas con la autodeterminación y les proporcionan las oportunidades que necesitan para ser autodeterminados (Carter, Lane, Pierson y Glaeser, 2006; Zhang et al., 2005)

Uno de los factores educativos más investigados ha sido la **participación** de los estudiantes en su **proceso de transición a la vida adulta**. Esta investigación ha sido enfocada desde dos perspectivas distintas. Por un lado, un grupo de estudios ha dirigido su foco de la investigación en analizar el rol determinante que puede tener la participación activa en el proceso de transición educativa sobre el desarrollo y la expresión de la autodeterminación de los estudiantes, mientras que, por otro lado, otro grupo de investigaciones han analizado el papel que

tiene el nivel de autodeterminación de los estudiantes en la obtención posterior de resultados positivos de transición a la vida adulta (Wehmeyer y Schawartz, 1997; Wehmeyer y Palmer, 2003), entre los que se incluye una participación más activa en su proceso educativo. Esta última línea de investigación se abordará en el siguiente apartado de este documento.

En relación a la primera línea de investigación, que concibe la participación en la transición educativa como una causa determinante de la autodeterminación, Williams-Diehm, Wehmeyer, Palmer, Soukup y Garder (2008) encontraron que los estudiantes con alta participación en su proceso de transición educativa puntuaban más alto en autodeterminación que sus iguales del grupo de baja participación, siendo, por tanto, el nivel de participación un factor clave en la autodeterminación de los estudiantes con discapacidad. Por su parte, Solberg, Howard, Gresham y Carter (2012) concluyeron que los estudiantes que informaron estar más involucrados en actividades como las experiencias de aprendizaje basadas en el trabajo y la preparación profesional, las experiencias de liderazgo, o la motivación y participación activa en el desarrollo de los planes individuales, mostraban mayor confianza en sus habilidades para alcanzar logros profesionales, veían la escuela como un elemento motivador y tendían a mostrar mayor autoeficacia académica. Por tanto, en base a los resultados obtenidos en estos estudios se puede decir que la calidad en las experiencias de aprendizaje y la participación activa en el proceso de planificación educativa están fuertemente asociadas con el desarrollo de una serie de habilidades relacionadas con la autodeterminación del estudiante y su preparación para la vida adulta.

Finalmente, varios autores han sugerido también que involucrarse en *actividades de ocio* puede mejorar el desarrollo de la autodeterminación debido a que este tipo de actividades ocurren normalmente en entornos más ricos, sensibles y con mayor información que pueden permitir el aprendizaje de habilidades (Csikszentmihalyi y Kleiber, 1991; Dattilo, Kleiber y Williams, 1998; Modell y Valdez, 2002). McGuire y McDonnell (2008) añaden que el ocio puede además fomentar la independencia de las personas con discapacidad a través de su asociación directa con la percepción de libertad y el disfrute inherente a este tipo de actividades, y les capacita para tomar decisiones y ejercer control sobre sus vidas. Por tanto, parece que puede existir una asociación entre la participación en actividades de ocio y el nivel de autodeterminación de las personas con discapacidad. Estos autores (McGuire y McDonnell, 2008) intentaron poner a prueba su hipótesis en un estudio con estudiantes con discapacidad intelectual y encontraron que existía una correlación positiva y predictiva entre el tiempo de ocio y el nivel de autodeterminación de los participantes, de manera que los adolescentes y jóvenes adultos con discapacidad intelectual que se involucran activamente en un mayor número de actividades de ocio era más probable que obtuvieran un mayor nivel de autodeterminación evaluada a través de “*the Arc’s Self-Determination Scale*” (Wehmeyer, 1995).

A modo de recapitulación, a lo largo de este apartado se ha realizado una revisión de los distintos factores personales y ambientales que pueden jugar un papel importante en el nivel de autodeterminación de los jóvenes con discapacidad intelectual. En general, podemos concluir que, si bien es cierto que tanto los factores personales como los ambientales juegan un rol importante en la autodeterminación, la naturaleza de las relaciones que se establecen entre estos factores parece ser compleja y difícil de abordar en la investigación. En cualquier caso, todas las aportaciones científicas existentes en este campo nos ayudan a comprender mejor el constructo de autodeterminación y la implicación de los distintos factores asociados, y por otro lado, como abordaremos en el siguiente subapartado, nos permite también confirmar la relevancia que el desarrollo de la autodeterminación tiene para las personas con discapacidad, especialmente para los adolescentes con discapacidad intelectual.

Tabla 7. Revisión Bibliográfica de Factores Medioambientales asociados a la Autodeterminación.

FACTORES AMBIENTALES	Estudio	Muestra	Diseño/Análisis	Principales resultados y conclusiones
Cultura / Etnia	Frankland et al. (2004)	---	Revisión teórica	La autodeterminación es altamente relevante en la cultura Diné (Navaja)
	Lee y Wehmeyer (2004)	---	Revisión teórica	En la cultura coreana la autodeterminación ha estado claramente ligada a conceptos como la inclusión o la calidad de vida.
	Trainor (2005)	---	Estudio cualitativo	Diferencias limitadas en las experiencias en autodeterminación a través de los distintos grupos culturales.
	Zhang (2005)	N = 136 padres de hijos con y sin discapacidad	Diferencia de medias (pruebas t y ANOVAS)	Se encontró que los niños de familias caucásicas y no inmigrantes estaban más involucrados en la realización de las tareas domésticas. Estos resultados apoyan la asunción de que la cultura anglosajona promueve la independencia y que los niños de esas culturas suelen tener más oportunidades para practicar esas habilidades.
	Zhang et al. (2005)	---	Diferencia de medias (ANOVA)	Ambas culturas analizadas, estados unidos y Taiwan, enfatizan más la autodeterminación durante la adolescencia. No se encuentran diferencias significativas entre culturas en la promoción de la autodeterminación por parte de los profesores, sin embargo, los padres en EEUU promocionan más la autodeterminación en el hogar que las familias de Taiwan.
	Leake y Boone (2007)	---	Estudio cualitativo	Los participantes de todas las culturas describen a la familia como un elemento de valor esencial para lograr la autodeterminación. Las familias de estados unidos tienden a proporcionar mayores oportunidades a los jóvenes para expresar sus opiniones y elegir lo que quieren en comparación con los grupos de diversidad cultural y lingüística.
	Wehmeyer et al. (2011)	---	Revisión teórica	Las características de la cultura, desde los enfoques más colectivistas hasta las sociedades individualistas, pueden tener impacto en la expresión de la autodeterminación.
	Shogren (2012)	N = 10 artículos	Revisión teórica	La cultura Diné, coreana o japonesa enfatiza el comportamiento autodeterminado en relación generalmente al cumplimiento de los objetivos familiares o del clan por encima de los objetivos personales. Las intervenciones en autodeterminación deben ser flexibles y permitir adaptarse a los diferentes factores culturales.

Tabla 7. Revisión Bibliográfica de Factores Medioambientales asociados a la Autodeterminación (Continuación).

FACTORES AMBIENTALES	Estudio	Muestra	Diseño/Análisis	Principales resultados y conclusiones
Tipo de Vivienda o entorno en el que vive	Wehmeyer y Bolding (1999)	N = 273 adultos con DI	Diferencia de medias	Los resultados indicaron que, controlando el factor CI, existían diferencias significativas en autodeterminación, autonomía y satisfacción con la vida que se debían únicamente al tipo de ambiente en el que la persona vivía (Vida independiente, hogar e instituciones).
	Wehmeyer y Bolding (2001)	N = 31 adultos con DI	Diferencia de medias	Los datos obtenidos indican que existen cambios significativos en las puntuaciones de autodeterminación, establecimiento de metas y toma de decisiones en función del tipo de ambiente (más o menos restrictivo) al que se trasladaba la persona con discapacidad intelectual.
	Stancliffe et al. (2000)	N = 74 adultos con DI	Análisis de regresión jerárquico	Encontraron diferencias significativas entre el tipo de residencia y las habilidades, actitudes y conocimientos en autodeterminación y con el grado de control ejercido. Los participantes que vivían en entornos semi-independientes mostraban mejor desarrollo de las competencias en autodeterminación y ejercían más control personal.
	Stancliffe et al. (2000)	N = 76 adultos con DI	Diferencia de medias (ANOVAS, ANCOVAS)	Los individuos que se desenvuelven en un ambiente menos restrictivo para la toma de decisiones ejercen más control sobre sus vidas. Las personas con discapacidad que pueden tomar sus decisiones sin un guardián o conservador tienen el mismo nivel de control personal que los ciudadanos sin discapacidad intelectual.
	Wehmeyer y Garner (2003)	N = 301 adultos con DI y DD	Análisis de función discriminante	Las puntuaciones en CI, Autodeterminación y funcionamiento autónomo fueron predictores significativos del entorno en el que vivían los participantes (independiente o congregado).
	Nota et al. (2007)	N = 141 adolescentes	Análisis de regresión	Los mejores predictores para diferenciar la vivienda en la que vivían los participantes (hogares, residencias...) fueron, en el siguiente orden, la autodeterminación en las actividades y obligaciones, la autodeterminación en las actividades de la vida diaria y la edad.
Tamaño del entorno en el que vive	Stancliffe et al. (2000)	N = 74 adultos con DI	Análisis de regresión jerárquico	Se encontraron diferencias significativas entre las competencias en autodeterminación y el tamaño de la residencia, e igualmente pasaba con el grado de control ejercido.

Tabla 7. Revisión Bibliográfica de Factores Medioambientales asociados a la Autodeterminación (Continuación).

FACTORES AMBIENTALES	Estudio	Muestra	Diseño / Análisis	Principales resultados y conclusiones
Tipo de entorno laboral	Wehmeyer, y Bolding (1999)	N = 273 adultos con DI	Diferencia de medias	Los resultados indicaron que, controlando el factor CI, existían diferencias significativas en autodeterminación, autonomía y satisfacción con la vida que se debían únicamente al tipo de ambiente en el que la persona trabajaba (empleo competitivo, empleo semi-protegido, empleo protegido).
Estilo de enseñanza familiar	Zhang (2005)	N = 136 padres de hijos con y sin discapacidad	Diferencia de medias (pruebas t y ANOVAS)	Los padres afroamericanos no tienden a involucrar a los niños en la toma de decisiones (por ejemplo en relación a la alimentación) tanto como lo hacen los padres de niños caucásicos. Pero no encontraron diferencias significativas entre los padres asiáticos y los caucásicos.
	Wehmeyer et al. (2011)	----	Revisión teórica	Los diferentes estilos parentales (autoritario, democrático o el “dejar hacer”), pueden tener influencia sobre el desarrollo de la autodeterminación de sus hijos. Estos estilos de enseñanza pueden ser reflejo de la cultura subyacente.
Estatus socioeconómico	Zhang (2005)	N = 136 padres de hijos con y sin discapacidad	Diferencia de medias (pruebas t y ANOVAS)	Los padres de familias con ingresos más altos es más probable que enseñen a sus hijos habilidades para el establecimiento de metas, el reconocimiento de las debilidades y fomenten el proceso de toma de decisiones. La relación entre el estatus socioeconómico y la autodeterminación parece estar también relacionado con las prácticas paternas.
Escolarización	Zhang (2005)	N = 136 padres de hijos con y sin discapacidad	Diferencia de medias (pruebas t y ANOVAS)	Los padres de niños escolarizados en servicios de educación especial tienden a involucrar menos a sus hijos en la toma de decisiones personales, el establecimiento de metas y el reconocimiento de sus necesidades, así como ejercen más control sobre sus vidas.
Participación educativa	Williams-Diehm et al. (2008)	N = 276 estudiantes que recibían servicios de educación especial	Diferencia de medias	Controlando la variable CI y edad, encontraron diferencias significativas entre los estudiantes del grupo de baja y alta participación en sus planes de transición en su nivel de autodeterminación. Los estudiantes con alta participación puntuaban más alto en autodeterminación que el grupo de baja participación.
	Solberg et al. (2012)	N = 135 estudiantes con discapacidad	Modelos de ecuaciones estructurales	Los estudiantes que informaron estar más involucrados en actividades educativas y de transición muestran mayor confianza en sus habilidades para alcanzar logros vocacionales y tienden a mostrar mayor autoeficacia académica.

2.3.2. Análisis de variables asociadas al constructo de autodeterminación. Objetivos resultantes de la expresión de la autodeterminación

A lo largo del subapartado anterior, se ha aportado una revisión de la investigación existente que analiza cómo los factores personales y ambientales pueden influir, de alguna manera, en el desarrollo y la promoción de la autodeterminación. Este objetivo de investigación, que estudia el rol causal de los factores internos y externos en la autodeterminación, es fundamental porque permite, además de aumentar la comprensión general sobre el constructo y sus implicaciones prácticas, poder tomar decisiones justificadas que orienten las actuaciones e intervenciones dirigidas a la promoción de la autodeterminación. De esta manera, si queremos trabajar la autodeterminación con un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual debemos tener en cuenta que nuestro objetivo no debe dirigirse únicamente hacia la enseñanza e instrucción de las habilidades y conductas asociadas a la autodeterminación, sino que tenemos también que prestar especial atención a otra serie de factores personales importantes, así como también al conjunto de factores del ambiente que puedan actuar como facilitadores.

Para complementar toda esta información que nos permite orientar las prácticas educativas dirigidas a la promoción de la autodeterminación, la investigación también nos proporciona datos sobre la importancia en sí de la autodeterminación y su promoción, especialmente en los estudiantes con discapacidad intelectual. En este sentido, existe mucha investigación cuyo objetivo es demostrar y justificar el valor que tienen los esfuerzos dirigidos hacia la promoción de la autodeterminación de las personas con discapacidad y la asociación de ésta con la obtención de resultados personales positivos.

Partimos de la premisa propuesta por la undécima edición del manual de la definición de la discapacidad intelectual (Schalock et al. 2010) que plantea que los apoyos proporcionados a las personas con discapacidad intelectual deben reducir el desajuste que existe entre las competencias de la persona y las demandas del ambiente, a fin de poder conseguir una mejora en los resultados personales alcanzados por ella misma. Concretamente, la autodeterminación puede ser un resultado importante en sí mismo, si la entendemos como el derecho y el deseo de cualquier persona a poder tomar el control de su propia vida. Es fácil entender que cuando una persona encuentra limitadas sus oportunidades para poder elegir, expresar sus preferencias y aspiraciones y tomar sus propias decisiones, la reclamación de ese control se convierte en una cuestión importante en sí misma. Pero, además, la autodeterminación, y los apoyos que se proporcionan para su promoción en personas con discapacidad intelectual, puede tener un papel importante en la consecución de otros logros y resultados personales deseados, como son, por ejemplo, la calidad de vida, la obtención de objetivos laborales y de transición a la vida adulta o con la adopción de una actitud optimista y esperanzadora hacia la vida. A continuación se expone una revisión de la investigación existente para confirmar el papel que tiene la autodeterminación (como variable independiente o causal) en la obtención de resultados positivos en la vida de las personas con discapacidad intelectual y que justifican, por tanto, la importancia de garantizar y promover la autodeterminación de las personas.

Autodeterminación y obtención de resultados educativos, de transición y laborales.

Turner (1995) sugirió, basándose en la observación de personas con discapacidad severa, que las personas que alcanzan mayores logros en su vida y en su carrera son los que han tenido mejores habilidades en autodeterminación. Esta premisa ha sido puesta a prueba empíricamente

en multitud de estudios. Wehmeyer y Schawartz (1997) realizaron una investigación en la que analizaron los resultados esperados en vivienda y empleo de 80 estudiantes con discapacidad intelectual al acabar la escuela, teniendo en cuenta el nivel de autodeterminación como factor diferencial. En relación a los objetivos laborales, los datos indicaron que los estudiantes con altas puntuaciones en autodeterminación tenían más probabilidad de encontrar un empleo al acabar la escuela que sus iguales con baja autodeterminación. Por su parte, en relación a la vivienda, el 31% de los estudiantes con baja autodeterminación indicaban querer vivir fuera de casa, en comparación con el 44% de los estudiantes con altas puntuaciones en autodeterminación que expresaban esa misma opinión. Además de obtener estos resultados, realizaron también un análisis de regresión para examinar qué factores predecían el salario medio por hora que recibían los estudiantes que tenían un empleo y encontraron que aparecían como variables predictoras el nivel de cociente intelectual y las puntuaciones en tres de las secciones de la escala de evaluación de la autodeterminación (empoderamiento, autorrealización y autorregulación). De esta manera, concluyeron que algunas de las dimensiones de autodeterminación, junto con el CI, parecían predecir la obtención de un salario mayor. Un estudio similar (Wehmeyer y Palmer, 2003) confirmó los hallazgos encontrados al concluir que era más probable que los estudiantes del grupo de alta autodeterminación se hubieran mudado del sitio en el que vivían durante la etapa escolar después del primer año tras abandonar la escuela o que vivieran independientes tras el tercer año, en comparación con sus iguales con bajo nivel de autodeterminación. Asimismo, encontraron también que los estudiantes con alta autodeterminación tenían mayor probabilidad de encontrar un empleo y de que éste les reportará mayores beneficios laborales.

En el contexto español, contamos también con un estudio desarrollado para examinar el impacto de determinadas variables personales (incluido el nivel de autodeterminación) sobre el acceso a un empleo remunerado. Concretamente, Martorell, Gutierrez-Recacha, Pereda y Ayuso-Mateos (2008) entrevistaron a 179 adultos con discapacidad intelectual, de los cuales 69 estaban trabajando en centros especiales de empleo, mientras que los restantes 110 participantes eran usuarios de talleres de empleo de tipo ocupacional. Adoptaron las diferencias en la situación laboral como variable dependiente y evaluaron un conjunto de variables independientes que consideraron como posibles factores predictores del empleo (CI, autonomía, problemas de comportamiento, autodeterminación, presencia de síntomas psiquiátricos, género, edad, tipo de residencia y pensión económica percibida por los participantes). Los resultados indicaban que el nivel de autodeterminación y la presencia/ausencia de síntomas psiquiátricos actuaban como buenos predictores de los resultados laborales de las personas con discapacidad intelectual. Por su parte, Verdugo, Orgaz, Martín y Benito, (2010) desarrollaron un estudio en el que examinaron la influencia de la participación en un programa de empleo con apoyo sobre la calidad de vida percibida (incluyendo la dimensión de autodeterminación). En general, los resultados indicaron que la participación en este tipo de programas de empleo mejoraba la calidad de vida de un modo global, independientemente del tipo de discapacidad, siendo la dimensión de autodeterminación, una de las dimensiones en la que mejor se percibían los usuarios. Sin embargo, atendiendo a los distintos colectivos participantes, encontraron que los trabajadores con discapacidad intelectual que se perciben como más competentes y satisfechos en el trabajo, por el contrario, se perciben con menor autodeterminación e independencia en comparación con el resto de usuarios con otro tipo de discapacidad (Verdugo, Benito, Orgaz, Jordán de Urries, Martín y Santamaría, 2012)

En cualquier caso, parece que la investigación avala la importancia del nivel de autodeterminación de las personas con discapacidad en la consecución posterior de resultados personales positivos relacionados con la vivienda o el empleo, así como la influencia de la

capacidad de desenvolverse en entornos inclusivos sobre la percepción de calidad de vida y el nivel de autodeterminación de las personas con discapacidad.

En coherencia con esta línea de investigación, otros estudios han examinado cómo la puesta en marcha de estrategias deliberadas de promoción de la autodeterminación puede influir en la obtención de esos mismos resultados posteriores, de manera que se pueda confirmar la importancia de la implementación de programas de intervención en este ámbito para el logro de resultados académicos, laborales y personales. Diversos estudios meta-analíticos y revisiones bibliográficas han encontrado evidencias que avalan la eficacia de la implementación de actuaciones de instrucción para promover la autodeterminación (Algozzine, Browder, Karvonen, Test y Wood, 2001; Cobb, Lehmann, Nweman-Gonchar y Alwell, 2009; Konrad, Fowler, Walker, Test y Wood, 2007). Esta eficacia se observa tanto en la mejora del nivel de autodeterminación y sus dimensiones, como en la obtención posterior de metas académicas o de transición a la vida adulta (Wehmeyer, Shogren, Palmer, Williams-Diehm, Little y Boulton, 2012). En un estudio reciente, Wehmeyer, Palmer, Shogren, Williams-Diehm y Soukup (2013) constatan la importancia de la promoción de la autodeterminación sobre el propio nivel de autodeterminación. Concretamente, estos autores concluyeron que el grupo en el que se implementó un programa de intervención en autodeterminación durante un periodo de tres años, obtuvo un cambio significativo en sus puntuaciones de autodeterminación, en comparación con los participantes del grupo control.

Además, la promoción de la conducta autodeterminada puede tener asociada la obtención de beneficios académicos y laborales. En este sentido, Martin, Mithaug, Cox, Peterson, Van Dycke y Cash (2003) observaron en una muestra reducida de niños con problemas de comportamiento que el mero establecimiento de un contrato que marcara las directrices para comportarse de una manera más autodeterminada les permitió aprender esas habilidades de planificación, evaluación y ajuste subyacentes en la autodeterminación y aplicarlas en la realización de las tareas académicas. Igualmente, Shogren, Palmer, Wehmeyer, Williams-Diehm y Little (2012) examinaron el impacto de la intervención en autodeterminación en alumnos con discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje sobre la obtención de metas académicas y de transición del alumno así como en el acceso al currículo de educación general. Los resultados mostraron tanto la eficacia del programa de intervención implementado en el aumento del nivel de autodeterminación de los estudiantes, como su influencia positiva sobre la puntuación de acceso al curriculum general y las metas logradas por los estudiantes. Por un lado, encontraron que los estudiantes que recibieron intervención en autodeterminación mostraron un incremento significativo en sus puntuaciones de acceso al curriculum general, lo cual sugiere que cuando se enseña a los estudiantes habilidades asociadas a la autodeterminación es más probable que puedan trabajar sobre el curriculum ordinario y/o recibir adaptaciones curriculares menos significativas. Por otro lado, en relación a las metas académicas y de transición alcanzadas por los estudiantes, los resultados mostraron un patrón diferencial en base al tipo de dificultad de los estudiantes (discapacidad intelectual o dificultades de aprendizaje), de manera que los estudiantes con dificultades de aprendizaje que recibieron intervención en autodeterminación alcanzaban mayores logros académicos al final de la intervención (pero no mayores logros en sus habilidades de transición a la vida adulta), mientras que los estudiantes con discapacidad intelectual mejoraron sus metas de transición educativa. Estos resultados podrían deberse a las percepciones y expectativas de los profesores que implementan los programas de intervención, en línea con la investigación previa existente que sugiere que los profesores de estudiantes con discapacidad intelectual no creen que el acceso al curriculum general sea importante para los estudiantes con mayores afectaciones (Agran, Alper y Wehmeyer, 2002), mientras que los maestros de estudiantes

con dificultades de aprendizaje ponen mayor énfasis en el contenido académico, por encima de los objetivos de transición (Wehman, 2001). Por su parte, Fowler et al. (2007) realizaron una revisión de la investigación existente sobre el efecto de la intervención y promoción de la autodeterminación en las habilidades académicas de los estudiantes con discapacidad intelectual y concluyeron que este tipo de intervenciones influía sobre habilidades que están directamente relacionadas con el logro académico (como por ejemplo, la organización de tareas académicas) y, también repercutían positivamente sobre habilidades tradicionalmente consideradas académicas (como la precisión matemático y/o ortográfica).

Autodeterminación y obtención de otros resultados personales importantes: calidad de vida y psicología positiva.

Como hemos visto a lo largo de este apartado, existe suficiente evidencia empírica que apoya la importancia de la autodeterminación y de su promoción en la vida de las personas y estudiantes con discapacidad intelectual y en la obtención de resultados personales mejorados. Uno de los resultados personales más deseados y que aspira conseguir cualquier persona, con y sin discapacidad, es la calidad de vida. Como abordamos en el primer capítulo, existe una estrecha interrelación entre el constructo de autodeterminación y la calidad de vida. Concretamente, una persona autodeterminada no solo hace que sucedan cosas a su alrededor, sino que hacen que sucedan las cosas que desea, es decir, influye sobre el ambiente y sobre sí mismo para lograr un fin específico deseado. Intuitivamente, y según plasma Wehmeyer (1999) en su definición, producir estos cambios en la vida de uno mismo repercutirá positivamente en la calidad de vida de dicha persona (Wehmeyer y Schalock, 2001).

Si entendemos la calidad de vida como un constructo multidimensional que incluye la autodeterminación como una de sus dimensiones principales, tal y como fue planteado inicialmente por Schalock (1996), se puede generalizar que la promoción de las distintas dimensiones de calidad de vida repercutirá sobre el resto de dimensiones y el nivel general de calidad de vida (Wehmeyer y Schalock, 2002). Según esta premisa, que ha sido puesta a prueba a través de diferentes estudios, la promoción de la autodeterminación debería reflejarse sobre el nivel de calidad de vida de la persona. Uno de los primeros intentos de investigación sobre esta cuestión fue realizado por Wehmeyer y Schawartz (1998). Estos autores encontraron diferencias significativas en las puntuaciones de autodeterminación en una muestra de 50 adultos con discapacidad intelectual en función de su nivel de calidad de vida, lo cual indicaba que, controlando el cociente intelectual y factores ambientales de los participantes, los adultos con mayor nivel de autodeterminación mostraban también mayor calidad de vida. En la misma línea, Lachapelle et al., (2005) realizaron un estudio internacional en el que examinaban la relación entre ambos constructos y encontraron, por un lado, que existía una correlación positiva y significativa ($r=.49$, $p<.01$) y, por otro lado, que cada una de las cuatro características esenciales del comportamiento autodeterminado (autonomía, autorregulación, empoderamiento y autoconocimiento) podían predecir la pertenencia a los distintos grupos de calidad de vida (alta o baja). Dando un paso más, uno de los últimos estudios en este ámbito (McDougall et al., 2010) pretendía realizar un análisis exhaustivo del impacto de la autodeterminación en los distintos dominios de calidad de vida percibidos por jóvenes y adultos con discapacidades y enfermedades raras. Los resultados encontrados a través del análisis de regresión sugieren que el nivel de autodeterminación de los participantes podía predecir su calidad de vida percibida en dos de los subdominios evaluados (desarrollo personal y realización personal), como efecto de la

participación en un curso de promoción de la autodeterminación de un año de duración. Sin embargo, el nivel de autodeterminación no conseguía predecir la puntuación total en calidad de vida, ni en los subdominios bienestar, relaciones interpersonales y ocio.

En definitiva, la investigación apoya la idea de que el nivel de autodeterminación y su promoción en jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad puede tener un impacto diferencial sobre las distintas dimensiones de calidad de vida, concretamente sobre aquellos dominios más directamente relacionados con la autodeterminación como pueden ser el desarrollo personal y la realización personal. Por tanto, en coherencia con este argumento, los servicios educativos y de transición a la vida adulta deben ser diseñados para proporcionar oportunidades que permitan a los estudiantes aprender y aplicar las conductas relacionadas con la autodeterminación como una de las mejores vías para alcanzar una buena calidad de vida durante la etapa escolar y también durante la vida adulta.

En línea con la investigación enfocada al análisis de la relación entre la autodeterminación y la calidad de vida, actualmente, existe otra vertiente de estudio, que está ganando especial importancia desde el paradigma de apoyos, y que centra la investigación en el estudio de las fortalezas y potencialidades de las personas con discapacidad para desenvolverse de manera eficaz en el entorno, por encima de sus debilidades y dificultades. La psicología positiva ha emergido como una subdisciplina de la psicología que aboga por la medida y la comprensión del desarrollo de las fortalezas humanas (Shogren, Wehmeyer, Buchanan y Lopez, 2006) e incluye la investigación en el campo de la felicidad, el optimismo, la sabiduría, la creatividad, el talento, la resiliencia, las emociones positivas, o la esperanza, entre otros constructos (Snyder y Lopez, 2002). En este sentido, Schalock (2004) identificó la psicología positiva como un componente emergente del actual paradigma de discapacidad con implicaciones en el bienestar personal de las personas. Sin embargo, actualmente siguen siendo limitados los estudios que examina la relación entre los constructos asociados a la psicología positiva y los distintos ámbitos de investigación en discapacidad. Shogren et al. (2006) realizaron un análisis de la investigación existente desde 1975 que enfatizaba las fortalezas y capacidades de las personas con discapacidad intelectual, así como el número de investigaciones que incluían a la vez constructos asociados a la psicología positiva y a la autodeterminación. Los resultados indicaron que, del total de artículos analizados, aproximadamente el 54% se circunscribían en el último periodo de 10 años evaluado, lo cual confirma el creciente interés por centrar la atención de la investigación en las fortalezas y potencialidades de las personas con discapacidad. Respecto a la relación entre la psicología positiva y la autodeterminación, los resultados reflejaban un incremento progresivo en el número de artículos que abordaban ambos constructos en cada uno de los periodos analizados.

En esta misma línea, Shogren, Lopez, Wehmeyer, Little y Pressgrove (2006) examinaron la relación entre algunos de los conceptos estudiados desde la psicología positiva (esperanza, optimismo, locus de control y satisfacción personal) y el nivel de autodeterminación de las personas con y sin discapacidad intelectual. Entre los resultados obtenidos se encontró que existía una correlación significativa entre la autodeterminación y los distintos constructos evaluados: esperanza, optimismo y locus de control ($r = .60$, $r = .58$ y $r = .61$, respectivamente).

Estos hallazgos reflejan el cambio producido en la conceptualización de la discapacidad intelectual en las últimas décadas y pone de manifiesto el creciente interés en enfatizar las capacidades y fortalezas de las personas con discapacidad y la importancia de la provisión de los apoyos individualizados necesarios para reducir el desajuste entre esas capacidades y las demandas del entorno. Sin embargo, el reducido número de estudios encontrados, indica que sigue siendo

un ámbito de estudio novedoso y que conviene seguir profundizando en la investigación. En cualquier caso, a priori, la autodeterminación y su promoción pueden tener cabida en la investigación dentro del ámbito de la psicología positiva, debido a que, como hemos visto hasta ahora, la investigación avala que la autodeterminación puede considerarse una fortaleza de las personas con discapacidad intelectual para la consecución de resultados personales, para procurar su calidad de vida adulta y para garantizar sentimientos de esperanza, optimismo y satisfacción en las personas con discapacidad intelectual. Sin embargo, es necesario aumentar la investigación existente para poder confirmar este hecho, así como para poder conocer el papel específico de la autodeterminación como fortaleza para las personas con discapacidad.

2.4. CONCLUSIONES GENERALES

A modo de recapitulación, a lo largo de este segundo capítulo se ha intentado proporcionar una visión exhaustiva de la literatura existente en el campo de la autodeterminación, con el objetivo de dar respuesta a una serie de cuestiones fundamentales: ¿qué se entiende por autodeterminación desde una perspectiva individual?; ¿qué características e implicaciones tiene ser una persona autodeterminada?; y ¿cuál es la importancia de este constructo en la vida de las personas con discapacidad intelectual?

En la primera parte del capítulo ha quedado de manifiesto la existencia de distintas definiciones y modelos teóricos sobre autodeterminación en el campo de la discapacidad (Abery y Stancliffe, 1996, 2003b; Field y Hoffman, 1994; Wehmeyer, 1999). Las distintas definiciones del término, aunque todas son diferentes y marcan el énfasis en aspectos diferentes, comparten en esencia el significado de lo que implica la autodeterminación para cualquier persona con y sin discapacidad. Algunos de los conceptos que se repiten a lo largo de las distintas definiciones de autodeterminación son “*la capacidad para elegir*”, “*el logro de metas*”, “*el ejercer control*”. Estos términos y expresiones tienen implicaciones importantes en la comprensión de la autodeterminación y, por tanto, deben tenerse en cuenta cuando hablamos de ella. Sin embargo, la autodeterminación es un constructo complejo, cuya comprensión no puede reducirse, meramente, a un conjunto de palabras o expresiones aisladas, sino que debe analizarse en profundidad para entender la esencia global del término y sus implicaciones prácticas.

Es sabido que los comienzos del uso del término se dieron en contextos grupales para referirnos a los deseos de autogobierno de una región y colectivo determinado. Sin embargo, aunque desde esta perspectiva grupal el uso del término genera un gran debate y discusión política, e incluso puede suponer motivo de enfrentamiento entre grupos, no se puede discutir la idoneidad de aplicarlo desde una perspectiva individual (como el derecho de las personas a la autodeterminación). En este sentido, la mayor parte de las personas, si no todas, desean poder autogobernar su propia vida, tener poder de decisión en los acontecimientos que le suceden diariamente y, de alguna manera, influir sobre su entorno y poder acercarse hacia sus propios deseos y aspiraciones. La esencia del término de autodeterminación es, precisamente, esta concepción asociada al derecho a poder dirigir y controlar las cosas que suceden en nuestra propia vida, o en palabras de propio Wehmeyer (1996) “*ser agente causal*” de la vida de uno mismo (pp. 24).

Además de las definiciones revisadas, los modelos teóricos expuestos a lo largo del capítulo permiten comprender en profundidad las implicaciones del constructo de autodeterminación, incluyendo sus características subyacentes, el proceso por el cual se desarrolla

a lo largo de la vida y se manifiesta en el comportamiento, y los múltiples factores asociados que juegan un papel determinante tanto en su desarrollo como en su perfeccionamiento.

En cualquier caso, independientemente del modelo teórico elegido o de la definición concreta asumida, la autodeterminación se debe contemplar como algo concerniente a todas las personas, con y sin discapacidad, que se desarrolla a lo largo de la vida, teniendo especial relevancia el periodo de la adolescencia como etapa en la que el desarrollo de la autodeterminación se vuelve notable, y en el que cobran la misma importancia tanto las competencias o capacidades de la persona como las oportunidades que brinda el ambiente para poder aprender y llevar a cabo las conductas relacionadas con la autodeterminación. En este sentido, como se ha podido observar a lo largo de este capítulo, la investigación apoya esta premisa y pone de manifiesto la existencia de múltiples factores personales y ambientales que ejercen algún tipo de influencia en el desarrollo y la expresión de las distintas habilidades y conductas directamente asociadas a la autodeterminación.

En definitiva, la autodeterminación implica una forma de pensar respecto al derecho de las personas para manejar su propia vida. Este derecho a la autodeterminación ha cobrado especial importancia en el campo de las personas con discapacidad debido a que, a pesar de que parece indiscutible que la mayoría de las personas adultas sin discapacidad tienen el derecho a elegir libremente dónde quieren vivir, de qué quieren trabajar o qué estilo de vida desean tener, sin embargo, este mismo derecho puede no ser tan evidente para las personas con discapacidad. Las personas con discapacidad en muchas ocasiones no cuentan con las mismas opciones u oportunidades para poder expresar y elegir sus metas libremente o pueden tener dificultades para aprender las habilidades, creencias y actitudes que son necesarias para manifestar una conducta autodeterminada. La importancia en sí misma de la autodeterminación para estas personas y la relevancia que su promoción puede tener en la consecución de resultados personales positivos, tal y como ha revelado la investigación, son algunas de las razones por las cuales actualmente existen múltiples esfuerzos a nivel internacional, tanto desde la investigación como desde la prestación de servicios, por comprender y divulgar las implicaciones de la autodeterminación, por conocer en qué medida los diferentes factores personales y ambientales están jugando un papel en el aprendizaje y la puesta en marcha de conductas autodeterminadas y por disponer de recursos de evaluación y de intervención que nos permitan promover la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual. Todos estos esfuerzos tienen el objetivo final de poder garantizar que estas personas puedan expresar su derecho a ser agente causal de sus propias vidas y puedan alcanzar la obtención de esos resultados personales positivos y una mayor calidad de vida durante la juventud y la vida adulta.

Por tanto, para complementar la comprensión del constructo de autodeterminación y completar la justificación teórica del plan de investigación presentado en este trabajo, es necesario abordar en el siguiente capítulo la vertiente más aplicada en el campo de la autodeterminación. Concretamente, si estamos de acuerdo en la importancia de garantizar el derecho a la expresión de la autodeterminación en la vida de las personas con discapacidad, debemos conocer cómo podemos trabajar para evitar que se vulnere este derecho. Para ello, en el tercer capítulo se expone, de manera detallada, cómo se debe realizar una evaluación del nivel de autodeterminación y cómo podemos promover las habilidades asociadas a la autodeterminación y proporcionar oportunidades para adquirir y aprender dichas habilidades, así como los recursos disponibles en este momento tanto para la evaluación como para la intervención.

CAPÍTULO 3.

EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN



CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN

INTRODUCCIÓN

A lo largo del capítulo anterior se ha realizado un repaso sobre la comprensión del constructo de autodeterminación y sus implicaciones en el desarrollo y en la vida de las personas con discapacidad intelectual, junto con un análisis de la investigación existente en este campo. Todo ello avala tanto el planteamiento teórico propuesto como la relevancia que tiene la evaluación y la promoción de la autodeterminación para las personas con discapacidad intelectual. Para completar la información aportada hasta el momento, en el presente capítulo se va a abordar la autodeterminación desde una perspectiva más aplicada. Concretamente, el objetivo de este capítulo es proporcionar una visión general sobre las características y los distintos recursos desarrollados para la evaluación y la promoción de la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual, especialmente en la etapa evolutiva de la adolescencia.

En este tercer capítulo se intenta dar respuesta a dos objetivos fundamentales en la aplicación práctica del constructo de autodeterminación. Por un lado, la primera parte del capítulo pretende explicar cómo se debe llevar a cabo el proceso de evaluación de la conducta autodeterminada, así como proporcionar un repaso de diferentes herramientas de evaluación desarrolladas en el contexto estadounidense, que sirven de referencia en el diseño de la evaluación en nuestro contexto. Por otro lado, una vez abordadas las estrategias de evaluación, el final del capítulo incluye una breve revisión de los distintos programas, métodos y estrategias propuestas para la promoción de la autodeterminación de las personas con discapacidad.

3.1. *EVALUACIÓN DESDE EL PARADIGMA DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL*

La evaluación en el campo de la discapacidad intelectual desde el actual paradigma de apoyos (Luckasson et al., 1992; Luckasson et al., 2002 y Schalock et al., 2010) se plantea como un proceso de recogida sistemática de información dirigida a cumplir tres funciones diferenciadas: diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos individualizados. La característica principal que debe cumplir cualquier evaluación es la flexibilidad y el ajuste específico a las características de la persona evaluada y al objetivo concreto de la evaluación. Concretamente, en función de cuál sea el objetivo de la evaluación, se debe concretar el tipo de información que se debe recoger, los instrumentos a utilizar y/o los criterios de evaluación. Además, previamente se debe adaptar el objetivo de la evaluación a la persona concreta con discapacidad que se va a evaluar y a sus necesidades específicas, para, posteriormente, poder ajustar también todos los parámetros que guían dicha evaluación.

Desde este paradigma se plantea que cualquier evaluación, independientemente de la función para la que sea diseñada, debe cumplir tres criterios básicos: a) ajustar el proceso y los instrumentos de evaluación al propósito concreto de la evaluación; b) asegurarse de la validez de la información que se recoge en la evaluación; y c) garantizar la utilidad de la evaluación realizada. Por tanto, cuando un profesional se vea inmerso en el proceso de llevar a cabo una evaluación debe plantearse tres cuestiones fundamentales, en primer lugar, qué función va a tener dicha evaluación, es decir, con qué objetivo se va a realizar dicha evaluación (diagnóstico, clasificación y

apoyos), y determinar, dentro de las tres funciones generales, a qué objetivos específicos va a responder la recogida de información. Una vez definido el propósito de la evaluación debe seleccionar aquellos métodos, de entre todos los disponibles, que se adecúen perfectamente a ese objetivo y a la persona concreta que se va a evaluar. Asimismo, del total de métodos seleccionados como relevantes y ajustados al propósito marcado, se debe escoger aquel procedimiento de evaluación que proporcione una información válida y precisa, así como garantizar que el evaluador conoce la dinámica de utilización de dicho instrumento para asegurar que el proceso de evaluación se realiza bajo las máximas garantías. Por último, no debe olvidar que los resultados derivados de la evaluación deben tener siempre alguna utilidad para la persona evaluada. Esta utilidad práctica hace referencia a que la información recogida durante el proceso sirva para cumplir la función para la que fue diseñada dicha evaluación y redunde en algún beneficio para la persona con discapacidad.

Existen múltiples recursos y herramientas que se pueden emplear para la evaluación. En coherencia con lo expuesto hasta el momento, no existe ningún método de evaluación que sea inherentemente superior a los demás, sino que la elección de un procedimiento de evaluación u otro va a depender de múltiples factores y, en la mayoría de los casos, lo ideal es emplear varios métodos de evaluación que recojan información derivada de distintas fuentes. A continuación se expone un breve listado de procedimientos de evaluación clásicamente utilizados en la evaluación de estudiantes con problemas académicos o comportamentales (Salvia e Isseldyke, 1995; Verdugo, 1994).

- **Observaciones.** El procedimiento de observación directa proporciona una información detallada y verificable no solo de la propia persona evaluada sino también de su contexto inmediato. Este tipo de evaluación puede clasificarse en observación sistemática y no sistemática. La observación sistemática dirige la atención únicamente a un tipo determinado de comportamiento definido sobre el que se puede evaluar su frecuencia, duración, magnitud o latencia. Por otro lado, la observación no sistemática o informal consiste en observar a la persona y su ambiente, y tomar nota de los comportamientos o circunstancias que se consideren significativas y, por tanto, sin seguir un proceso tan riguroso.

- **Entrevistas y escalas de clasificación.** Este tipo de procedimiento de evaluación utiliza los recuerdos sobre nuestra conducta o el comportamiento de otros como fuente de información. Las entrevistas son un conjunto de preguntas que debe contestar la persona evaluada, pudiendo ser la estructura de la entrevista: abierta, cuando las preguntas son generales y pueden derivar en otro tipo de preguntas no establecidas previamente; cerrada, cuando se formulan un número determinado de preguntas sin opción a cambios o a incorporar nuevas cuestiones; o semiestructurada, cuando se presenta una estructura previa establecida pero ésta es flexible a la incorporación de cambios a lo largo del proceso de evaluación. Por su parte, las escalas de clasificación (o “rating scales”) pueden considerarse un tipo de entrevista formal que además de establecer las preguntas a priori, proporciona también un determinado número de respuestas limitadas en cada pregunta.

- **Test.** Un test es un conjunto predeterminado de preguntas o tareas en el que se busca obtener unas respuestas concretas. Los test estandarizados pueden ser de muchos tipos (diagnósticos, referidos a la norma, referidos al criterio...) y permiten obtener datos en situaciones estructuradas o tipificadas para describir la conducta objeto de evaluación. En los test el proceso de estandarización es esencial, es decir, es fundamental que la información obtenida

con el test sea consistente y que se garanticen las mismas condiciones de aplicación para poder comparar la ejecución de la persona evaluada con la norma o con el criterio establecido.

Cualquiera de estos procedimientos de evaluación puede ser utilizado para evaluar a personas con discapacidad intelectual, siempre y cuando este diseñado y validado para su aplicación en esta población. La selección de un tipo de procedimiento sobre otro va a depender, como ya hemos mencionado previamente, del objetivo concreto de la evaluación y de las características individuales de la persona objeto de dicha evaluación, teniendo en cuenta que los procedimientos de evaluación deberán ajustarse a sus capacidades, limitaciones y a las posibilidades de su entorno, a la vez que debe garantizar la veracidad y fiabilidad de la información recogida.

Llegados a este punto, es relevante abordar algunas dificultades metodológicas que la literatura especializada ha recogido (Finlay y Lyons, 2001, 2002) sobre la utilización de este tipo de estrategias de evaluación (entrevistas, cuestionarios, test...) con personas con discapacidad intelectual. Finlay y Lyons (2001) dividen en cuatro secciones los distintos tipos de dificultades metodológicas que se deben tener en cuenta a la hora de diseñar herramientas de evaluación dirigidas a personas con discapacidad intelectual: el contenido de las preguntas, las expresiones utilizadas, el formato de respuesta y las propiedades psicométricas (Tabla 8).

Tabla 8. Areas problemáticas y dificultades específicas en la evaluación de personas con discapacidad intelectual (Traducido y adaptado de Finday y Lyons, 2001).

Área problemática y dificultades específicas	
Contenido de las preguntas	
Juicios cuantitativos	Conceptos abstractos o generales
Cuestiones de tiempo	Síntomas psiquiátricos
Comparaciones	Contenido irrelevante
Preguntas que implican reflexión social	Contenido sensible
Expresión de las preguntas	
Términos en negativo	Oraciones en pasiva o que puedan implicar confusión entre el sujeto y el objeto
Modificadores	Preguntas que no se entienden
Formato de respuesta	
Preguntas SI/No	Entender o clasificar las respuestas
Formato de respuesta múltiple	
Propiedades psicométricas	
Población objetivo	Estructura factorial diferente a la población general

En primer lugar, Finlay y Lyons (2001) plantean que se debe cuidar que el vocabulario y la terminología empleada sean claras, simples y de uso familiar para la persona con discapacidad intelectual; así como también tener precaución cuando se emplean o demandan juicios cuantitativos, comparaciones, inferencias o el uso de conceptos abstractos. En segundo lugar, se debe prestar especial atención a las posibles expresiones utilizadas durante la evaluación que puedan suponer una dificultad de comprensión para la persona con discapacidad intelectual.

Algunas de estas expresiones pueden ser el uso de cuestiones formuladas en negativo, los tiempos verbales en pasiva o la utilización de ejemplos que puedan resultar complejos o confusos. El tercer grupo de dificultades metodológicas se centra en el tipo de respuesta que se debe proporcionar durante la evaluación. Existen diferentes tipos de respuestas válidas en evaluación: respuestas abiertas, respuestas dicotómicas (sí o no) o formatos de respuesta múltiple (o tipo likert), cada uno de los cuales puede presentar dificultades cuando se usan tanto en población general como con personas con discapacidad intelectual. Los formatos de respuesta dicotómicos se asocian generalmente al fenómeno de la aquiescencia, es decir, a la tendencia de la persona evaluada a responder “SÍ” a las preguntas que se le realizan. Por su parte, los formatos de respuesta múltiple pueden suponer una dificultad para la persona con discapacidad intelectual si demandan demasiada utilización de la memoria a corto plazo, si involucran complejos juicios de frecuencia y de grado de acuerdo o si utilizan un lenguaje complejo y no familiar para la persona evaluada. Finalmente, los formatos de respuesta abierta pueden resultar inadecuados para personas con bajo interés o con dificultades en la expresión oral o escrita, de la misma manera que hay que tener en cuenta que este tipo de respuesta puede derivar en una interpretación inadecuada de la respuesta dada (Goodley, 1996). Por último, la cuarta dificultad metodológica planteada por Finlay y Lyons (2001) hace referencia a que no debemos asumir que podemos utilizar con personas con discapacidad instrumentos diseñados para población general (o modificaciones de éstos) con la misma fiabilidad y validez, sino que todo instrumento debe ser validado utilizando una muestra suficiente de la población objeto para la que va a ser aplicado.

Teniendo presentes estas premisas iniciales, el siguiente apartado pretende dar una visión sobre la forma de abordar específicamente la evaluación de la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual, una revisión de las distintas herramientas existentes en el contexto estadounidense y español para evaluar la autodeterminación, así como una justificación de la importancia de este tipo de evaluación en la mejora y promoción de las habilidades relacionadas con la autodeterminación.

3.2. EVALUACIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN

3.2.1. *¿Qué es la evaluación de la autodeterminación?*

La evaluación de la autodeterminación hace referencia a la recogida de información sobre los factores que afectan a la autodeterminación del estudiante o persona evaluada proporcionándole a ésta un rol central a lo largo de todo el proceso de evaluación (Field et al., 1998). Según Mithaug (1996), para poder establecer el grado de autodeterminación de una persona es preciso valorar tanto la capacidad de la propia persona como las oportunidades sociales que tiene para poder poner en marcha su autodeterminación. En la evaluación de la autodeterminación con personas con discapacidad intelectual se deben primar dos aspectos principales: realizar una evaluación completa de todos los factores relacionados con la autodeterminación (factores tanto de la propia persona como del entorno en que se desenvuelve) y otorgarle a la persona con discapacidad un papel principal en su propia evaluación, de manera que la propia evaluación pueda ser un reflejo de su derecho a la autodeterminación.

La evaluación de la autodeterminación se convierte en un proceso colaborativo en el que se da poder a la persona evaluada para que pueda tomar control de su evaluación con la ayuda y preparación que necesite y en la que todos los implicados (la persona con discapacidad intelectual,

sus familiares y los profesionales) juegan un papel importante en el proceso. La persona evaluada debe asumir el papel central en la evaluación. Todas las decisiones derivadas de la evaluación deben pasar por ella y debe tomar un rol activo durante todo el proceso de recogida de información. Es importante que la persona evaluada entienda y acepte la necesidad de realizar una evaluación y de cómo se va a realizar este proceso. Además esta aceptación facilitará que la persona muestre mayor motivación y participación activa en el proceso. Por su parte, los profesionales o educadores juegan también un rol importante en el proceso. Concretamente, pueden asumir distintas funciones a lo largo del proceso de evaluación: pueden actuar como fuentes de información sobre la persona evaluada, proporcionando su punto de vista profesional sobre sus capacidades y sobre las barreras y facilitadores existentes en su ambiente y/o pueden asumir también el papel de facilitador o guía de la evaluación, es decir, convertirse en el dinamizador del proceso proporcionando apoyo en aquellas áreas en las que la persona evaluada lo necesite y coordinando el proceso para garantizar la obtención de los resultados planteados. Por último, la familia también adquiere un rol clave en la evaluación de la autodeterminación. Los familiares son una poderosa fuente de información ya que pasan largos periodos de tiempo con la persona evaluada y conocen bien los puntos fuertes y las debilidades de sus hijos en relación a la autodeterminación. Además, es importante conseguir que los familiares se involucren en todo el proceso de evaluación y promoción de la autodeterminación, ya que son un factor determinante en el desarrollo de la autodeterminación y en la facilitación de oportunidades para que sus hijos puedan poner en marcha conductas autodeterminadas.

En cualquier caso, el rol específico de cada participante en la evaluación va a depender de las necesidades y características de la persona evaluada, de la relación existente entre los distintos agentes y de los factores ambientales que se deseen evaluar, siendo importante que, en la medida de lo posible, se procure que la evaluación de la autodeterminación sea un proceso en el que participen activamente familiares y profesionales y que la propia persona evaluada asuma siempre un papel importante y protagonista en su evaluación.

3.2.2. *¿Qué y cómo evaluar la autodeterminación?*

El planteamiento de evaluación trazado hasta el momento coincide, en las líneas básicas, con un enfoque de evaluación centrado en poder optimizar los procesos y resultados de los programas de intervención, “**empowerment evaluation**”. Este nuevo enfoque se caracteriza por “el uso de los conceptos, técnicas y resultados de la evaluación para fomentar el progreso y la autodeterminación” (Fetterman, 2001, p. 3) y está diseñado para apoyar a las personas para que puedan evaluarse a sí mismos y mejorar los programas en los que se ven involucrados usando la autoevaluación y la reflexión (Fetterman, 1996). Los participantes de un determinado programa dirigen su propia evaluación, mientras que los evaluadores externos adquieren el papel de colaborador o facilitador adicional. Por tanto, se produce un cambio de roles en la evaluación, de manera que el papel protagonista y determinante es asumido por el propio objeto de evaluación, que toma el control del proceso, y relega al evaluador a adquirir un papel secundario destinado a preparar, apoyar y facilitar el transcurso de la evaluación (eliminado el rol directivo existente en otros tipos de evaluación). Desde esta perspectiva, el evaluador puede tener cuatro tipos de contribuciones a la evaluación (Field et al, 1998): conocimiento sobre los recursos apropiados de evaluación; habilidades técnicas en la administración e interpretación de los instrumentos utilizados; información sobre recursos educativos y comunitarios existentes, así como también de

las expectativas laborales de la persona evaluada; y habilidades interpersonales que promuevan las aportaciones de los distintos participantes en la evaluación.

En definitiva, este enfoque de evaluación define la esencia de **cómo** debe plantearse la evaluación de la autodeterminación, de manera que la persona evaluada sea el protagonista principal de su evaluación y el evaluador asuma la función de apoyar y facilitar que pueda evaluarse a sí mismo (Wehmeyer, 2001a). Por tanto, cuando se lleva cabo un proceso de evaluación de la autodeterminación con adultos o adolescentes con discapacidad intelectual, el evaluador debe apoyar o guiar la evaluación aportando sus conocimientos sobre los procedimientos de evaluación para poder proponer o seleccionar aquellos que mejor se ajusten a las características y necesidades de la persona evaluada y facilitando, a la vez, que la persona con discapacidad intelectual asuma un rol protagonista en la evaluación, de manera que pueda tomar decisiones en relación a la evaluación, ejercer el control a lo largo de todo el proceso y proporcionar información sobre sí misma. Además, en la medida de lo posible la evaluación de la autodeterminación debe implicar el uso de diferentes recursos o estrategias y tener en cuenta múltiples perspectivas (Wehmeyer, Field y Thoma, 2010).

Para completar la comprensión de la evaluación de la autodeterminación debemos determinar también **qué** información concreta se debe recoger para poder conocer si una persona es o no autodeterminada. Concretamente, para realizar una evaluación completa del nivel de autodeterminación de una persona se debe recoger información sobre los indicadores personales de autodeterminación, es decir, sus preferencias personales, intereses, capacidades, conocimientos y actitudes relacionadas con la autodeterminación; sobre la manifestación de conductas autodeterminadas en las distintas actividades de la vida; y sobre los distintos factores del ambiente que pueden estar actuando como barreras o facilitadores de la autodeterminación.

Evaluación de los indicadores personales de la autodeterminación.

La evaluación de los indicadores personales de la autodeterminación hace referencia a la recogida de información sobre las fortalezas y debilidades de la persona evaluada en relación a las habilidades, creencias y actitudes asociadas a la autodeterminación. Por tanto, el primer paso en cualquier evaluación de la autodeterminación es determinar que competencias personales tiene la persona que se asocian con mostrar un comportamiento autodeterminado, es decir, se debe valorar si la persona evaluada posee, muestra o ha aprendido a utilizar los distintos componentes elementales que desde los modelos teóricos propuestos subyacen a la autodeterminación y a sus dimensiones.

En este sentido, aunque se ha planteado distintos modelos teóricos sobre la autodeterminación (ver apartado 2.2. del capítulo anterior), en general la mayoría de los modelos coinciden al señalar que los componentes específicos de la autodeterminación deben recogerse en la evaluación. Concretamente, Field et al. (1998) proponen un conjunto de indicadores personales, transversales a las distintas teorías, que podrían ser una aproximación amplia de los distintos componentes que debe recoger la evaluación (Tabla 9).

Para evaluar estos indicadores personales podemos recurrir a los distintos métodos de evaluación existentes. Por un lado, se pueden emplear herramientas de evaluación estandarizadas que evalúen cada uno de estos componentes o subconjuntos de los mismos, por ejemplo, para evaluar las habilidades de establecimiento de metas o de toma de decisiones podemos emplear la

escala “*Life Choices Survey*” (Kishi, Teelucksingh, Zollers, Park-Lee y Meyer, 1988); o para evaluar la capacidad de resolución de problemas la técnica de evaluación “*Means-Ends Problem Solving technique*” (MEPS) (Platt y Spivack, 1989); o para evaluar locus de control utilizar la escala “*Adult version of the Nowicki-Strickland Internal-External Scale*” (Nowicki y Duke, 1974). Asimismo, se pueden utilizar también escalas de evaluación diseñadas específicamente para la evaluación de los componentes de la autodeterminación, algunas de las cuales se abordarán en el siguiente apartado; o por el contrario, se pueden diseñar estrategias de evaluación no estandarizadas orientadas específicamente a la evaluación de este objetivo en un momento concreto y para una persona o grupo determinado, utilizando para ello recursos de evaluación informales como por ejemplo los registros de observación o las entrevistas.

Tabla 9. Indicadores personales de autodeterminación (Adaptado de Field et al., 1998).

Habilidades	Considerar múltiples opciones y anticipar consecuencias	Diferenciar entre lo que quiere y lo que necesita
	Hacer elecciones	Toma de decisiones
	Establecimiento de metas	Persistencia en la tarea
	Resolución de problemas	Habilidades de acción
	Autorregulación	Autobservación
	Autoevaluación	Autorrefuerzo
	Capacidad de ajuste y funcionamiento	Asumir responsabilidades
	Habilidades comunicativas y sociales (como negociación, compromiso y persuasión)	Habilidades de autodefensa
Actitudes	Locus de control interno	Expectativas positivas de logro y eficacia
	Autoestima	Orgullo
Creencias	Conocimiento de las preferencias personales	Autoconocimiento de las fortalezas y debilidades
	Conocimiento de los intereses	Conocimiento de opciones

La importancia de evaluar estos componentes elementales radica en el papel fundamental que tienen para la promoción de la autodeterminación. Wehmeyer (1999) planteó que estos elementos eran particularmente importantes para la aparición y el aprendizaje del comportamiento autodeterminado y que subyacían a las características esenciales de la autodeterminación. En línea con esta premisa, Wehmeyer et al. (1998) plantearon que la promoción de la autodeterminación debía pasar por la mejora y el desarrollo de estos componentes elementales. Por ende, la evaluación de estos indicadores es también fundamental como paso previo imprescindible poder diseñar estrategias de intervención eficaces orientadas a la promoción de estos elementos.

Sin embargo, la evaluación de los indicadores personales, aunque muy útil para poder delimitar las fortalezas y debilidades de la persona evaluada, y poder implementar estrategias de intervención específicas, debe ser complementada con la evaluación de la conducta autodeterminada y la evaluación de los factores ambientales asociados, los cuales juegan también

un papel importante en la promoción de la autodeterminación y deben ser tenidos en cuenta en el diseño de estrategias de intervención.

Evaluación de la conducta autodeterminada.

Además de evaluar si la persona posee o no determinados indicadores personales de autodeterminación a través de autoinformes u otro tipo de método de evaluación, es recomendable realizar también una evaluación de cómo esos indicadores personales se manifiestan en la conducta de la persona. Por tanto, por un lado, debemos evaluar si la persona tiene adquirida una determinada capacidad, actitud o creencia (habilidad adquirida) y, por otro lado, si la persona utiliza esas habilidades adquiridas en su vida diaria (habilidad de desempeño).

La evaluación del desempeño en autodeterminación únicamente se puede realizar a través de la observación directa de la conducta de la persona evaluada y debe incluir la valoración tanto de los indicadores personales que se manifiestan en la conducta como de los factores ambientales que actúan como barreras o facilitadores. Un ejemplo de herramienta de evaluación destinada a cumplir esta finalidad es una de las escalas desarrollada por Hoffman et al. (2004) dentro de su Batería de Evaluación de la Autodeterminación. Hoffman et al. (2004) desarrollaron, el *Self-Determination Observation Checklist* (SDOC), un inventario de observación de tres de las conductas relacionadas con la autodeterminación (planificación, comunicación y funcionamiento independiente). Para cumplimentar este inventario el profesor del aula debe observar al alumno durante distintos periodos escolares de aproximadamente cinco minutos, marcar aquellos comportamientos observados que se relacionan con la autodeterminación e indicar si estos comportamientos son apropiados o inapropiados.

Evaluación de los factores ambientales.

Finalmente, para completar la evaluación de la autodeterminación es necesario recurrir a la evaluación del contexto. Los factores ambientales incluyen todos los elementos del entorno que promueven o impiden a la persona con discapacidad la expresión de preferencias, la toma de decisiones y la posibilidad de tomar el control de su propia vida. La evaluación de estos factores ambientales incluye la evaluación de los factores culturales que proporcionan o dificultan las oportunidades de las personas para convertirse en autodeterminadas y la evaluación de los aspectos físicos del ambiente que pueden suponer una barrera o un facilitador en la puesta en marcha de conductas autodeterminadas. Es evidente la dificultad que entraña la evaluación de los factores ambientales debido a la gran cantidad de elementos del entorno que pueden estar jugando un papel en la autodeterminación de las personas con discapacidad. Por ello, en la mayoría de los casos es necesario delimitar previamente el conjunto de factores a evaluar teniendo en cuenta los ambientes en los que se desenvuelve la persona y el objetivo de la misma, asumiendo el inherente riesgo de dejar fuera de la evaluación factores importantes. Wolman et al. (1994) desarrollaron un instrumento que suponía un intento de evaluar las oportunidades de los estudiantes para identificar y expresar preferencias, para establecer metas y expectativas, para hacer elecciones y planes y para llevar a cabo esos planes y evaluar sus resultados. Sin embargo, destaca que, en general, existen pocas herramientas estandarizadas que incluyen la evaluación de los factores ambiental asociados a la autodeterminación, posiblemente por la dificultad que entraña diseñar este tipo estrategias de evaluación. En cualquier caso, para la evaluación de los

factores ambientales puede ser eficaz el diseño de instrumentos de evaluación específicos (por ejemplo: registros de observación, entrevistas o cuestionarios), elaborados en base a la persona concreta y teniendo en cuenta su contexto inmediato.

A modo de recapitulación, podemos decir que el proceso de evaluación de la conducta autodeterminada que tiene como objetivo identificar las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad intelectual en esta área, debe proporcionar información sobre las características de la persona evaluada y su ambiente, utilización, en la medida de lo posible, una combinación de procedimientos de evaluación formales e informales y recogiendo información de múltiples fuentes, entre las cuales debe estar el propio individuo. En cualquier caso, Wehmeyer et al. (1998) sugieren que, en la medida de lo posible, se debe procurar incorporar a la evaluación al menos una herramienta estandarizada que evalúe tanto la autodeterminación como sus características y componentes elementales. Por ello, en el siguiente apartado se realiza una revisión de los instrumentos estandarizados de evaluación de la autodeterminación que han sido desarrollados principalmente en el contexto estadounidense.

3.2.3. Revisión de instrumentos de evaluación de la autodeterminación existentes

Tras realizar una revisión de los instrumentos de evaluación diseñados para evaluar la autodeterminación en personas con discapacidad intelectual, encontramos que existen múltiples herramientas de evaluación, desarrolladas principalmente en inglés, y diseñadas para la evaluación de jóvenes con necesidades en edad escolar. Este hecho contrasta con que, a pesar de que han existido algunos intentos por elaborar o adaptar instrumentos de evaluación en España (Verdugo, Gómez-Vela, Badia, González-Gil y Calvo, 2009; Wehmeyer, Peralta, Zulueta, González y Sobrino, 2006), actualmente no disponemos de ningún instrumento de evaluación de la autodeterminación con sólidas propiedades psicométricas dirigido a adolescentes con discapacidad intelectual. Por tanto, sigue existiendo la necesidad de desarrollar estrategias de evaluación estandarizadas diseñadas específicamente para la evaluación de la autodeterminación de personas con discapacidad intelectual, que nos permitan extraer información fiable, válida y eficaz de la propia persona.

El objetivo de este apartado consiste en proporcionar una revisión del abanico de instrumentos de evaluación de la conducta autodeterminada que cuentan con mayor impacto y utilidad práctica, las cuales pueden servir (y han servido) de referencia a la hora de diseñar instrumentos de evaluación adaptados al contexto español.

Del conjunto de herramientas encontradas, se describen los instrumentos de evaluación de la autodeterminación sólidamente validados y dirigidos principalmente a la evaluación de población en edad escolar (Tabla 10), por ser una etapa crítica para el desarrollo y la promoción de los distintos componentes y habilidades relacionados con la conducta autodeterminada. Estos instrumentos son, además, un foco de atención relevante para la justificación de la parte empírica de esta tesis.

Para cada una de estas herramientas de evaluación se aporta una breve descripción del instrumento y una valoración personal sobre las características del mismo; y al final del apartado se incluye una tabla con las principales características de cada una (Tabla 11).

Tabla 10. Escalas de Evaluación de la Autodeterminación revisadas.

Escala	Autores	Justificación de su revisión
<i>Minnesota Self-Determination Scales</i>	Abery, Elkin, Smith, Springborg y Stancliffe (2000) Abery, Stancliffe, Smith, McGrew y Eggenbeen (1995a; 1995b)	Son un conjunto de escalas que proporcionan una evaluación completa de la autodeterminación desde la perspectiva del modelo ecológico-tripartito y además han sido aplicadas a jóvenes y adolescentes con discapacidad, a pesar de estar inicialmente diseñadas para evaluar a adultos.
<i>AIR Self-Determination Scale</i>	Wolman, Campeau, Dubois, Mithaug y Stolarski (1994)	Es una de las herramientas de evaluación de la autodeterminación más utilizadas en la investigación, junto con la escala de Wehmeyer (1995). Se dirige a estudiantes de entre 8 y 18 años, abarcando un rango amplio de edad, y recoge la evaluación tanto del alumno como del entorno que le rodea.
<i>ChoiceMaker Self-Determination Assessment</i>	Martin y Marshall (1995)	Es un ejemplo de herramienta de evaluación enmarcado dentro de un programa de promoción de la autodeterminación y, por tanto, con un claro matiz orientado a la aplicación práctica de los resultados obtenidos.
<i>Self-Determination Assessment Battery</i>	Hoffman, Field y Sawilowski (1995, 2004)	Esta batería de pruebas dispone de distintos instrumentos de evaluación cuyo principal elemento de valor es que utiliza en cada una de las pruebas distintas modalidades de evaluación (autoinforme y registro de observación), así como también distintos informantes (el propio alumno, el profesor o el familiar).
<i>The ARC's Self-Determination Scale</i>	Wehmeyer (1995)	Esta escala ha sido ampliamente utilizada en la investigación y proporciona una evaluación sencilla de la autodeterminación basada en uno de los modelos teóricos más relevantes en este campo, el Modelo Funcional de Autodeterminación (Wehmeyer, 1999). Además, se ha intentado adaptar al contexto español.

a. ***Minnesota Self-Determination Scales*** (Abery et al., 2000).

Características generales: *Minnesota Self-Determination Scales* (Abery et al., 1995a; 1995b; Stancliffe y Abery, 2003b). Las escalas “Minnesota” evalúan la autodeterminación de los estudiantes en base a tres áreas distintas: habilidades, actitudes y conocimientos. Existen cinco escalas cada una de las cuales se dirige a evaluar elementos distintos de la autodeterminación según el modelo ecológico-tripartito de autodeterminación (Abery y Stancliffe, 2003a). Estas escalas constan de dos versiones diferentes: una elaborada en formato autoinforme cumplimentada por la propia persona con discapacidad a través de un entrevistador y la utilización de distintos recursos de apoyo necesarios (uso de pictogramas, grabaciones...); y otra diseñada para que los familiares o educadores actúen como informadores de la autodeterminación de los estudiantes. Las cinco escalas son las siguientes:

- *Exercise of Control Scale*. La escala de control ejercido evalúa el grado de control que ejerce la persona evaluada en distintas áreas de la vida. La versión autoaplicada cuenta con 54

ítems agrupados en seis áreas (hogar, ocio, amigos, cuidado personal, trabajo y decisiones personales) y la persona evaluada debe responder en cada uno de los ítems si puede tomar las decisiones por sí misma, si toma las decisiones con ayuda o si otras personas deciden por ella. Por su parte, la versión para familias y profesionales cuenta con 75 ítems que evalúan los mismos contenidos y utilizan un formato de respuesta similar al de la versión autoaplicada.

- *Decision-Making Preference Scale*. La escala de preferencia en la toma de decisiones focaliza la evaluación en determinar si a la persona evaluada le gustaría poder decidir en diferentes cuestiones y aspectos de su vida. Ambas versiones (autoaplicada y para educadores) cuentan con 27 ítems organizados en cinco dominios (hogar, ocio, amigos, cuidado personal y decisiones personales), incluyendo la versión autoaplicada, además, seis ítems que evalúan el área del trabajo. Estos ítems están diseñados para evaluar quien desea la persona con discapacidad que decida en una determinada situación, proporcionando tres opciones de respuesta: desea realizar esa decisión ella sola, desea poder tomar esa decisión con ayuda de alguien o desea que otra persona sea quien tome esa decisión.

- *Importance Scale*. Esta escala evalúa la importancia que tiene un determinado aspecto de la vida para la persona evaluada. Los ítems tienen el mismo contenido que la escala de preferencia en la toma de decisiones con un formato de respuesta diferente. La persona que responde debe indicar la importancia del ítem en un formato de tres opciones de respuesta (no muy importante, importancia media o muy importante).

- *Self-determination Skills, Attitudes, and Knowledge Scale*. Esta escala evalúa las competencias relacionadas con autodeterminación, distinguiendo entre habilidades asociadas a la autodeterminación (toma de decisiones, establecimiento de metas, resolución de problemas, autorregulación...), actitudes que subyacen a la autodeterminación (locus de control, autoestima, autoeficacia...) y conocimientos necesarios para mostrar autodeterminación (autoconocimiento y conocimiento de opciones, recursos y derechos). Los ítems de la versión autoaplicada están formulados como una pequeña historia en la que dos personas se ven involucradas en un proceso de toma de decisiones: una de ellas puede decidir de manera autónoma y la otra necesita ayuda para decidir. La persona con discapacidad debe elegir con cuál de las dos personas se identifica más. A diferencia de la versión autoaplicada, la versión para familiares y educadores está formada por 96 ítems en los que el informante debe responder si está de acuerdo o no con el enunciado del ítem utilizando un formato de respuesta de cuatro opciones.

- *Self-Determination Environment Scale*. La escala de ambiente evalúa el grado en que la persona con discapacidad es apoyada por su entorno para desarrollar y mostrar autodeterminación. Para esta escala existe una única versión formada por 63 ítems que deben ser cumplimentados por profesionales. Los educadores deben indicar su grado de acuerdo en ítems que evalúan factores ambientales en relación a diferentes dominios (necesidades básicas, apoyos, respeto y aceptación, refuerzo positivo, servicios y programas asistenciales, participación e inclusión social, decisiones familiares, profesionales de apoyo y modelos de observación).

La validación de algunas de estas escalas de evaluación se presentan en un estudio realizado por los mismos autores (Stancliffe et al., 2000). Concretamente, los análisis de fiabilidad realizados para la escala de control ejercido (*Exercise of Control Scale*) indicaban una adecuada fiabilidad test-retest a corto plazo (rango: .83 - .93). Por su parte, la escala de evaluación de competencias (*Self-determination Skills, Attitudes, and Knowledge Scale*) mostraban una consistencia interna que oscilaba entre .81 y .96 y una estabilidad test-retest de entre .80 y .96.

Valoración crítica. Estas escalas de evaluación están claramente enmarcadas dentro del modelo ecológico-tripartito de autodeterminación (Abery y Stancliffe, 2003a) y están diseñadas para responder a las necesidades de evaluación de cada uno de los elementos críticos propuestos por este modelo. Estas herramientas son especialmente útiles para valorar la autodeterminación desde este modelo teórico ya que permiten, por un lado, determinar el nivel de autodeterminación del estudiante en base a la interacción entre los tres factores planteados desde el enfoque tripartito de la autodeterminación (grado de control ejercido, deseo de ejercer ese control e importancia en las distintas áreas en las que se puede ejercer control) y, por otro lado, realizar un análisis exhaustivo de las distintas variables personales y ambientales que presenta la persona evaluada y que se relacionan con la puesta en marcha de comportamientos autodeterminados. Una de las limitaciones reseñable es que, a pesar de que estas escalas se han aplicado en contexto escolar, las escalas fueron diseñadas en sus orígenes para evaluar a adultos con discapacidad y, por tanto, algunos de sus ítems pueden ser inapropiados para la evaluación de niños y adolescentes. Además, estas escalas se elaboraron principalmente como recursos para la investigación, y aunque los autores plantean (Stancliffe y Abery, 2003b) que pueden también aplicarse para la evaluación de intervenciones en autodeterminación o para identificar aspectos facilitadores relacionados con el ejercicio de la autodeterminación y/o el apoyo del ambiente en la autodeterminación, sin embargo, añaden que estos instrumentos no han sido validados ni normalizados para ser utilizados como recurso en la planificación individual de apoyos o intervenciones de personas con discapacidad.

- b. ***AIR Self-Determination Scale.*** (American Institute for Research Self-Determination Scale) de Wolman et al. (1994).

Características generales: *AIR Self-Determination Scale.* (Wolman et al., 1994). Los autores de esta herramienta de evaluación entienden que la persona autodeterminada es aquella persona que conoce y puede expresar sus necesidades, intereses y habilidades, se plantea metas, se fija planes de acción y, si es necesario, cambia o ajusta dicho plan de acción para alcanzar las metas deseadas. Además, plantean que la autodeterminación depende, en igual medida, de las capacidades del individuo y de las oportunidades que tiene para poder mostrar dichas habilidades. Estas premisas básicas, subyacentes al concepto de autodeterminación, se plasman en la elaboración de esta escala, “AIR Self-Determination Scale”.

El propósito de esta herramienta de evaluación es proporcionar un instrumento de fácil uso que permita evaluar y desarrollar un perfil del nivel de autodeterminación de los estudiantes, identificar las fortalezas y las áreas a mejorar, identificar metas educativas que se puedan incorporar al programa individual educativo o de transición (IEP o ITP) y desarrollar estrategias para mejorar las capacidades y las oportunidades de autodeterminación de los estudiantes. Concretamente, la escala está diseñada para ser aplicada a todos los estudiantes que se encuentran en edad escolar (desde la primera infancia hasta los 21 años). Cuenta con distintos formatos en función del informante: la versión para estudiantes está dirigida a aquellos estudiantes que poseen habilidades de lectoescritura suficientes para contestar a las preguntas; la versión para padres se dirige a los padres de los estudiantes que pueden beneficiarse de tomar contacto con el constructo de autodeterminación; y la versión para educadores debe ser cumplimentada por los profesores o cualquier personal del equipo educativo. Además, existe una versión para la investigación que es exactamente igual que la versión para educadores incorporando un cuestionario con información demográfica.

En esencia, la escala *AIR Self-Determination Scale* está formada por 30 ítems que se estructuran en dos grandes bloques. La primera parte de la escala incluye ítems que evalúan las capacidades relacionadas con la autodeterminación la cual, a su vez, está dividida en tres secciones (habilidad, conocimiento y percepciones). La segunda parte de la escala recoge ítems que evalúan las oportunidades que tiene el estudiante para manifestar autodeterminación, y también está dividida en dos secciones en función del contexto (oportunidades en la escuela y oportunidades en el hogar). Cada una de las cinco secciones de la escala cuenta con seis ítems: dos ítems centrados en los pensamientos (identificación de intereses, metas y expectativas); dos ítems centrados en las acciones (si realiza elecciones y lleva a cabo acciones); y dos ítems centrados en el ajuste de la acción (evaluación del progreso y tomar medidas de ajuste). De esta manera, con el total de ítems de la escala puedes tener una visión completa de la autodeterminación del estudiante.

La validación de esta escala, en su versión para educadores, fue realizada con una muestra de 450 estudiantes con y sin discapacidad de entre 6 y 25 años. El coeficiente de fiabilidad obtenido mediante el procedimiento de dos mitades fue de .95 y de .74 utilizando test-retest. En relación a la validez del instrumento, se realizó un análisis factorial de las puntuaciones que confirmó que los resultados obtenidos eran consistentes con la estructura conceptual de la escala en dos grandes bloques (capacidad y oportunidad).

Valoración crítica. La mayor potencialidad de esta herramienta de evaluación es que recoge un enfoque completo de la evaluación de la autodeterminación, incorporando información tanto de los factores internos relacionados con la autodeterminación (habilidades, percepciones y conocimiento) como de los factores externos (las oportunidades que proporciona el entorno). En este sentido, es uno de los pocos instrumentos existentes que incluyen la evaluación de los factores del ambiente, lo cual le aporta mayor relevancia al instrumento. En contraste, la principal dificultad que se observa en esta escala, concretamente en la versión diseñada para alumnos, es que algunos de uno de los ítems poseen enunciados demasiado complejos y generales (por ejemplo: ítem 1. *I know what I need, what I like, and what I'm good at*) que evalúan varias realidades a la vez, es decir, el alumno tiene que contestar en un mismo ítem si sabe lo que necesita, si sabe lo que le gusta y si sabe en lo que es bueno para él. Esta característica de la escala puede dificultar tanto la comprensión de la pregunta como la respuesta que se debe proporcionar a la misma, especialmente a los alumnos con discapacidad intelectual. Por tanto, la versión autoaplicada, de la cual no se disponen de datos de validación, puede implicar serias dificultades para el estudiante y, posiblemente también, para la información que proporciona.

c. ***ChoiceMaker Self-Determination Assessment*** de Martin y Marshall (1995)

Características generales: *ChoiceMaker Self-Determination Assessment*, (Martin y Marshall, 1995). Esta escala de evaluación fue desarrollada por Martin y Marshall (1996) dentro de un programa de promoción de la autodeterminación que intenta evaluar las capacidades y oportunidades de autodeterminación en relación con el currículo a trabajar.

Es una escala en formato de inventario en la que el profesor se encarga de valorar a los estudiantes en cada una de las secciones y los ítems de la escala. Va dirigida a la evaluación de las habilidades de autodeterminación y las oportunidades de la escuela para ejercer estas habilidades

en estudiantes de educación primaria y secundaria. Concretamente, la escala consta de 62 ítems con formato de respuesta múltiple divididos en tres áreas de elección: a) elecciones educativas, vocacionales y metas personales; b) participación de los estudiantes en las reuniones de su plan educativo individualizado; y c) logro de las metas propuestas en su plan educativo individualizado.

The ChoiceMaker Self-Determination Assesment (Martin y Marshall, 1997) ha sido validada usando una muestra de aproximadamente 300 estudiantes con dificultades de aprendizaje, discapacidad intelectual y problemas de comportamiento. Los análisis de fiabilidad test-retest sugieren una alta fiabilidad de los resultados de la evaluación a lo largo del tiempo. Sin embargo, aunque Martin y Marshall (1997) proporcionan información sobre la fiabilidad y las condiciones de administración y puntuación de esta escala, mencionan también la limitada interpretación que se puede hacer de los datos obtenidos, los cuales deben ser utilizados únicamente como parte del curriculum de intervención diseñado, *Choicemaker Self-Determination Curriculum*.

Valoración crítica. El principal punto fuerte de esta herramienta de evaluación de la autodeterminación es que está elaborada dentro de un programa de intervención más amplio, dedicado a trabajar con los estudiantes las habilidades y las oportunidades relacionadas con su autodeterminación y promover su transición educativa. Por tanto, esta escala puede ser enormemente eficaz si se utiliza dentro de dicho programa de intervención, como instrumento de evaluación inicial para determinar el nivel de los estudiantes antes de implementar el programa y como evaluación final para poder contrastar los resultados obtenidos en los alumnos tras la intervención llevada a cabo. Sin embargo, a pesar de que esta herramienta de evaluación recoge dos de las funciones principales de la evaluación de la autodeterminación (evaluación inicial y evaluación final), descuida otro de los puntos clave descritos, referente a la importancia de proporcionar a la persona evaluada el papel principal de su proceso de evaluación. La escala *ChoiceMaker Self-Determination Assesment* utiliza al profesor como único informante que plasma su visión del alumno en la evaluación de la autodeterminación. Esta característica de la escala impide que el programa de intervención diseñado, *ChoiceMaker Self-Determination Curriculum*, pueda beneficiarse de la autoevaluación como una estrategia de intervención en la mejora del conocimiento personal de los estudiantes o para promover una mayor motivación y participación a lo largo del programa implementado.

d. ***Self-Determination Assessment Battery*** de Hoffman et al. (1994, 2004).

Características generales: *Self-Determination Assessment Battery* (Hoffman et al., 2004). Esta batería de pruebas de evaluación de la autodeterminación está elaborada en base al modelo teórico propuesto por los mismos autores (Field y Hoffman, 1994). Este modelo entiende la autodeterminación como la habilidad de la persona para definir y alcanzar metas basadas en su autoconocimiento y autovaloración y propone que se puede conceptualizar en base a cinco componentes principales: conocimiento de uno mismo, valoración de uno mismo, planificación, actuación y experiencias de éxito y aprendizaje. En coherencia con esta perspectiva, el propósito de este conjunto de pruebas es evaluar esos componentes descritos utilizando distintos enfoques, es decir, evaluar los factores cognitivos, afectivos y comportamentales relacionados con la autodeterminación desde la perspectiva del estudiante, del profesor y de los propios padres. La “*Self-Determination Assessment Battery*” está formada por cinco instrumentos:

- *Self-Determination Knowledge Scale (SDKS)*. El SDKS está formado por 37 ítems diseñados para evaluar el conocimiento que tiene el estudiante sobre las habilidades de autodeterminación que se enseñan en el programa “*Step to Self-Determination curriculum*” (Field y Hoffman, 1994).

- *Self-Determination Parent Perception Scale (PPS)*. El PPS consta de 30 ítems en los cuales los padres tienen que puntuar a sus hijos en una escala tipo likert de cinco puntos (donde cero es una competencia muy baja y cuatro es una competencia muy alta) en una variedad de comportamientos y habilidades asociadas con autodeterminación.

- *Self-Determination Teacher Perception Scale (TPS)*. El TPS está formado por 30 ítems que tienen la misma estructura que la escala dirigida a padres y se puntúa de la misma manera.

- *Self-Determination Observation Checklist (SDOC)*. El SDOC es un inventario de observación de conductas relacionadas con autodeterminación en el contexto escolar. El profesor del aula debe observar al alumno durante aproximadamente cinco minutos y marcar aquellos comportamientos observados que se relacionan con la autodeterminación.

- *Self-Determination Student Scale (SDSS)*. El SDSS es un autoinforme formado por 92 ítems que mide aspectos cognitivos y afectivos de la autodeterminación. El estudiante debe leer los enunciados y marcar si el contenido del mismo le describe o no.

La validación de esta batería de pruebas se realizó con una muestra de 416 estudiantes con y sin discapacidad con una edad media de 16.3 años ($d = 1.6$). Por un lado, los coeficientes de fiabilidad obtenidos, mediante el índice alfa de cronbach, para las distintas escalas que forman la *Self-Determination Assessment Battery* oscilan entre .83 y .97, indicando que se obtienen niveles altos de consistencia interna en la medición de la autodeterminación. Por otro lado, en relación a la validez, se realizó un análisis factorial sobre la escala *Self-Determination Student Scale (SDSS)* que identificó la existencia de dos factores principales que eran capaces de explicar el 81.2% de la varianza total.

Valoración crítica. El principal aspecto positivo de esta batería de pruebas es, precisamente, contar con distintos instrumentos que nos proporcionen información de la autodeterminación de los estudiantes, cada uno de los cuales con características diferentes en relación al contenido de la evaluación (habilidades, percepciones, conductas...), al procedimiento de evaluación (cuestionarios, registros de observación...) y a la fuente que proporciona dicha información (el estudiantes, la familia y el profesor). Esta característica nos proporciona una amplia flexibilidad para poder ajustar la evaluación a las características y necesidades concretas de la persona evaluada. Además, este conjunto de escalas se puede utilizar de manera diferente en función del objetivo a alcanzar, es decir, podemos obtener un perfil del nivel general de autodeterminación del alumno a partir de las puntuaciones obtenidas en los cinco instrumentos de evaluación o, por el contrario, podemos administrar únicamente alguna de las escalas específicas en función de la información que deseemos recoger del alumno o de sus características personales. Sin embargo, el mayor punto débil de estas escalas es que no existe mucha investigación que utilice esta batería de pruebas como instrumento de evaluación de la autodeterminación.

e. ***The ARC's Self-Determination Scale*** de Wehmeyer (1995).

Características generales: *The ARC's Self-Determination Scale*. (Wehmeyer, 1995). Esta escala de evaluación de la autodeterminación fue construida en base al Modelo Funcional de

Autodeterminación de Wehmeyer (1992, 1999). Wehmeyer (1995) elabora esta escala con el objetivo de poder operativizar su modelo teórico y desarrollar una herramienta de evaluación eficaz para estudiantes, educadores e investigadores que proporcione información sobre las distintas características esenciales de la autodeterminación.

The ARC's Self-Determination Scale es un autoinforme diseñado para evaluar la autodeterminación de los adolescentes con discapacidad, principalmente los estudiantes con discapacidad intelectual moderada o leve y dificultades de aprendizaje. El propósito principal de esta herramienta de evaluación es proporcionar a los propios estudiantes un vehículo que les permita: a) evaluar sus propias creencias sobre sí mismos y su autodeterminación; b) trabajar junto con sus educadores para poder identificar sus fortalezas y limitaciones en relación a la autodeterminación; y c) autoevaluar el progreso de su autodeterminación a lo largo del tiempo. Por tanto, esta herramienta de evaluación pretende ser útil tanto para los profesionales, apoyando sus esfuerzos por promover la autodeterminación de sus estudiantes, como para los propios alumnos, ya que les permitir (y les empodera) para poder evaluarse a sí mismos y poco a poco llegar a ser más autodeterminados.

Esta escala está formada por 72 ítems divididos en cuatro secciones, que se corresponden con cada una de las cuatro características esenciales propuestas en su modelo teórico (Wehmeyer, 1999): autonomía, autorregulación, creencias de control y eficacia y autoconocimiento. La *sección de autonomía* está formada por 32 ítems que evalúan dos perspectivas distintas de entender la autonomía en base a juicios de frecuencia, por un lado, la independencia del estudiante con discapacidad intelectual para desenvolverse en su entorno (evaluando factores como el cuidado personal, las actividades domésticas o la interacción con el ambiente) y, por otro lado, la actuación en base a las propias preferencias, intereses y creencias, es decir, la capacidad de elección en las distintas áreas de la vida (intereses personales, educativos, ocio y tiempo libre y participación en la comunidad). La *sección de autorregulación* se divide a su vez en dos partes. La primera parte evalúa la capacidad para resolver problemas interpersonales a través de seis ítems que relatan historias incompletas, en las que el estudiante debía completar la parte intermedia de cada historia empleando la técnica de medios-fin, es decir, conociendo el problema planteado y la solución final debían plantear cual debía ser el proceso intermedio para alcanzar dicho final. La segunda parte consta de tres ítems en los que el estudiante debe de identificar un objetivo deseado dentro de cada una de las tres áreas principales de transición a la vida adulta (vivienda, trabajo y transporte), indicando, además, los pasos que son precisos para alcanzar este objetivo. En ambas partes, las puntuaciones se basan en el número y coherencia de objetivos, tareas y fases propuestos por el estudiante. La *sección de creencias de control y eficacia* (“psychological empowerment”) contiene 16 ítems que evalúan tres constructos relacionados (locus de control, autoeficacia y expectativas de logro) en base a la formulación de distintas disyuntivas ante la que el sujeto debe elegir cuál de las dos opciones presentadas se ajusta más a su opinión o forma de ser. Por último, la *sección de autoconocimiento* incluye 15 ítems para evaluar varios componentes relacionados con el conocimiento de uno mismo (autoconocimiento, autoaceptación, autoconfianza y autoestima). Los estudiantes tienen que contestar a estos ítems dicotómicos en base al grado de acuerdo.

La validación de esta escala de evaluación se realizó con una muestra de 500 estudiantes de servicios de educación especial de distintos estados de Estados Unidos (Texas, Virginia, Alabama, Connecticut y Colorado). Respecto a los análisis factoriales realizados con los datos obtenidos de la aplicación de la escala se pudo concluir que los análisis apoyaban la evaluación de la autodeterminación como un constructo multidimensional, tal y como se plantea en el modelo

teórico, pero, sin embargo, no se pudo replicar la estructura en cuatro secciones propuesta para la escala. Por otro lado, el índice de fiabilidad calculado a través del alfa de cronbach para la escala en su conjunto, a excepción de la sección de autorregulación, fue de .90.

Valoración crítica. Una de las principales ventajas del instrumento “*ARC’s Self-Determination Scale*” es que está desarrollado en base a uno de los modelos más sólidamente fundamentados y utilizado internacionalmente para entender la autodeterminación, el Modelo Funcional de Autodeterminación (Wehmeyer, 1999). Además, proporciona una aproximación sencilla a la evaluación de la autodeterminación al poder representar el nivel de autodeterminación del estudiante en un perfil de cuatro características esenciales, en el que se presentan las fortalezas y debilidades del estudiante. Este enfoque multidimensional de la autodeterminación proporciona una visión más acertada de la autodeterminación como un constructo multifactorial y desde un enfoque práctico con mayor potencial a la hora de ayudar a los profesionales a diseñar estrategias de promoción e intervención de la autodeterminación ajustadas a las necesidades de los alumnos. Otra característica destacable de esta herramienta es el papel protagonista que proporciona a la persona evaluada, ya que es necesario que el propio alumno adquiera un rol activo en su evaluación y, además, pueda servirle de estrategia para mejorar su autoconocimiento y aumentar su motivación en este área.

Sin embargo, esta escala presenta una serie de limitaciones. Los análisis estadísticos presentados en la guía de la escala (Wehmeyer, 1995) indican que existieron dificultades para la validación de una de las secciones de la escala, la sección de autorregulación. El diseño de esta sección, la cual demanda a los alumnos proporcionar una respuesta abierta (elaborada por ellos mismos) a una serie de problemas cotidianos utilizando la estrategia de medios-fines, a pesar de poder ser un recurso muy útil para la promoción de las habilidades implicadas en la resolución de problemas y la autorregulación del comportamiento, no parece ser el diseño más adecuado para poder evaluar mediante un autoinforme esta dimensión de autodeterminación, ya que supone una dificultad para poder puntuar adecuadamente las respuestas de los estudiantes.

Esta escala de evaluación ha sido traducida y adaptada en varias ocasiones para poder ser aplicada en España (Verdugo et al., 2009; Wehmeyer et al., 2006). Sin embargo, los resultados de fiabilidad y validez obtenidos en estos estudios no han sido todo lo satisfactorios que cabría esperar. Por tanto, actualmente existe la necesidad de seguir trabajando para desarrollar herramientas de evaluación de la autodeterminación que permitan evaluar a los adolescentes y adultos españoles con discapacidad intelectual u otras necesidades con mayor rigor científico y utilidad práctica.

Tabla 11. Síntesis de la revisión de escalas de evaluación de la autodeterminación.

Escala	Autores	Características específicas	Destinatarios	Versiones/ Dimensiones	Propiedades psicométricas
<i>Minnesota Self-Determination Scales</i>	Abery et al. (1995a; 1995b)	Cinco escalas que evalúan distintos elementos de la autodeterminación - Control ejercido, preferencia en la toma de decisiones, importancia, habilidades, actitudes y conocimiento de autodeterminación y entorno	Adultos con discapacidad (aunque también se ha aplicado en población escolar)	Versiones: - <i>Exersise of Control Scale</i> - <i>Decision-Making Preference Scale</i> - <i>Importance Scale</i> - <i>Self-determination Skills, Attitudes and Knowledge Scale</i> - <i>Self-determination Enviromental Scale</i>	Stancliffe et al. (2000) - <i>Exersise of Control Scale</i> adecuada fiabilidad test-retest (rango .83 y .93) - <i>Self-determination Skills, Attitudes and Knowledge Scale</i> adecuada consistencia interna (rango .81 y .96) y estabilidad (rango .80 y .96)
<i>AIR Self-Determination Scale</i>	Wolman et al. (1994)	Un instrumento de fácil uso que permite evaluar y desarrollar un perfil del nivel de autodeterminación.	Estudiantes en cualquier etapa escolar (desde la primera infancia a los 21 años)	Dimensiones que se evalúan: - Capacidades - Oportunidades Versiones en función del informante: - <i>Versión para estudiantes y para educadores</i>	Versión para educadores: - Coeficiente de fiabilidad oscila entre .74 y .95. - La estructura factorial confirma los dos grandes bloques de la escala: capacidad y oportunidad
<i>ChoiceMaker Self-Determination Assessment</i>	Martin y Marshall (1995)	Un inventario de evaluación desarrollada dentro de un programa de promoción de la autodeterminación.	Los profesores valoran el nivel de autodeterminación de los estudiantes	Estructurada en tres áreas de elección - <i>Elecciones educativas</i> - <i>Participación en su plan educativo individualizado</i> - <i>Logro de las mentas propuestas</i>	- Alta fiabilidad utilizando procedimientos de test-retest - Validez limitada a su utilización como parte del curriculum de intervención en la que se diseñó.
<i>Self-Determination Assessment Battery</i>	Hoffman et al.(1995, 2004)	Batería de pruebas de evaluación de la autodeterminación que evalúan los componentes de la autodeterminación desde distintas perspectivas	Estudiantes con y sin discapacidad	- <i>Self-Determination Knowledge Scale</i> - <i>Self-Determination Parent Perception Scale</i> - <i>Self-Determination Teacher Perception Scale</i> - <i>Self-Determination Observation Checklist</i> - <i>Self-Determination Student Scale</i>	- Los coeficientes de fiabilidad de las distintas escalas oscilan entre .83 y .97. - El analisis factorial realizado sobre la escala SDSS identificó la existencia de dos factores principales.
<i>The ARC's Self-Determination Scale</i>	Wehmeyer (1995)	Autoinforme diseñado para evaluar la autodeterminación. Permite valorar el nivel global de autodeterminación e identificar fortalezas y debilidades	Adolescentes con discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje	Secciones de la Escala: - <i>Autonomía</i> - <i>Autorregulación</i> - <i>Creencias de control y eficacia</i> - <i>Autoconocimiento</i>	El índice de fiabilidad calculado para la escala en su conjunto, a excepción de la sección de autorregulación, fue de .90

3.2.4. *¿Por qué es importante evaluar la conducta autodeterminada?*

Como ya hemos mencionado previamente, a través de la evaluación de la autodeterminación se pretende recoger información sobre la persona con discapacidad intelectual y su ambiente, sin olvidar que esta evaluación debe concluir con el cumplimiento del objetivo de obtener algún beneficio para la persona evaluada. La autodeterminación puede ser un resultado importante en sí mismo, entendida como el derecho y el deseo de cualquier persona a poder tomar el control de su propia vida. En el año 2006, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) estableció un conjunto de obligaciones a los estados que la ratifican para la protección de las personas con discapacidad. La mayoría de los artículos de la Convención se relacionan con libertades fundamentales y abordan a su vez derechos más concretos como el de vida independiente, igual reconocimiento de la persona ante la ley, movilidad personal, o habilitación y rehabilitación (Navas, Gómez, Verdugo y Schalock, 2012). El artículo 19 reconoce el derecho de todas las personas con discapacidad a vivir en la comunidad, con opciones iguales a las de las demás, y adoptando medidas efectivas y pertinentes que faciliten el pleno goce de este derecho y la plena inclusión y participación en la comunidad (Naciones Unidas, 2006). La promoción de la autodeterminación puede tener un papel fundamental en el cumplimiento de este derecho.

Por lo general, cuando una persona encuentra limitaciones para poder elegir, expresar sus preferencias y aspiraciones y, en definitiva, controlar su propia vida y vivir de manera independiente, la reclamación de ese derecho se convierte en una cuestión importante en sí misma, que justifica la importancia de evaluar y promover la autodeterminación de las personas más vulnerables desde las organizaciones y desde la investigación. En esta misma línea, Verdugo, Navas, Gómez y Schalock (2012) plantean que cuando se trabaja o investiga en el ámbito de las personas con discapacidad adquiere gran importancia el uso de un enfoque ético, en el cual no se olvide el respeto a las personas, se incluya y garantice el ejercicio de sus derechos en los planes de apoyos individuales y la política organizativa defina cómo se ha de gestionar la autodeterminación de las personas en la planificación de sus proyectos de vida, enfatizando, en todo momento, la provisión individualizada de apoyos.

Por su parte, además del derecho a la autodeterminación, existen otras muchas razones que justifican que la evaluación y la promoción de la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual se hayan convertido en un objetivo de trabajo y de investigación. Concretamente, la asociación entre la expresión de la autodeterminación y la obtención de resultados de vida importantes para las personas (como ya vimos en el apartado 2.3.2 del capítulo anterior) es una de las principales razones que avalan la importancia de la evaluación y la promoción de la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual.

La autodeterminación está asociada a la calidad de vida de las personas con discapacidad según el modelo de Schalock y Verdugo (2002/2003). Este modelo de calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2002/2003) plantea la calidad de vida como un constructo complejo que se entiende en base a ocho dimensiones básicas, entre las cuales se incluye la autodeterminación. Este modelo, sólidamente validado, asume la influencia de la autodeterminación, junto con otras necesidades básicas de la persona, en la calidad de vida de las personas. En coherencia con esta premisa, diversos autores (Lachapelle et al., 2005; McDougall et al., 2010; Wehmeyer y Schalock, 2001; Wehmeyer y Schwartz, 1998) han concluido que la autodeterminación contribuye a una calidad de vida más positiva en personas con discapacidad intelectual. Por tanto, la investigación constata

la importancia de la evaluación y la promoción de la conducta autodeterminada como un elemento para la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual.

Otras líneas de investigación relacionan la autodeterminación de los jóvenes con discapacidad intelectual en etapa escolar con la consecución de resultados posteriores durante la vida adulta. En este sentido, existen estudios empíricos que apoyan el impacto que tiene la autodeterminación en la obtención de resultados vitales importantes: como son la motivación y el logro de objetivos educativos (Benz, Lindstrom y Yovanoff, 2000; Fowler et al., 2007; Lee et al., 2010; Realon, Favell y Lowerre, 1990; Schunk, 1985); o la obtención de resultados laborales y de transición (Martorell et al., 2008; Wehmeyer y Palmer, 2003; Wehmeyer y Schwartz, 1997).

En resumen, podemos decir que la autodeterminación es importante para las personas con discapacidad intelectual debido a la relevancia que tiene para ellas poder ejercer control sobre sus propias vidas y a la asociación que guarda con la calidad de vida. Pero, sin embargo, parece ser especialmente relevante la evaluación de la autodeterminación durante la etapa escolar si tenemos en cuenta que la autodeterminación es una habilidad que se puede aprender y mejorar desde la infancia y que está muy relacionada con la obtención de resultados positivos durante la vida adulta. Así en la medida que podamos evaluar y promover la autodeterminación de los jóvenes con discapacidad intelectual es más probable que los resultados obtenidos se reflejen también durante su vida adulta.

En definitiva, teniendo en cuenta el papel de la autodeterminación en la vida de las personas con discapacidad intelectual, especialmente para los jóvenes en desarrollo, concretamente, la evaluación de la autodeterminación, como el primer paso fundamental en cualquier proceso de enseñanza, se convierte en un elemento importante:

- La evaluación inicial de la autodeterminación es fundamental de cara a la toma de decisiones sobre la necesidad o no de poner en marcha un programa instruccional para promover la autodeterminación o la transición a la vida adulta. Todos los componentes relacionados con la autodeterminación (habilidades personales y factores ambientales) necesitan ser evaluados para poder llevar a cabo con éxito un proceso de instrucción para la transición a la vida adulta (Field et al., 1998). Para poder diseñar programas instruccionales efectivos que promuevan el desarrollo de la autodeterminación de los jóvenes con discapacidad intelectual, es fundamental contar con una adecuada evaluación de las características personales y ambientales relacionadas con la autodeterminación que rodean a la persona con discapacidad. Por tanto, la información que proporciona la evaluación permite a los educadores tomar decisión sobre la necesidad o no de llevar a cabo una intervención, así como también determinar las prioridades de dicha intervención. Concretamente, la evaluación del alumno permite identificar sus puntos fuertes y debilidades y la evaluación del ambiente proporciona información que puede ser utilizada para crear cambios en el ambiente a fin de poder promover las habilidades y conductas relacionadas con la autodeterminación.

- La evaluación continua de la autodeterminación a lo largo de un programa de instrucción supone una medida de feedback para los participantes y profesionales del programa, a la vez que es un mecanismo de motivación y aumento de la participación activa en el mismo. Dentro de un programa de promoción, la evaluación de la autodeterminación permite evaluar los logros obtenidos por la persona con discapacidad intelectual. Además, si la evaluación se incluye a lo largo de las distintas fases de intervención, ésta puede ser utilizada para proporcionar información al estudiante sobre su propio progreso en la adquisición de las habilidades

relacionadas con la autodeterminación y para promover la participación activa en la toma de decisiones concernientes a la continuación, terminación o revisión de las actuaciones realizadas (Field et al., 1998).

- La evaluación final tras la implementación de un determinado programa de promoción de la autodeterminación permite determinar la eficacia del mismo. La evaluación de la autodeterminación puede ser usada para evaluar la eficacia de los modelos de enseñanza utilizados y los diferentes factores ambientales involucrados y su impacto sobre la autodeterminación de los estudiantes (Field et al., 1998).

- La autodeterminación debe ser un componente clave en todo proceso de evaluación eficaz. Potenciar la autodeterminación dentro del propio proceso de evaluación ayuda a que se tengan en cuenta el punto de vista del estudiante a lo largo de todo el proceso y que sea el propio estudiante el que asume el control de su evaluación y de los posteriores esfuerzos de transición. Por tanto, la evaluación puede servir como un primer elemento en el que se proporciona a los estudiantes la oportunidad de expresar su propia autodeterminación.

- Igualmente, es importante destacar la autoevaluación como un vehículo hacia la autodeterminación de los estudiantes. La autoevaluación de las aspiraciones personales promueve la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia o relación (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon y Deci, 2004). Además, la información obtenida en la evaluación de la autodeterminación debe también emplearse para ayudar al alumno a formar una imagen de sí mismo y de su ambiente más precisa y ajustada, que le permita decidir lo que es importante y promueva la autoconfianza y aceptación personal (Wehmeyer et al., 1998). Por tanto, la evaluación en autodeterminación puede servir para promover el autoconocimiento de los estudiantes, de manera que pueda identificar sus fortalezas y las áreas en las que puede mejorar, identificar también los factores ambientales que están actuando como barreras o facilitadores en su autodeterminación, así como permitir a los estudiantes la oportunidad de comentar los resultados de su evaluación.

En definitiva, teniendo en cuenta la importancia de poder expresar el derecho a la autodeterminación y la relación de ésta con la obtención de resultados personales mejorados, la evaluación de la autodeterminación se debe comprender como una fase fundamental que se debe incluir en todo proceso de promoción y fomento de las conductas autodeterminadas en las personas con discapacidad intelectual. La evaluación es un recurso que va a ser útil tanto para los profesionales que trabajan con las personas con discapacidad como para las propias personas a las que va dirigida dicha evaluación. Concretamente, los profesionales se pueden beneficiar de la información aportada por la evaluación de la autodeterminación porque les ayudan a tomar conciencia de la importancia de proporcionar oportunidades en las que los estudiantes puedan aprender y poner en marcha su autodeterminación, y porque también les guía en el diseño de estrategias de promoción específicas. Por su parte, la propia persona con discapacidad obtiene beneficios de la evaluación ya que le permite mejorar su autoconocimiento, tomar conciencia de todo lo referente a su autodeterminación y motivarle para la consecución de logros en este plano y en otras áreas asociadas. En el siguiente apartado abordaremos el papel que puede tener la promoción de la autodeterminación en la vida de las personas con discapacidad y específicamente los distintos métodos y programas diseñados para su promoción.

3.3. ESTRATEGIAS Y PROGRAMAS DE PROMOCION DE LA AUTODETERMINACIÓN

3.3.1. Características de la promoción de la conducta autodeterminada

El énfasis educativo en la promoción de la autodeterminación dentro de las escuelas surge en Estados Unidos en la década de los noventa como resultado de una iniciativa federal con respecto a la prestación de servicios de transición para adolescentes con discapacidad (Ward, 1996; Ward y Kohler, 1996; Wehmeyer, 1998). Desde la aparición de esta iniciativa federal, comienzan a desarrollarse numerosos modelos, recursos y estrategias diseñados para promover la autodeterminación de los estudiantes con necesidades de apoyo (Field et al., 1998; Wehmeyer et al., 1998) y se consolida la idea de que la autodeterminación debe incorporarse como una parte de la educación individualizada y los planes de transición a la vida adulta (Berry, Ward y Caplan, 2012).

Sin embargo, aunque inicialmente se plantea la promoción de la autodeterminación como un posible objetivo educativo que asegurarse el éxito después de acabar la escuela (Field, et al., 1998; Wehmeyer y Palmer, 2003), la investigación en este ámbito ha puesto de manifiesto que el desarrollo y la promoción de la autodeterminación está mediatizado por las experiencias de aprendizaje (dentro y fuera de la escuela), las características físicas y sociales del ambiente del alumno (entorno educativo, familiar y social) y la provisión de apoyos y adaptaciones apropiadas e individualizadas (Shogren y Turnbull, 2006).

En este sentido, Field y Hoffman (2002) propusieron una serie de indicadores de calidad que debían subyacer a la promoción de la autodeterminación con estudiantes con discapacidad: a) el objetivo del trabajo, tanto en programas de apoyo familiar como en programas desarrollados por profesionales, deben ser la promoción y el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la autodeterminación; b) los propios estudiantes, las familias y los profesionales deben ser participantes activos e involucrados en el proceso de promoción de la autodeterminación; c) se deben proporcionar oportunidades para elegir a todos los participantes (estudiantes, familias y profesores); d) cada uno de los participantes debe poder tomar y asumir de riesgos apropiados; e) se deben fomentar las relaciones de apoyo; f) se debe proporcionar adaptaciones y apoyos ante las necesidades individuales de los participantes; g) todos los participantes tienen la oportunidad de expresarse y ser comprendidos; h) las consecuencias de las acciones son predecibles y; g) la autodeterminación subyace en el ambiente escolar.

Por tanto, en la promoción de la autodeterminación debe palpase la filosofía subyacente a la autodeterminación que se ha defendido a lo largo de todo este documento. Se debe procurar la participación activa principalmente de la propia persona a la que va dirigida la promoción, pero también de todos los agentes importantes en la vida de esa persona. Se debe trabajar sobre los componentes elementales de la autodeterminación, no únicamente desde la perspectiva de adquisición de habilidades, sino también procurando la provisión de oportunidades para poner en marcha las competencias aprendidas, de manera que se propicie que puedan expresarse, elegir y asumir riesgos, a la vez que pueden disponer de los apoyos y adaptaciones necesarias para garantizar la obtención de logros a lo largo del programa de promoción.

Actualmente, Walker et al. (2011) han planteado un enfoque ecológico social de la promoción de la autodeterminación. Desde este enfoque se entiende la intervención como un término más amplio desligado de la concepción clásica que implica la puesta en marcha de algún

tipo de tratamiento dirigido a la solución de problemas. Desde este enfoque, la intervención incluye cualquier acción, actividad o circunstancia que resulte en la mejora o en la promoción de la autodeterminación. Además, pone especial énfasis en las complejas interacciones que ocurren entre la persona y su ambiente, de manera que las distintas actividades que se diseñen para la promoción de la autodeterminación deben ir dirigidas tanto a ayudar a la persona a convertirse en agente causal de su vida, es decir, promover el aprendizaje de las competencias, habilidades, creencias y actitudes asociadas con la autodeterminación, como orientadas a la modificación del entorno para convertirlo en un ambiente facilitador de la expresión y el aprendizaje de conductas autodeterminadas. Este modelo de intervención se basa en las fortalezas de la persona y, por tanto, el diseño de cualquier intervención comienza con la asunción sobre las competencias individuales de la persona. El objetivo principal es potenciar sus fortalezas y aprovecharlas para el planteamiento de otros objetivos. Este enfoque presta especial atención al desarrollo de apoyos individualizados que incrementen las capacidades personales y permitan desarrollar las adaptaciones necesarias en el ambiente. Concretamente, plantea que la intervención debe incluir un rango de apoyos formales que incluya: la facilitación y el aumento de experiencias y oportunidades que promuevan la autodeterminación; el apoyo para la creación de redes sociales; empoderar a la persona para que dirija su propio aprendizaje y sus apoyos; y la defensa de las políticas y prácticas que enfatizan los derechos humanos de las personas a actuar volitivamente y vivir con mayor calidad.

Este enfoque ecológico social (Walker et al. 2011), tal y como se puede observar en la Figura 10, plantea la comprensión de la promoción de la autodeterminación en base a cuatro niveles a tener en cuenta. En un primer nivel debemos prestar atención a cuáles son las competencias básicas (habilidades, creencias y actitudes) asociadas a la autodeterminación y a los factores del ambiente (a nivel micro, meso, exo y macrosistema) sobre los que se tienen que dirigir las actividades de intervención, por tanto, el primer paso debe ser la evaluación de los distintos aspectos relacionados con la autodeterminación de la persona, incluyendo las competencias personales y las variables del entorno. En el segundo nivel de actuación se deben identificar los distintos tipos o métodos de intervención posibles, indicando aquellos recursos centrados específicamente en cada una de las variables previamente descritas. El tercer y cuarto nivel de intervención prestan atención al papel de las posibles variables mediadoras y cómo éstas pueden afectar a la eficacia de las intervenciones desarrolladas en el segundo nivel. Finalmente, el quinto nivel hace referencia a los resultados de intervención esperados a lo largo de los distintos niveles de intervención descritos, los cuales se reflejarán en tres áreas: en el nivel general de autodeterminación y de los componentes esenciales; en la calidad de vida percibida por la persona; y en la participación e inclusión social en la comunidad.

Un enfoque ecológico social implica, además de la promoción de las competencias personales de la persona y la intervención sobre los factores del ambiente, tener en cuenta el papel de las posibles variables mediadoras y la participación de todos los agentes importantes a lo largo del proceso de intervención.

En la promoción de la autodeterminación todos los agentes deben tener un rol fundamental a desempeñar. El papel del profesor debe ser crear y potenciar, a través de sus actitudes y de acciones específicas, las condiciones que promuevan el aprendizaje autorregulado en el alumno (Wehmeyer et al., 1998), de manera que le permitan mejorar sus estrategias frente a los problemas, confiando en su capacidad, y en definitiva, que promuevan las distintas dimensiones de autodeterminación.

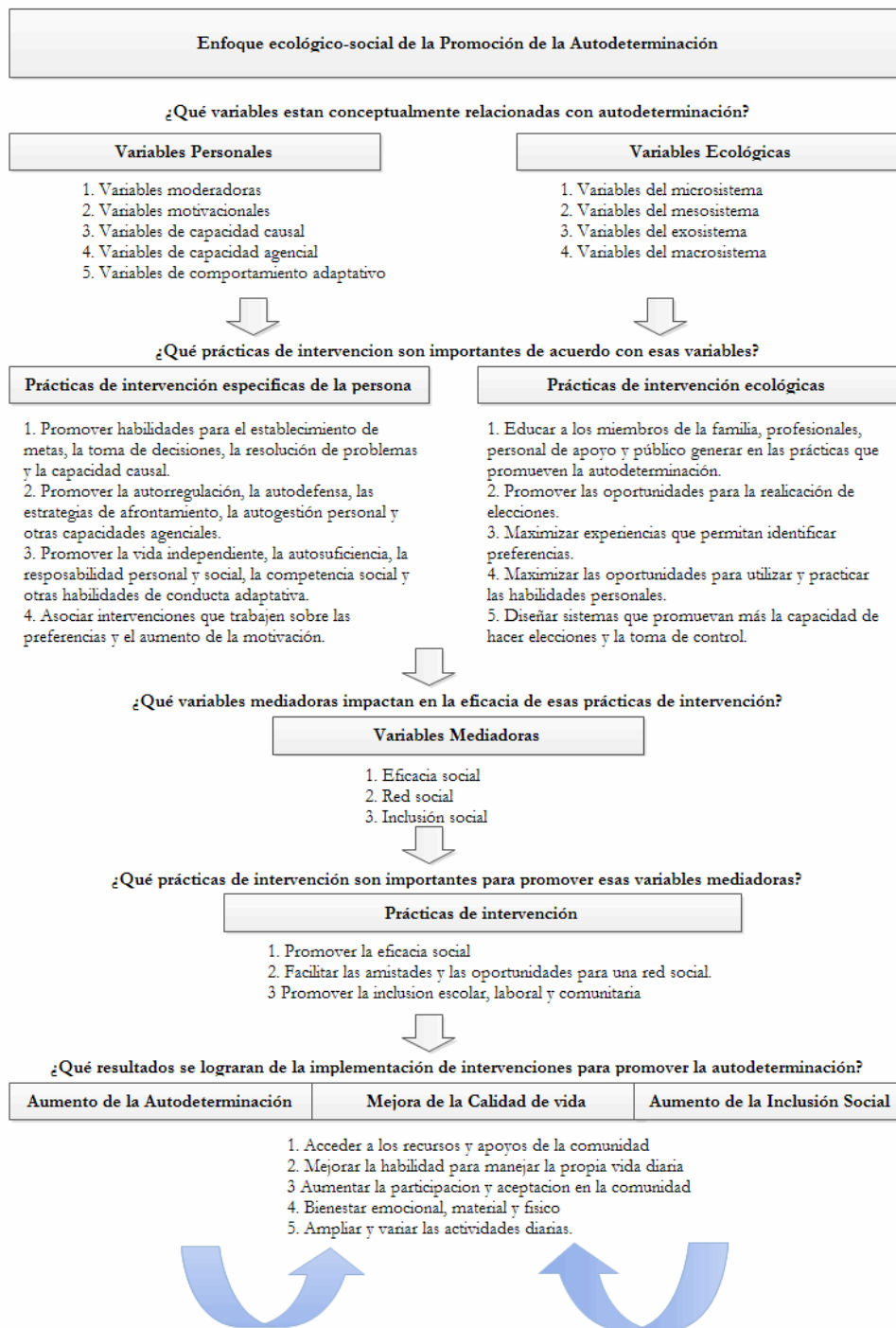


Figura 10. Enfoque ecológico social de la promoción de la autodeterminación (Traducido de Walker et al. 2011).

Sin embargo, aunque puede parecer sencillo, la promoción de la autodeterminación requiere que los profesores proporcionen importancia a la autodeterminación de sus estudiantes, así como también que reciban formación específica sobre métodos, estrategias y materiales que puedan promoverla (Wehmeyer et al., 2000). En este sentido, la investigación pone de manifiesto que los profesores en general, y especialmente aquellos que trabajan en centros de educación especial, proporcionan un valor alto a la promoción de la autodeterminación de sus estudiantes

(Agran et al., 1999; Carter, Lane, Pierson y Stang, 2008; Grigal, Neubert, Moon y Graham., 2003; Mason et al., 2004; Thoma et al., 2002); que realizan esfuerzos instruccionales para equipar a los estudiantes de las habilidades y oportunidades que necesitan para ser más autodeterminados (Carter et al., 2006; Zhang et al., 2005); y que emplean distintos métodos para enseñar autodeterminación y sus distintos componentes, entre los que destacaban la lectura, la participación en grupos de discusión, role-playing, la escritura o el uso de estrategias basadas en la planificación centrada en la persona (Thoma et al. 2002). Sin embargo, la investigación también constata que los profesores destacan la existencia de barreras que les dificultan o impiden la puesta en marcha de estrategias de promoción de la autodeterminación en sus aulas. Concretamente, algunas de las barreras que pueden afectar al tiempo que los profesores dedican a la enseñanza de la autodeterminación son la carencia de formación, el tiempo insuficiente, el resto de demandas instruccionales, la escasez de recursos o la falta de apoyo de la administración (Cho, Wehmeyer y Kingston, 2010; Karvonen, Test, Wood, Browder y Algozzine, 2004; Mason et al., 2004; Thoma et al., 2002; Wehmeyer, et al., 2000).

En relación al papel de la familia, Shogren y Turnbull (2006) destacan que existe un efecto recíproco entre la familia y la promoción de la autodeterminación, de manera que la familia juega un rol importante en la promoción de la autodeterminación de las personas con discapacidad, especialmente durante la infancia y la juventud y, a la vez, la promoción de la autodeterminación tienen un impacto sobre el funcionamiento interno de la familia. Turnbull y Turnbull (1997) plantean que el sistema familiar puede influir en el desarrollo de la autodeterminación, y a la vez se ve influido por ella a través de las características particulares de la familia (estilos de afrontamientos, valores culturales, creencias y expectativas en relación a la discapacidad); a través de las interacciones familiares (es decir, el desempeño de los distintos roles, las relaciones, las reglas y la comunicación que se establece entre los distintos miembros de la familia); a través de las funciones familiares (es decir, las distintas necesidades de los miembros de la familia y la estructura de responsabilidad asumida para hacer frente a estas necesidad); y a través del ciclo de vida familiar (esto es la secuencia de desarrollo y cambios que se producen en una familia). Sin embargo, es necesario aumentar la investigación en este campo para poder confirmar hasta qué punto el rol de la familia es crucial en la promoción de la autodeterminación de los jóvenes con discapacidad y también cómo la promoción de la autodeterminación puede afectar indirectamente sobre las interacciones y funciones del sistema familiar.

3.3.2. Estrategias de promoción de la autodeterminación.

Teniendo en cuenta las características que debe tener cualquier intento de promoción de la conducta autodeterminada de los estudiantes con discapacidad intelectual, en este apartado recogeremos una breve revisión de las estrategias, orientaciones y programas de promoción propuestos. Podemos agruparlas en función de la edad o ciclo educativo a la que va dirigida la promoción de la autodeterminación o en función de la estructuración del tipo de estrategia propuesta (desde simples orientaciones hasta programas de intervención específicos).

Así, las estrategias de promoción de la autodeterminación deben estar ***ajustadas a la edad*** de los estudiantes y a sus características individuales. Según Field et al. (1998), durante los primeros años de educación infantil (o elemental), el factor más importantes que contribuye al desarrollo y la adquisición de la autodeterminación es dirigir los esfuerzos instruccionales hacia la mejora y la provisión de oportunidades para que los estudiantes puedan tomar decisiones sobre

los aspectos de su aprendizaje. Concretamente, Brown, Appel, Corsi y Wenig (1993) proponen un conjunto de estrategias para incluir la elección dentro de las actividades instruccionales. Algunas de estas actuaciones son, por ejemplo, poder elegir dentro de una actividad, elegir entre dos o más actividades, decidir cuándo y dónde hacer una actividad, decidir con que persona quiero realizar la actividad o poder negarme a hacer una determinada actividad. Por su parte, Palmer y Wehmeyer (2003) adaptaron “*The Self-Determined Learning Model of Instruction*” (Mithaug et al., 1998; Wehmeyer et al., 2000), el cual lo describiremos posteriormente, para aplicarlo a estudiantes con discapacidad de la escuela elemental (lo equivalente a Educación Infantil). De esta manera, la promoción de la autodeterminación durante la primera infancia se puede abordar como parte de las actividades diarias del aula o como un objetivo específico de trabajo que implementar en la escuela de manera sistemática a través de un programa.

Cuando los estudiantes se encuentran en educación primaria los profesores pueden comenzar a promover su comportamiento orientado a meta, ayudándoles a proponerse metas educativas y personales (Field et al., 1998). Así mismo, otro objetivo que se puede trabajar en esta etapa es el autoconocimiento de los intereses y preferencias de los alumnos y, según van haciéndose mayores, se puede incorporar el conocimiento también de las fortalezas y debilidades de uno mismo. Igual que en la etapa anterior, la promoción de estas competencias se puede abordar desde una perspectiva transversal, trabajándola desde todas las materias a través de la incorporación de estrategias sencillas en las actividades del aula, o desde una perspectiva específica, estableciendo programas concretos de trabajo. Una de las estrategias que se pueden emplear en esta etapa es el establecimiento de contratos o acuerdos con los alumnos en los que se detalle la meta propuesta, los pasos necesarios para alcanzarla y los requisitos u obligaciones (así como también los beneficios) que se derivan de la misma.

Por su parte, el periodo de educación secundaria y transición a la vida adulta, que coincide con la adolescencia, es una etapa compleja en la que el joven (que pasa de ser niño a ser adulto) se ve envuelto en una serie de cambios a nivel físico y psicológico (Kielhofner, 2002; Nehring y Faux, 2005). La importancia de la promoción de la autodeterminación es crítica en esta etapa evolutiva como un componente fundamental que influye sobre la obtención de resultados educativos positivos (Konrad et al., 2007) y durante el periodo de transición (Carter, Trainor, Owen, Sweden y Sun, 2010). Concretamente, estos autores (Carter et al. 2010) proponen que las conductas relacionadas con el establecimiento de metas, la toma de decisiones, la autoevaluación o las estrategias de ajuste del comportamiento pueden requerir una instrucción más explícita en los adolescentes con discapacidad intelectual, así como también pueden necesitar más oportunidades para practicarlas o adaptaciones y apoyos adicionales para realizarlas con mayor fluidez y eficacia.

Independientemente de la edad de la persona, existen una serie de **orientaciones generales** para la promoción de la autodeterminación, las cuales deben adaptarse a las particularidades de cada persona. Este tipo de estrategias de promoción tienen un carácter incidental, es decir, pueden ponerse en marcha sin que el objetivo específico sea la promoción de la autodeterminación. Implican que las familias y los profesionales adopten una actitud positiva hacia la promoción de la autodeterminación como un elemento intrínseco a la enseñanza. En la Tabla 12 se incluyen una serie de estrategias sencillas, propuestas por Shogren y Turnbull (2006), que las familias y los profesionales pueden utilizar (adaptándolas individualmente) para apoyar el desarrollo de las capacidades relacionadas con la autodeterminación de los niños y jóvenes con discapacidad y para proporcionarles los apoyos y las oportunidades necesarias y garantizar que se desenvuelvan en un entorno favorecedor para la promoción de la autodeterminación.

Tabla 12. Orientaciones para promoción de la autodeterminación de niños y jóvenes con discapacidad.
(Extraído y traducido de Shogren y Turnbull, 2006).

Características esenciales	Promover el desarrollo de capacidades	Estructurar el ambiente en el hogar	Proporcionar apoyos y adaptaciones
Autonomía	Apoyos para explorar, manipular y jugar con materiales que despierten su interés	Colocar pictogramas y fotos a nivel de sus ojos	Evaluar las necesidades del empleo de tecnología asistencial para promover la comunicación y la movilidad
	Apoyos para expresar sus preferencias, verbalmente o mediante otros recursos	Asegurarse que los niños tienen un “área privada”	Trabajar con los profesionales para acceder a tecnología asistencial y modificaciones del ambiente.
Autoregulación	Asegurarse que el niño tiene rutinas predecibles en las que puede aprender por anticipación	Establecer rutinas regulares que proporcionen consistencia en el ambiente	Proporcionar apoyos estructurados que permitan a los niños desarrollar una comprensión de causalidad
	Animar a los niños a que establezcan y trabajen por conseguir objetivos sencillos	Crear espacios seguros donde los niños puedan explorar, experimentar y desarrollar la sensación de control sobre su ambiente	(ejemplo: “ <i>the Parent’s Guide to the Self-Determined Learning Model of Instruction</i> ”)
Empoderamiento / Creencias de control y eficacia	Animar a los niños a intentar cosas nuevas y trabajar en tareas desafiantes	Apoyos para que los niños asuman riesgos apropiados para su edad	Trabajar con los profesionales en la identificación de estrategias efectivas para crear espacios seguros y que sean accesibles para los niños con discapacidad
	Discutir sobre el proceso de toma de decisiones y el logro de resultados deseados	Tener cuidado de no sobre proteger al niño	
Autoconocimiento	Conversar con los niños sobre sus fortalezas y cualidades especiales	Establecer reforzadores sociales y del ambiente ante el comportamiento apropiado	Trabajar con los profesionales para desarrollar expectativas apropiadas y estrategias para proporcionar apoyo y feedback positivo
	Promover el optimismo y la autoestima positiva	Establecer oportunidades para que los niños puedan autoevaluar sus fortalezas y habilidades	

Sin embargo, además de este tipo de estrategias generales descritas, existen también un buen número de **programas y métodos** específicamente diseñados para trabajar y desarrollar la conducta autodeterminada de los estudiantes. Concretamente, estos programas son curriculum definidos, que se implementan durante un periodo concreto de tiempo sobre un alumno o grupo, y cuyo objetivo es promover los distintos componentes de la autodeterminación. A continuación se describen algunos de los programas más utilizados desarrollados en Estados Unidos y, posteriormente, un par de programas diseñados en España, concretamente dentro de las propuestas de buenas prácticas diseñadas por FEAPS.

The Self-Determination Learning Model of Instruction (Mithaug et al., 1998; Wehmeyer et al., 2000) no es un curriculum en sí mismo, sino que los autores, en base al modelo funcional de autodeterminación (Wehmeyer, 1999), proporcionan un proceso que los profesores pueden emplear y adaptar de cara a promover la autodeterminación de sus alumnos. Este proceso instruccional consta de tres fases: establecimiento de metas; toma de medidas; y planificación y ajuste de la meta o el plan. Cada fase presenta un problema que deben resolver los estudiantes ayudados de cuatro preguntas, las cuales representan la secuencia de pasos lógica que se deben realizar para resolver el problema. Cada fase instruccional incluye un listado de apoyos educativos que los profesores pueden usar para fomentar el aprendizaje autodirigido en los estudiantes y garantizar que son el agente principal de sus decisiones, elecciones y acciones.

"Steps to Self-Determination" Curriculum (Field y Hoffman, 1996; 2000; 2002) se basa en el modelo de autodeterminación de Field y Hoffman (1994) y plasma en un programa curricular la promoción de las cinco dimensiones de las que consta dicho modelo (autoconocimiento, autoevaluación, planificación, actuación y resultados y aprendizaje). El curriculum consta de una sesión teórica introductoria, un taller y 16 sesiones temáticas en las que se trabaja tanto las dimensiones como las subdimensiones de este modelo teórico con el fin de promover la autodeterminación del alumno. Cada sesión tiene un tema central, aunque es importante recordar que varios componentes se entrelazan a lo largo de cada sesión. La estrategia de enseñanza principal es el modelado, aunque también el aprendizaje cooperativo y basado en la experiencia, la lectura o la participación en debates o discusión. Está diseñado para estudiantes con discapacidad intelectual leve o moderada, dificultades de aprendizaje y problemas de comportamiento y el rol del profesor es ofrecerles su experiencia profesional y el conocimiento personal para guiarles a lo largo de las distintas sesiones y, en todo momento, debe intentar proporcionar oportunidades que ayuden a los estudiantes a ser más autodeterminados.

The Self-Directed IEP, ChoiceMaker Curriculum (Martin, Huber-Marshall, Maxon, Jerman y Miller, 1996). Es un programa diseñado para enseñar a los alumnos a elegir y alcanzar sus metas e incrementar las habilidades de autodeterminación necesarias para su éxito. Posee tres líneas de actuación: a) elección de metas personales, laborales y educacionales, en el que se trabajan habilidades e información para identificar intereses, habilidades, límites y metas; b) expresión de metas, en el que se fomentan habilidades de liderazgo para gestionar las reuniones de orientación sobre el propio plan educativo; y c) llevar a cabo la acción, sección en la que se enseña a planificar cómo alcanzar las metas planteadas. Una de las características especiales de este programa es que incluye una herramienta de evaluación que permite establecer criterios de referencia en relación al nivel de autodeterminación en cada uno de las secciones planteadas.

El modelo de autoayuda "*take charge*" (Powers, Sowers, Turner, Nesbitt, Konwles y Ellison, 1996) es un programa de promoción para adolescentes con y sin discapacidad. Consiste

en un proceso guiado en el que se orienta a los jóvenes a soñar con su futuro; a la evaluación de su participación actual en actividades relacionadas con sus sueños de futuro; a la selección de objetivos específicos para trabajar hacia ellos; a la resolución de problemas y la enseñanza de estrategias para superar los obstáculos; y a la aplicación de medidas de preparación necesarias para el logro exitoso de sus objetivos.

En el *programa “Next STEP”* (Halpern, Herr, Doren y Wolf, 2000), el objetivo principal es capacitar a los alumnos para que aumenten su motivación en la etapa de transición educativa, autoevalúen sus necesidades, identifiquen sus metas personales y asuman responsabilidades sobre ellas. Consta de un conjunto de cuatro unidades: a) aprender a conocerme, en la cual se les ayuda a comprenderse mejor y a entender su proceso de transición educativa; b) autoevaluación, modulo que se dirige a identificar los puntos débiles y las fortalezas de los alumnos; c) plantear y alcanzar metas, en el que se trabaja la identificación de sueños e intereses personales; y finalmente d) la unidad de compartir metas y resultados con el entorno que le rodea.

Por otro lado, en España la autodeterminación está siendo muy activamente promovida por FEAPS (Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual), así como también otras organizaciones y entidades que trabajan por y para las personas con discapacidad intelectual. Sin embargo, los esfuerzos en el diseño de estrategias de promoción de la autodeterminación se han centrado especialmente en la vida adulta de las personas con discapacidad intelectual (Wehmeyer, Verdugo y Vicente, 2013). Concretamente, FEAPS ha publicado un Cuaderno de Buenas Prácticas para favorecer los procesos de autodeterminación por parte de las familias (Ponce, 2010), cuyo objetivo principal es sensibilizar a las familias de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual sobre el concepto de autodeterminación y los distintos componentes que la integran y ayudarles a entender mejor las acciones que los profesionales y servicios emprenden para apoyar la autodeterminación. El curso está compuesto por 10 sesiones, que incluyen presentaciones, actividades y tareas para casa, en las que se tratan temas importantes para la autodeterminación. Dentro de esta colección de “Cuadernos de Buenas Prácticas”, FEAPS ha publicado también otros documentos con experiencias y recursos prácticos relacionados con la promoción de la autodeterminación, concretamente, un cuaderno elaborado por el equipo de profesionales de Asprona en Valladolid en 2002 que plasma una experiencia real que puede servir como guía para mejorar la práctica profesional en esta área de apoyo a la autodeterminación de las personas con discapacidad; o una guía desarrollada por el grupo de autogestores de ATZEGI en 2009 que pretende orientar al personal de apoyo para que favorezca y potencie las oportunidades de las personas con discapacidad para practicar y desarrollar competencias de autodeterminación.

En cualquier caso, sigue siendo necesario aumentar la investigación dirigida al desarrollo de estrategias y programas de promoción de la autodeterminación, de manera que dispongamos de prácticas basadas en evidencias que nos garanticen la eficacia de las actuaciones llevadas a cabo. Sin olvidar la importancia de disponer de herramientas de evaluación que nos permitan identificar las necesidades existentes en el área de autodeterminación, motivar a los participantes proporcionándoles feedback de sus progresos y avalar la eficacia de los resultados alcanzados.

A modo de conclusión, haremos referencia a las conclusiones extraídas por Peralta y Zulueta (2003) sobre las características generales de los programas orientados al desarrollo de la conducta autodeterminada, tras realizar una revisión de varios programas de promoción de la autodeterminación. Según estas autoras, los distintos programas de promoción de la autodeterminación:

- Se basan en un modelo de enseñanza inclusiva que propicia la participación e integración de los alumnos en la comunidad y que posibilita el aprendizaje autodirigido.
- 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.
- El objetivo general es capacitar a los alumnos 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 Marshall, 1997).
- Se requiere un estilo de enseñanza no directivo y centrado en el alumno. El clima del aula 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.
- El profesor es ante todo un facilitador y 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, el planteamiento de metas, la ejecución independiente, el 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.
- 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 (autoconocimiento personal).
- En 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; y ajuste del plan o del objetivo.

3.4. CONCLUSIONES DE LA PARTE TEÓRICA

A lo largo de los tres capítulos que componen la parte teórica, se ha plasmado el marco teórico de referencia que debe subyacer en el diseño de planes de investigación centrados en el ámbito de la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual. En el primer capítulo se realizó un breve acercamiento a la concepción actual de discapacidad intelectual, junto con el tratamiento también de dos constructos fundamentales en este ámbito, apoyos y calidad de vida, los cuales deben impregnar hoy en día cualquier tipo de investigación o actuación dirigida a personas con discapacidad intelectual. El primer capítulo culmina con el análisis de la relación existente entre estos constructos y el concepto principal objeto de estudio en esta investigación, la autodeterminación. Este primer capítulo sirve de motor inicial a partir del cual en los siguientes capítulos, con el abordaje de la revisión del constructo de autodeterminación, se completa la justificación teórica de este trabajo de investigación. Concretamente, a lo largo del segundo capítulo se realizó una descripción detallada del constructo de autodeterminación y los modelos teóricos propuestos para su comprensión, así como también se realizó una revisión de la investigación existente en este campo, la cual avala la validez de dichos modelos teóricos y facilita la comprensión y el conocimiento de los factores asociados a este concepto, las características inherentes a él y sus implicaciones durante el periodo de desarrollo y a lo largo de toda la vida de las personas con discapacidad intelectual.

Teniendo en cuenta que los dos primeros capítulos recogen una aproximación sumamente teórica, en este tercer capítulo se ha tratado de exponer la vertiente práctica o aplicada del constructo de autodeterminación. Se ha intentado exponer la relevancia que cobra la evaluación y la promoción de la conducta autodeterminada en la vida de las personas con discapacidad intelectual y se ha realizado un análisis de las características que debe tener dicha evaluación y promoción de la autodeterminación, así como una breve revisión de los distintos instrumentos de evaluación y programas de promoción desarrollados hasta la fecha.

En definitiva, a lo largo de toda la parte teórica hemos podido comprobar cómo la aplicación e importancia de la autodeterminación en la etapa de transición y en la vida adulta de las personas con discapacidad intelectual ha generado la necesidad de disponer de instrumentos de evaluación y estrategias de promoción de la autodeterminación, especialmente en la etapa escolar.

En este sentido, teniendo en cuenta el marco teórico propuesto, la investigación revisada y el acercamiento a la aplicación práctica del constructo de autodeterminación, las principales conclusiones que podemos extraer, y que suponen la justificación teórica para el desarrollo del trabajo empírico que presentamos a continuación, son:

a) la investigación en el campo de la autodeterminación debe ayudar a clarificar la comprensión de este concepto complejo y multidimensional, de manera que permita someter a prueba y validar los modelos teóricos propuestos y comprobar su valor en el contexto español;

b) se debe procurar también realizar estudios que comprueben el papel que tienen las variables personales y ambientales en la adquisición, desarrollo y promoción de la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual;

c) la evaluación y la promoción de la autodeterminación en jóvenes con discapacidad intelectual y otras necesidades educativas se ha convertido en un objetivo de vital importancia,

especialmente en la etapa educativa, por su relación con la obtención de resultados personales mejorados posteriores.

Sin embargo, teniendo en cuenta las grandes necesidades que aún hoy existen en la investigación en el campo de la autodeterminación, especialmente en España (donde los estudios son aún escasos), existe una urgente necesidad de desarrollar investigaciones dirigidas a desarrollar herramientas de evaluación de la autodeterminación sólidas en el contexto español, a aumentar el conocimiento existente sobre este constructo y sus factores asociados, así como también desarrollar estrategias o programas de promoción adaptados basados en evidencias empíricas de eficacia.

Por todo ello, y teniendo en cuenta que la evaluación es el paso previo tanto para el desarrollo de estrategias de promoción como para poder planificar investigaciones que analicen las implicaciones de la autodeterminación, queda suficientemente justificada la necesidad de realizar una investigación dirigida a los dos objetivos principales propuestos en este trabajo. Por un lado, realizar la construcción y validación de un instrumento de evaluación eficaz que permita extraer información sobre el nivel de autodeterminación de estudiantes con discapacidad intelectual, así como también de las dimensiones principales propuestas por Wehmeyer (1999) en el Modelo Funcional de Autodeterminación, esto es la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación. Por otro lado, con la información extraída con dicho instrumento de evaluación poder realizar un análisis sobre los factores personales y del contexto educativo que pueden tener un rol diferencial en la expresión de la autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual.

PARTE 2. DESARROLLO EMPÍRICO



SEGUNDA PARTE. DESARROLLO EMPÍRICO

INTRODUCCIÓN PARTE EMPÍRICA

En los capítulos anteriores *-justificación teórica-* se ha puesto de manifiesto que, gracias a los avances tanto teóricos como empíricos en este campo, actualmente se otorga un papel importante a la evaluación y promoción de la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual como elemento fundamental para garantizar la expresión del derecho de cualquier persona a la autodeterminación, es decir, a poder elegir y tener el control sobre su propia vida desde la juventud y hasta la vida adulta.

Los grandes avances realizados a nivel internacional en torno a la conceptualización y aplicación del constructo han evidenciado la importancia de la promoción de la autodeterminación desde la infancia y la adolescencia de las personas con discapacidad en la mejora de su calidad de vida y la obtención de resultados personales mejorados en la etapa escolar y en la vida adulta. Por su parte, los progresos en el desarrollo y creación de instrumentos y estrategias de evaluación y promoción de la autodeterminación son una pieza clave para poder proporcionar los apoyos necesarios en este área y garantizar el fomento, el aprendizaje y la puesta en marcha de conductas autodeterminadas en estas personas. Sin embargo, la proliferación de investigación a nivel internacional contrasta con el insuficiente desarrollo teórico y empírico existente en el contexto español tanto en relación a la aplicación de este constructo en la investigación, como en el desarrollo de estrategias de evaluación e intervención con evidencias empíricas de eficacia.

Hoy en día, existen en nuestro contexto varios intentos de traducción y adaptación de escalas de evaluación desarrolladas en inglés (Verdugo et al., 2009; Wehmeyer et al., 2006), pero ninguno de ellos obtuvo resultados enteramente satisfactorios. De la misma manera, a pesar de que existen múltiples estudios científicos a nivel internacional que analizan la aplicación del constructo de autodeterminación en la etapa escolar y las variables asociadas a la expresión de conductas autodeterminadas, en España sigue siendo limitado el número de estudios que analizan esta cuestión (Gómez et al., 2010; Gómez et al., 2012; Martorell et al., 2008). Peor escenario encontramos aún si nos referimos a la existencia de estrategias de promoción e intervención basadas en evidencias empíricas, ya que a pesar de que ha habido esfuerzos por desarrollar currículums o guías para la promoción de la autodeterminación, en la mayoría de los casos éstas carecen aún de evidencia científica que avale su eficacia.

De este modo, se constata la necesidad, por un lado, de desarrollar instrumentos estandarizados de evaluación con adecuadas propiedades psicométricas que proporcionen información sobre las dimensiones y componentes subyacentes a la autodeterminación de los jóvenes con discapacidad intelectual y, por otro lado, también diseñar proyectos de investigación que analicen la influencia de las variables personales y ambientales sobre el desarrollo y la expresión de la autodeterminación. Estas dos líneas de investigación se van a intentar abordar a lo largo de la parte empírica de este trabajo como objetivos fundamentales, ya que consideramos que disponer de instrumentos de evaluación válidos y el conocimiento sobre las implicaciones de los

factores personales y ambientales en la autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual, debe considerarse un paso previo fundamental para poder focalizar posteriormente la atención hacia el diseño de estrategias de promoción. Para poder elaborar programas de intervención eficaces en este ámbito (y en cualquier otro) es imprescindible contar, por un lado, con herramientas de evaluación que proporcionen información sobre los puntos fuertes y debilidades de los estudiantes sobre los que hay que dirigir la intervención (evaluación inicial), así como también que permitan contrastar la eficacia de las actuaciones llevadas a cabo (evaluación final). Por otro lado, es también crucial disponer de información sobre qué variables internas y externas se deben tener en cuenta en el diseño de la intervención por contar con un papel mediador en el aprendizaje y desarrollo de la autodeterminación. Si recordamos el enfoque ecológico social para la promoción de la autodeterminación (Walker et al. 2011) visto en el apartado 3.3.1. del capítulo anterior, la intervención debe poner especial énfasis en las complejas interacciones que ocurren entre la persona y su ambiente para conseguir tanto el aprendizaje de las habilidades o competencias relacionadas con la autodeterminación como para gestionar el ambiente que rodea a la persona y convertirlo en un factor favorecedor de la expresión de la autodeterminación, todo ello teniendo siempre en cuenta el papel de las posibles variables mediadoras y procurando la participación de todos los agentes a lo largo del proceso de intervención.

Recogiendo toda esta argumentación, en la segunda parte de esta tesis -correspondiente al *desarrollo empírico*- se recoge el abordaje de estos dos objetivos de investigación:

- a) Desarrollar y validar la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación, dirigido a evaluar la autodeterminación de estudiantes con discapacidad intelectual entre 11 y 19 años.
- b) Analizar el rol de las variables personales y ambientales de tipo educativo sobre el nivel de autodeterminación de los estudiantes evaluados.

Tales objetivos pretenden servir de punto de partida para proporcionar respuesta a las necesidades apuntadas anteriormente en el estudio de la autodeterminación en España y, a la vez, sirvan de referencia para el desarrollo de futuras líneas de investigación.

La descripción detallada de la consecución de estos dos objetivos se ha articulado en dos capítulos, de tal modo que en el *cuarto capítulo* se describe de forma exhaustiva el proceso de construcción y validación de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación mediante procedimientos de la Teoría Clásica de los Test, mientras que, en el *quinto capítulo* se exponen el análisis de los resultados obtenidos por la muestra a la que se aplicó dicha escala en relación a una serie de variables personales y del contexto educativo que pueden estar mediando en su nivel de autodeterminación. Finalmente, se incluye un último capítulo, *capítulo sexto*, en el que se presentan las conclusiones generales derivadas de esta investigación, las limitaciones del estudio y las posibles líneas futuras de investigación derivadas de los resultados obtenidos. En la Figura 11 se observan de manera esquemática los distintos apartados que se abordaran en cada uno de los capítulos que conforman esta parte empírica.

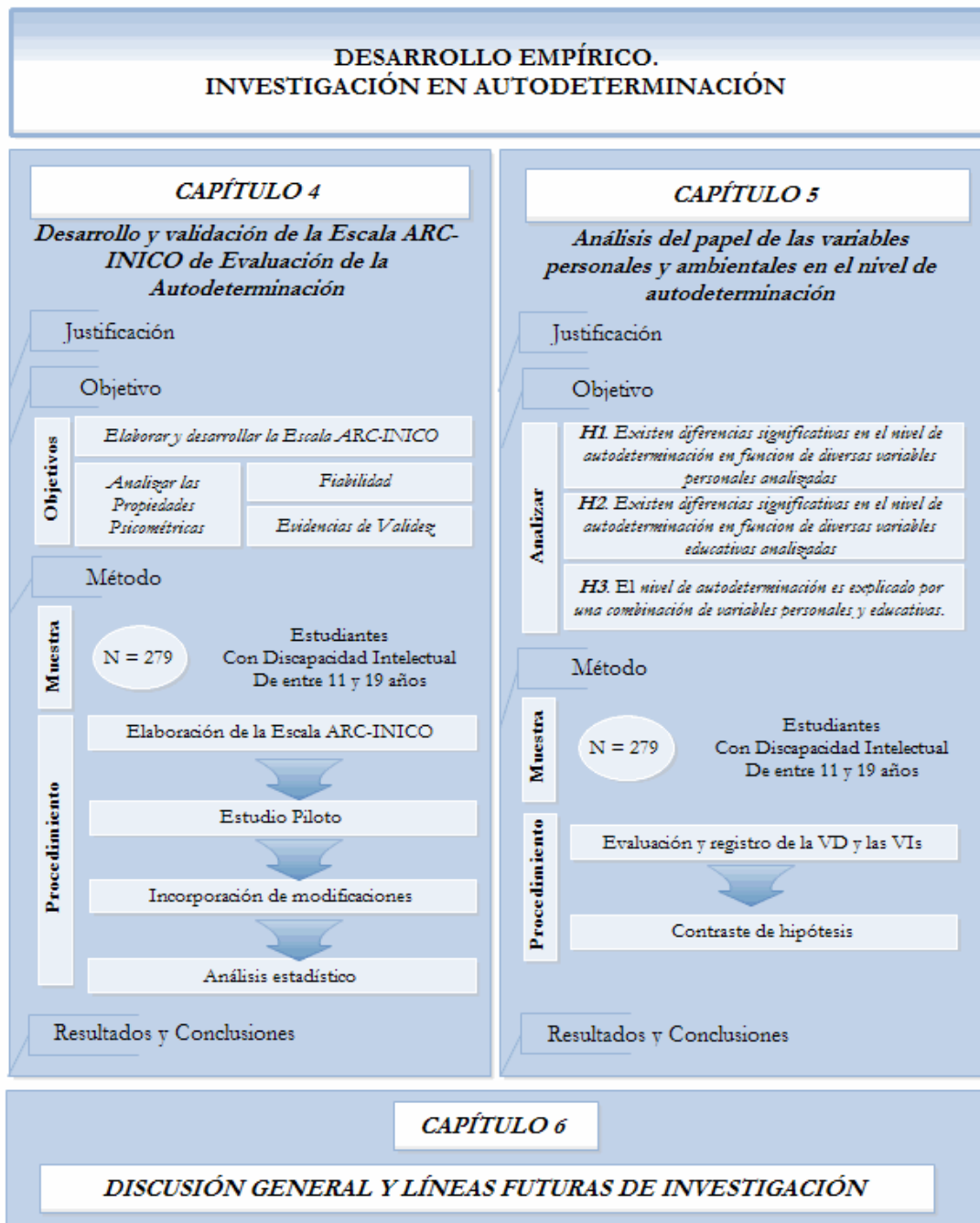


Figura 11. Estructura de la parte empírica.

CAPÍTULO 4.
**DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE LA ESCALA ARC-INICO DE
EVALUACIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN**



CAPÍTULO 4. DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE LA ESCALA ARC-INICO DE EVALUACIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN

INTRODUCCIÓN

Como hemos visto en el tercer capítulo, el proceso de evaluación de la conducta autodeterminada tiene como finalidad identificar las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad intelectual en esta área a partir de la evaluación de las características personales de la persona evaluada y su ambiente. La recomendación general para una evaluación completa de la autodeterminación es utilizar una combinación de procedimientos de evaluación formales e informales, que recojan información de múltiples fuentes, entre las cuales debe estar el propio individuo. Dentro del conjunto de herramientas a utilizar, Wehmeyer et al. (1998) sugieren que la evaluación debe incorporar al menos una herramienta estandarizada que evalúe tanto el nivel general de autodeterminación como sus características y componentes elementales. Como ya se ha mencionado previamente, la revisión de instrumentos de evaluación realizada pone de manifiesto que, a pesar de que existen distintas herramientas de evaluación de la autodeterminación en inglés, en España existe aún la necesidad de desarrollar instrumentos estandarizados de evaluación con sólidas propiedades psicométricas que nos proporcionen información eficaz. El objetivo de este capítulo es presentar de forma pormenorizada el proceso llevado a cabo para la elaboración y validación de una nueva escala de evaluación dirigida a este objetivo, la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación.

Esta nueva herramienta de evaluación se ha denominado Escala ARC-INICO como reflejo de dos peculiaridades que la definen. En primer lugar, recoge la nomenclatura “ARC” porque para el desarrollo de esta escala se ha utilizado como marco de referencia el Modelo Funcional de Autodeterminación (Wehmeyer, 1999) y la escala *The Arc’s Self-Determination Scale* desarrollada por el mismo autor en base a su modelo (Wehmeyer, 1995). Tanto el modelo teórico propuesto por Wehmeyer (1999) como su herramienta de evaluación han sido ampliamente validados y utilizados a nivel internacional, lo cual justifica su relevancia e idoneidad para ser utilizados como marco de referencia. En segundo lugar, se acuña el término “INICO”, además de por ser desarrollada desde el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) de la Universidad de Salamanca, por emplear como punto de partida un estudio desarrollado desde este mismo instituto para la traducción y adaptación al contexto español de la escala *The Arc’s Self-Determination Scale* de Wehmeyer (1995) y los resultados obtenidos sobre las propiedades psicométricas de la misma (Verdugo et al., 2009; Gómez-Vela et al., 2010).

A lo largo de este capítulo se expone el proceso llevado a cabo para la elaboración de esta escala y para su validación psicométrica mediante procedimientos de la Teoría Clásica de los Test (TCT). Este capítulo finaliza con la presentación de la versión definitiva de esta nueva herramienta de evaluación, la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación, que una vez depurada, cuenta con fuertes propiedades psicométricas y permite valorar las características esenciales de autodeterminación y el nivel general de autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual de entre 11 y 19 años a través de la propia información proporcionada por los alumnos, los cuales adquieren un papel protagonista en su evaluación.

4.1. ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO INICIAL. PUNTO DE PARTIDA

El proceso de desarrollo y validación de la Escala ARC-INICO que se aborda en este capítulo surge para dar respuesta a la demanda existente en el ámbito profesional que reclama la validación de herramientas estandarizadas de evaluación de la autodeterminación dirigidas específicamente a población con discapacidad intelectual. Han existido varios intentos de desarrollar instrumentos de evaluación con estas características (Verdugo et al., 2009; Wehmeyer et al., 2006), los cuales se toman en este trabajo como punto de partida con la intención de recoger las potencialidades derivadas de ellos y poder utilizarlos como antecedentes inmediatos a partir de los cuales plantear las características a priori de la Escala ARC-INICO.

El objetivo específico de uno de estos estudios, desarrollado por un equipo de investigación del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (Verdugo et al., 2009), era realizar la traducción y adaptación al castellano de la escala “*The ARC’s Self-Determination Scale*” (Wehmeyer, 1995), con la finalidad de poder utilizar esta herramienta en la evaluación de la autodeterminación de los estudiantes españoles con y sin discapacidad intelectual. Para traducir y adaptar dicha escala, se siguieron las recomendaciones propuestas por la Comisión Internacional de Test para garantizar la equivalencia lingüística, semántica, cultural y conceptual de tests adaptados de otras lenguas o contextos (Beaton, Bombardier, Guillemin y Ferroz, 2000; Hambleton, 1994). Se realizaron dos traducciones inglés-español de la escala, que derivaron en la síntesis de una primera versión en español de la escala. Seguidamente, se realizó una retrotraducción al inglés con el fin de comprobar que la traducción propuesta mantenía el contenido y significado de la versión original y, finalmente, con las conclusiones derivadas de todo el proceso, un comité de expertos en materia de discapacidad y autodeterminación se encargaron de consensuar la versión definitiva de la escala “*The ARC’s Self-Determination Scale*” (Wehmeyer, 1995) en español. La versión en castellano mantuvo intactas las características de la versión original y para comprobar la precisión y validez de la escala fue aplicada a una muestra de 371 estudiantes con y sin discapacidad intelectual. Los resultados reflejaron que la escala obtenía unas propiedades psicométricas muy limitadas, con coeficientes de fiabilidad para las secciones de la escala que oscilaban entre .51 y .74 y un análisis factorial que no confirmaba la estructura propuesta para la escala, ni el modelo teórico subyacente (Verdugo et al., 2009). Sin embargo, aunque los análisis denotaban que existían serios problemas en algunas de las secciones y en la formulación de algunos de los ítems, también indicaban que la escala tenía potencialidades y que podía suponer un recurso de valor en la evaluación de la autodeterminación si se incorporaban cambios y se reformulaban algunas secciones.

Además de este estudio, Peralta, Zulueta y González (2002) y Wehmeyer et al. (2006) desarrollaron otro con el mismo objetivo de adaptación al castellano la escala “*The ARC’s Self-Determination Scale*” (Wehmeyer, 1995). La traducción y adaptación lingüística realizada por este equipo fue aplicada a un total de 296 estudiantes con y sin discapacidad de distintos centros educativos de Navarra y Álava. Los resultados fueron algo mejores que los obtenidos por el trabajo descrito previamente, obteniendo coeficientes de fiabilidad para las secciones y la escala en su conjunto que oscilaban entre .69 y .89, aunque la solución factorial obtenida no fue todo lo satisfactoria que cabría esperar, tal y cómo planteaban los propios autores. En el desarrollo de su trabajo, plantearon una serie de argumentos que podrían estar en la base de las limitaciones psicométricas encontradas, los cuales pueden ser ampliamente relevantes de cara a plantear áreas de mejora en el diseño de estrategias de evaluación de la autodeterminación. Una de las ideas que plantearon es que dos de los dominios de autodeterminación evaluados (creencias de control y eficacia y autoconocimiento) comparten aspectos comunes relativos al autoconcepto de la persona y que los ítems de estas secciones podían estar descritos con enunciados demasiado generales que

dificultaban la especificación de uno u otro factor de autodeterminación. Además de esto, planteaban también que el tipo de respuestas requeridas o el excesivo número de ítems podían estar ocasionando dificultades metodológicas que afectaban a la validez y fiabilidad de la escala.

Estos antecedentes inmediatos ponen de manifiesto la necesidad de revisar este instrumento de evaluación y/o construir uno nuevo que, basado en el mismo modelo teórico (Wehmeyer, 1999), se ajuste mejor a las características del contexto y obtenga potentes propiedades psicométricas.

4.2. OBJETIVO GENERAL

En este capítulo se intenta dar respuesta al objetivo de desarrollar una escala de evaluación de la autodeterminación dirigida específicamente a estudiantes con discapacidad intelectual de entre 11 y 19 años de edad.

Utilizando como punto de partida los estudios descritos y el planteamiento teórico revisado en la primera parte de esta tesis, se han establecido una serie de características a priori que debe recoger la nueva escala, características conceptuales y técnicas que marcan las directrices de los objetivos que se desean alcanzar con el desarrollo de esta escala.

Por tanto, en primer lugar, se estipularon las siguientes características conceptuales que debían subyacer a la elaboración de la escala:

a) La escala debe utilizar el Modelo Funcional de Autodeterminación (Wehmeyer, 1999) como marco teórico de referencia a partir del cual estructurar la escala en distintas secciones que permitirán, en su conjunto, evaluar la autodeterminación. La complejidad del constructo de autodeterminación, que debe entenderse como un concepto multidimensional relacionado con aspectos conductuales, actitudinales y conceptuales de la persona en interacción con factores ambientales, hace difícil su evaluación. Sin embargo, la parsimonia del modelo funcional de autodeterminación (Wehmeyer, 1999), que estructura la autodeterminación en cuatro características esenciales bajo las que subyacen una serie de componentes elementales específicos, hace que éste sea un modelo idóneo para guiar la elaboración de este instrumento de evaluación. Además, disponer de un instrumento de evaluación basado en este modelo y sobre el cual existen distintos intentos de traducción y adaptación al castellano (Verdugo et al., 2009; Wehmeyer et al., 2006) supone un elemento de valor añadido para seleccionar este modelo como marco de referencia.

b) Además de utilizar el modelo funcional (Wehmeyer, 1999) como marco teórico, se plantea que la nueva escala debe contar con ítems que evalúen los distintos componentes y dimensiones internas a la persona que se relacionan con la autodeterminación. El modelo funcional plantea que las características esenciales de autodeterminación se reflejan en el aprendizaje y puesta en marcha de una serie de componentes elementales observables en la conducta. Por tanto, para la evaluación de la autodeterminación y sus dimensiones la escala debe contar con ítems específicos que evalúen dichos componentes elementales, teniendo en cuenta su relación con cada una de las dimensiones y con el comportamiento autodeterminado general.

c) La elaboración y utilización de la nueva escala debe recoger las premisas básicas que guían cualquier evaluación de la autodeterminación, tal y cómo vimos en el tercer capítulo: el evaluador debe asumir el papel de apoyar y guiar el procedimiento, aportando sus conocimientos y experiencia y facilitando, ante todo, que la persona con discapacidad intelectual asuma el rol

protagonista en la evaluación; mientras que la persona evaluada debe tomar el control de la evaluación, tomando decisiones en relación a la evaluación, ejerciendo control a lo largo de todo el proceso y proporcionando información sobre sí misma.

Por otro lado, tomando igualmente como punto de partida los estudios previos y la literatura revisada sobre aspectos metodológicos en la evaluación de estudiantes con discapacidad intelectual (Assor y Connel, 1992; Finlay y Lyons, 2001, 2002), se establecieron una serie características técnicas:

a) *Población objeto de evaluación*: La escala debe ir específicamente dirigida a la evaluación de la autodeterminación de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual o dificultades significativas de aprendizaje. En los estudios previos que intentaban desarrollar escalas de evaluación de la autodeterminación pretendían abarcar conjuntamente la evaluación de población con y sin discapacidad. Sin embargo, recogiendo la premisa que plantean Finlay y Lyons (2001), quienes recomiendan que cualquier instrumento debe ser específicamente validado para la población objetivo, esta escala se pretende diseñar para evaluar específicamente a estudiantes con discapacidad intelectual, ya que, aunque la autodeterminación es importante para todos, estos son los que mayores necesidades de apoyo presentan en este área en comparación con sus iguales sin discapacidad (Gómez-Vela et al., 2010; Robertson et al., 2001; Stancliffe, 1997; Wehmeyer, 2001b; Wehmeyer et al., 1996).

b) *Rango de edad*: El objetivo es diseñar una escala que evalúe a estudiantes de entre 11 y 19 años, de manera que se incluyan ítems que evalúen el nivel de autodeterminación a lo largo del periodo de educación secundaria y transición a la vida adulta, como etapa crítica en el desarrollo y la puesta en marcha de conductas autodeterminadas y coincidiendo con el periodo de edad al que van dirigido la mayoría de las escalas revisadas.

c) *Fuente de información*: El planteamiento de la escala es utilizar al propio estudiante como informante en su evaluación, recogiendo así la premisa de dar protagonismo a la persona en su evaluación y permitiendo que la evaluación puede servir como un elemento importante para el autoconocimiento y la promoción de la autodeterminación del estudiante. Para ello, en la elaboración de la escala se debe prestar especial atención al contenido de la escala y la formulación de sus ítems, siguiendo las sugerencias y recomendaciones establecidas por Finlay y Lyons (2001, 2002) sobre la evaluación de personas con discapacidad intelectual.

d) *Formato de cumplimentación*: La escala debe tener un formato de cumplimentación flexible, que permita adaptar su aplicación atendiendo a las necesidades individuales de los estudiantes. Se plantea utilizar un diseño que permita ser utilizada como un autoinforme en el que los alumnos puedan gestionar de manera autónoma su propia evaluación y, a la vez, contemplando la posibilidad de realizar la evaluación mediante entrevista o incorporando los apoyos que sean precisos para atender a con dificultades de comprensión y/o lectoescritura que puedan presentar los estudiantes.

e) *Resultados de la evaluación*: Los resultados derivados de la escala deben proporcionar una evaluación global del nivel de autodeterminación, así como también permitir elaborar perfiles individuales en el que se establezca el nivel de la persona evaluada en cada una de las dimensiones de autodeterminación, proporcionando así una información completa sobre el alumno.

4.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Teniendo en cuenta que la finalidad última de este capítulo es desarrollar la Escala ARC-INICO cumpliendo los criterios marcados como deseables y que cuente con sólidas propiedades psicométricas, a continuación se presentan los distintos objetivos específicos que se deben llevar a cabo en el procedimiento para alcanzar tal fin.

De manera general, podemos decir que existen dos objetivos principales:

1. *La elaboración del nuevo instrumento de evaluación, la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación*, en base a los estudios previos que han intentado adaptar al español la escala “The Arc’s Self-Determination Scale” (Wehmeyer, 1995) y a la revisión de otros instrumentos y bibliografía actual.
2. *La validación de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación* utilizando una muestra amplia de estudiantes con discapacidad intelectual de entre 11 y 19 años.

A su vez, cada uno de estos dos objetivos generales se puede desglosar en un conjunto de objetivos específicos de carácter metodológico.

Respecto **al primer objetivo** se pueden establecer los siguientes objetivos de trabajo:

1. *Revisar estudios realizados en España* para traducir o adaptar escalas de evaluación del nivel de autodeterminación.
2. *Revisar otros instrumentos* de evaluación de la autodeterminación existentes en el contexto estadounidense.
3. *Elaborar una primera versión* de la escala (con un pool amplio de ítems) en base a toda la información recogida y someterla a prueba en un estudio piloto.
4. *Obtener la versión definitiva de la escala* teniendo en cuenta los resultados obtenidos en los análisis psicométricos tras su aplicación a una muestra amplia de estudiantes.

De la misma manera, el **segundo objetivo** de validación de la Escala ARC-INICO se puede descomponer en los siguientes objetivos específicos:

1. *Estudiar la calidad psicométrica de los ítems* a fin de poder determinar la idoneidad de los mismos y descartar aquellos ítems que no estén aportando valor a la escala.
2. *Estudiar las propiedades psicométricas de las secciones* que conforman la escala para analizar la fiabilidad de las medidas que se obtienen de ellas y aportar evidencias de la validez de las mismas como herramientas para evaluar de manera unidimensional las características esenciales de autodeterminación.
3. *Estudiar la fiabilidad y validez* de la escala en su conjunto utilizando análisis de consistencia interna y proporcionando distintos tipos de evidencias de validez.
4. *Publicar la versión definitiva* de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación.

El proceso desarrollado para dar respuesta al primer objetivo de elaboración y construcción de la Escala ARC-INICO se expone principalmente en el siguiente apartado de este capítulo (específicamente en el subapartado 4.4.2. Procedimiento), mientras que el segundo objetivo de validación de la escala se presenta posteriormente en el apartado en el que se exponen los resultados obtenidos (apartado 4.5.). Sin embargo, antes de profundizar en el proceso de elaboración de la escala, se expone, dentro del siguiente apartado, la descripción de la muestra de participantes a los que se les aplicó la escala, como muestra representativa suficiente para la validación de esta herramienta de evaluación. Finalmente, en el apartado de conclusiones se incluye una descripción completa de las características técnicas de la versión definitiva de la escala y sus posibles usos prácticos.

4.4. MÉTODO

4.4.1. Participantes

La muestra de este estudio está compuesta por un total de 279 estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a discapacidad intelectual de entre 11 y 19 años. A la totalidad de participantes del estudio se les aplicó la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación (las características de la escala aplicada se describirán en el siguiente apartado) en sendas evaluaciones llevadas a cabo entre diciembre de 2010 y septiembre de 2012. Para la obtención de la muestra se contó con la colaboración voluntaria de múltiples entidades en favor de las personas con discapacidad y sus usuarios, representando a nueve de las diecisiete Comunidades Autónomas de España. Con el objetivo de describir de manera detallada los participantes de este estudio se ha estructurado este apartado en tres subapartados: en un primer momento se explica el procedimiento llevado a cabo para establecer el contacto y solicitar la participación de los centros y entidades colaboradoras; en segundo lugar, se detallan los requisitos que debían cumplir los estudiantes para poder participar en la evaluación y, finalmente, en el último subapartado se describe de manera pormenorizada las características sociodemográficas y educativas de los participantes que forman la muestra final obtenida.

4.4.1.1. Procedimiento de selección de los participantes

La obtención de la muestra se realizó mediante procedimientos incidentales o de conveniencia, debido a la imposibilidad de realizar un muestreo probabilístico con esta población y gracias a la colaboración voluntaria de distintas entidades de España y sus usuarios. A principio del curso académico 2010/2011 se iniciaron contactos con distintos centros educativos y asociaciones que atienden a estudiantes con discapacidad intelectual para solicitarles la colaboración en el proyecto. El procedimiento llevado a cabo para obtener la participación de dichas entidades comenzaba con el envío de una carta formal de solicitud de colaboración en la que se explicaba brevemente el proyecto de investigación. Una vez que se obtenía respuesta en la que las entidades mostraban interés en participar en el estudio, se les enviaban dos documentos: una descripción detallada del proyecto en la que se especificaban los términos de la colaboración y los compromisos que desde el grupo de investigación se establecían; y una carta dirigida a los familiares junto a la cual se adjuntaba un modelo de consentimiento informado que debían cumplimentar para expresar la conformidad de que sus hijos participaran en el proyecto, ya que, en la mayoría de los casos, los participantes eran menores de edad y estaban bajo la tutela de los padres. Todo ello para garantizar

que tanto las entidades como las familias y los propios usuarios con discapacidad intelectual estaban debidamente informados.

Una vez que las entidades recopilaban los consentimientos de los alumnos que decidían libremente participar en el proyecto, se concertaba una cita con el centro para realizar la aplicación de la escala. Todas las evaluaciones han sido coordinadas personalmente en cada uno de los centros para gestionar la evaluación, apoyar a los educadores y principalmente atender las necesidades o dudas que pudieran surgir en los alumnos evaluados. Para garantizar el anonimato y confidencialidad de los datos obtenidos, durante la evaluación no se solicitaban datos de identificación personal, sino que los participantes eran clasificados únicamente a través un código que se les proporcionaba el día de la evaluación.

4.4.1.2. Requisitos de los participantes en el estudio

Los requisitos establecidos para que los estudiantes de las distintas entidades pudieran participar en el estudio de validación de la Escala ARC-INICO fueron los siguientes:

a) *Criterio de Edad.* Se estableció que el rango de edad para poder participar en la aplicación de la escala fuera entre 11 y 19 años. Concretamente, se fijó este intervalo de edad porque se corresponde con el intervalo de edad que recogen la mayoría de las herramientas de evaluación revisadas y porque, además, en España este periodo se corresponde con la fase de educación secundaria y el periodo próximo a la finalización de la etapa educativa, que según la literatura especializada se establece como periodo crítico para el desarrollo y la puesta en marcha de la autodeterminación.

b) *Criterio de Necesidades Educativas.* Todos los participantes debían ser estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, según la actual legislación educativa (LOE, 2006). Estas necesidades educativas debían estar asociadas principalmente a discapacidad intelectual, aunque también, en los casos que fuera significativo, se aceptaba la participación de estudiantes con capacidad intelectual límite o dificultades significativas de aprendizaje.

c) *Criterio de Lenguaje.* Debido a que la escala utiliza al propio alumno como informante se estableció como requisito que los participantes tuvieran adquiridas o conservadas ciertas funciones comunicativas. Concretamente, era necesario que los participantes tuvieran habilidades de comprensión oral para poder entender el contenido de los distintos ítems de la escala, así como también habilidades de expresión comunicativa (bien a través de la expresión oral o mediante cualquier otro sistema de comunicación alternativo) para poder proporcionar una respuesta sencilla a los ítems.

A diferencia de los dos primeros criterios, para los cuales se dispone de procedimientos objetivos para establecer su cumplimiento (la edad cronológica en el primer caso y los informes psicopedagógicos en el segundo), para el tercer criterio, los profesionales de los centros y entidades debían estimar, de manera subjetiva, si los estudiantes cumplían el criterio de lenguaje y, por tanto, si eran susceptibles de ser evaluados. En cualquier caso, fueron las entidades colaboradoras en el estudio (y concretamente sus profesionales) las que se encargaban de solicitar la participación de aquellos usuarios de su entidad que cumplían los tres requisitos establecidos, para que estos, junto con sus familias, pudieran decidir libremente, en un ejercicio de su propia autodeterminación, si deseaban participar en la aplicación de la escala o no.

4.4.1.3. Características de los participantes en el estudio

Como se puede apreciar en las Tablas 13 y 14, el total de los 279 participantes de los que consta la muestra del estudio han sido agrupados en función de diversas variables sociodemográficas y educativas. Esta información sociodemográfica y educativa se obtuvo a partir de dos procedimientos: un breve cuestionario de datos que cumplimentaban los propios estudiantes como parte previa al proceso de evaluación y un cuestionario que contestaban los profesionales del centro con información sobre cada uno de los participantes de su entidad. La utilización de estos dos procedimientos distintos y las dificultades de acceso a la información en algunas entidades colaboradoras han derivado en la ausencia de algunos de los datos de los participantes, como se puede ver en las tablas.

Características sociodemográficas de los participantes (Tabla 13).

Del total de estudiantes que participaron en la evaluación, 152 fueron hombres (54.48%) y 127 fueron mujeres (54.52%) obteniendo, como se puede observar en la figura 12, una distribución muy homogénea en lo que respecta al género ($\chi^2_1 = 2.240$, $p > .05$). La edad media de los participantes fue de 15.59 con una desviación típica de 1.888, teniendo en cuenta que el rango de edad que se estableció como criterio para poder aplicar la escala fue entre 11 y 19 años. Para facilitar la representación de la edad de los participantes se han estructurado cuatro intervalos de edad y la distribución (Figura 13) pone de manifiesto que la muestra se estructura en grupos no homogéneos ($\chi^2_1 = 38.405$; $p < .001$) y que el mayor porcentaje de casos se concentró principalmente en los rangos intermedios (un 37.63% de los participantes tenían entre 16 y 17 años y un 30, 11% entre 14 y 15 años), siendo los rangos extremos (participantes menores de 13 años y mayores de 18) los menos representados en la muestra.

Todos los participantes del estudio son alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo teniendo en cuenta los criterios establecidos por la actual ley educativa (LOE, 2006). Para comprobar qué tipo de alumnado participaba en la evaluación, se pidió a los profesionales del centro de referencia que juzgaran el tipo de necesidades de los estudiantes. Del total de datos obtenidos (teniendo en cuenta que no se pudo conseguir esta información en un 11.83% de los participantes), se puede decir que la mayoría de los participantes son estudiantes con necesidades educativas asociadas a discapacidad intelectual (85.3%), en contraste con un pequeño porcentaje de los estudiantes que presentan otro tipo de necesidades asociadas a capacidad intelectual límite o dificultades de aprendizaje (2.88%). Dando un paso más allá, se pidió a los profesionales que realizaran una estimación sobre el nivel de discapacidad intelectual de los alumnos, el cual reveló (Figura 14) que casi la totalidad de los estudiantes tenían una discapacidad intelectual leve o moderada (un 29.39% y un 53.76% respectivamente).

La información sobre el país de nacimiento pone de manifiesto que existe una clara sobrerrepresentación de los participantes nacidos en España (un 87.46%), en contraste con un porcentaje minoritario de estudiantes que han nacido en otro país diferente, tanto de Latinoamérica (por ejemplo: Ecuador, Colombia...), como de Europa u otros continentes (por ejemplo: Portugal, Alemania...). En relación a la provincia de nacimiento de los participantes nacidos en España y el lugar de residencia actual de los estudiantes evaluados podemos afirmar que, en mayor o menor porcentaje, aparecen representadas 13 de las 17 Comunidades Autónomas del país (Figura 15), lo cual acredita el intento de obtener la representatividad de una muestra a nivel nacional, a pesar de utilizar un procedimiento incidental o de conveniencia para obtener dicha muestra.

Tabla 13. Características sociodemográfica de la muestra (N = 279).

VARIABLES	Categorías	N	%	% Válido
Género				
	Hombre	152	54.48	54.48
	Mujer	127	45.52	45.52
	Total	279	100.00	100.00
Edad				
	Menos de 13 años	43	15.41	15.41
	Entre 14 y 15 años	84	30.11	30.11
	Entre 16 y 17 años	105	37.63	37.63
	Más de 18 años	47	16.85	16.85
	Total	279	100.00	100.00
Discapacidad intelectual				
	Capacidad intelectual límite	5	1.79	2.1
	DI ligera o leve	82	29.39	33.3
	DI moderada	150	53.76	61.0
	DI severa	6	2.15	2.4
	Otras (Dificultades de aprendizaje)	3	1.08	1.2
	Sin datos	33	11.83	-
	Total	279	100.00	100.0
País de Nacimiento				
	Nacidos en España	244	87.46	91.4
	No nacidos en España	23	8.24	8.6
	Sin datos	12	4.30	-
	Total	279	100.00	100.0
CC.AA. de España de nacimiento				
	Andalucía	23	8.24	9.4
	Asturias	2	0.72	0.8
	Baleares	1	0.36	0.4
	Cantabria	14	5.02	5.7
	Castilla la Mancha	32	11.47	13.1
	Castilla y León	53	19.00	21.7
	Cataluña	4	1.43	1.7
	Comunidad de Aragón	1	0.36	0.4
	Comunidad de Madrid	55	19.71	22.5
	Comunidad Valenciana	28	10.04	11.5
	Extremadura	19	6.81	7.8
	Galicia	4	1.43	1.7
	Región de Murcia	8	2.87	3.3
	Total Nacidos en España	244	-	100.00
	Nacidos fuera de España y sin datos	35	12.54	-
	Total participantes	279	100.00	-
CC.AA. de Residencia Actual				
	Andalucía	23	8.24	8.2
	Cantabria	16	5.74	5.7
	Castilla la Mancha	56	20.07	20.1
	Castilla y León	61	21.86	21.9
	Comunidad de Madrid	54	19.36	19.4
	Comunidad Valenciana	30	10.75	10.7
	Extremadura	20	7.17	7.2
	Galicia	6	2.15	2.1
	Región de Murcia	13	4.66	4.7
	Total	279	100.00	100.00

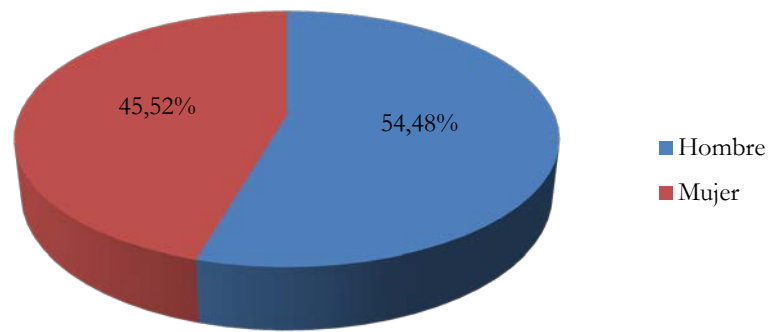


Figura 12. Distribución de la muestra por género.

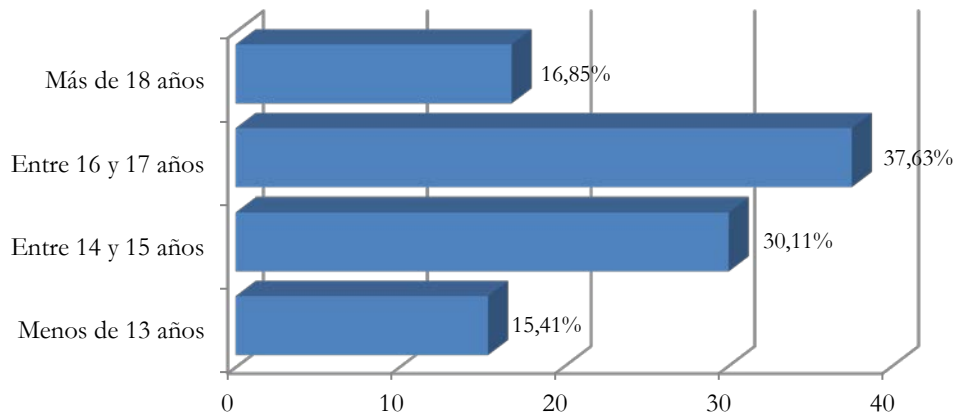


Figura 13. Gráfico de barras con la distribución de la muestra por intervalos de edad.

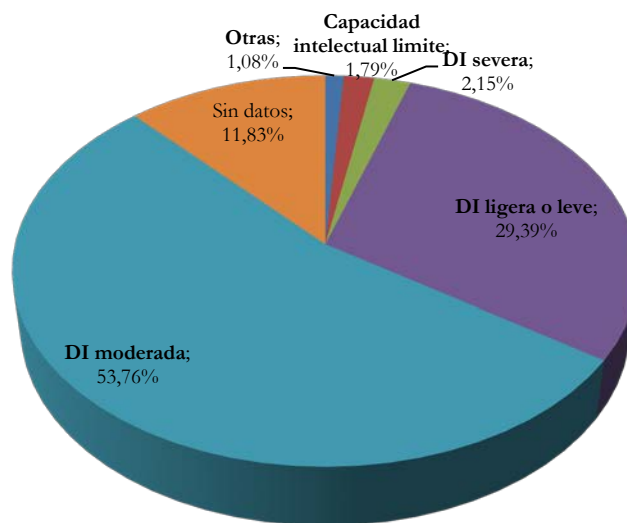


Figura 14. Gráfico de sectores con la distribución de la muestra por nivel de discapacidad intelectual.

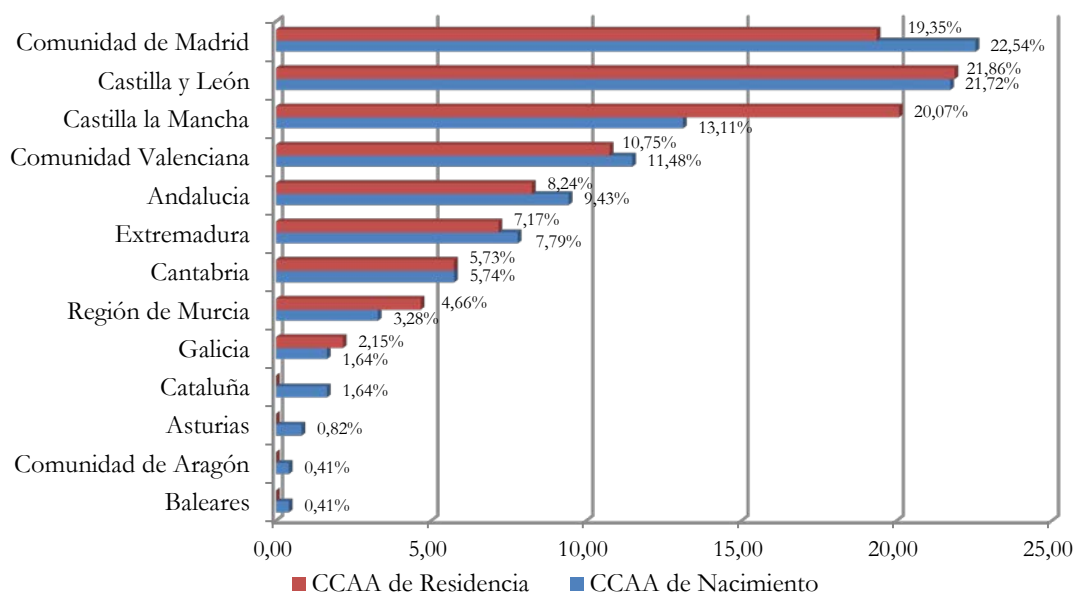


Figura 15. Gráfico de barras con la distribución de la muestra por CCAA de nacimiento y de residencia.

Características educativas de los participantes (Tabla 14).

Otros datos que han sido recogidos en los cuestionarios asociados a la aplicación de la escala es la información sobre la situación educativa en la que se encontraban los participantes en el momento de la evaluación. Concretamente, se dispone de información sobre el tipo de centro educativo al que acuden, el tipo de escolarización y el curso o etapa educativa en la que se encuentran (Tabla 14). Los datos revelan que hay una distribución no homogénea con respecto al tipo de centro ($\chi^2_2 = 318.032$; $p < .001$). Casi la totalidad de los estudiantes evaluados acudían a centros educativos concertado en el momento de la evaluación (un 76.70%), mientras que existía una representación menor de estudiantes que asistían a centros públicos o privados (un 9.32% y un 2.51%, respectivamente), teniendo en cuenta que en algo más de un 11% de los casos no se pudo recoger esta información. Al igual que se encuentra una distribución no homogénea de los estudiantes de centros concertados, lo mismo ocurre en relación al tipo de escolarización ($\chi^2_4 = 608.573$; $p < .001$). Un porcentaje muy alto de los casos (73.12%) son alumnos escolarizados en centros de educación especial, en contraste con otros tipos de escolarización posibles (centros ordinarios, escolarización combinada...) que están mucho menos representadas en la muestra. Una circunstancia similar se encuentra en los datos sobre la etapa académica que cursaban los participantes en el momento de la evaluación ($\chi^2_4 = 184.615$; $p < .001$). El hecho de que la mayoría de los estudiantes estén escolarizados en centros de educación especial hace que los participantes estén cursando predominantemente la oferta educativa que se proporciona en este tipo de centros: concretamente un 41.22% de los participantes cursaban Educación Básica Obligatoria (EBO) y un 32.26% acudían a programas de Transición a la Vida Adulta (TVA).

La distribución de la muestra en relación a estas tres variables educativas, en la que se encuentra un predominio de participantes que se encuentran escolarizados en centros concertados de educación especial, se relaciona con el procedimiento incidental de acceso a la muestra. Así, durante el proceso de consulta y solicitud de participación resultó más complicado conseguir el acceso a centros ordinarios, especialmente públicos. Esta circunstancia es posiblemente una de las

limitaciones de este estudio, que serán abordadas de forma pormenorizada en las conclusiones de este capítulo.

Tabla 14. Características educativas de los participantes.

Variables	Categorías	N	%	% válido
Tipo de centro educativo				
	Público	26	9.32	10.5
	Concertado	214	76.70	86.7
	Privado	7	2.51	2.8
	Sin datos	32	11.47	-
	Total	279	100.00	100.0
Escolarización				
	Ordinaria y de atención preferente	29	10.40	11.7
	Especial	204	73.12	82.3
	Combinada	11	3.94	4.4
	Aula sustitutoria	4	1.43	1.6
	Sin datos	31	11.11	-
	Total	279	100.00	100.0
Curso escolar				
	Educación Secundaria Obligatoria y Programa de Diversificación	43	15.41	16.4
	Educación Básica Obligatoria	115	41.22	44.1
	Transición a la Vida Adulta	90	32.26	34.5
	3 ^{er} ciclo Educación Primaria.	5	1.79	1.9
	Educación post-obligatoria (FP/PCPI/ CO)	8	2.87	3.1
	Sin datos	18	6.45	-
	Total	279	100.00	100.0

FP = Formación Profesional, PCPI = Programas de Cualificación Profesional Inicial, CO = Centro Ocupacional

En cualquier caso, los datos recogidos sobre los participantes reflejan que la muestra disponible en este estudio es adecuada para la validación de la escala, tanto en lo que respecta al tamaño muestral (tomando como referencia la propuesta de Nunnally (1978) de disponer de cinco sujetos observados por cada ítem de la escala como mínimo tolerable), como en relación a la distribución de las distintas variables sociodemográficas y educativas evaluadas. A modo de resumen, cabe destacar que la muestra cuenta con una distribución homogénea en relación al género, no siendo tan homogénea en relación al resto de variables sociodemográficas mencionadas (edad y nivel de discapacidad intelectual) y, por otro lado, en relación a las variables de tipo educativo, existe una clara sobrerrepresentación de algunas características educativas. Concretamente, por lo general, los estudiantes evaluados acuden a centros concertados de educación especial y cursan la oferta educativa característica de estos centros.

Teniendo en cuenta la idoneidad de la muestra disponible descrita, a continuación se aborda el procedimiento llevado a cabo para la elaboración de la escala de evaluación que se ha aplicado a los participantes (*objetivo n° 1*) y para su validación psicométrica (*objetivo n° 2*).

4.4.2. Procedimiento

Para explicar de forma estructurada el proceso llevado a cabo para la elaboración y validación de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación podemos desglosar el procedimiento en las cinco fases que se describe a continuación (Tabla 15).

Tabla 15. Descripción de fases del proceso de elaboración y validación de la escala.

<i>Fase 1 Construcción de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación.</i>
a) Revisión bibliográfica realizada para la justificación de la toma de decisiones con respecto a la construcción de la escala.
b) Descripción de las características de la Versión Inicial de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación.
<i>Fase 2 Recopilación de muestra</i>
<i>Fase 3 Estudio piloto para un análisis continuo de los datos</i>
<i>Fase 4 Incorporación de cambios y modificaciones</i>
a) Descripción de la Segunda Versión de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación
<i>Fase 5 Validación definitiva de la escala, análisis de las propiedades psicométricas y elaboración y publicación de la versión final de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación</i>

4.4.2.1. Fase 1. Construcción de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación

Revisión bibliográfica realizada como justificación para la toma de decisiones en la elaboración de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación.

El primer paso necesario para iniciar la elaboración de esta nueva escala es realizar una exhaustiva revisión del Modelo Funcional de Autodeterminación de Wehmeyer (1999) que se ha establecido como marco de referencia, así como de la escala original de Wehmeyer (1995) [The Arc's Self-Determination Scale] y las traducciones existentes de esta escala en español para establecer las potencialidades y áreas a mejorar.

Como vimos en el segundo capítulo, el modelo funcional plantea que el comportamiento autodeterminado se identifica a partir de cuatro características esenciales, de manera que la persona autodeterminada: a) actúa autónomamente; b) su comportamiento es autorregulado; c) inicia y responde a las situaciones con empoderamiento, mostrando creencias de control y autoeficacia; y d) actúa de manera autorrealizada, con autoconciencia y autoconocimiento de sí mismo. Para definir cada una de estas características, Wehmeyer identificó un conjunto amplio de componentes elementales (Figura 4), de manera que las características esenciales que definen el comportamiento autodeterminado “*emergen a través del desarrollo y adquisición de estos múltiples e interrelacionados elementos esenciales de la autodeterminación*” (Wehmeyer, 1999, p.59).

Partiendo de este modelo, para desarrollar una escala de evaluación de la autodeterminación es necesario contar con ítems que evalúen las características esenciales del comportamiento autodeterminado a través la evaluación de los componentes elementales que subyacen a las mismas (Tabla 16).

Tabla 16. Dimensiones y componentes de la autodeterminación desde el modelo funcional (Wehmeyer, 1999).

AUTONOMÍA	AUTORREGULACIÓN	CREENCIAS DE CONTROL Y AUTOEFICACIA	AUTO-REALIZACIÓN
Habilidad para hacer elecciones	Habilidades de establecimiento de metas	Habilidades de liderazgo y autodefensa	
Habilidad de toma de decisiones	Habilidades de auto-observación, auto-evaluación y auto-refuerzo	Locus de control interno	Autoconciencia
Habilidades de resolución de problemas	Habilidades de auto-instrucciones	Expectativas de logro y atribuciones de eficacia positivas	Autoconocimiento

Sin embargo, debemos tener en cuenta, que aunque las características esenciales de autodeterminación son un desarrollo específico del Modelo Funcional de Wehmeyer (1999), los componentes que las conforman son, en general, compartidos por los distintos modelos descritos, como ya establecieron Field et al. (1998), que proponían un conjunto de indicadores personales, transversales a las distintas teorías, que debían recogerse en la evaluación (Tabla 9). Por tanto, la nueva escala de evaluación de la autodeterminación debe contar con ítems que evalúen estos componentes o indicadores personales de la autodeterminación, teniendo siempre en cuenta que el aprendizaje y la expresión de los mismos se reflejan en la conducta cuando ésta muestra cuatro características esenciales (autonomía, autorregulación, creencias de control y eficacia y autoconocimiento).

La revisión de la escala original de Wehmeyer (1995) [The Arc's Self-Determination Scale] y las traducciones existentes de esta escala en español (Verdugo et al., 2009; Wehmeyer et al., 2006) ha puesto de manifiesto que los ítems que forman la escala recogen la evaluación de gran parte de los componentes esenciales del modelo, sin embargo, los resultados indicaban que, en algunos casos por el contenido de los ítems y en otros casos por el tipo de ítems propuestos, la escala presentaba una serie de limitaciones en la evaluación de ciertos componentes y dimensiones.

Concretamente, la sección de autonomía, que contiene ítems que evalúan la capacidad de actuar con independencia y de actuar en base a la expresión de preferencias, creencias, valores y capacidades, es la sección que cuenta con mayor potencial psicométrico en todos los estudios, sin embargo, presenta la limitación de que ni en la escala original (Wehmeyer, 1995) ni en las adaptaciones realizadas (Verdugo et al., 2009; Wehmeyer et al., 2006) se ha logrado confirmar la estructura propuesta para sus ítems. La segunda sección (autorregulación) es, sin duda, la sección que mayores limitaciones presenta. El formato de cumplimentación de esta sección (formato de respuesta abierto) presenta dos serias dificultades: por un lado, dificulta enormemente la puntuación de los ítems y el análisis psicométrico de esta sección y, por otro lado, hace también que los alumnos con discapacidad intelectual encuentren dificultades para comprender y manejar la dinámica de cumplimentación. Por esta razón, Wehmeyer (1995) descartó esta sección de los análisis psicométricos finales e, igualmente, en los análisis realizados para las adaptaciones en español (Verdugo et al., 2009; Wehmeyer et al., 2006) se confirmaron las dificultades encontradas por el autor original. Estos datos parecen indicar que el formato abierto no es el procedimiento más adecuado para realizar la evaluación de la autorregulación del alumno. Posiblemente, la estructura

de esta sección pueda servir como recurso para la promoción de esta dimensión de la autodeterminación, sin embargo, para su evaluación se requiere utilizar fórmulas distintas que incluyan ítems de respuesta cerrada. En tercer lugar, la sección de creencias de control y eficacia, que contiene ítems formulados a través de disyuntivas y que evalúan constructos como locus de control, expectativa de éxito y expectativa de autoeficacia, obtiene unas propiedades psicométricas relativamente aceptables tanto en los análisis de la versión original (Wehmeyer, 1995) como en las adaptaciones en castellano (Verdugo et al., 2009; Wehmeyer et al., 2006), pero, en cualquier caso, muy mejorables estadísticamente. Finalmente, la cuarta sección de autoconocimiento presenta características psicométricas ligeramente peores en comparación con la sección anterior, las cuales manifiestan también la necesidad de retocar o reformular algunos de los ítems que la forman.

Por tanto, del análisis de las características de esta escala y sus adaptaciones se observa la necesidad de incorporar cambios y modificaciones en aquellas áreas en las que se detectaban mayores limitaciones, como por ejemplo en la formulación de los ítems de la sección de autorregulación, entre otras áreas, y mejorar, así, las dificultades encontradas en la utilización de esta escala propuesta por Wehmeyer (1995) a través de la elaboración de una nueva escala, la Escala ARC-INICO.

Una vez detectados los puntos débiles, el segundo paso propuesto en esta fase fue realizar una exhaustiva revisión de escalas de evaluación de la autodeterminación existentes a nivel internacional, para encontrar alternativas de evaluación que se pudieran incorporar en aquellas áreas que necesitaban mayores modificaciones. A continuación se expone brevemente la revisión de distintas herramientas de evaluación y las decisiones tomadas al respecto (una descripción más detallada de este proceso se puede encontrar en Vicente, Gómez-Vela, Verdugo, Fernández-Pulido y Guillén, 2011).

La primera escala que se revisó fue *“ChoiceMaker Self-Determination Assessment”* (Martin y Marshall, 1996). Esta escala intenta evaluar las capacidades y oportunidades de autodeterminación en relación con el currículo a trabajar, a través de la información proporcionada por los profesores. Tras un análisis inicial de la escala, se decidió descartarla como herramienta de apoyo en la elaboración de la nueva escala por dos razones fundamentales. Por un lado, la formulación de los ítems de esta escala, elaborados para ser contestados por una tercera persona, se aleja mucho del enfoque defendido para la evaluación de la autodeterminación en el que el propio estudiante debe adquirir un rol protagonista en su evaluación. Así, contar con ítems formulados en tercera persona y elaborados para que sean contestados por profesionales suponía una dificultad de cara a poder adaptarlos y que pudiesen ser contestados en modo de autoinforme. Además, otra dificultad añadida que apoyó la idea de descartar este instrumento es que cada uno de los ítems pretende evaluar distintos componente de la autodeterminación a la vez (hacer elecciones, tomar decisiones, planificar...). Esta característica suponía que cada uno de los ítems, además de adaptarlos para formularlos en primera persona, se tendrían que desglosar en varios para que pudieran recoger los distintos componentes específicos que deben ser valorados para realizar una evaluación extensa de la autodeterminación.

En segundo lugar, se realizó la revisión de la escala *“AIR, Self-Determination Scale”* (Wolman et al., 1994). El instituto americano de investigación (AIR, American Institute for Research) en colaboración con profesores de la Universidad de Columbia desarrollaron esta escala con el propósito de elaborar una herramienta de fácil uso dirigida a estudiantes de todas las edades y con la que se pudiera evaluar y desarrollar un perfil del nivel de autodeterminación con los puntos fuertes y débiles y así poder identificar objetivos instruccionales y estrategias para promover las capacidades

y oportunidades que les permitan llegar a ser más autodeterminados. Consta de varios formatos (como vimos en el apartado 3.2.3.) pero para nuestro objetivo revisamos el formulario elaborado para estudiantes (AIR-S) ya que utiliza al propio alumno como informante, uno de los requisitos planteados.

Aunque a priori esta escala se ajustaba bastante al enfoque propuesto para la elaboración de la Escala ARC-INICO, en la revisión del contenido de la escala se encontraron una serie de propiedades que hacían difícil poder extraer ítems que permitieran evaluar las características y componentes de la autodeterminación. Por un lado, algunos de los ítems de esta herramienta poseen enunciados demasiado complejos que evalúan varias realidades a la vez (por ejemplo: conocer lo que me gusta, lo que necesito y lo que se me da bien en un mismo ítem). Esto podría dificultar la comprensión del ítem a los alumnos con discapacidad intelectual, coincidiendo con lo establecido por Finlay y Lyons (2001) que señalan la importancia del uso de una terminología clara, simple y familiar. Por otro lado, en un estudio realizado para relacionar esta escala y *The ARC's Self-determination Scale* de Wehmeyer (1995) no se pudo concluir la existencia de un constructo de orden superior en el que saturaran las dos escalas (Shogren et al., 2008). Concretamente, los datos indicaban que a pesar de que existía relación entre algunas de las secciones de ambas escalas, sin embargo, parecían estar evaluando aspectos distintos del constructo de autodeterminación. Los datos sugerían que la escala de Wehmeyer podría estar midiendo el estado presente de autodeterminación de una persona, mientras que la escala AIR-S podría medir la capacidad y oportunidad de la persona para convertirse en autodeterminado (Lee, Wehmeyer, Palmer, Soukup y Little, 2008). Por tanto, teniendo en cuenta las dificultades encontradas, se tomó la decisión de que esta escala no era la herramienta más adecuada para guiar la incorporación de cambios o nuevos ítems a la Escala ARC-INICO, aunque sí podían tenerse en cuenta aspectos técnicos de la escala.

En tercer lugar, se realizó la revisión de la batería de pruebas "*Self-Determination Assessment Battery*" (Hoffman et al., 1994, 2004). En base al modelo teórico propuesto por estos mismos autores (Fiel y Hoffman, 1996), elaboraron una batería de pruebas de evaluación de la autodeterminación diseñadas para evaluar los distintos componentes de su modelo desde distintas perspectivas y utilizando distintas estrategias de evaluación (ver apartado 3.2.3). Concretamente se revisó el contenido y las características de la escala "*Self-Determination Student Scale*" (*SDSS*), ya que esta herramienta se ajustaba a los requisitos establecidos: va dirigida a la evaluación de los distintos componentes personales de la autodeterminación y utiliza al estudiante como informante principal. Además, el análisis inicial del contenido indicaba que esta escala parecía ser adecuada para utilizarla en la construcción de la Escala ARC-INICO, ya que contaba con ítems concisos y sencillos que pretendían evaluar distintos componentes de la autodeterminación propuestos por el modelo de Field y Hoffman (1996).

Sin embargo, para poder utilizar esta escala es necesario realizar la equiparación entre el modelo subyacente a esta herramienta, el Modelo de Autodeterminación de Field y Hoffman (1994), y el Modelo Funcional de Autodeterminación (Wehmeyer, 1999), que se adopta como enfoque teórico de referencia en la elaboración de la nueva escala y su estructura. Como ya se ha indicado en varias ocasiones, a pesar de existir múltiples modelos teóricos y definiciones de autodeterminación, en esencia, todos ellos comparten características comunes e incluyen componentes específicos que subyacen al comportamiento autodeterminado. Concretamente, estos dos modelos (Figura 16), aunque utilizan una terminología distinta, contemplan tres tipos de componentes personales de la autodeterminación equiparables. Ambos incluyen componentes relacionados con las creencias y las actitudes que la persona tiene de sí misma y de su entorno,

dentro de los cuales se incluyen la utilización de términos como autoconocimiento, expectativas o aceptación personal (representados en la Figura 16 a través del color rojo y verde), componentes relacionados con estrategias de planificación y autorregulación de la conducta a través del uso de términos como establecimiento de metas, autoevaluación o valoración personal (representados en la Figura 16 a través del color azul) y componentes conductuales o de actuación relacionados con la capacidad de acción y de desenvolverse de manera autónoma en el entorno (representados con el color morado en la Figura 16).

La equiparación de ambos modelos teóricos (Vicente et al., 2011) ha servido de base para poder establecer que elementos de la escala para estudiantes de la batería de pruebas de Field y Hoffman (1994) podían ser de utilidad en la elaboración de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación. A continuación se describe esta primera versión de la escala.

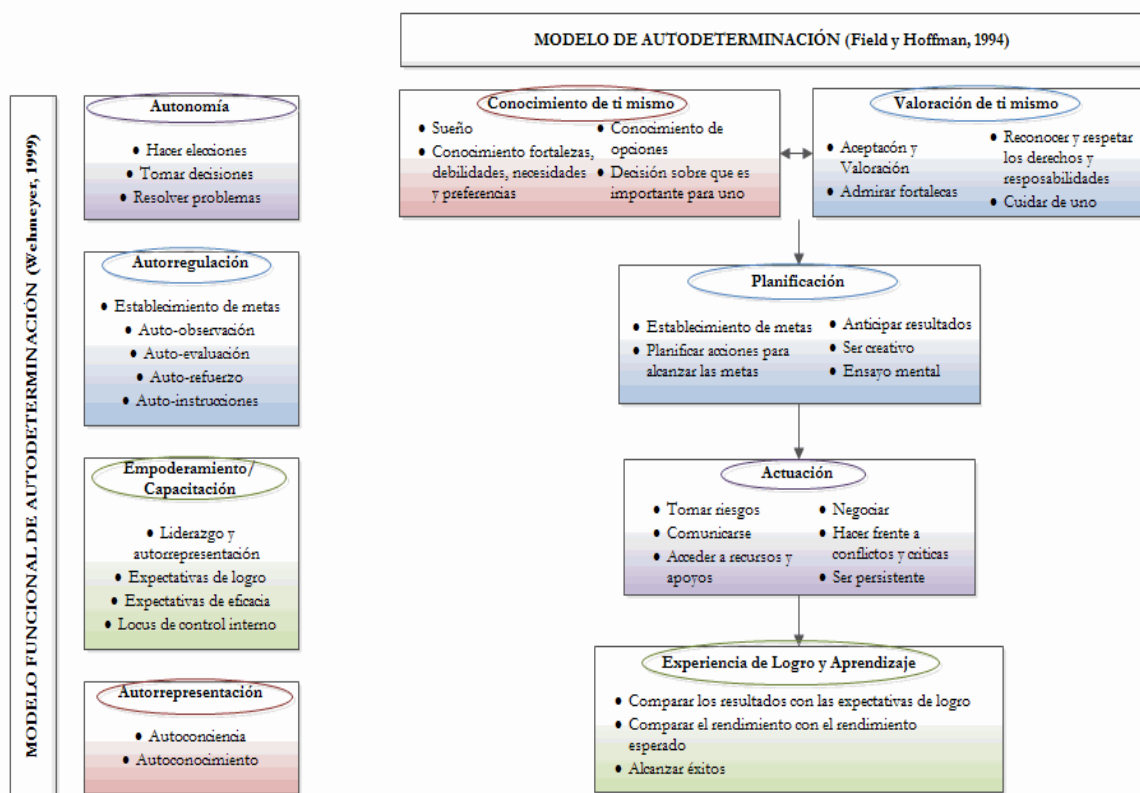


Figura 16. Equiparación del Modelo Funcional de Autodeterminación de Wehmeyer (1999) y el Modelo de Autodeterminación de Field y Hoffman (1994).

Descripción de la Versión Inicial de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación.

La primera versión de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación quedó formada por un total de 102 ítems (Anexo 1), divididos en cuatro secciones que se corresponden con las cuatro dimensiones propuestas por Wehmeyer en su modelo teórico. Básicamente, se mantuvo el contenido de tres de las secciones de la versión en castellano de la escala de Wehmeyer descrita anteriormente (Verdugo et al., 2009), variando ligeramente la formulación de algunos ítems

con el objetivo de simplificar sus enunciados. Se incorporaron modificaciones más notables en el formato de la escala, en el formato de respuesta a los ítems y, principalmente, en la sección de autorregulación, para la cual se seleccionaron ítems de la escala “*Self-Determination Student Scale*” (SDSS), procurando, en todo momento, mantener el marco teórico como guía en la incorporación de dichos cambios.

La primera sección, *Autonomía*, quedó compuesta por los mismos 32 ítems que formaban la adaptación al castellano de la escala de Wehmeyer (Verdugo et al., 2009), por ser la sección que obtenía mejores propiedades psicométricas y, por tanto, contaba con ítems eficaces para la evaluación del grado de independencia del alumno y su capacidad para elegir y actuar en función de sus preferencias, intereses y capacidades. Sin embargo, no se estableció una estructura a priori en subsecciones de estos ítems, a diferencia de la versión original de Wehmeyer (1995) que sí establecía esta estructuración.

La segunda sección, *Autorregulación*, fue la que mayores cambios sufrió teniendo en cuenta la escala original. Para esta sección se optó por incorporar ítems nuevos que permitieran evaluar los componentes subyacentes a esta dimensión manteniendo la validez de contenido de la sección. Para ello, era necesario seleccionar ítems que valoraran los mismos componentes esenciales que el modelo de Wehmeyer identificó para la característica de autorregulación. Concretamente, se seleccionaron 23 ítems extraídos de la escala “*Self-Determination Student Scale*” (SDSS) de Field y Hoffman (1994), en base a la equiparación de ambos modelos (Figura 16), con el propósito de que estos ítems sirvieran para evaluar componentes como el establecimiento de metas, la habilidad de resolución de problemas, y las estrategias de auto-gestión o auto-dirección (como son las conductas de auto-instrucción, autovaloración, auto-monitorización o auto-refuerzo).

La tercera sección, *Creencias de control y eficacia*, quedó formada por 32 ítems derivados del desglose de los ítems que contenía la versión en castellano de la escala de Wehmeyer (1999). Los ítems de esta sección estaban formulados originalmente en forma de disyuntivas, de manera que el estudiante debía seleccionar aquella formulación que se ajustaba mejor a su forma de ser. Para simplificar la aplicación de la escala y adecuar el mismo formato de cumplimentación en todas las secciones, se procedió a elaborar dos ítems por cada disyuntiva, creando una versión positiva y otra negativa del mismo ítem, y que en su conjunto pretendían evaluar constructos como el locus de control del alumno, expectativas de éxito y autoeficacia y la puesta en marcha de estrategias de liderazgo y autorrepresentación personal.

Por último, la sección de *Autoconocimiento* mantuvo los 15 ítems que evaluaban el conocimiento que el alumno tiene de sus capacidades y limitaciones, cambiando únicamente el formato de respuesta para adecuarlo al formato general de la escala e incorporando algún retoque en la formulación de algunos ítems para simplificar sus enunciados.

En relación al formato de respuesta de los ítems, se tomó la decisión de utilizar un mismo formato de respuesta múltiple para todas las secciones, al igual que en otras escalas de evaluación como “*AIR, Self-Determination Scale*” (Wolman et al., 1994), con el objetivo de simplificar la ejecución a los estudiantes, recoger mejor su variabilidad y evitar posibles situaciones de aquiescencia. Se estableció un formato de respuesta de cuatro opciones utilizando dos criterios distintos: la sección de Autonomía utiliza un formato de respuesta basado en la frecuencia, de manera que los alumnos deben leer y comprender cada uno de los ítems y contestar con qué frecuencia realizan una determinada actividad; y por otro lado, las secciones restantes utilizan un formato de respuesta basado en el grado de acuerdo con el enunciado del ítem, de manera que los

alumnos leen y comprenden cada uno de los ítems y contestan en qué medida están de acuerdo con el contenido que expresa.

El objetivo principal de esta primera versión de la escala fue elaborar una herramienta de evaluación extensa (compuesta por un conjunto amplio de ítems) que permitiera poder seleccionar posteriormente, en base a los análisis estadísticos, aquellos ítems con mayor potencial evaluador y que la versión final de la escala quedara formada por los ítems que mejor evalúan el nivel de autodeterminación de los estudiantes.

4.4.2.2. Fase 2. Recopilación de muestra

Después del proceso exhaustivo de revisión bibliográfica y la ulterior elaboración de la primera versión de la Escala ARC-INICO, se inició la fase correspondiente al trabajo de campo y recopilación de la muestra necesaria para la validación de la escala.

Se iniciaron contactos con distintos centros educativos y asociaciones de personas con discapacidad de distintas Comunidades Autónomas de España para solicitarles la colaboración en el proyecto de investigación, tal y cómo se ha descrito en el apartado 4.4.1. Las comunicaciones con estos centros se iniciaron de forma paralela a lo largo de dos cursos académicos y las aplicaciones de la escala se realizaron adaptándonos a la disponibilidad de las propias entidades.

Manteniendo el enfoque y las directrices marcadas a priori para la evaluación, todas las aplicaciones de la escala se realizaron en grupos reducidos de alumnos, en los que cada alumno cumplimentaba su propia evaluación a la vez que, en función de sus necesidades individuales, disponía de un apoyo constante que atendía las demandas que pudieran surgir (en la lectura de ítems, en la clarificación del contenido, etc.).

4.4.2.3. Fase 3. Estudio piloto para un análisis continuo de los datos

Teniendo en cuenta que realizar un análisis continuo de los datos es una fase obligada de todo proceso de validación de un instrumento de evaluación, con las aplicaciones realizadas durante el primer curso académico se decidió efectuar un análisis preliminar de las propiedades psicométricas de la Escala ARC-INICO y disponer, así, de feedback sobre la fiabilidad y validez de las secciones y los ítems que conforman la escala, a fin de poder tomar decisiones que repercutieran positivamente en el proceso de elaboración y adaptación final del instrumento. Concretamente, se realizó la comprobación de las propiedades psicométricas de la escala utilizando la Teoría Clásica de los Test como marco de referencia y empleando el paquete estadístico IBM SPSS Statistics [versión 19] como recurso de análisis.

Este estudio preliminar (Vicente, Verdugo, Gómez-Vela, Fernández-Pulido y Guillén, 2013) se llevó a cabo con una muestra de conveniencia no probabilística de 99 estudiantes de entre 11 y 19 años ($M = 15.89$, $DT = 1.963$). La distribución de los participantes por género fue bastante equilibrada y los alumnos con discapacidad intelectual representaban el mayor porcentaje de la muestra (un 89.9%).

Se realizó un análisis de los índices de calidad psicométrica de los ítems con el objetivo de comprobar la precisión de los mismos, así como también un análisis de la fiabilidad y validez de las

secciones de la escala para estudiar si éstas se ajustaban a unos mínimos de precisión y calidad psicométrica. Los datos mostraban, en relación al índice de homogeneidad corregida de los ítems (IH_c), que 21 ítems de la escala obtenían valores inadecuados, inferiores a .20 como valor mínimo significativo. Estos resultados indicaban, que aunque la mayoría de los ítems funcionaban bien y tenían calidad psicométrica, existía un conjunto de ítems susceptibles de ser eliminados o, al menos, revisados en profundidad.

En relación al análisis de la fiabilidad de la escala y las secciones que la forman, se calcularon los índices de fiabilidad (a través de alfa de Cronbach), con la finalidad aportar evidencias empíricas de la precisión y consistencia interna de las medidas. Como se puede apreciar en la Tabla 17, todas las secciones de la escala obtuvieron adecuados índices de fiabilidad con valores próximos o superiores a .70.

Tabla 17. Índices de fiabilidad de las secciones y de la Escala ARC-INICO obtenidos en el estudio piloto.

Secciones	Alfa de Cronbach	Nº ítems
Autonomía	.929	32
Autorregulación	.691	23
Creencias de Control y Eficacia	.784	32
Autoconocimiento	.709	15
ESCALA TOTAL	.929	102

Igualmente, para aportar evidencias preliminares de validez de la escala se realizó un análisis de la estructura interna mediante procedimientos de análisis factorial exploratorio, como un intento de abordar desde una perspectiva parsimoniosa la estructura de la escala y explorar la configuración de la misma y la distribución de los ítems en cada una de las secciones propuestas. Por un lado, se realizó un análisis de componentes principales con rotación oblicua y forzando a la obtención de cuatro factores para explorar si los datos se ajustaban a la estructura propuesta en cuatro secciones en respuesta a las cuatro dimensiones de autodeterminación del modelo funcional (Wehmeyer, 1999) y analizar si los ítems se distribuían libremente en las cuatro secciones marcadas. Este análisis reflejó que los cuatro componentes principales extraídos explicaban únicamente un 36.72% de la varianza total, obteniendo autovalores de 18.21, 8.68, 5.87 y 4.70, respectivamente. Por su parte, los datos permitieron también observar la distribución de los ítems en cada uno de los cuatro componentes extraídos y confirmaron que los ítems que forman las dos primeras secciones de la escala se ajustaban a dos de los componentes extraídos, mientras que los ítems de las dos últimas secciones no se ajustan a un único factor.

Estos datos apoyaban la idea de la multidimensionalidad de la autodeterminación defendida por el modelo teórico de referencia, a pesar de que los ítems no se agrupaban perfectamente a la estructura de cuatro secciones propuesta para la escala. Observada la multidimensionalidad de la escala en su conjunto, se decidió analizar también la unidimensionalidad de las cuatro secciones y realizar un estudio minucioso del peso factorial de los ítems en la sección a la que pertenecen. Los datos indicaban que, a pesar de que no todas las secciones se ajustaban perfectamente a los criterios de unidimensional, la mayoría de los ítems saturan significativamente en el primer componente extraído para cada una de las secciones, indicando que estaban contribuyendo a evaluar la dimensión concreta al que pertenecen. Cabe señalar, además, que el conjunto de ítems que no saturaban significativamente en su sección de referencia resultaron ser los mismos que obtenían bajos índices de calidad psicométrica. Por tanto, los resultados obtenidos en el estudio piloto

(Vicente et al., 2013) pusieron de manifiesto la existencia de un pequeño conjunto de ítems que estaban aportando poco valor a la escala total y que debían ser sometidos a revisión.

En cualquier caso, los datos preliminares reflejaban que, a pesar de encontrarse un conjunto de ítems que debían revisarse, la escala cuenta con un número suficientes de ítems potentes para evaluar la autodeterminación y sus distintas dimensiones; que todas las secciones de la escala obtenían un buen nivel de consistencia interna en la evaluación de las características esenciales de autodeterminación; y que, por lo general, se obtuvieron evidencias empíricas de validez. Todo ello puso de manifiesto que se estaban dando los pasos adecuados para conseguir un instrumento válido y fiable de evaluación de la autodeterminación dirigido a estudiantes con discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje con edades comprendidas entre los 11 y los 19 años.

4.4.2.4. Fase 4. Incorporación de cambios y modificaciones en la escala derivados del estudio piloto

En base a los datos obtenidos en el estudio piloto, se realizó la revisión del contenido de los ítems que estaban aportando poco valor a la escala para detectar las posibles dificultades que podían estar causando la obtención de dichos resultados. Esta revisión puso de manifiesto que todos los ítems detectados tenían una formulación negativa o inversa y que, generalmente, implicaban un mayor nivel de abstracción para la comprensión del enunciado. Estas mismas dificultades han sido detectadas en estudios anteriores de evaluación de personas con discapacidad (Finlay y Lyons, 2001; Peralta et al., 2002; Wehmeyer, 1995). Como estrategia para intentar poner en marcha una posible solución, se decidió utilizar algunas de las recomendaciones propuestas por Finlay y Lyons (2001). Así pues, se intentó simplificar en la medida de lo posible los enunciados de los ítems más complejos y evitar el uso de negativas en los casos en los que fuera posible (siempre sin alterar el contenido del ítem), así como se decidió incorporar el uso de pictogramas que acompañaran el formato de respuesta para facilitar la comprensión a través del empleo de apoyos visuales. De esta manera, se incluyeron una serie de pequeños cambios en la versión inicial de la escala que dio lugar a la elaboración de una segunda versión (Anexo 2) tal y como se describe a continuación, y se postergó la posible necesidad de eliminar un conjunto mayor de ítems una vez que se disponga de los análisis psicométricos definitivos de validación.

Así pues, para la segunda versión de la Escala ARC-INICO se eliminaron un total de cinco ítems. Cuatro de ellos (ítem 65, 70, 81 y 86), pertenecientes a la sección de creencias de control y eficacia, los cuales se eliminaron en respuesta a tres argumentos: a) porque obtenían índices de calidad psicométrica bajos; b) como un intento de eliminar duplicidades en la evaluación (que habían surgido debido al desglose de los ítems formulados en forma de disyuntivas en la tercera sección); y c) para simplificar la ejecución y eliminar el posible efecto derivado del cansancio que acaecía en los estudiantes. El quinto ítem eliminado (ítem 41), perteneciente a la sección de autorregulación, se descartó en base a los resultados obtenidos. Este ítem obtenía un índice de homogeneidad alto y negativo, lo cual generalmente indican que existe un problema en el sistema de cuantificación propuesto para ese ítem. Sin embargo, al revisar el contenido de este ítem se observó que su formulación (*"Frecuentemente me sorprende con lo que pasa cuando hago las cosas"*) dificultaba la asignación de una determinada cuantificación en relación a la evaluación de la autodeterminación. Teniendo en cuenta esto, junto al hecho de que presenta un contenido abstracto que podía derivar en problemas de comprensión por parte de los estudiantes y que

cualquier cambio o ajuste que se pudiera incorporar sobre este ítem modificaría sustancialmente su contenido, se decidió eliminarlo definitivamente de la escala.

Igualmente, se han realizado también algunos retoques en la formulación de los ítems que tenían un enunciado complejo o empleaban expresiones negativas para intentar facilitar su comprensión y, por supuesto, manteniendo intacto el contenido original del ítem (Anexo 3).

El último cambio que se decidió incorporar, siguiendo una de las recomendaciones propuestas por Finlay y Lyons (2001) e intentando apoyar a los estudiantes en la comprensión y manejo de los ítems de la escala, fue la incorporación de elementos pictográficos de apoyo que ejemplarizasen y facilitasen la comprensión de las opciones de respuesta (ver Figura 17 y 18).



Figura 17. Pictogramas incorporados a la Sección de Autonomía de la Escala ARC-INICO.

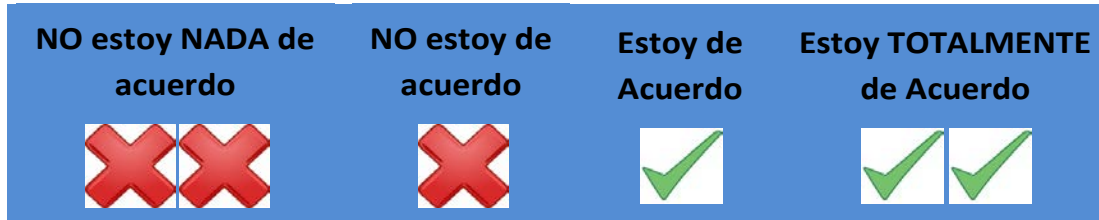


Figura 18. Pictogramas incorporados a las Secciones de Autorregulación, Creencias de Control y Eficacia y Autoconocimiento de la Escala ARC-INICO.

En definitiva, la segunda versión de la Escala ARC-INICO (Anexo 2) está formada por 97 ítems divididos en cuatro secciones: la primera sección, de *Autonomía* compuesta por 32 ítems que evalúan el grado de independencia del alumno y su capacidad para elegir y actuar en función de sus preferencias; la segunda sección de *Autorregulación* formada por 22 ítems que evalúan componentes de la autodeterminación como son el establecimiento de metas, la habilidad de resolución de problemas, y las estrategias de auto-gestión personal; la tercera sección de *Creencias de control y eficacia* con un total de 28 ítems que evalúan constructos como el locus de control, expectativas de éxito y autoeficacia y liderazgo y autodefensa; y la cuarta sección de *Autoconocimiento* integrada por 15 ítems que evalúan el grado de conocimiento de las fortalezas y debilidades de uno mismo y la autoestima.

4.4.2.5. Fase 5. Validación definitiva de la escala, análisis de sus propiedades psicométricas y publicación de la versión final de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación

La aplicación de la versión preliminar de la Escala ARC-INICO a una amplia muestra de estudiantes con discapacidad intelectual de entre 11 y 19 años constituye uno de los pasos fundamentales del proceso de validación del instrumento. Para avalar el uso y la utilidad de una escala, ésta debe contar con suficientes evidencias sobre su fiabilidad y validez. Para ello, es necesario valerse de procedimientos de validación rigurosos que garanticen que esta herramienta es idónea para cumplir el objetivo de evaluación para la que ha sido diseñada. Uno de los modelos psicométricos, que cuenta con gran difusión (Jones y Thissen, 2007) y mantiene una vigencia notable actualmente (Muñiz, 2003), es el modelo de Teoría Clásica de los Test (en adelante TCT). Este modelo hace referencia a un conjunto de principios teóricos y métodos cuantitativos que fundamentan la construcción, aplicación, validación e interpretación de pruebas de evaluación (Hambleton, 1994). Este enfoque clásico permite fundamentar las puntuaciones obtenidas con un test y realizar la estimación de los errores de medida asociados a todo proceso de medición (Muñiz, 2003). Desde la TCT, se establece que la puntuación empírica (X) que obtiene un sujeto cuando se le aplica un determinado test realmente está formada por su puntuación verdadera (V) en ese test (la cual no hay manera de saber) y el error de medida (e) cometido en esa medición, que puede variar en función de los distintas variables que puedan estar influyendo sobre la evaluación (factores ambientales y personales de la persona evaluada y/o características inherentes al test).

Esta premisa básica implica asumir que la legitimidad y eficiencia de un instrumento de medida depende de su fiabilidad y validez como características psicométricas de referencia. Por tanto, utilizando los métodos derivados de este modelo, para la validación de la escala se han de realizar múltiples análisis estadísticos que permiten descubrir aquellos ítems que son más eficaces en la evaluación y comprobar las propiedades psicométricas de la escala y sus secciones y, en definitiva, elaborar una versión definitiva de la Escala ARC-INICO que cuente con evidencias suficientes de consistencia interna y validez de sus mediciones.

Finalmente, del desarrollo y validación de la escala se espera poder publicar un instrumento de evaluación eficaz, junto con su correspondiente manual de uso y aplicación, para que los profesionales y las propias personas con discapacidad intelectual puedan emplearlo como una herramienta integrada en objetivos de promoción de la autodeterminación. Así, tras describir en este apartado el procedimiento llevado a cabo para la construcción y elaboración de la Escala ARC-INICO, en el siguiente apartado se presentan los resultados obtenidos en el proceso de validación definitiva que avala su uso y calidad y permiten desarrollar la versión definitiva de la escala.

4.5. RESULTADOS

Según la American Psychological Association (1995), todos los test deben demostrar de manera empírica la precisión de sus puntuaciones y las inferencias que se pueden extraer de ellas. En el presente apartado se presentan los resultados derivados del proceso de validación de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación utilizado procedimientos de TCT para dar respuesta a este objetivo científico. Con el objetivo de presentar los resultados obtenidos y exponer los datos procurando cumplir con criterios de sencillez y parsimonia, hemos articulado el contenido en tres subapartados que describen los análisis realizados desde los elementos más concretos que

forman la escala a la estructura más general que la define (Figura 19). Por tanto, en primer lugar se presentan los análisis realizados sobre los elementos de menor tamaño de la escala, los ítems, incluyendo un análisis descriptivo y el estudio de la calidad psicométrica de los mismos. Este primer subapartado pretende responder al objetivo de determinar aquellos ítems de la escala que contribuyen significativamente a la evaluación de la autodeterminación y, en base a los resultados obtenidos, poder tomar la decisión de seleccionar los ítems que mejor evalúen y eliminar aquellos que no estén aportando valor a la escala o impliquen dificultades metodológicas en la evaluación. En segundo lugar, una vez descartados los ítems que no presentan un buen funcionamiento psicométrico, se expone el análisis de las propiedades psicométricas de las cuatro secciones que conforman la escala con la finalidad de confirmar que cada una de ellas evalúa con precisión y validez la dimensión o característica esencial de autodeterminación para la que fue diseñada. Finalmente, el último subapartado de validación presenta los resultados de fiabilidad y validez de la Escala ARC-INICO contemplándola en su conjunto como una herramienta compuesta por cuatro secciones que permiten evaluar el nivel general de autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual con edades comprendidas entre 11 y 19 años.

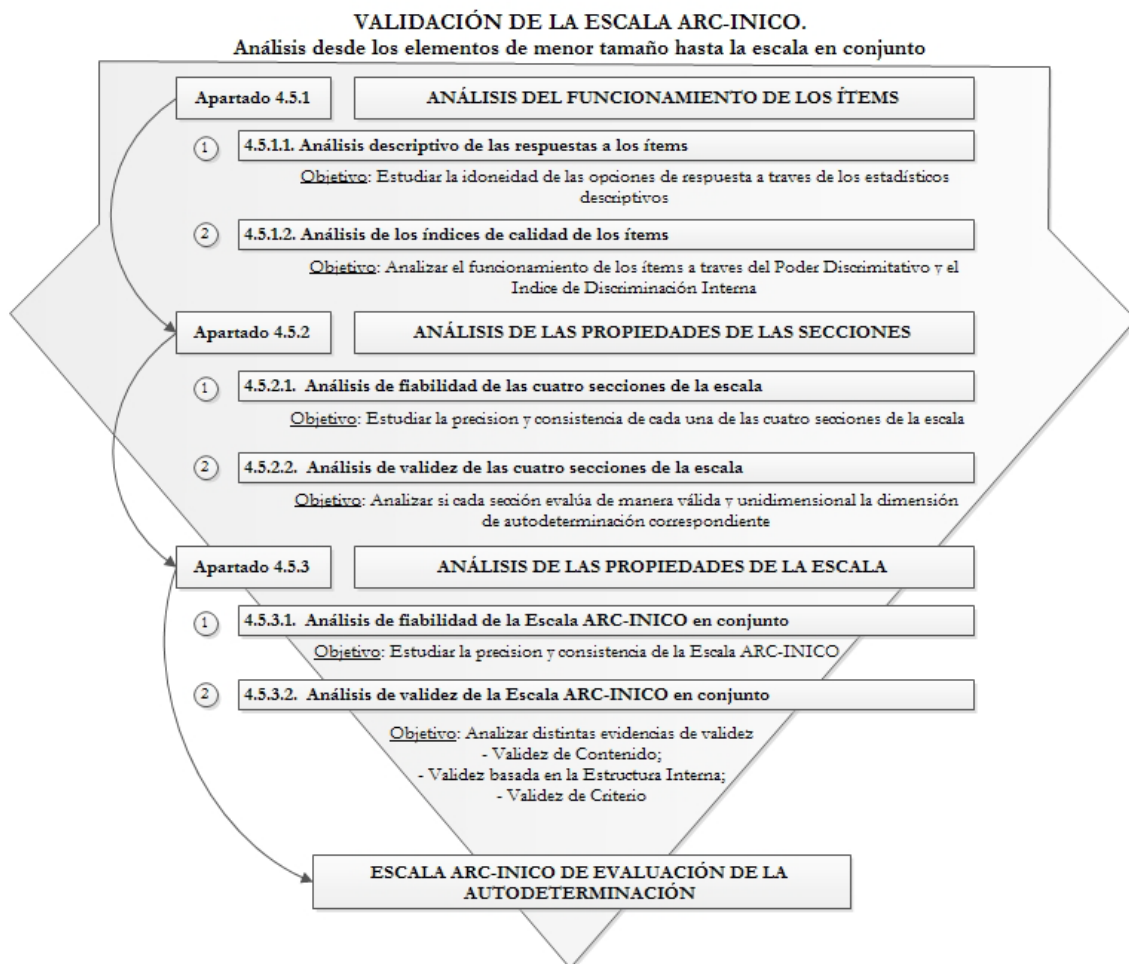


Figura 19. Estructura del apartado de resultados para la validación de la Escala ARC-INICO.

4.5.1. Análisis del funcionamiento de los ítems

Antes de realizar el análisis de las propiedades psicométricas de la escala considerándola de manera global o como un conjunto de secciones, es conveniente realizar el estudio de las características e idoneidad de los ítems que forman la escala, como unidades mínimas de evaluación. La TCT establece que los ítems deben cumplir un conjunto de propiedades (o índices psicométricos) para considerarlos útiles en la medición (Muñiz, 2003). Este conjunto de indicadores de calidad proporcionan información sobre la relación del ítem con algún parámetro de la escala total (Lord y Novick, 1968) y permiten identificar aquellos ítems que funcionan adecuadamente y descartar aquellos que no lo hacen. Por tanto, el análisis de las propiedades de los ítems que forman un test está directamente relacionada con el análisis de las propiedades de dicho test y, en consecuencia, influyen en su validación (Muñiz, 2003).

Además del cálculo de estos índices psicométricos, es aconsejable realizar un primer estudio cualitativo de la distribución de las respuestas de los participantes a las distintas alternativas de respuesta de los ítems (Muñiz, 2003), especialmente cuando éstos son de elección múltiple. El objetivo de este procedimiento es analizar si las opciones de respuesta propuestas son adecuadas o si existe algún problema en el funcionamiento de alguna de ellas.

Teniendo todo esto en cuenta, en este primer apartado de resultados en el que se analiza el funcionamiento de los ítems se incluye, por un lado, el estudio descriptivo de las respuestas proporcionadas por la muestra de estudiantes a los 97 ítems que forman la escala con el objetivo de comprobar que las opciones de respuesta propuestas son adecuadas y, por otro lado, los resultados obtenidos sobre la calidad psicométrica de los ítems en base a los procedimientos planteados desde la TCT, que permiten determinar cuáles de los ítems de la escala deben ser incluidos en la versión definitiva de la escala y cuáles deberán ser descartados de la medición por no cumplir con los criterios psicométricos básicos establecidos desde este modelo. Para la realización de todos estos análisis se ha utilizado el paquete estadístico IBM SPSS Statistics [versión 20].

4.5.1.1. Análisis descriptivo de los ítems y las opciones de respuesta

Los estadísticos descriptivos permiten organizar y resumir un conjunto amplio de datos en unos pocos datos o gráficos específicos (Carlucci y Wright, 2012). A continuación, se proporciona una tabla en la que se incluye la media, desviación típica y estadísticos de forma de los 97 ítems que forman la escala (Tabla 18). En un intento de simplificar la interpretación de estos estadísticos y poder captar de forma visual la distribución de las respuestas de los participantes en cada uno de los ítems, en el Anexo 4 se proporcionan los histogramas de frecuencia de cada uno de los ítems de la escala y, a modo ilustrativo, en la Figura 20 se presentan la distribución de las respuestas a cuatro ítems, uno de cada sección de la escala. Para interpretar correctamente estos datos debemos tener en cuenta que la escala es un instrumento de ejecución típica, en el que no se establece ninguna respuesta como la opción correcta, sino que cada ítem se contesta en función de la frecuencia o el grado de acuerdo (dependiendo de la sección) en una escala de cuatro opciones de respuesta que se puntúan de uno a cuatro, donde valores inferiores representan un menor nivel en el ítem y valores superiores un mayor nivel (Tabla 19).

Tabla 18. Estadísticos descriptivos de los ítems de la Escala ARC-INICO.

Secc.	Ítem	Media	DT	Asimetría	Curtosis	Secc.	Ítem	Media	DT	Asimetría	Curtosis
S1	It1	2.39	1.157	.312	-1.363	S1	It17	2.67	1.164	-.145	-1.467
S1	It2	2.55	1.207	.059	-1.568	S1	It18	2.42	1.068	.298	-1.167
S1	It3	2.63	1.015	.141	-1.228	S1	It19	2.65	1.034	.009	-1.232
S1	It4	2.81	1.093	-.268	-1.316	S1	It20	2.28	1.214	.308	-1.485
S1	It5	2.55	1.161	-.009	-1.463	S1	It21	2.57	1.229	-.030	-1.604
S1	It6	3.23	.985	-.857	-.645	S1	It22	2.33	1.131	.310	-1.292
S1	It7	2.98	1.002	-.478	-1.002	S1	It23	1.78	1.103	1.132	-.225
S1	It8	2.25	1.180	.416	-1.332	S1	It24	1.97	1.178	.786	-.960
S1	It9	2.67	1.195	-.177	-1.514	S1	It25	1.79	1.027	1.113	-.004
S1	It10	2.65	1.188	-.116	-1.523	S1	It26	2.52	1.282	.019	-1.695
S1	It11	3.26	.993	-.954	-.500	S1	It27	2.24	1.257	.384	-1.519
S1	It12	3.50	.892	-1.604	1.261	S1	It28	2.54	1.227	-.001	-1.594
S1	It13	2.88	1.145	-.429	-1.312	S1	It29	2.72	1.210	-.200	-1.552
S1	It14	2.59	1.147	.005	-1.452	S1	It30	2.92	1.092	-.423	-1.243
S1	It15	3.34	.998	-1.255	.202	S1	It31	2.72	1.149	-.199	-1.433
S1	It16	3.07	1.073	-.737	-.850	S1	It32	2.24	1.184	.383	-1.370
S2	It33	2.89	.924	-.637	-.329	S2	It44	2.77	.918	-.438	-.566
S2	It34	2.96	.920	-.695	-.248	S2	It45	2.99	.933	-.689	-.349
S2	It35	2.57	.989	.028	-1.048	S2	It46	2.83	1.024	-.377	-1.021
S2	It36	2.49	.970	-.053	-.973	S2	It47	3.40	.793	-1.282	1.116
S2	It37	2.81	.979	-.351	-.904	S2	It48	2.65	1.028	-.274	-1.049
S2	It38	2.81	1.062	-.482	-.987	S2	It49	2.98	1.016	-.547	-.913
S2	It39	2.94	.872	-.550	-.315	S2	It50	2.69	1.120	-.320	-1.262
S2	It40	2.83	.978	-.424	-.819	S2	It51	2.83	.959	-.450	-.719
S2	It41	2.91	1.014	-.576	-.770	S2	It52	2.86	1.018	-.453	-.925
S2	It42	2.76	.960	-.342	-.814	S2	It53	2.69	1.096	-.280	-1.232
S2	It43	2.99	.959	-.681	-.465	S2	It54	3.43	.827	-1.549	1.905
S3	It55	2.32	1.022	.264	-1.044	S3	It69	2.89	1.016	-.471	-.927
S3	It56	2.90	.944	-.642	-.405	S3	It70	1.80	.796	.893	.539
S3	It57	2.76	.969	-.374	-.809	S3	It71	3.00	.875	-.684	-.110
S3	It58	2.97	1.068	-.708	-.759	S3	It72	2.33	1.058	.220	-1.165
S3	It59	2.79	.935	-.490	-.567	S3	It73	2.05	.873	.557	-.318
S3	It60	3.07	.985	-.853	-.293	S3	It74	3.35	.771	-1.305	1.758
S3	It61	3.30	.839	-1.202	.982	S3	It75	2.51	1.011	-.165	-1.081
S3	It62	2.96	.954	-.623	-.525	S3	It76	3.05	.947	-.766	-.316
S3	It63	3.16	.830	-.927	.507	S3	It77	3.06	.913	-.630	-.521
S3	It64	3.34	.857	-1.346	1.244	S3	It78	3.28	.834	-1.101	.689
S3	It65	2.45	.929	.038	-.848	S3	It79	3.05	.785	-.774	.573
S3	It66	3.24	.852	-1.044	.536	S3	It80	2.85	.935	-.487	-.593
S3	It67	2.35	1.078	.157	-1.251	S3	It81	2.70	1.016	-.261	-1.032
S3	It68	2.61	.974	-.156	-.954	S3	It82	2.96	.926	-.565	-.540
S4	It83	2.33	1.073	.237	-1.194	S4	It90	3.08	.866	-.730	-.090
S4	It84	2.67	.999	-.368	-.903	S4	It91	2.77	.829	-.396	-.279
S4	It85	2.53	.982	-.103	-.994	S4	It92	2.73	.997	-.387	-.877
S4	It86	2.87	.921	-.563	-.436	S4	It93	3.60	.672	-1.903	3.932
S4	It87	2.78	1.036	-.388	-1.004	S4	It94	3.62	.674	-2.097	4.762
S4	It88	2.82	1.011	-.367	-.988	S4	It95	2.63	.889	-.290	-.615
S4	It89	3.40	.796	-1.364	1.492	S4	It96	3.37	.763	-1.330	1.828

Secc. = Secciones; DT = Desviación típica de los ítems

Tabla 19. Opciones de respuesta propuestos para los ítems de la Escala ARC-INICO.

Opciones de respuesta				
Sección	En base a la frecuencia (1-4)			
Autonomía	<i>No lo hago nunca, aunque tenga la oportunidad</i>	<i>Lo hago a veces que tengo la oportunidad</i>	<i>Lo hago casi siempre que tengo la oportunidad</i>	<i>Lo hago siempre que tengo la oportunidad</i>
Sección	En base al grado de acuerdo (1-4 teniendo en cuenta el sentido de los ítems)			
Autorregulación Creencias de control y eficacia Autoconocimiento	<i>No estoy nada de acuerdo</i>	<i>No estoy de acuerdo</i>	<i>Estoy de acuerdo</i>	<i>Estoy totalmente de acuerdo</i>

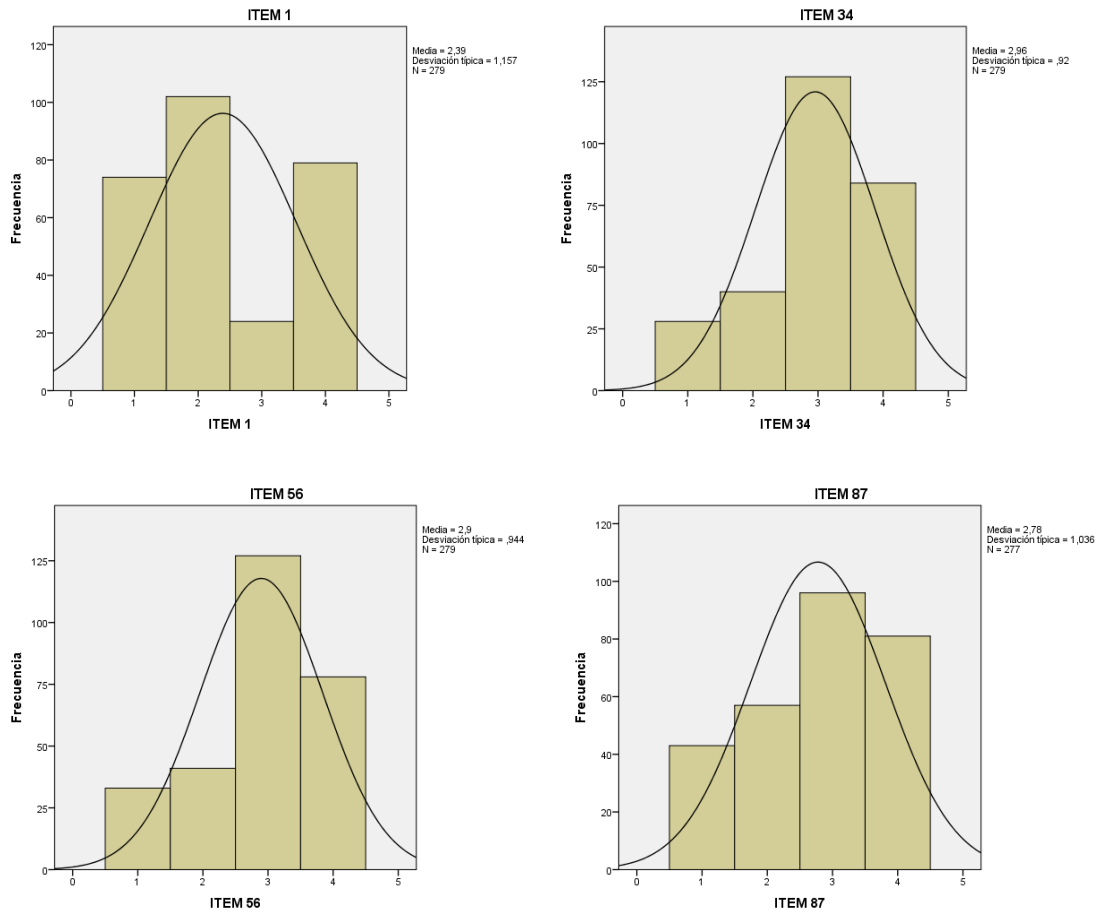


Figura 20. Histogramas de la distribución de las respuestas a cuatro de los ítems de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación (uno de cada sección).

Este análisis descriptivo de los ítems revela que todos los ítems de la escala que cuentan con un formato de cuatro opciones de respuesta basado en el grado de acuerdo (los cuales se corresponden con los ítems de las secciones de autorregulación, creencias de control y eficacia y autoconocimiento) presentan distribuciones prototípicas y esperables para este tipo de ítems de ejecución típica, obteniendo, por lo general, distribuciones simétricas o asimétricas negativa (indicando un predominio de respuestas que indican acuerdo), y en las que todas las opciones de respuesta están adecuadamente representadas en las respuestas de los participantes. Estas características indican que todas las opciones de respuesta propuestas para estos ítems funcionan correctamente y responden a la heterogeneidad de las respuestas de los participantes. Sin embargo, a diferencia de los ítems de estas tres secciones, en el caso de los ítems de la sección de autonomía (ítems 1 al ítem 32), que deben ser contestados en una escala de cuatro opciones en base a la frecuencia, destaca el hecho de que una de las opciones de respuesta disponible (la tercera opción: *“lo hago casi siempre que tengo la oportunidad”*), obtiene reiteradamente un número menor de respuestas por parte de los participantes, en comparación con el resto de opciones. Como se puede observar en el ejemplo proporcionado en la Figura 20 y en el Anexo 4, las distribuciones de las respuestas a estos ítems no son tan uniformes como las obtenidas en el resto de ítems, lo cual indica que por alguna razón esta tercera opción de respuesta es descartada por los estudiantes evaluados ya que apenas la utilizan en sus respuestas.

Estos datos indican, por un lado, que los ítems que se responden en base al grado de acuerdo (*“no estoy nada de acuerdo”*, *“no estoy de acuerdo”*, *“estoy de acuerdo”* y *“estoy totalmente de acuerdo”*) son adecuados para valorar hasta qué punto los estudiantes están de acuerdo con el contenido de estos ítems, mientras que, por otro lado, las opciones de respuesta basadas en la frecuencia (*“no lo hago nunca, aunque tenga la oportunidad”*, *“lo hago a veces cuando tengo la oportunidad”*, *“lo hago casi siempre que tengo la oportunidad”* y *“lo hago siempre que tengo la oportunidad”*) no recogen adecuadamente las respuestas de los participantes evaluados sobre la frecuencia con la que realizan determinadas actividades que se evalúan en la sección de autonomía. Este resultado posiblemente refleja que los estudiantes evaluados no son capaces de discriminar adecuadamente entre la opción de respuesta número tres (*“lo hago casi siempre que tengo la oportunidad”*) y la opción inmediatamente anterior (*“lo hago a veces cuando tengo la oportunidad”*), de manera que, puede ser difícil para estos estudiantes delimitar la diferencia entre aquellas actividades que realiza a veces (algunos días) y aquellas que realiza casi siempre (casi todos los días pero no todos). Así, para solucionar dicha dificultad, se tomó la decisión de colapsar estas dos opciones de respuesta, de manera que la sección de autonomía quedara formada por ítems que se responden en base a la frecuencia con la que hacen una serie de actividades en una escala de tres opciones (*“no lo hago nunca aunque tenga la oportunidad”*, *“lo hago a veces cuando tengo la oportunidad”* y *“lo hago siempre que tengo la oportunidad”*), recogiendo la segunda opción tanto las respuestas que indican que la persona hace la actividad algunas veces como cuando lo hace casi siempre pero no todas las veces.

Como se puede apreciar en la Figura 21, así como también en el Anexo 5, aplicando este procedimiento de corrección se comprueba que los ítems de la sección de autonomía obtienen unos histogramas de frecuencia más adecuados y equiparables a los obtenidos por los ítems del resto de secciones y, por tanto, se optó por mantener esta decisión como definitiva para los ítems de la sección de autonomía.

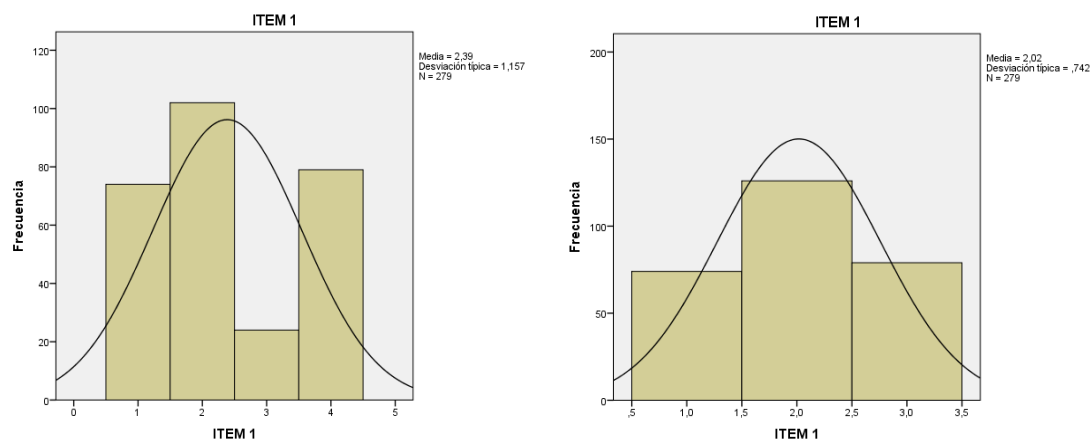


Figura 21. Histogramas de frecuencia del ítem 1 antes y después de aplicar la corrección en las opciones de respuesta.

4.5.1.2. *Análisis de los índices de calidad psicométrica de los ítems*

Si tenemos en cuenta el planteamiento propuesto por García (1993), dentro de los pasos establecidos para la construcción de un test, el análisis de los ítems debe realizarse previamente al estudio de su fiabilidad y validez de la escala, con el objetivo de poder realizar a priori la elección de los ítems que cuenten con mejores propiedades psicométricas. Este planteamiento, ligado a la idea de que la calidad de la puntuación total de un instrumento depende, en última instancia, de la calidad de los ítems que lo forman, pone de manifiesto la importancia de realizar un análisis de las características psicométrica de los ítems con la finalidad de garantizar que todos ellos cumplen unos requisitos mínimos de calidad y aportan valor a la medición del constructo en su conjunto. Crocker y Algina (1986) clasifican los índices de calidad psicométrica de los ítems en tres grandes grupos: a) índices de dificultad y poder discriminante (o discriminativo) del ítem, los cuales describen la distribución de las respuestas al ítem; b) índices de discriminación del ítem, que describen el grado de relación entre la respuesta al ítem y algún criterio de interés (interno o externo al propio test); y c) índices de fiabilidad y validez del ítem, que se calcula en base a la varianza del ítem y su índice de discriminación interno y externo, respectivamente.

Para comprobar la calidad de los ítems de la Escala ARC-INICO, se utilizaron dos estadísticos psicométricos, a partir de los cuales se puede inferir el funcionamiento de los ítems en la escala: el poder discriminativo de los ítems (PD) que se corresponde con la desviación típica (DT) del ítem; y el índice de discriminación interna (IDI_i) o índice de homogeneidad corregida (IH_c) que proporciona información sobre el valor que está aportando dicho ítem a la medición total realizada con la escala. En la Tabla 20 se presentan los índices de calidad psicométricos reseñados para los 97 ítems de la Escala ARC-INICO, calculados considerando la escala como una medida global (sin prestar atención a las secciones que la forman).

Tabla 20. Índices de calidad psicométrica de los ítems de la Escala ARC-INICO.

Secc.	Ítem	DT	IHc	Secc.	Ítem	DT	IHc
S1	It1	.742	.293	S1	It17	.740	.275
S1	It2	.771	.415	S1	It18	.668	.219
S1	It3	.607	.253	S1	It19	.630	.166
S1	It4	.681	.212	S1	It20	.787	.151
S1	It5	.739	.469	S1	It21	.791	.347
S1	It6	.612	.317	S1	It22	.725	.328
S1	It7	.625	.285	S1	It23	.742	.214
S1	It8	.768	.269	S1	It24	.782	.051
S1	It9	.766	.356	S1	It25	.698	.285
S1	It10	.757	.329	S1	It26	.833	.453
S1	It11	.618	.258	S1	It27	.824	.465
S1	It12	.568	.268	S1	It28	.791	.264
S1	It13	.728	.171	S1	It29	.772	.353
S1	It14	.723	.477	S1	It30	.682	.315
S1	It15	.650	.391	S1	It31	.726	.346
S1	It16	.690	.106	S1	It32	.768	.358
S2	It33	.924	.181	S2	It44	.918	.353
S2	It34	.920	.362	S2	It45	.933	.560
S2	It35	.989	.267	S2	It46	1.024	.032
S2	It36	.970	.071	S2	It47	.793	.322
S2	It37	.979	.138	S2	It48	1.028	.431
S2	It38	1.062	.370	S2	It49	1.016	.118
S2	It39	.872	.340	S2	It50	1.120	.408
S2	It40	.978	.444	S2	It51	.959	.387
S2	It41	1.014	.311	S2	It52	1.018	.324
S2	It42	.960	.190	S2	It53	1.096	.143
S2	It43	.959	.455	S2	It54	.827	.364
S3	It55	1.022	.060	S3	It69	1.016	.309
S3	It56	.944	.412	S3	It70	.796	-.083
S3	It57	.969	.174	S3	It71	.875	.426
S3	It58	1.068	.334	S3	It72	1.058	.059
S3	It59	.935	.454	S3	It73	.873	.033
S3	It60	.985	.356	S3	It74	.771	.407
S3	It61	.839	.513	S3	It75	1.011	.054
S3	It62	.954	.064	S3	It76	.947	.301
S3	It63	.830	.478	S3	It77	.913	.277
S3	It64	.857	.274	S3	It78	.834	.399
S3	It65	.929	.095	S3	It79	.785	.541
S3	It66	.852	.550	S3	It80	.935	.186
S3	It67	1.078	.024	S3	It81	1.016	.322
S3	It68	.974	.202	S3	It82	.926	.480
S4	It83	1.073	.034	S4	It91	.829	.280
S4	It84	.999	.174	S4	It92	.997	-.019
S4	It85	.982	.132	S4	It93	.672	.136
S4	It86	.921	.144	S4	It94	.674	.181
S4	It87	1.036	.249	S4	It95	.889	.432
S4	It88	1.011	.377	S4	It96	.763	.234
S4	It89	.796	.314	S4	It97	.729	.412
S4	It90	.866	.415				

DT = Desviación típica del ítem; IHc = Índice de Homogeneidad corregido

En las Figuras 22, 23, 24 y 25 se puede observar las desviaciones típicas de los ítems que, como hemos dicho anteriormente, se corresponden con el poder discriminativo y permiten interpretar la variabilidad de las puntuaciones asignadas a los distintos ítems. Teniendo en cuenta que la desviación típica máxima de los ítems depende de las opciones de respuesta, podemos decir que los ítems de la sección de autonomía (Figura 22), que cuentan con tres opciones de respuesta y, por tanto, su desviación típica máxima suponiendo una distribución homogénea es de 0.82, presentan poderes discriminativos adecuados que oscilan entre 0.57 y 0.82. Igualmente, los ítems de las secciones restantes (Figuras 23, 24 y 25) presentan también valores adecuados en relación al poder discriminativo que oscilan entre 0.67 y 1.12, teniendo en cuenta que la desviación típica máxima de estos ítems suponiendo también una distribución homogénea es 1.2.

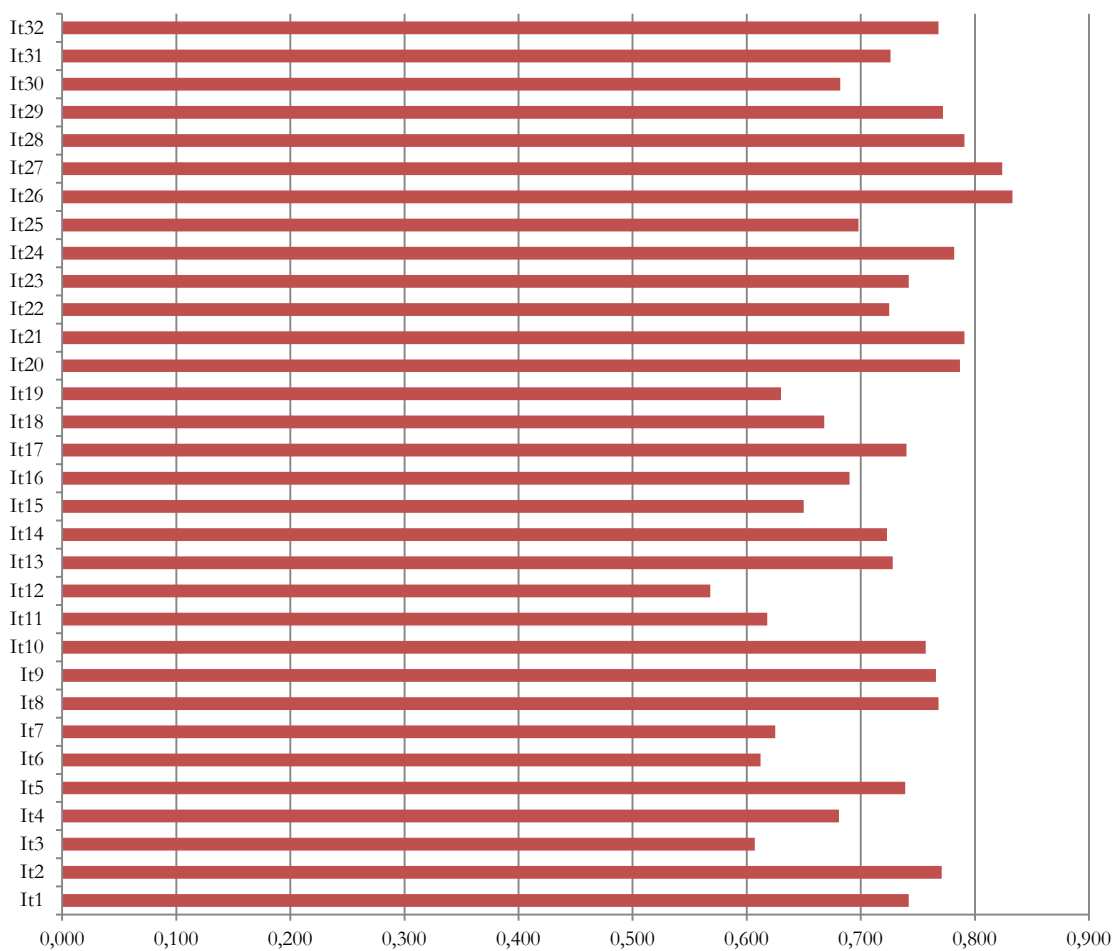


Figura 22. Representación las DT de los ítems de la Sección de Autonomía.

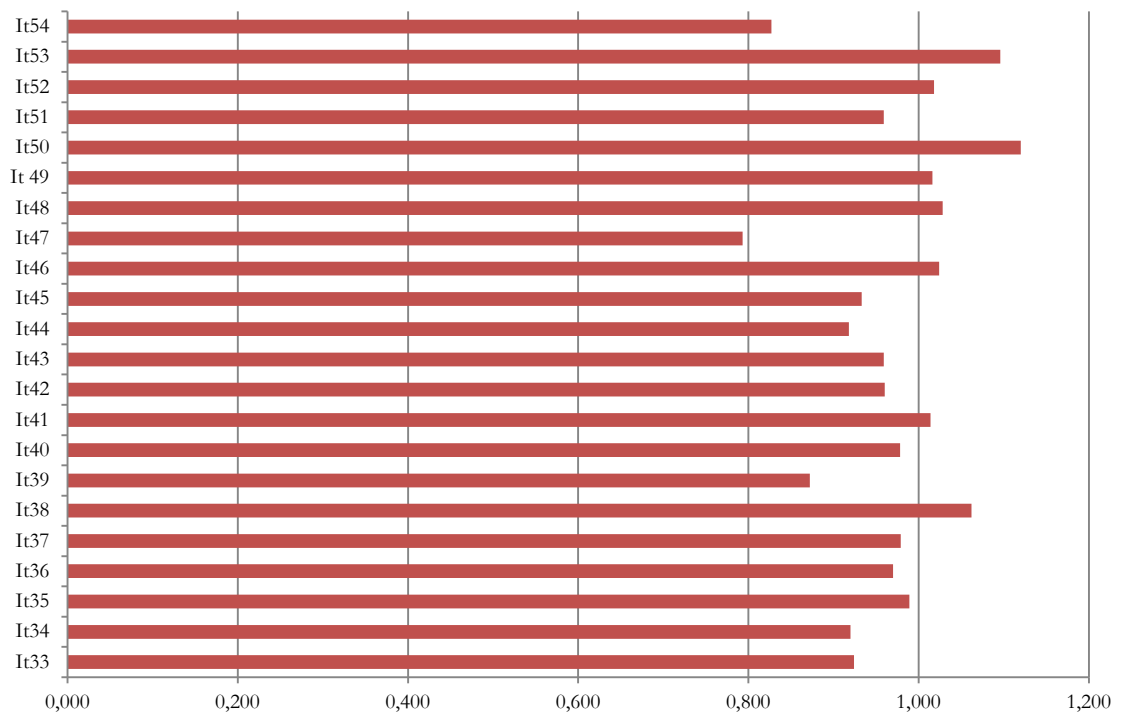


Figura 23. Representación de las DT de los ítems de la Sección de Autorregulación.

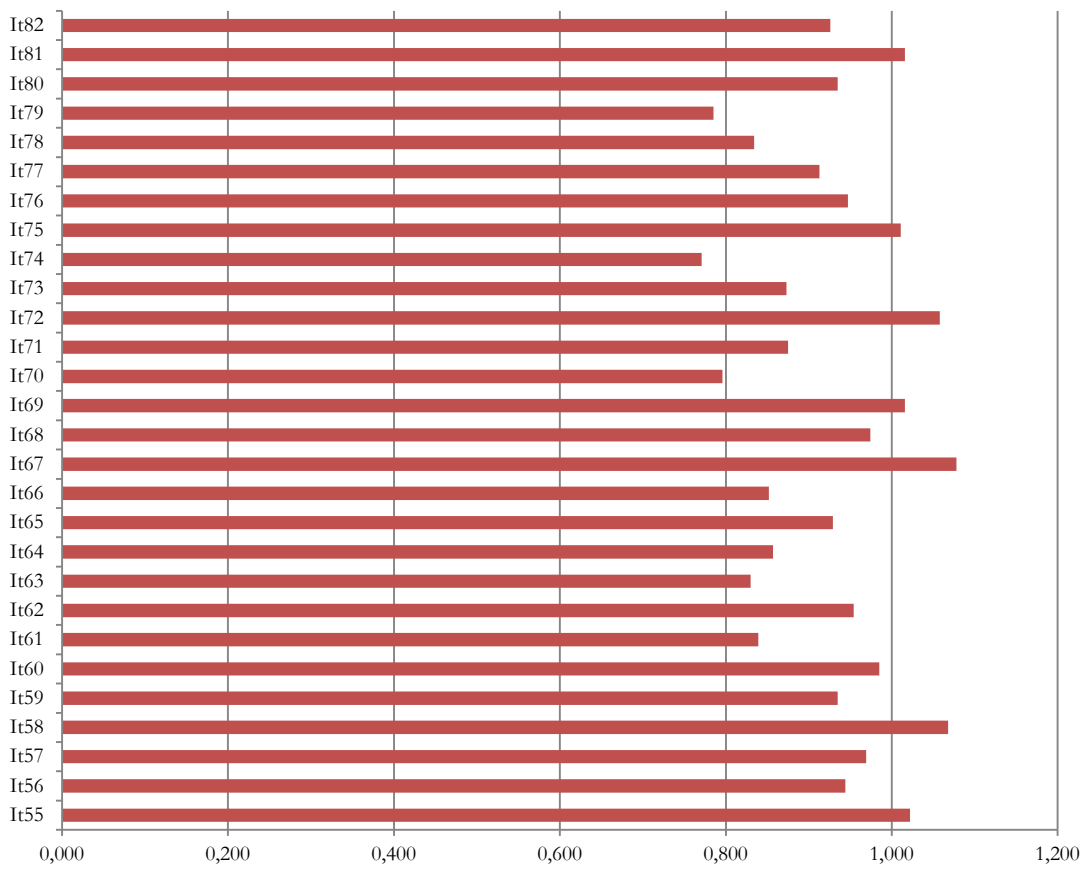


Figura 24. Representación de las DT de los ítems de la Sección de Creencias de Control y Eficacia.

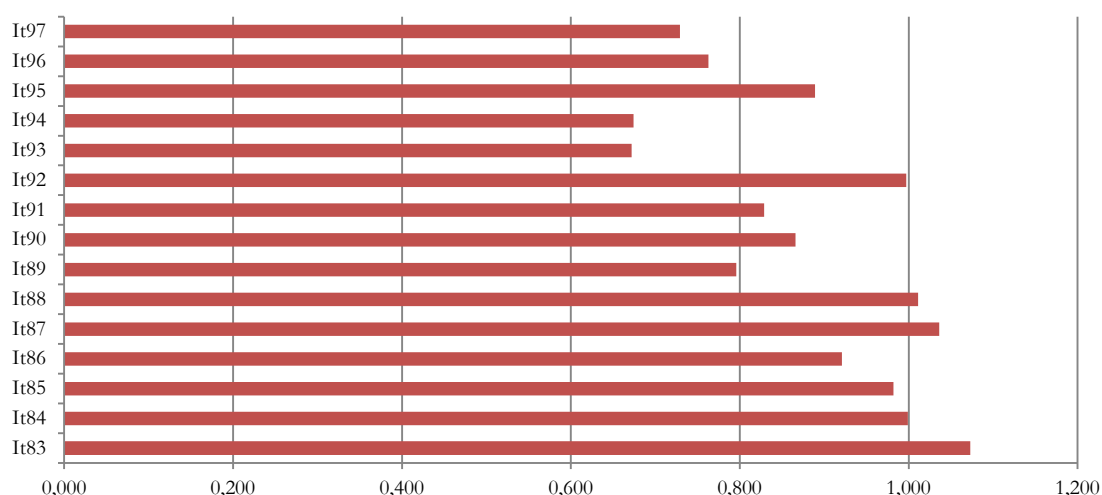


Figura 25. Representación de las DT de los ítems de la Sección de Autoconocimiento.

Por su parte, teniendo en cuenta que todos los ítems de la escala presentan poderes discriminativos adecuados, finalmente el proceso de selección y depuración de los ítems, que garantice que la escala queda formada por los mejores y de más calidad, se realizará en base al índice de homogeneidad corregido (IHC), ya que con los datos obtenidos se puede asumir que aquellos ítems que presenten IHC significativos contarán también con buenos índices de fiabilidad.

Así pues, en relación al índice de homogeneidad corregido (IHC), por lo general, se establece que los ítems deben obtener un valor mínimo significativo, que se calcula en función de la muestra y el nivel de significación. En este caso, se ha establecido como criterio general, siguiendo la propuesta defendida por Ebel (1965), que los ítems deben obtener un índice de homogeneidad de .20 para considerar que están aportando un valor significativo a la medición global de la escala (Tabla 20). En la Figura 26 se proporciona la representación gráfica de dichos índices ordenados de mayor a menor valor, de manera que los ítems situados en la parte inferior del gráfico se corresponden con aquellos ítems candidatos a ser descartados de la versión definitiva de la escala.

Sin embargo, antes de tomar una decisión definitiva, y dado que la escala está compuesta por cuatro secciones claramente diferenciadas, se han calculado también estos índices de calidad teniendo en cuenta las secciones como unidad de análisis. El objetivo de realizar este tipo de análisis es confirmar que los ítems que se detectan como candidatos a ser descartados de la escala por obtener bajos índices de homogeneidad tomando la escala en su conjunto como unidad de análisis coinciden con los mismos ítems que obtienen valores inadecuados si se realizan los análisis tomando como referencia cada una de las cuatro secciones de la escala (Tablas 21, 22, 23 y 24).

De manera general, se obtienen resultados semejantes en ambos tipos de análisis, confirmándose que existe un pequeño conjunto de ítems en cada una de las secciones, como veremos posteriormente, que obtienen índices de homogeneidad corregida no significativos y, por tanto, son susceptibles de ser eliminados de la escala.

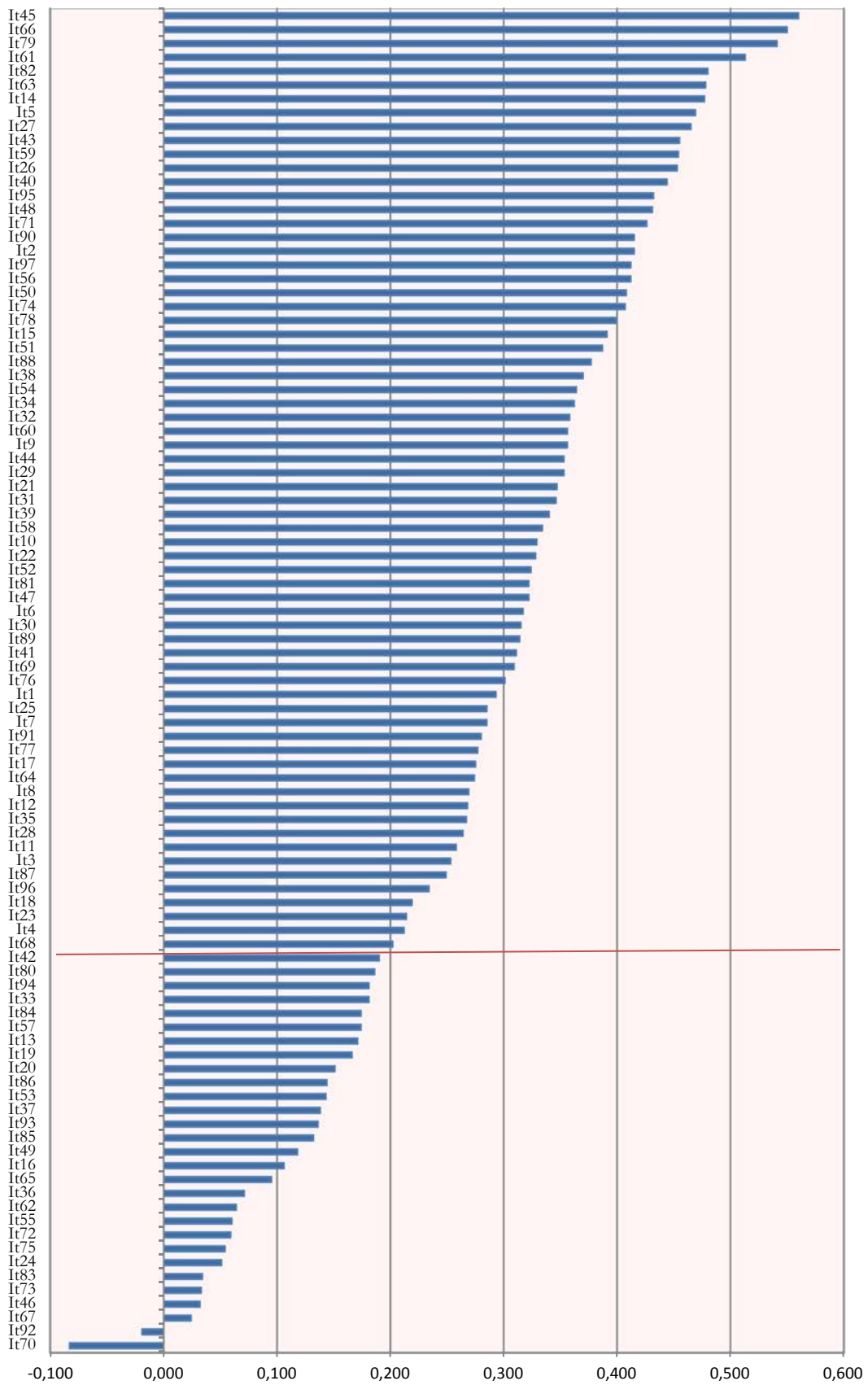


Figura 26. Grafico de barras de los índices de homogeneidad corregida de los ítems de la Escala ARC-INICO.

Tabla 21. Índices de calidad psicométrica de los ítems de la Sección de Autonomía.

Ítem	DT	IHc	Ítem	DT	IHc
It1	.742	.418	It17	.740	.290
It2	.771	.501	It18	.668	.418
It3	.607	.419	It19	.630	.322
It4	.681	.429	It20	.787	.320
It5	.739	.444	It21	.791	.248
It6	.612	.466	It22	.725	.445
It7	.625	.327	It23	.742	.417
It8	.768	.391	It24	.782	.352
It9	.766	.436	It25	.698	.312
It10	.757	.420	It26	.833	.423
It11	.618	.288	It27	.824	.473
It12	.568	.305	It28	.791	.470
It13	.728	.300	It29	.772	.463
It14	.723	.527	It30	.682	.383
It15	.650	.371	It31	.726	.478
It16	.690	.292	It32	.768	.420

Tabla 22. Índices de calidad psicométrica de los ítems de la Sección de Autorregulación.

Ítem	DT	IHc	Ítem	DT	IHc
It33	.924	.307	It44	.918	.383
It34	.920	.372	It45	.933	.522
It35	.989	.167	It46	1.024	.101
It36	.970	.150	It47	.793	.217
It37	.979	.142	It48	1.028	.435
It38	1.062	.407	It49	1.016	.093
It39	.872	.446	It50	1.120	.364
It40	.978	.442	It51	.959	.422
It41	1.014	.267	It52	1.018	.263
It42	.960	.234	It53	1.096	.147
It43	.959	.504	It54	.827	.416

Tabla 23. Índices de calidad psicométrica de los ítems de la Sección de Creencias de Control y Eficacia.

Ítem	DT	IHc	Ítem	DT	IHc
It55	1.022	.169	It69	1.016	.217
It56	.944	.356	It70	.796	-.063
It57	.969	.181	It71	.875	.355
It58	1.068	.325	It72	1.058	.085
It59	.935	.328	It73	.873	.100
It60	.985	.427	It74	.771	.310
It61	.839	.367	It75	1.011	.055
It62	.954	.177	It76	.947	.237
It63	.830	.459	It77	.913	.373
It64	.857	.240	It78	.834	.415
It65	.929	-.049	It79	.785	.406
It66	.852	.531	It80	.935	.288
It67	1.078	.168	It81	1.016	.241
It68	.974	.176	It82	.926	.323

Tabla 24. Índices de calidad psicométrica de los ítems de la Sección de Autonomía.

Ítem	DT	IHc	Ítem	DT	IHc
It83	1.073	-.083	It91	.829	.340
It84	.999	.209	It92	.997	.130
It85	.982	.206	It93	.672	.406
It86	.921	.258	It94	.674	.454
It87	1.036	.270	It95	.889	.288
It88	1.011	.289	It96	.763	.450
It89	.796	.484	It97	.729	.510
It90	.866	.466			

Así, tomando como referencia ambos tipos de análisis se pueden tomar decisiones más ajustadas sobre los ítems que están aportando mayor valor a la escala y aquellos que son detectados como peores por contar con índices de homogeneidad corregida no significativa y, por tanto, son susceptibles de ser eliminados. En las Figuras 27, 28, 29 y 30, se presentan los IHc de los ítems de la escala, proporcionando tanto los datos obtenidos utilizando la escala como unidad de análisis (representado por barras azules en las figuras) como utilizando las secciones como unidades independiente (representado por barras rojas) y ordenados de mayor a menor en base a estos últimos tipos de análisis. Esta representación gráfica permite captar de manera visual los ítems que obtienen índices de homogeneidad no significativos y facilita la toma de decisiones en relación a estos ítems, tal y como se expone a continuación para cada una de las secciones.

Para la Sección de Autonomía, todos los IHc calculados utilizando la sección como unidad de análisis (representados con barras rojas en la Figura 27) obtienen valores significativos (superiores a .20) que oscilan entre .248 y .527, lo cual indica que todos los ítems que componen la sección aportan valor a la evaluación de la dimensión de autonomía para la que han sido diseñados. Sin embargo, teniendo en cuenta los datos obtenidos utilizando la escala como unidad de análisis no se obtienen los mismos resultados. Estos datos (representados con barras azules en la Figura 27) indican que existen cinco ítems que presentan IHc inferiores a .20 y que, por tanto, no están aportando un valor significativo a la evaluación general de autodeterminación realizada con la escala. Concretamente, como el objetivo de esta escala es que esté formada por ítems que permitan evaluar tanto las dimensiones de autodeterminación como el nivel general en este área, se tomó la decisión de eliminar estos cinco ítems de la sección de autonomía, específicamente son: el ítem 13 (*“Mis amigos y yo elegimos las actividades que queremos hacer”*), el ítem 16 (*“Colaboro en aquellas actividades del barrio que me interesan”*), el ítem 19 (*“Voy de compras o a centros comerciales”*), ítem 20 (*“Pertenezco a algún grupo juvenil”*) y el ítem 24 (*“Asisto o he asistido a cursos o talleres que me preparan para trabajar en lo que quiero ser de mayor”*).

Con el objetivo de confirmar la calidad de los ítems de la sección de autonomía teniendo en cuenta los cambios incorporados, se volvieron a calcular los índices de homogeneidad de los 27 ítems restantes, obteniendo todos los ítems IHc significativos (oscilando entre .292 y .541). Sin embargo, para realizar una depuración exhaustiva de esta sección que aún contaba con un número extenso de ítems y garantizar que queda formada por los ítems que mejor evalúan, se revisaron los ítems que obtenían IHc menores a .35. Concretamente existían cinco ítems con valores inferiores a este valor: el ítem 21 (*“Hago planes sobre mi futuro”*) con un IHc igual a .292; el ítem 11 (*“Los fines de semana hago actividades que me gustan”*) con un IHc de .303; el ítem 7 (*“Hago amigos de mi edad”*) con un IHc igual a .328; el ítem 17 (*“Voy a los locales que me gustan”*) con un IHc igual .328; y el ítem 25 (*“Cuanto me interesa un trabajo, pregunto a la gente acerca de ese trabajo o visito lugares donde lo realizan”*) con un

IHC de .332. Teniendo en cuenta los enunciados de los ítems y el contenido que debe recoger la evaluación de la dimensión de autonomía según el modelo teórico (Wehmeyer, 1999), podemos decir que es relevante mantener los ítems dirigidos a la evaluación de planes de futuro y expresión de preferencias (como son el ítem 21, el ítem 11 y el ítem 25), ya que desde este modelo la autonomía se relaciona tanto con el funcionamiento independiente como con la actuación en base a la expresión de sus propias preferencias y metas personales. A diferencia de estos, los dos ítems restantes, el ítem 7 y el ítem 17 (el cual tiene un contenido muy semejante al ítem 19 eliminado), no encajan perfectamente en el contenido descrito para esta sección. Por tanto, para garantizar que la escala está formada por los mejores ítems en términos psicométricos y los más ajustados al contenido de la sección, se ha tomado la decisión de eliminar estos dos ítems, de manera que, finalmente, la Sección de Autonomía está formada por 25 de los 32 ítems iniciales disponibles.

El mismo procedimiento se ha seguido para el resto de secciones de la escala.

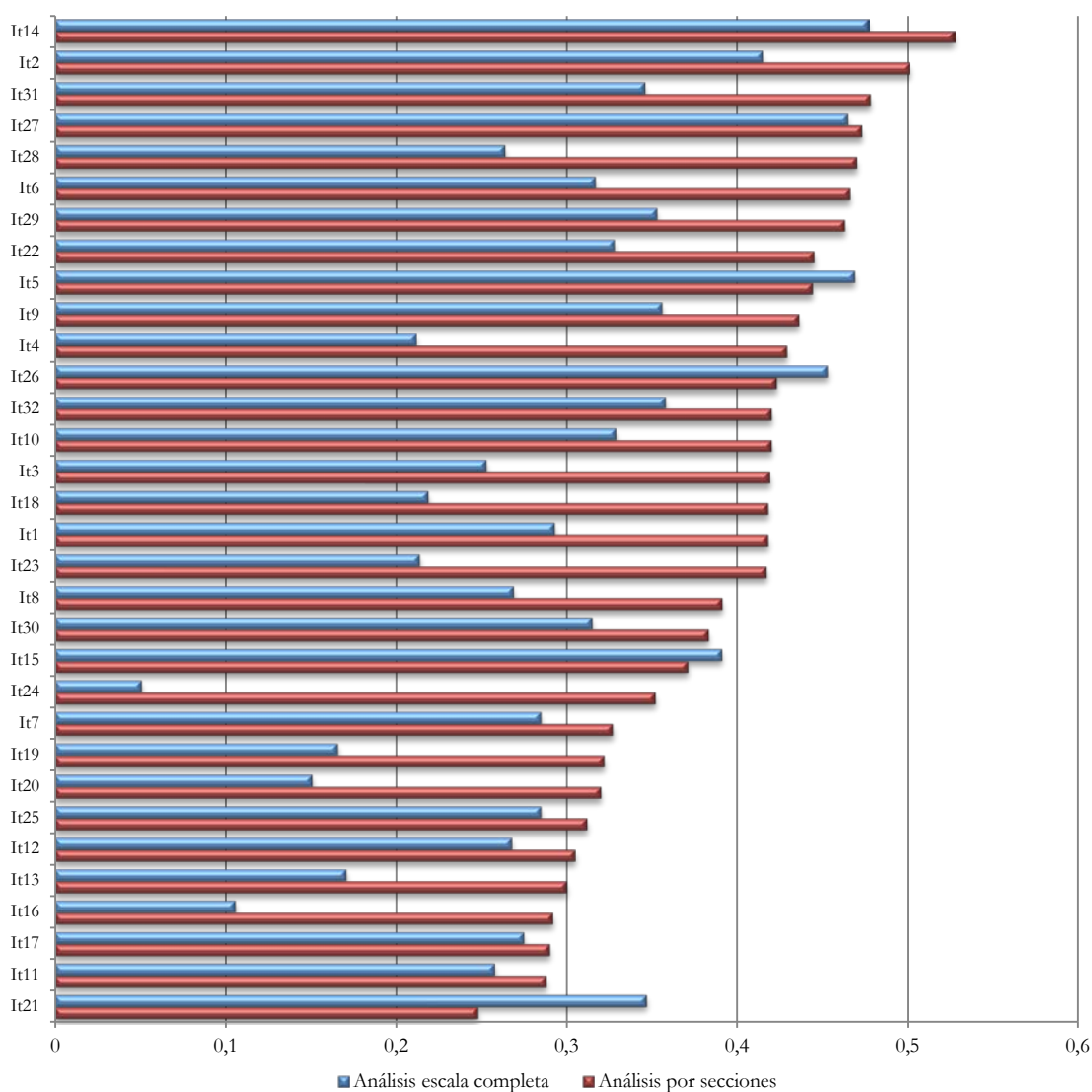


Figura 27. Representación de los índices de homogeneidad corregida de los ítems de la Sección de Autonomía.

Para la Sección de Autorregulación (Figura 28), se han encontrado cinco ítems con IHc no significativos (inferiores a .20) teniendo en cuenta ambos tipos de análisis realizados, junto a tres ítems más que tampoco cumplen este criterio: uno porque obtiene un IHc inferior a ,20 en los datos obtenidos tomando la sección como unidad de análisis; y otros dos por la misma razón pero tomando como referencia únicamente los análisis efectuados para la escala en su conjunto. Estos ocho ítems, el ítem 33 (*“Cuando algo no me sale bien, intento hacerlo de otra forma diferente”*), el ítem 35 (*“Normalmente comienzo el curso en el colegio sin proponerme ningún objetivo”*), el ítem 36 (*“Hago las cosas sin planificarlas antes”*), el ítem 37 (*“Cuando una tarea me sale mal, creo que es inútil pararse a pensar porque salió mal”*), el ítem 42 (*“Prefiero negociar en lugar de exigir o ceder”*), el ítem 46 (*“Si no resuelvo un trabajo escolar en poco tiempo, me enfado y no hago nada”*), el ítem 49 (*“Participo en muy pocas actividades extraescolares porque creo que no se me dan bien”*) y el ítem 53 (*“No me gusta revisar los resultados de las tareas de clase”*), son, por tanto, ítems susceptibles de ser eliminados de esta sección porque no están aportando valor a la evaluación y no contribuyen a evaluar con precisión el contenido de la sección de la que forman parte y/o de la escala completa.

Cabe destacar que todos estos ítems comparten características comunes que podrían estar en la base de los datos obtenidos y coinciden con los indicios encontrados en el estudio piloto. Muchos de estos ítems están formulados en un sentido inverso, incluyen negativas en su formulación, implican un mayor nivel de abstracción y/o emplean el uso de una terminología compleja en sus enunciados. Todas estas características, que son recogidas por Finday y Lyons (2001) como posibles dificultades metodológicas que hay que tener en cuenta cuando se elaboran herramientas de evaluación dirigidas a personas con discapacidad intelectual, podrían estar explicando los malos datos obtenidos por estos ítems. Por tanto, teniendo en cuenta los resultados y las recomendaciones propuestas por Finday y Lyons (2001) se decidió eliminar estos ítems de la escala.

En cualquier caso, antes de establecer la estructura definitiva de esta sección y siguiendo el mismo procedimiento utilizado para la sección anterior, se recalcularon los índices de homogeneidad corregida de los 14 ítems restantes que quedaban en esta sección. Los datos indican que todos los ítems obtienen IHc significativos, oscilando entre .202 y .558, indicativo de que estos están aportando valor a la evaluación realizada con esta sección. Sin embargo, para garantizar que la sección quedaba formada por los mejores ítems se decidió realizar la revisión del contenido de los ítems con IHc inferiores a .35, concretamente, el ítem 47 (*“Si necesito ayuda con un trabajo escolar, se dónde y cómo conseguirla”*) con un IHc de .239, el ítem 52 (*“Se donde conseguir ayuda para decidir lo que voy a hacer después de acabar mis estudios”*) con un IHc igual a .202 y el ítem 41 (*“Quiero informarme sobre las distintas opciones laborales que tengo antes de elegir una”*) con un IHc de .318. Dos de estos ítems (el ítem 47 y el ítem 52), que además son los que obtienen IHc menores, valoran un contenido que no está enteramente relacionado con el planteamiento teórico marcado para la dimensión de autorregulación en el que se incluye el uso de estrategias de autogestión personal (Wehmeyer, 1999), a diferencia del resto de ítems de la sección, incluido el ítem 41. Por ello, y con la finalidad de seleccionar únicamente aquellos ítems que den un valor máximo a la evaluación, se decidió eliminar estos dos ítems y dejar la sección de autorregulación formada por los 12 mejores ítems de entre los 22 ítems de los que partía.

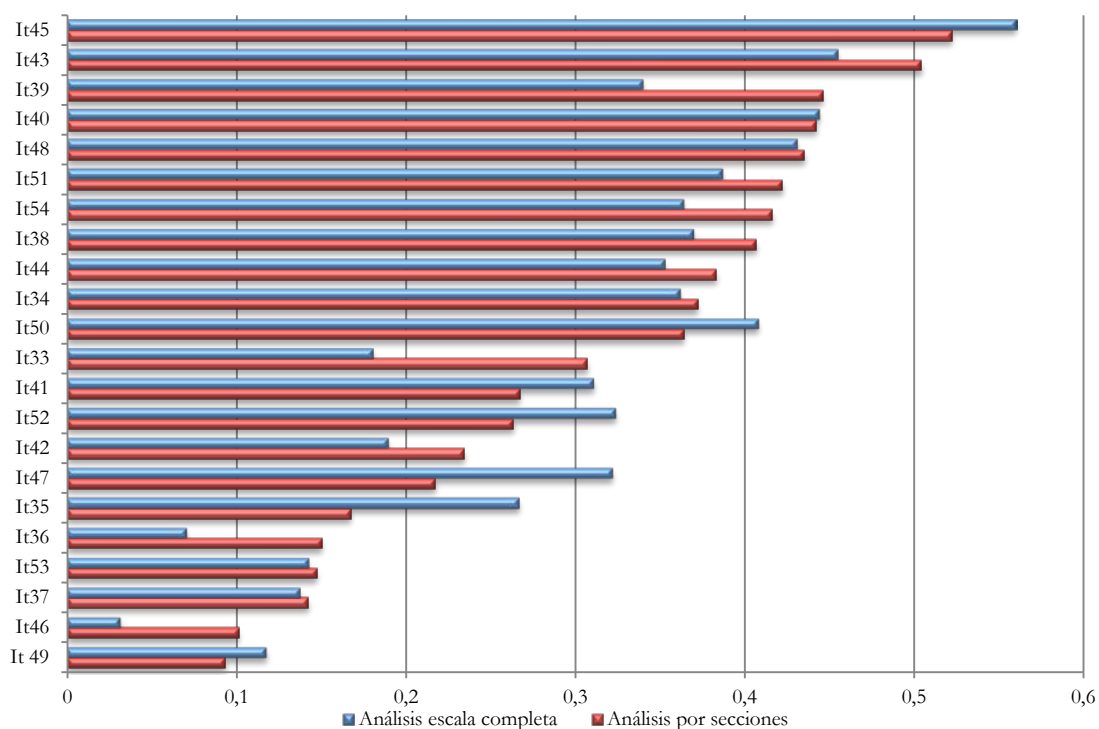


Figura 28. Representación de los índices de homogeneidad corregida de los ítems de la Sección de Autorregulación.

Siguiendo la misma línea de análisis utilizada para las secciones anteriores, en la Sección de Creencias de Control y Eficacia (Figura 29), se han encontrado diez ítems con IHC inferiores a .20 teniendo en cuenta ambos tipos de análisis efectuados, junto a un ítems más que tampoco cumple este criterio teniendo en cuenta los datos obtenidos utilizando la escala completa como unidad de análisis (representado con barras azules en la Figura 29). Estos datos indican que todos estos ítems, el ítem 55 (“Normalmente hago lo que quieren mis amigos”), el ítem 57 (“Cuando los demás me dicen que no puedo hacer algo o que no sé hacer algo, normalmente pienso lo mismo que ellos”), el ítem 62 (“Es inútil esforzarse para que cambien las cosas”), el ítem 65 (“Cuando tengo que elegir entre varias opciones, me cuesta hacer una buena elección”), el ítem 67 (“Me cuesta mucho hacer amigos nuevos”), el ítem 68 (“Creo que las personas de mi entorno pocas veces toman en serio mis decisiones”), el ítem 70 (“Normalmente estoy de acuerdo con las opiniones de los demás”), el ítem 72 (“Es difícil para mí decirle a la gente que me ha hecho sentir mal”), el ítem 73 (“la mayor parte de las veces otras personas toman las decisiones por mí”), el ítem 75 (“Para conseguir lo que quiero solo necesito suerte”) y el ítem 80 (“Probablemente no conseguiré el trabajo que quiero aunque esté preparado”), deben ser eliminados por ser ítems que no están aportando valor ni a la escala ni a la sección a la que pertenecen.

Además, una revisión rápida de los enunciados de estos ítems permite llegar a la conclusión de que todos ellos son ítems que están formulados en un sentido inverso, implican un alto nivel de abstracción y, generalmente, incluyen el uso de negativas (e incluso dobles negativas) en su formulación. Esto es así, debido a que los ítems de esta sección, tal y cómo se comentó en el apartado 4.4.2, surgieron del desglose de las disyuntivas existentes en esta sección en la escala “*The Arc’ Self-Determination Scale*” en español y en inglés (Verdugo et al., 2009; Wehmeyer, 1995; Wehmeyer et al., 2006). El hecho de desglosar cada disyuntiva en dos ítems (uno referente al polo positivo y el otro al polo negativo) hace que la sección esté formada por un conjunto amplio de ítems a partir de los cuales poder seleccionar los mejores, a la vez que implica que existan ítems que

evalúan el mismo contenido y que muchos de ellos estén formulados en sentido inverso y con expresiones negativas. Los datos confirman, en línea con las conclusiones de Finday y Lyons (2001), que este tipo de ítems (que incluyen negaciones, son abstractos y/o son inversos) suponen un problema metodológico en la evaluación de personas con discapacidad intelectual y, por tanto, no funcionan correctamente cuando se incorporan a herramientas de evaluación. Por ende, teniendo en cuenta los resultados obtenidos y la recomendación de evitar estas características en la formulación de ítems y escalas dirigidas a personas con discapacidad intelectual (Finday y Lyons, 2001), se decidió, por un lado, eliminar estos diez ítems de la escala y, por otro lado, revisar los datos obtenidos por aquellos ítems de esta sección que compartían estas mismas características, pero obtenían índices de calidad psicométrica significativos.

Concretamente, existen otros tres ítem en esta sección que tienen una formulación inversa y además emplean negativas en sus enunciados: el ítem 60 (*“Esforzarme y trabajar duro en el instituto no me servirá para nada”*) con un IHc de .427; el ítem 77 (*“No tengo capacidad para hacer el trabajo que quiero”*) con un IHc igual a .373 y el ítem 78 (*“No trabajo bien en equipo”*) con un IHc de .415. A pesar de los buenos datos obtenidos por estos ítems, parece que la opción más coherente es eliminar estos tres ítems en un intento de simplificar la composición de la sección y evitar incorporar las posibles dificultades metodológicas que pueden ocasionar este tipo de ítems en la evaluación. Además, otro argumento que apoya la decisión de eliminar estos ítem es que esta sección cuenta con ítems formulados en sentido directo (y sin negativas) que comparten el mismo contenido y obtienen índices de calidad psicométrica significativos, estos son respectivamente: el ítem 74 (*“Esforzarme y trabajar duro en el instituto me ayudara a conseguir un buen trabajo”*) con un IHc de .310; el ítem 63 (*“Tengo capacidad para hacer el trabajo que quiero”*) con un IHc de .459; y el ítem 64 (*“Soy capaz de trabajar en equipo”*) con un IHc igual a .240. Por tanto, descartar esos tres ítems (el ítem 60, 77 y 78) supone, en realidad, un intento de evitar la existencia de reduplicaciones en la escala y posibles dificultades metodológicas en la evaluación.

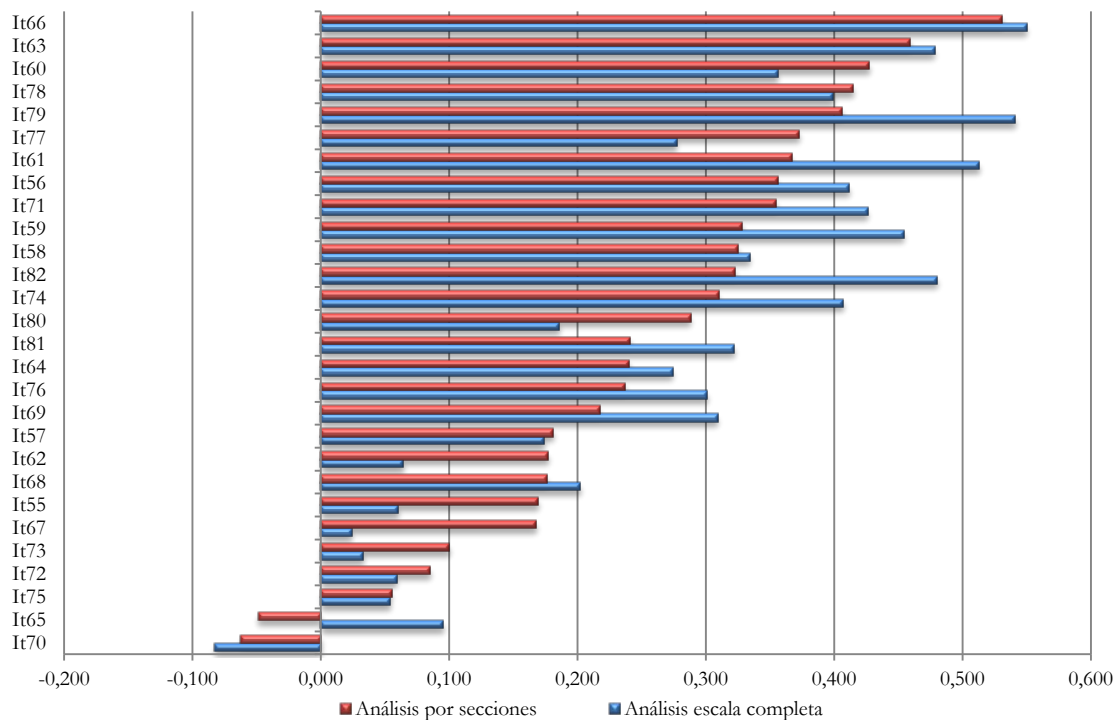


Figura 29. Representación de los índices de homogeneidad corregida de los ítems de la Sección de Creencias de Control y Eficacia.

Por tanto, la Sección de Creencias de Control y Eficacia queda finalmente formada por 14 ítems seleccionados entre los 28 ítems de los que partía. Todos cuentan con índices de calidad psicométrica significativos y se ha evitado incorporar características en los ítems, como son la formulación inversa y el uso de negativas o conceptos abstractos, que pudieran afectar a la comprensión y manejo de la escala en su conjunto. Concretamente, una vez eliminados los ítems descritos, los 14 ítems finales que forman la sección cuentan con IHC que oscilan entre .282 y .589, indicando que todos ellos son ítems de calidad desde el punto de vista psicométrico.

Por último, para completar el análisis de la calidad de los ítems de la Escala ARC-INICO hay que abordar la revisión exhaustiva, de manera semejante a cómo se ha realizado hasta ahora para las secciones anteriores, de los ítems que forman la Sección de Autoconocimiento. En la Figura 30, se pueden observar los índices de homogeneidad corregida obtenidos por los ítems de esta sección tanto utilizando los cálculos realizados con la escala como unidad de análisis (representado por barras azules) como empleando la sección como unidad independiente (representado por barras rojas). Observando la Figura 30 se puede ver que existen cuatro ítems en esta sección con IHC no significativos (o inferiores a .20) si tenemos en cuenta ambos tipos de análisis a la vez: el ítem 83 (*“Me da vergüenza expresar mis emociones”*), el ítem 84 (*“A veces me enfado con la gente que quiero o que me importa”*), el ítem 85 (*“Muestro mis sentimientos incluso delante de la gente”*) y el ítem 92 (*“Para mí es difícil hacer muchas cosas”*) y otros tres ítems que también obtienen IHC no significativos si tomamos como referencia únicamente los análisis efectuados con la escala completa: el ítem 86 (*“Puedo ser amigo de alguien aunque no estemos de acuerdo siempre”*), el ítem 93 (*“Me gusta cómo soy”*) y el ítem 94 (*“Creo que la gente me quiere porque soy cariñoso”*).

Siguiendo la misma argumentación empleada para el resto de secciones, es coherente eliminar de esta sección los cuatro ítems que obtienen peores índices de homogeneidad corregida teniendo en cuenta ambos tipos de análisis. Sin embargo, teniendo en cuenta que esta sección parte únicamente de un total de 15 ítems, la revisión del resto de ítems mencionados debe ser más delicada para evitar eliminar demasiados ítems y que eso afecte a la fiabilidad de la sección. Así, prestando atención únicamente a los datos, se podría eliminar únicamente el ítem 86, que obtiene IHC bajos en ambos análisis (inferiores a .30), y conservar los ítems 93 y 94 que obtienen IHC superiores a .40 en los análisis efectuados sobre la sección (respectivamente .406 y .454) y, por tanto, están aportando un peso significativo a la evaluación realizada con esta sección. Además, prestando también atención al contenido de estos tres ítems, podemos ver que el ítem 86 tiene un contenido más abstracto e incluye el uso de negaciones en su formulación, a diferencia de los otros dos ítems. Estas características, como vimos en los casos anteriores, pueden suponer dificultades metodológicas en la evaluación de personas con discapacidad intelectual (Finday y Lyons, 2001).

De manera que, finalmente, la Sección de Autoconocimiento ha quedado formada por los mejores 10 ítems seleccionados entre los 15 que inicialmente formaban la sección, por presentar mayores evidencias de calidad psicométrica.

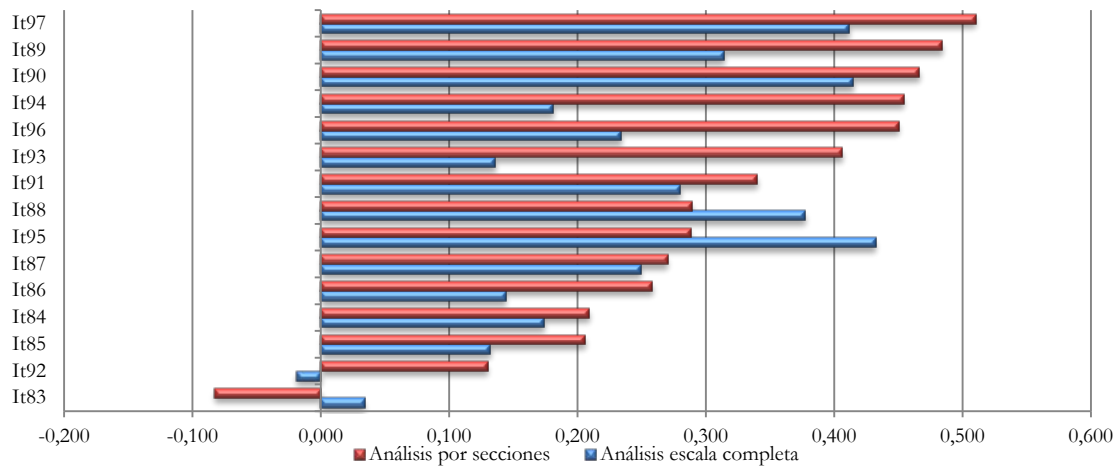


Figura 30. Representación de los índices de homogeneidad corregida de los ítems de la Sección de Autoconocimiento.

Resumen

A lo largo de este apartado, hemos analizado la calidad psicométrica de todos los ítems que formaban inicialmente la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación, mediante análisis descriptivo y procedimientos derivados de la Teoría Clásica de los Test, con el objetivo de seleccionar, como se ha expuesto, aquellos con mejores propiedades psicométricas y garantizar que la escala y sus cuatro secciones quedan formadas por ítems que cuentan con suficientes evidencias de calidad. Los datos han puesto de manifiesto que era necesario modificar las opciones de respuesta de los ítems que se contestan en base a la frecuencia y, además, que existía un pequeño conjunto de ítems en cada sección que debían ser eliminados por no contar con adecuadas propiedades psicométricas. Se proporciona en el Anexo 6 una tabla resumen del procedimiento seguido para seleccionar los ítems que finalmente forman la versión definitiva de la escala y descartar aquellos que no cumplían los criterios de calidad. Así, en un intento de garantizar las propiedades de los ítems de la escala, se han eliminado 36 ítems de los 97 iniciales que formaban la escala, dejando la Escala ARC-INICO formada por 61 ítems divididos en cuatro secciones. La sección de autonomía ha quedado formada por los 25 mejores ítems, una vez eliminados siete ítems que no cumplían los criterios de calidad psicométrica; la sección de autorregulación cuenta finalmente con 12 ítems, después de eliminar diez ítems en base a criterios estadísticos; la sección de creencias de control y eficacia ha quedado formada por 14 de los 28 ítems que la formaban inicialmente y, por tanto, se han eliminado 14 ítems por no ajustarse a los criterios psicométricos y metodológicos establecidos para esta sección; y, por último, la sección de autoconocimiento ha quedado compuesta por los 10 ítems que obtienen mejores propiedades psicométricas tras eliminar cinco ítems que no funcionaban adecuadamente teniendo en cuenta los datos. Todos los ítems tienen un formato de respuesta múltiple: de tres opciones de respuesta basadas en la frecuencia para la sección de autonomía y de cuatro opciones de respuesta basados en el grado de acuerdo para el resto de secciones.

4.5.2. Análisis de las propiedades psicométricas de las secciones de la escala. Análisis de fiabilidad y validez de las cuatro secciones

Aunque es esperable que escalas que están formadas por ítems potentes psicométricamente, obtengan también potentes propiedades psicométricas cuando se analiza la escala en su conjunto, en realidad este procedimiento no garantiza que un instrumento evalúe con fiabilidad y precisión y que la información que proporciona sea válida para valorar las distintas dimensiones o constructos para el que fue diseñado.

Así, tras el análisis de los ítems presentado en el apartado anterior, que ha permitido depurar la escala y garantizar que los ítems que finalmente forman la Escala ARC-INICO son pertinentes y de calidad, el siguiente paso lógico en el proceso de validación de este instrumento consiste en la constatación de las propiedades psicométricas de la escala y sus secciones, teniendo en cuenta los cambios introducidos. Para tal fin, a continuación, en este apartado y en el siguiente, se presentan las propiedades psicométricas de las cuatro secciones que contiene la escala y de la escala en su conjunto. Concretamente, en este apartado se aborda el análisis y los resultados obtenidos sobre la fiabilidad y validez de las cuatro secciones de la Escala ARC-INICO como unidades independientes que tienen el objetivo de evaluar las distintas dimensiones de la autodeterminación propuestas por el modelo funcional de autodeterminación (Wehmeyer, 1999). Posteriormente, en el siguiente apartado, se procederá a exponer el proceso de validación de la escala en su conjunto como herramienta para evaluar el nivel general de autodeterminación.

Teniendo en cuenta que para poder afirmar que una escala (o en este caso una sección de una escala) tiene adecuadas propiedades psicométricas debemos realizar un estudio de su fiabilidad y validez. Este apartado se ha estructurado en dos partes: en un primer momento se exponen los resultados obtenidos tras analizar si las secciones de la escala son precisas y homogéneas en las medidas que se obtienen con ellas y, en un segundo momento, se presentan los resultados obtenidos para comprobar que dichas secciones sirven realmente para medir el constructo que pretenden medir, es decir, si evalúan específicamente las dimensiones de autodeterminación para las que fueron elaboradas. Para realizar estos análisis se ha empleado el paquete estadístico IBM SPSS Statistics [versión 20] y el programa Factor [versión 9.2] de Lorenzo-Seva y Ferrando (2006).

4.5.2.1. Análisis de fiabilidad de las cuatro secciones que conforman la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación

La fiabilidad de un instrumento de evaluación se concibe como la consistencia o estabilidad de las medidas que se toman con él, cuando el proceso de medición se repite (Prieto y Delgado, 2010), es decir, hace referencia a que la herramienta carezca, en la medida de lo posible, de errores de medida y garantice que la información que proporciona sobre la persona evaluada es precisa y ajustada. Según Muñiz (2010), las fórmulas que permiten estimar el grado de error que contienen las puntuaciones de un instrumento se pueden denominar fiabilidad de los tests. Desde la Teoría Clásica de los Test se entiende la fiabilidad en base a dos características que debe cumplir el test: consistencia interna y ausencia de error. Un test es consistente si cada vez que se aplica a los mismos sujetos se obtiene el mismo resultado, es decir, tiene constancia y coherencia en la información que proporciona y un instrumento está libre de error cuando la puntuación que proporciona es completamente precisa y existe poca diferencia entre la medida obtenida y la que se obtendría si no hubiera ningún error.

La fiabilidad de un test entendida como consistencia interna se expresa a través de su coeficiente de fiabilidad que, en esencia, es la correlación momento-producto de Pearson entre las puntuaciones de un test consigo mismas. Desde la TCT, este tipo de fiabilidad puede obtenerse a través de tres métodos diferentes: el método del test-retest, el método de formas paralelas y el método de dos mitades (García, 1993). Unido a estos procedimientos de medida, existe también el coeficiente alfa de Cronbach (1951) que refleja el grado de covarianza entre los ítems que constituyen un test (Muñiz, 2003), de manera que representa, no la consistencia interna entre dos formas paralelas o dos mitades del mismo test, sino entre todos los elementos que lo forman (García, 1993). Por su parte, la fiabilidad entendida como ausencia de error se puede aportar a través del error típico de medida, el cual no es más que la desviación típica de los errores de medida existentes en un test (Muñiz, 2003).

Teniendo todo esto en cuenta y con la finalidad de aportar suficientes evidencias empíricas que garanticen la precisión y consistencia de las medidas obtenidas con la cuatro secciones de la Escala ARC-INICO (Autonomía, Autorregulación, Creencias de Control y Eficacia y Autoconocimiento) se ha realizado un análisis de la fiabilidad desde ambas perspectivas: consistencia interna y error típico de medida.

En primer lugar, se exponen los resultados obtenidos sobre la consistencia interna. Concretamente, se han utilizado los coeficientes alfa de Cronbach y alfa de Cronbach estandarizado como índices de fiabilidad por por las dificultades que implican la realización de los otros tres métodos de análisis, los cuales sobrecargan a la muestra de participantes, ya que tienen que verse implicados en la aplicación de dos test paralelos o en dos aplicaciones espaciadas en el tiempo; y por la alta aceptación y el habitual uso que se proporciona a este coeficiente en la validación de pruebas de evaluación. Se proporciona el alfa de Cronbach como una estadístico que representa el límite inferior de fiabilidad de una prueba y el alfa estandarizado como una estimación más precisa teniendo en cuenta que trabajamos con ítems categóricos. La interpretación de estos coeficientes de fiabilidad, al igual que se interpreta cualquier correlación, se realiza en base a la magnitud obtenida, de manera que, cuanto más elevado y cercano a la unidad sea el valor del coeficiente alfa de Cronbach, mayor garantía existe de que el instrumento evalúa con precisión. Según Nunnally (Nunnally, 1978; Nunnaly y Bernstein, 1994) un coeficiente de fiabilidad se considera adecuado cuando se trata de un instrumento de investigación si es superior a .700 y debe ser superior a .900 cuando las puntuaciones piensan utilizarse en el ámbito profesional.

Específicamente (Tabla 25), los resultados reflejan que las cuatro secciones obtienen adecuados índices de fiabilidad, con valores próximos o superiores a .800, lo cual indica que todas las secciones cumplen el criterio establecido para poder ser utilizadas en estudios de investigación y que se encuentran muy próximas al criterio marcado para la aplicación profesional.

Tabla 25. Coeficientes Alfa (α) de Cronbach y Alfa (α) de Cronbach estandarizado de las secciones de la escala.

Secciones	α de Cronbach	α de Cronbach Estandarizado	Nº ítems	Nº casos válidos
Sección 1. Autonomía	.867	.902	25	233
Sección 2. Autorregulación	.799	.840	12	257
Sección 3. Creencias de Control y Eficacia	.793	.847	14	260
Sección 4. Autoconocimiento	.740	.805	10	258

Así, teniendo en cuenta que las cuatro secciones de la escala presentan adecuada consistencia interna entre los ítems que las forman, a continuación se aborda el análisis de la fiabilidad entendida como ausencia de error. Para interpretar el valor y la importancia de los errores típicos de medida (ETM) de cada una de las secciones se debe comparar la desviación típica de cada sección (DT) con el valor del ETM correspondiente.

Como se observa en la Tabla 26 y en la Figura 31, los ETM y la varianza de error asociada a las secciones de la Escala ARC-INICO no alcanzan una magnitud demasiado elevada en comparación con la desviación típica y la varianza empírica de las puntuaciones en las secciones de la escala y, por tanto, corroboran que éstas miden con suficiente precisión la dimensión para la que han sido diseñadas.

Tabla 26. Errores típicos de medida de las secciones de la Escala ARC-INICO.

Secciones de la Escala ARC-INICO	DT	α Estandarizado	ETM
Sección 1. Autonomía	8.89	.902	3.24
Sección 2. Autorregulación	6.46	.840	2.90
Sección 3. Creencias de Control y Eficacia	6.55	.847	2.98
Sección 4. Autoconocimiento	4.10	.805	2.09

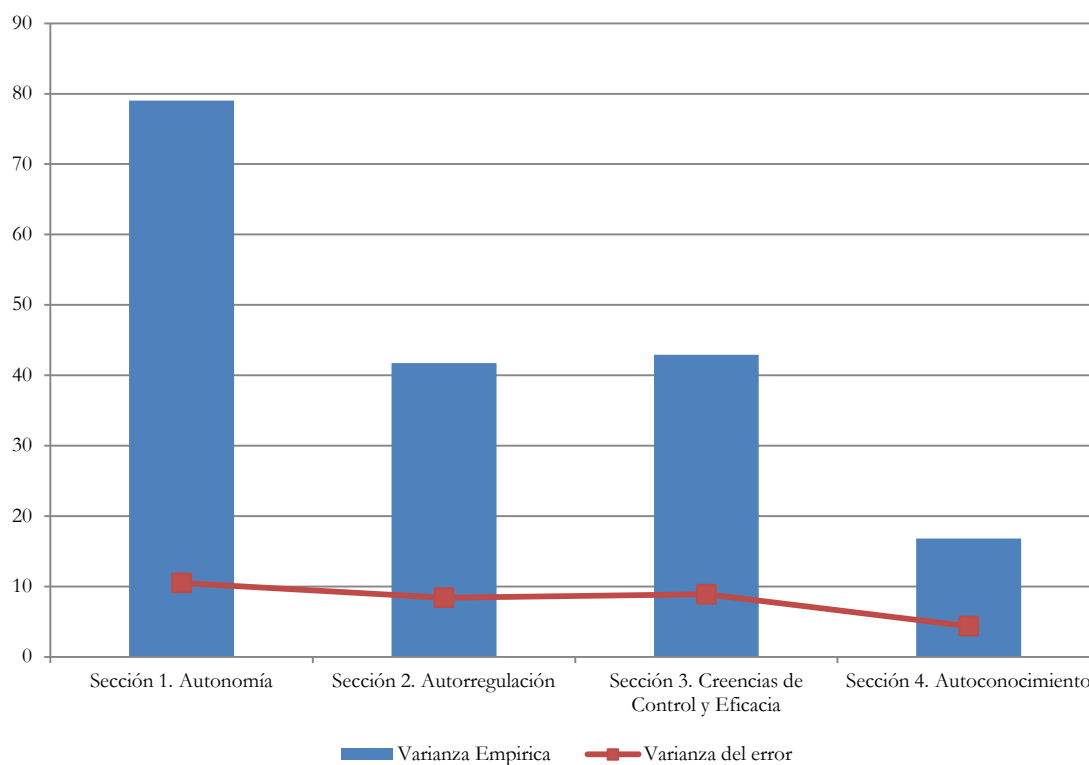


Figura 31. Distancias entre la varianza del error y varianza empírica de las secciones de la escala.

4.5.2.2. *Análisis de validez de las secciones que conforman la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación*

Paralelamente al estudio de fiabilidad, se debe realizar también un análisis de la validez de las cuatro secciones de la Escala ARC-INICO por separado para garantizar que las inferencias que se pretenden extraer de su aplicación son válidas y oportunas, es decir, proporcionan información sobre el constructo o constructos que se desean evaluar.

La validez de un instrumento de evaluación se refiere al grado en que la evidencia empírica y la teoría apoyan la interpretación de las puntuaciones extraídas en relación a un uso específico (AERA, APA y NCME, 1999). Para realizar una validación completa de una prueba de evaluación se deben proporcionar múltiples evidencias empíricas de validez obtenidas a través de diferentes procedimientos. Sin embargo, la importancia de utilizar unos métodos sobre otros varía en función de los objetivos de validación. Según lo establecido desde los *Standards for educational and psychological testing* (AERA, APA y NCME, 1999) algunos de las más importantes son: la validación del contenido del test, los procesos de respuesta, la estructura interna de la prueba, las relaciones con otras variables y las consecuencias derivadas del uso. Cada una de ellas refleja distintas facetas de la validez, que se puede considerar como un único concepto integrador (Prieto y Delgado, 2010).

Si tenemos en cuenta la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación en su conjunto, lo ideal es analizar múltiples facetas de validez con la finalidad de garantizar la conveniencia del uso de la escala. Una de estas evidencias empíricas de validez es precisamente el análisis la estructura de la escala y de cada una de las secciones que la forman. El análisis de la estructura interna de un test, que se puede realizar mediante procedimientos de Análisis Factorial, pretende verificar empíricamente si los ítems que forman la escala se ajustan a la dimensionalidad propuesta para evaluar el constructor de referencia (Prieto y Delgado, 2010). Este tipo de análisis va a ser relevante dentro de la validación de la Escala ARC-INICO para poder dar respuesta a dos objetivos empíricos: comprobar que cada una de las secciones evalúa de manera unidimensional la característica de autodeterminación para la que ha sido diseñada y confirmar que la estructura de la escala en cuatro secciones se ajusta al modelo teórico de referencia y, por tanto, se puede hablar de que las cuatro secciones en su conjunto permiten evaluar un factor de orden superior que se corresponde con la autodeterminación.

Así, la finalidad de los análisis de validez que se incluyen en este apartado es responder al primer objetivo, de manera que se compruebe que cada una de las secciones de la escala evalúa de manera pertinente y unidimensional la dimensión o característica de autodeterminación descrita por el modelo funcional (Wehmeyer, 1999) para la que fue diseñada. Para ello, se ha seguido el mismo procedimiento de análisis en las cuatro secciones (Sección de Autonomía, Autorregulación, Creencias de Control y Eficacia y Autoconocimiento). Se ha realizado un Análisis Factorial Exploratorio utilizando el método de mínimos cuadrados no ponderados y una rotación oblicua sobre las correlaciones policóricas de los datos, teniendo en cuenta que se debe utilizar este tipo de correlaciones cuando trabajamos con ítems categóricos (como es el caso). Este tipo de análisis nos permite examinar la estructura interna de los ítems en cada sección y comprobar si dicha estructura cumple los criterios para poder hablar de unidimensionalidad (Ferrando, 1996; Morales, 2013). Para realizar dichos análisis se ha utilizado el Programa Factor [versión 9.2] de Lorenzo-Seva y Ferrando (2006), a partir del cual se puede realizar un análisis factorial de los datos basado en las correlaciones policóricas.

Previo al análisis, se comprobó el cumplimiento de una serie de supuestos imprescindibles, obteniendo los siguientes resultados: a) no existen ítems con distribuciones extremas (apartado 4.5.1.1.); b) todos los ítems que finalmente forman la escala cuentan con índices de homogeneidad corregida significativos (apartado 4.5.1.2.); c) todos los factores teóricos, en nuestro caso las distintas secciones, cuentan con más de cuatro ítems o indicadores observables; d) la muestra es suficientemente extensa (apartado 4.4.1.), teniendo en cuenta el número de casos válidos para cada sección tras eliminar los perdidos (Tabla 25); y e) los datos para cada una de las secciones presentan una buena adecuación muestral teniendo en cuenta el estadístico KMO y la prueba de significación de Bartlett (Tabla 27).

Tabla 27. Estadísticos de Adecuación Muestral para las secciones de la Escala ARC-INICO.

	KMO	Índice de Bartlett	
Sección de Autonomía	.8601	χ^2_{300}	1419.0
		p	< .001
Sección de Autorregulación	.8470	χ^2_{66}	592.4
		p	< .001
Sección de Creencias de Control y Eficacia	.8352	χ^2_{91}	717.3
		p	< .001
Sección de Autoconocimiento	.7782	χ^2_{45}	578.2
		p	< .001

Análisis de la estructura interna de la Sección de Autonomía.

En el análisis factorial exploratorio realizado sobre la Sección de Autonomía se obtienen seis componentes de primer orden que explican el 60.6% de la varianza total (Tabla 28). A pesar del hallazgo de múltiples componentes, estos resultados sustentan la existencia de unidimensionalidad, debido a que el primer componente extraído obtiene un autovalor y un porcentaje de varianza explicada considerablemente mayor que el resto de factores. Ambos son indicios de que puede existir un factor subyacente a los seis componentes extraídos.

Tabla 28. Autovalores obtenidos y porcentaje de varianza explicada por los componentes extraídos de la Sección de Autonomía.

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7.616	30.463	30.463
2	2.020	8.082	38.545
3	1.642	6.568	45.113
4	1.405	5.620	50.733
5	1.289	5.157	55.890
6	1.176	4.704	60.594
7			

En cualquier caso, antes de confirmar la unidimensionalidad, se ha realizado un análisis exhaustivo de la estructura de esta sección utilizando los datos de la matriz de configuración, en la cual se puede observar la distribución de los ítems de la sección en los distintos componentes extraídos en base a los pesos factoriales de cada ítem en su factor de referencia (Tabla 29). A partir de esta información y del estudio del contenido de los ítems se han podido identificar posibles

constructos subyacentes a cada uno de los componentes extraídos que se evalúan dentro de la sección de autonomía. Específicamente, los 25 ítems de esta sección se distribuyen de tal manera que se puede observar la siguiente estructura (Figura 32): seis ítems evalúan el grado de independencia en el tiempo libre (componente 1); seis ítems valoran toma de decisiones y elecciones (componente 2), aunque merece la pena destacar que dos de ellos tienen pesos factoriales inferiores a .300; seis ítems permiten evaluar la independencia en las actividades de la vida diaria (componente 3); dos ítems valoran la independencia en relación a cuestiones de empleo (componente 4); tres ítems evalúan elecciones en base a preferencias personales (componente 5) y; finalmente, dos ítems evalúan la orientación hacia planes de futuro (componente 6).

Tabla 29. Matriz de configuración de los ítems de la Sección de Autonomía.

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
ITEM 1			0.750			
ITEM 2			0.714			
ITEM 3			0.632			
ITEM 4			0.716			
ITEM 5		0.388	0.401			
ITEM 6			0.809			
ITEM 8	0.302					
ITEM 9		0.632				
ITEM 10		0.417				
ITEM 11	0.748					
ITEM 12	0.669			-0.308		
ITEM 14		0.278				
ITEM 15	0.571				0.333	
ITEM 18	0.449			0.444	0.148	
ITEM 21						0.457
ITEM 22				0.335		0.439
ITEM 23				0.655		
ITEM 25						0.685
ITEM 26					0.865	
ITEM 27					0.818	
ITEM 28		0.409	0.358			
ITEM 29					0.359	
ITEM 30	0.356					
ITEM 31		0.293				
ITEM 32		0.711				

Por su parte, los datos reflejan que estos seis componentes descritos presentan correlaciones significativas entre sí (Tabla 30), lo cual indica que todos ellos están íntimamente relacionados. Se ratifica la existencia de un único factor de orden superior a partir de la solución factorial de segundo orden de Schimid y Leiman (1957), en la que se puede observar que todos los componentes extraídos presentan un peso significativo sobre un único factor de segundo orden (Tabla 31).

Tabla 30. Matriz de correlaciones entre los componentes de la Sección de Autonomía.

Componente	1	2	3	4	5	6
1	1.000					
2	.488	1.000				
3	.430	.527	1.000			
4	.291	.464	.358	1.000		
5	.469	.517	.540	.276	1.000	
6	.415	.433	.272	.256	.500	1.000

Tabla 31. Solución factorial de segundo orden de Schimid-Leiman (1957) para la Sección de Autonomía.

Factores de primer orden	Peso factorial en el factor de segundo orden
1	.647
2	.773
3	.667
4	.488
5	.732
6	.571

El análisis factorial realizado sugiere que los ítems de la sección de autonomía evalúan un único factor de orden superior que se corresponde con la característica de autonomía propuesta por el modelo (Wehmeyer, 1999), a partir de ítems que evalúan seis componentes intrínsecos a este factor principal (Figura 32).

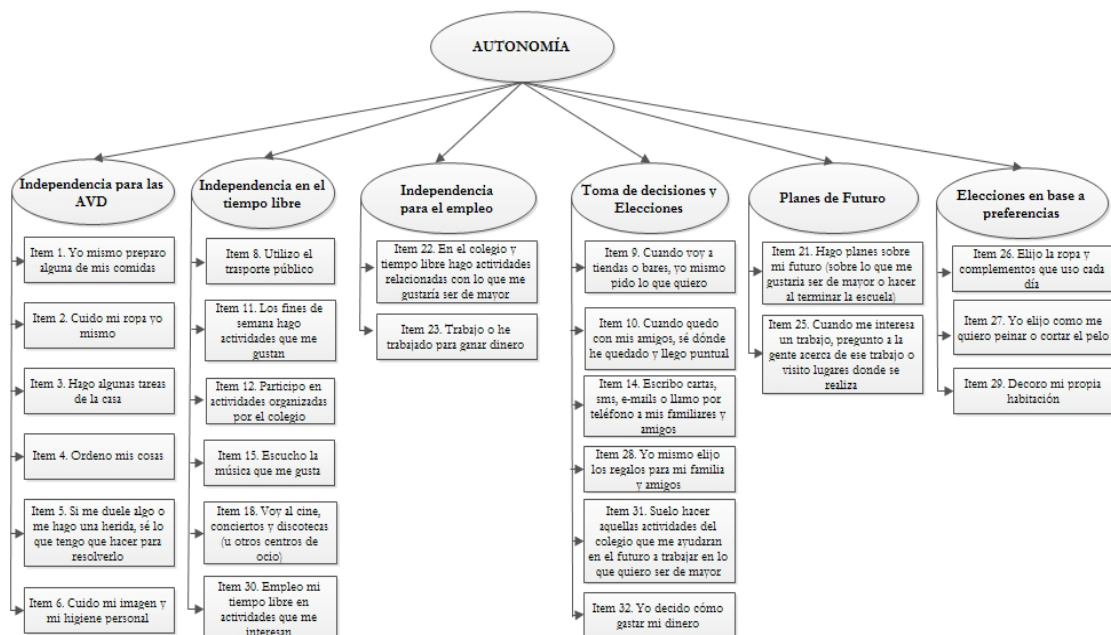


Figura 32. Estructura factorial de la Sección de Autonomía.

Equiparando los datos obtenidos con los resultados existentes en estudios previos (Verdugo et al., 2009, Wehmeyer, 1995; Wehmeyer et al., 2006), podemos apreciar que la estructura detectada para la sección de autonomía de la Escala ARC-INICO no replica exactamente la estructura propuesta para esta sección en la versión original y la adaptación al castellano de la escala “*The Arc Self-Determination Scale*”. Esta discrepancia posiblemente se debe a que, a pesar de que los ítems que forman la sección de autonomía de la Escala ARC-INICO parten de la adaptación de la escala de Wehmeyer (1995), se han incluido múltiples cambios derivados de los resultados psicométricos. Estas modificaciones han ido desde la eliminación de ítems hasta cambios en las opciones de respuesta. Sin embargo, a pesar de esta discrepancia, la estructura extraída por los datos se ajusta adecuadamente al modelo funcional de autodeterminación (Wehmeyer, 1999), que sustenta el desarrollo de esta escala. Desde este modelo, el comportamiento autónomo de una persona hace referencia al resultado de un proceso de individualización que abarca acciones que implican actuar de acuerdo a sus propias preferencias, intereses y/o habilidades; así como de manera independiente, libre de influencia externa y/o interferencias indebidas. Esta descripción de la dimensión de

autonomía encaja perfectamente con la estructura de seis subfactores detectada, ya que existen tres factores que evalúan la primera parte de la descripción, correspondiente a la actuación en base a preferencias personales en ámbitos diferentes, y otros tres factores que se corresponden con la segunda parte de la definición, la independencia funcional libre de influencia indebida en distintos contextos (Figura 32).

Análisis de la estructura interna de la Sección de Autorregulación.

En segundo lugar, siguiendo el mismo procedimiento en la Sección de Autorregulación, los datos obtenidos en el análisis factorial exploratorio reflejan la existencia de dos componentes de primer orden que explican un 45.68% de la varianza total (Tabla 32). Al igual que para la sección anterior, a pesar de que se extraen dos componentes en el primer análisis, los datos muestran indicios de la existencia de unidimensionalidad como es el hecho de que el primer componente extraído obtiene un porcentaje de varianza explicada considerablemente mayor que el segundo.

Tabla 32. Autovalores obtenidos por los componentes extraídos de la Sección de Autorregulación.

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4.405	36.711	36.711
2	1.076	8.971	45.682
3			

Al igual que para la sección anterior, se ha realizado un análisis de la estructura de los ítems en la sección utilizando los datos de la matriz de configuración (Tabla 33) para estudiar qué componentes de la dimensión de autorregulación están siendo evaluados en esta sección. La distribución de los ítems confirma que su estructura incluye un primer componente, formado por seis ítems, que evalúa áreas de la autorregulación más relacionadas con la planificación y el establecimiento de metas personales y otros cinco ítems, pertenecientes al segundo componente, que evalúan el uso de estrategias de autogestión personal, entre las que se incluye la autoobservación o la autoevaluación de la propia conducta (Figura 33). Además se observa que el primer ítem (*Ítem 34. Cuando hago una tarea, evalúo el resultado porque creo que eso me ayudará la próxima vez*) tiene pesos factoriales muy similares en ambos componentes, lo que indica que está contribuyendo por igual, aunque de manera no significativa, en la evaluación que realizan ambos.

Tabla 33. Matriz de configuración de los ítems de la Sección de Autorregulación.

	Componente	
	1	2
ITEM 34	.289	.285
ITEM 38	.491	
ITEM 39		.418
ITEM 40	.536	
ITEM 41		.758
ITEM 43	.626	
ITEM 44	.663	
ITEM 45	.797	
ITEM 48		.334
ITEM 50		.469
ITEM 51		.581
ITEM 54	.521	

Vista la estructura de primer orden y teniendo en cuenta que la correlación entre los dos componentes extraídos es bastante elevada (Tabla 34), se realizó la re-factorialización del modelo para confirmar la unidimensionalidad de la sección. La solución factorial de segundo orden de Schmid y Leiman (1957) indican que los dos componentes extraídos convergen en un único factor de orden superior (Tabla 35).

Tabla 34. Matriz de correlaciones entre los componentes extraídos para la Sección de Autorregulación.

Componente	1	2
1	1.000	
2	.769	1.000

Tabla 35. Solución factorial de segundo orden de Schimd-Leiman (1957) para la Sección de Autorregulación.

Factores de primer orden	Peso factorial en el factor de segundo orden
1	.817
2	.940

Los resultados avalan, por tanto, que esta sección evalúa la dimensión de autorregulación a partir de dos componentes de primer orden que subyacen a ella (Figura 33). Cabe destacar, que a pesar de que los ítems de esta sección parten inicialmente de ítems ajenos y diferentes a los planteados en la escala *The ARC's Self-Determination Scale* (Wehmeyer, 1995) y que, concretamente, se extrajeron de la escala *Self-Determination Student Scale* (Hoffman et al., 1994), la cual se fundamenta en un modelo de autodeterminación distinto al planteado como marco conceptual en este trabajo, sin embargo, la estructura obtenida se ajusta muy bien a los parámetros establecidos por el modelo funcional de Wehmeyer (1999) para la evaluación de la dimensión de autorregulación. Concretamente, desde el modelo funcional, el comportamiento autorregulado incluye el uso de un conjunto complejo de estrategias de autogestión personal, entre las que se puede mencionar estrategias de autosupervisión, autoinstrucciones, autoevaluación y autorrefuerzo, así como el uso de estrategias de establecimiento de metas, solución de problemas, aprendizaje observacional y toma de decisiones. Como se observa en la Figura 33, todo este contenido queda completamente reflejado en los ítems y la estructura interna obtenida por esta sección y, por tanto, se sustentan los cambios introducidos en esta sección.

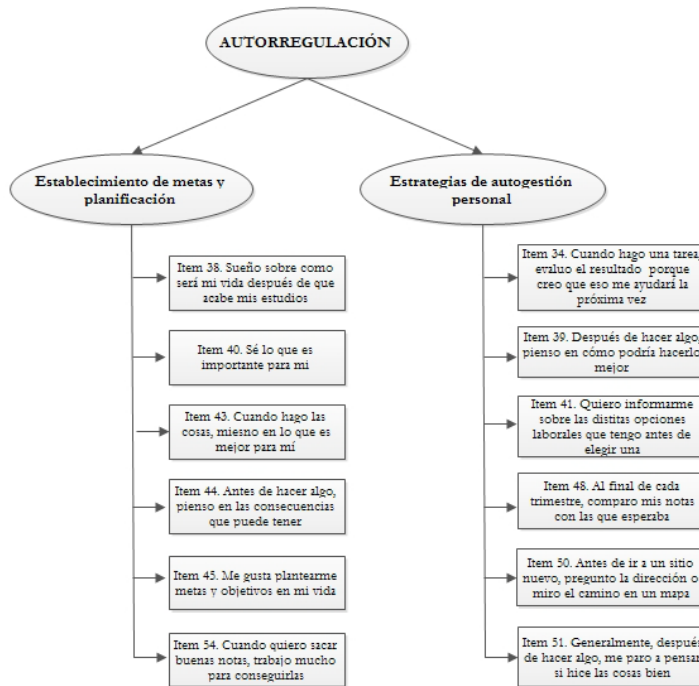


Figura 33. Estructura interna de la Sección de Autorregulación.

Análisis de la estructura interna de la Sección de Creencias de Control y Eficacia.

En tercer lugar, se ha realizado el análisis de la estructura interna de la Sección de Creencias de Control y Eficacia siguiendo un procedimiento idéntico al empleado con las secciones anteriores. Los datos encontrados indican que los ítems de esta sección se estructuran en tres componentes de primer orden que explican un 51.57% de la varianza total (Tabla 36). En cualquier caso, como en los casos anteriores los resultados obtenidos muestran indicios de la existencia de unidimensionalidad en esta sección, teniendo en cuenta que el primer componente extraído obtiene un porcentaje de varianza explicada considerablemente mayor que los otros dos.

Tabla 36. Autovalores obtenidos por los componentes de la Sección de Creencias de Control y Eficacia.

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4.822	34.446	34.446
2	1.283	9.167	43.613
3	1.114	7.956	51.569
4			

En cualquier caso, previo a confirmar esta unidimensionalidad, es interesante analizar de manera exhaustiva el contenido de la estructura extraída con la intención de descubrir que factores están siendo evaluados en esta sección. El análisis de la matriz de configuración (Tabla 37) nos permite especificar la distribución de los ítems en cada uno de los tres componentes y asignarle un posible contenido de evaluación. Concretamente, el primer componente está formado por cuatro ítems (más un quinto que cuenta con un peso factorial inferior a .300) los cuales evalúan la capacidad de autodefensa o autorrepresentación de uno mismo para defender sus ideas y

potencialidades, los cinco ítems del segundo componente se relacionan con la evaluación de expectativas de control y eficacia de los alumnos y los cuatro ítems restantes forman el tercer componente que evalúan la capacidad de autorrepresentación de los jóvenes aplicada específicamente en las situaciones sociales (Figura 34).

Tabla 37. Matriz de configuración de los ítems de la Sección de Creencias de Control y Eficacia.

	Componente		
	1	2	3
ITEM 56			.958
ITEM 58			.436
ITEM 59		.552	
ITEM 61		.634	
ITEM 63			.373
ITEM 64	.205		
ITEM 66	.354		
ITEM 69	.411		
ITEM 71	.606		
ITEM 74		.670	
ITEM 76	.819		
ITEM 79		.567	
ITEM 81			.350
ITEM 81		.677	

Los tres componentes descritos parecen guardar una estrecha relación entre sí, como se puede observar en la matriz de correlaciones (Tabla 38), lo cual es un indicio de la existencia de unidimensionalidad en esta sección. Para confirmarlo, se ha llevado a cabo un análisis factorial de segundo orden mediante la solución de Schmid y Leiman (1957), el cual ha puesto de manifiesto que los ítems de la sección de autorregulación se distribuyen en tres componentes de primer orden que a su vez saturan significativamente en único factor de orden superior (Tabla 39).

Tabla 38. Matriz de correlaciones entre los componentes de la Sección de Creencias de Control y Eficacia.

Componente	1	2	3
1	1.000		
2	.647	1.000	
3	.688	.699	1.000

Tabla 39. Solución factorial de segundo orden de Schimid-Leiman (1957) para la Sección de Creencias de Control y Eficacia.

Factores de primer orden	Peso factorial en el factor de segundo orden
1	.798
2	.811
3	.862

Por tanto, se puede decir que la Sección de Creencias de control y Eficacia evalúa un único factor correspondiente a la dimensión de creencias de control y eficacia o empoderamiento del modelo funcional de autodeterminación (Wehmeyer, 1999), a través de ítems que valoran tres factores subyacentes (Figura 34).

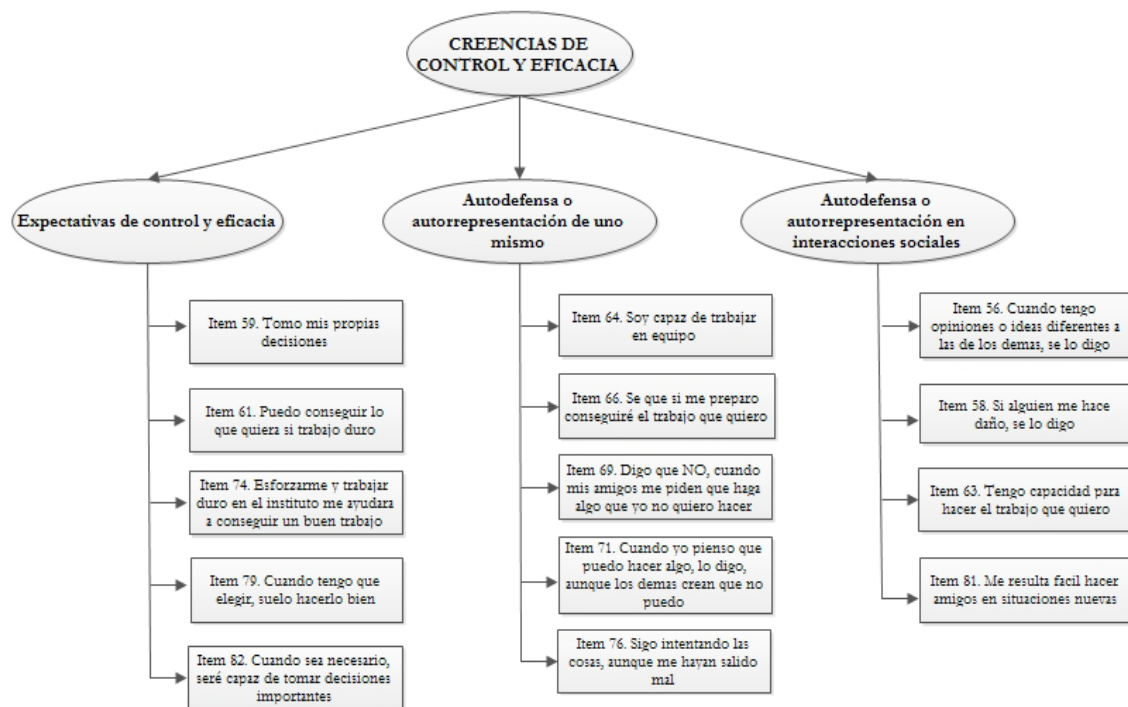


Figura 34. Estructura interna de la Sección de Creencias de Control y Eficacia.

Esta estructura se ajusta adecuadamente a los planteamientos conceptuales propuestos para la evaluación de esta característica de autodeterminación. Desde el modelo funcional (Wehmeyer, 1999), la dimensión de empoderamiento, a la que hace referencia esta sección, incluye conceptos como locus de control, auto-eficacia o expectativas de resultados. La evaluación de estos componentes se corresponde principalmente con los ítems que forman el primer factor representado en la Figura 34. A mayores, la Sección cuenta con dos factores más que evalúan la habilidad de defensa y autorrepresentación, la cual se corresponde con uno de los componentes esenciales de autodeterminación propuesto por este modelo (Wehmeyer, 1999) y que se encuentra estrechamente relacionado con la percepción de control y el empoderamiento de una persona. Las habilidades de autodefensa o autorrepresentación hacen referencia a la capacidad de las personas para poder expresar su individualidad (aspecto que se relaciona con los ítems que forman el segundo factor de la figura 34) y defenderse a sí misma en las interacciones sociales (que se corresponde con el tercer factor de la figura 34). En definitiva, los datos parecen apoyar que esta sección de la escala evalúa la dimensión de empoderamiento propuesta por el modelo, a partir de la evaluación de la percepción de control y expectativas de eficacia que tiene la persona evaluada para ejercer dicho control y alcanzar metas u objetivos y la capacidad o predisposición para expresar y defender sus propias ideas y pensamientos ante los demás. Probablemente, aunque esta sección se ha denominado “Sección de Creencias de Control y Eficacia” siguiendo la misma terminología empleada por las traducciones realizadas de la escala original de Wehmeyer, a la luz de los datos podría ser más adecuado sustituir este término por la utilización de la expresión “Sección de Empoderamiento”, ya que parece que el constructo de empoderamiento (o capacitación) recoger mejor los distintos componentes elementales que se evalúan en esta sección.

Análisis de la estructura interna de la Sección de Autoconocimiento.

Finalmente, para completar el estudio de la validez de cada una de las secciones de la Escala ARC-INICO, se presenta el análisis realizado sobre la estructura factorial de la Sección de Autoconocimiento siguiendo el mismo procedimiento y exposición que el efectuado con el resto de las secciones previamente descritas. Los datos obtenidos indican la existencia de tres componentes de primer orden que explican el 64.07% de la varianza total (Tabla 40). Como en los casos anteriores, los datos del análisis factorial ponen de manifiesto la existencia de múltiples factores, a la vez que muestran indicios de unidimensionalidad, como es el hecho de que el porcentaje de varianza explicada por el primer componente es considerablemente superior al explicado por los otros dos factores.

Tabla 40. Autovalores obtenidos por los componentes extraídos de la Sección Autoconocimiento.

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3.782	37.821	37.821
2	1.587	15.874	43.696
3	1.037	10.376	64.072

El análisis de la matriz de configuración (Tabla 41) permite estudiar de manera detallada la estructura obtenida en esta sección y conocer de qué manera se distribuyen los ítems en cada uno de los tres componentes extraídos. Los datos ponen de manifiesto que esta sección evalúa tres elementos relacionados con el conocimiento y la imagen que la persona tiene de sí misma: concretamente cuatro ítems evalúan contenido relacionado con la autoestima personal, otros tres ítems se relacionan con el conocimiento de las propias limitaciones y los tres ítems restantes valoran el conocimiento de los puntos fuertes de la persona.

Tabla 41. Matriz de configuración de los ítems de la Sección de Autoconocimiento.

	Componente		
	1	2	3
ITEM 87			.572
ITEM 88		.425	
ITEM 89	.631		
ITEM 90			.671
ITEM 91		.515	
ITEM 93	.975		
ITEM 94	.699		
ITEM 95		.833	
ITEM 96	.367		.522
ITEM 97	.353		

Para confirmar la existencia de un factor de orden superior subyacente a estos tres componentes descritos, teniendo en cuenta, además, que presentan correlaciones significativas entre sí (Tabla 42), se realizó un análisis factorial de segundo orden sobre la estructura encontrada según la solución de Schmid y Leiman (1957). Los datos obtenidos en esta re-factorialización confirman que los tres componentes extraídos convergen en un único factor de orden superior (Tabla 43). De manera que los datos apuntan a que la sección de autoconocimiento está evaluando un único factor de orden superior, que se corresponde con la cuarta dimensión de la autodeterminación, a partir de la evaluación de tres subfactores de primer orden.

Tabla 42. Matriz de correlaciones entre los componentes de la Sección de Autoconocimiento.

Componente	1	2	3
1	1.000		
2	.320	1.000	
3	.678	.465	1.000

Tabla 43. Solución factorial de segundo orden de Schimid-Leiman (1957) para la Sección de Autoconocimiento.

Factores de primer orden	Peso factorial en el factor de segundo orden
1	.667
2	.470
3	-1.000

Por tanto, como se puede ver en la Figura 35, los resultados avalan que la Sección de Autoconocimiento evalúa un único factor correspondiente a la dimensión de autoconocimiento a partir de la evaluación de tres dimensiones intrínsecas que coinciden con componentes elementales subyacentes a esta dimensión según el modelo de referencia (Wehmeyer, 1999). Desde este modelo se plantea que en la medida que la persona conozca sus puntos fuertes, debilidades, habilidades y limitaciones, y en la medida que se haga consciente de cómo es y valore positivamente su propia imagen personal, podrá utilizar ese conocimiento para mejorar su calidad de vida y para persistir en la búsqueda de sus metas personales y, por ende, ser más autodeterminado. De manera que los datos están en línea con el planteamiento teórico y confirmar la validez de la sección para la evaluación de la dimensión de la autodeterminación para la que ha sido diseñada.

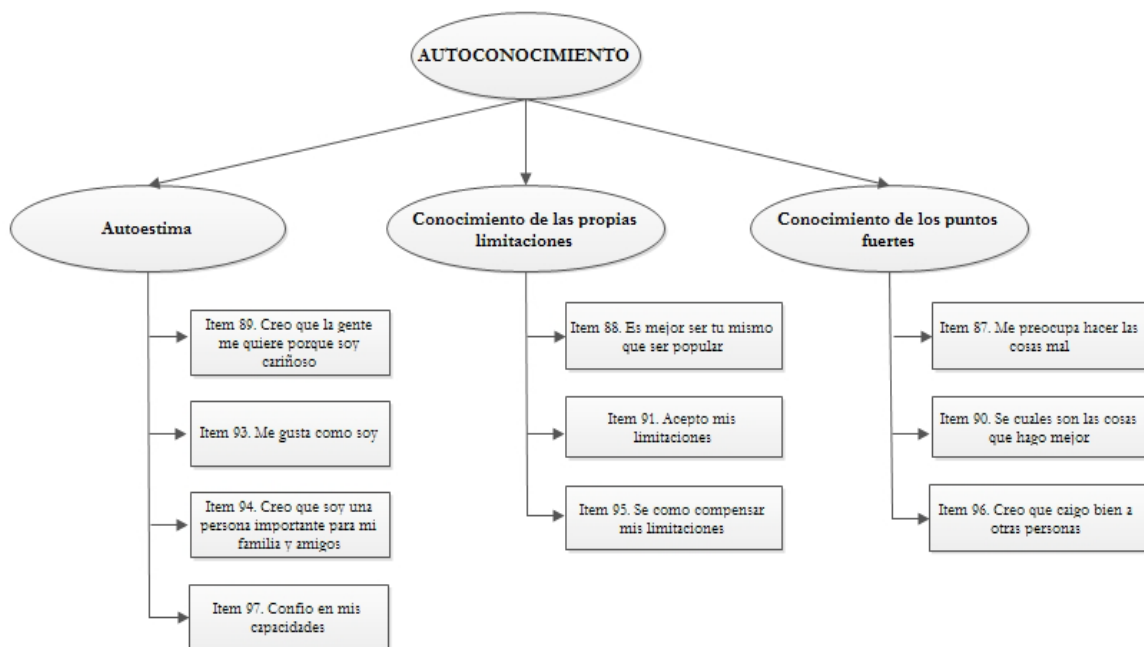


Figura 35. Estructura interna de la Sección de Autoconocimiento.

Resumen

En este apartado se han analizado las propiedades psicométricas de las cuatro secciones propuestas para la Escala ARC-INICO (la Sección de Autonomía, Autorregulación, Creencias de Control y Eficacia/Empoderamiento y Autoconocimiento) con el objetivo de comprobar que los pilares básicos que forman la escala cuentan con suficientes evidencias empíricas de fiabilidad y validez. Por un lado, los resultados han puesto de manifiesto la precisión de las medidas obtenidas con cada una de las secciones como elementos independientes, gracias a que todas ellas presentan adecuados índices de fiabilidad (próximos o superiores a .80). Por otro lado, el análisis factorial realizado para cada una de las secciones ha permitido concluir que, aunque en todas ellas aparecen factores de primer orden, existe un factor de orden superior que está siendo evaluado en cada una de ellas y, por tanto, los datos apuntan que la escala está compuesta por cuatro secciones independientes que evalúan de manera unidimensional cada una de las características esenciales de autodeterminación del modelo de Wehmeyer (1999). Estos datos proporcionan un indicio que apoya la validación definitiva de la escala, poniendo de manifiesto las adecuadas propiedades psicométricas de las secciones y constatando que la estructura de las secciones se ajusta a los fundamentos del modelo funcional de autodeterminación. Las estructuras detectadas para las secciones encajan con el planteamiento teórico que define la autodeterminación como reflejo de cuatro características esenciales (que se corresponden con cada una de las secciones de la escala), las cuales a su vez se aprenden y manifiestan a partir de un conjunto de componentes elementales que subyacen a cada dimensión (los cuales se relacionan con cada uno de los factores de primer orden detectados en los análisis). Sin embargo, aunque los datos apoyan que todas las secciones evalúan una serie de componentes de primer orden que subyacen a la dimensión principal que se evalúa en cada sección, no parece adecuado aventurarse a fijar una estructura jerárquica dentro de las distintas secciones hasta poder confirmar o replicar dichas estructuras.

4.5.3. Análisis de las propiedades psicométricas de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación

Como se puede apreciar a lo largo de este capítulo, la validación de un instrumento de evaluación es un proceso complejo de acumulación de pruebas que apoyan la interpretación y el uso de las puntuaciones obtenidas con dicho instrumento. Hasta ahora, se han expuesto los resultados obtenidos de la aplicación de distintos procedimientos de análisis psicométricos sobre los distintos elementos que forman la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación. Estos análisis han aportado evidencias sobre la calidad, en términos estadísticos, de los ítems y las secciones que componen la escala. Así, para completar esta información, es necesario aportar también evidencias de la calidad psicométrica de la escala en su conjunto como herramienta global que, basada en el modelo funcional de autodeterminación (Wehmeyer, 1999), permite evaluar la conducta autodeterminada de estudiantes con discapacidad intelectual de entre 11 y 19 años. Para ello, a continuación se aportan los resultados obtenidos en el estudio de la fiabilidad y validez de la Escala ARC-INICO, tomándola como un instrumento global formado por 61 ítems. Para realizar estos análisis se ha empleado el paquete estadístico IBM SPSS Statistics [versión 20] y el programa Factor Analysis [versión 9.2] de Lorenzo-Seva y Ferrando (2006).

4.5.3.1. *Análisis de fiabilidad de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación*

Como ya se apuntó en el apartado anterior, existen distintos procedimientos que permiten estimar la fiabilidad de un instrumento desde el enfoque de Teoría Clásica de los Test. La fiabilidad de un instrumento se expresa en términos de consistencia interna y ausencia de error en las medidas que se toman con dicha herramienta. Teniendo en cuenta esto, para el estudio de la fiabilidad de la Escala ARC-INICO, al igual que se ha expuesto previamente para sus secciones, se han realizado el estudio de la consistencia interna de la escala mediante el coeficiente Alfa de Cronbach y la estimación del error típico de medida de las puntuaciones en el test.

La consistencia interna es el método más habitual para estimar la fiabilidad de una herramienta de evaluación y, concretamente, el coeficiente alfa de Cronbach es uno de los procedimientos más utilizados. Siguiendo la misma línea empleada para las secciones, se ha calculado tanto el alfa de Cronbach (que representa el límite inferior de fiabilidad de una prueba dentro del conjunto de procedimientos existentes para realizar este tipo de análisis) como el alfa de Cronbach estandarizado (Tabla 44). La interpretación de ambos se realiza en base a la magnitud obtenida. Así, obtener un valor elevado y cercano a la unidad en un índice de consistencia interna proporciona información sobre un alto grado de precisión de las medidas tomadas con este instrumento. La Escala ARC-INICO obtiene un índice de fiabilidad superior a .900 utilizando ambos procedimientos de análisis, lo que indica que, siguiendo el criterio establecido por Nunnally (Nunnally, 1978; Nunnally y Bernstein, 1994), la escala cumple perfectamente los requisitos marcados para poder asegurar la precisión de la información obtenida y avala su utilización como instrumento de evaluación aplicado.

Paralelamente, para complementar el estudio de fiabilidad, se presenta también (Tabla 44) el error típico de medida (ETM) obtenido por las puntuaciones de los participantes en la Escala ARC-INICO. Para poder interpretar si la magnitud de dicho error es aceptable y poder considerar que la escala mide con poco error, se debe comparar la varianza del ETM con la varianza empírica obtenida por las puntuaciones. Como se puede observar en la Figura 35, los resultados obtenidos confirman que la Escala ARC-INICO evalúa con poco error, es decir, se puede afirmar que la diferencia entre las puntuaciones obtenidas por la muestra y las que obtendrían si no hubiera ningún error en la medida es aceptable y, por tanto, el tamaño del error es admisible para asegurar la precisión de la evaluación.

Tabla 44. Coeficientes de fiabilidad y error típico de medida de la Escala ARC-INICO.

	DT	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach Estandarizado	ETM
Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación	20.90	.922	.924	5.84

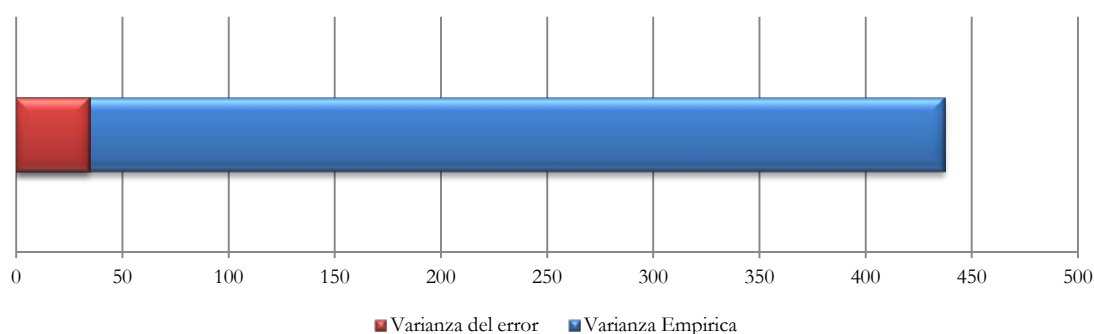


Figura 36. Distancia entre la varianza del error y la varianza empírica de las puntuaciones.

Por tanto, ambas evidencias de fiabilidad ratifican la consistencia y precisión de las evaluaciones realizadas con esta escala como instrumento global de evaluación. Sin embargo, para garantizar que la utilización y las propiedades de la Escala ARC-INICO son aceptables debemos, además de probar la fiabilidad, analizar también la validez de dichas evaluaciones para asegurarnos que realmente la escala evalúa el constructo para el que ha sido diseñada.

4.5.3.2. Estudio de la validez de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación

Para dar respuesta a este segundo objetivo de validación y garantizar el ajuste de la evaluación realizada por la Escala ARC-INICO con el constructo de referencia que se pretende medir, en este apartado se proporcionan evidencias sobre la validez de la información obtenida.

Como ya hemos mencionado previamente, la validez de un instrumento se refiere al grado con el que la evidencia empírica sustenta la interpretación y uso de las puntuaciones extraídas con dicha herramienta en relación al objetivo propuesto y ajustándose al marco teórico de referencia. Para realizar una validación completa de una prueba es imprescindible proporcionar múltiples evidencias empíricas de validez obtenidas a través de diferentes procedimientos. Hasta el momento, se han proporcionado evidencias de validez, concretamente, relacionadas con la validez basadas en la estructura interna de las cuatro secciones que forman la escala. En un intento de completar estos resultados y garantizar que las puntuaciones totales obtenidas por la escala permiten evaluar el constructo de autodeterminación, se han calculado diferentes tipos de evidencias de validez, entendiendo la validez como un concepto unitario que puede diferenciarse conceptualmente en múltiples facetas que proporcionan información complementaria.

Según Prieto y Delgado (2010) existen dos vías regias para establecer la validez de las pruebas de evaluación: la validación de criterio, que hace alusión a la correlación entre las puntuaciones del test y las puntuaciones en el criterio establecido como referencia; y la validación de contenido, entendida como la justificación de que los ítems de la escala son una muestra representativa del contenido a evaluar. Para este caso en particular, a estos dos tipos de validación, merece la pena añadir un procedimiento específico, el análisis factorial, que permite analizar la estructura de la escala y su ajuste con respecto al modelo teórico propuesto como enfoque de referencia.

Por tanto, a continuación, en primer lugar, se proporciona un análisis de la validez de contenido basado en la sólida revisión bibliográfica realizada para la elaboración de la escala y la idoneidad de los ítems que la forman como elementos representativos de los componentes de la autodeterminación que se desean evaluar. En segundo lugar, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis factorial realizado sobre las puntuaciones en las distintas secciones con el objetivo de garantizar que la evaluación realizada con dichas secciones converge en un único factor superior de autodeterminación, de manera que se confirme la estructura multidimensional propuesta por el modelo funcional autodeterminación que subyace en la escala como enfoque de referencia. Y, por último, se proporcionan evidencias sobre la relación entre la información obtenida con la escala y un criterio externo proporcionado por los profesionales sobre el nivel de necesidades de apoyo de los estudiantes evaluados en el área de autodeterminación.

Evidencias de validez basadas en el contenido de la escala.

La validez de contenido consiste en la evaluación de la correspondencia de las variables incluidas en una escala y su definición conceptual (Hair, Black, Babin, Anderson y Tatham, 2006), es decir, garantizar que los elementos que conforman una escala evalúan el constructo teórico concreto para el que han sido diseñados, ajustándose al planteamiento teórico que define dicho constructo. Uno de los procedimientos que se encuentran en la base de la obtención de evidencias de validez de contenido es realizar una sólida revisión y fundamentación bibliográfica que garantice que las decisiones tomadas para la elaboración de la escala y el pool de ítems que la forman se sustentan en el modelo teórico subyacente al constructo evaluado y en los resultados obtenidos por la investigación y la utilización de otras herramientas de evaluación afines.

En este sentido, para garantizar la validez de contenido de la Escala ARC-INICO y sus ítems se ha seguido un proceso rigurosos de elaboración de la escala (descrito previamente en el apartado de procedimiento), de manera que el conjunto total de ítems de los que parte la escala se estableció siguiendo una sólida justificación basada en una exhaustiva revisión bibliográfica del constructo de autodeterminación y los distintos modelos teóricos propuestos (Abery y Stancliffe, 1996, 2003a; Field y Hoffman, 1994; Wehmeyer, 1999); así como en la revisión de múltiples escalas de evaluación existentes para distintos contextos (Abery y Stancliffe, 1996; Martín y Marshall, 1996; Wolman et al., 1994; Field y Hoffman, 1994; Hoffman et al., 2004) y de estudios científicos sobre el proceso de evaluación de la autodeterminación (Gómez-Vela, et al., 2010; Shogren et al., 2008 y Wehmeyer y Field, 2007).

Evidencias de validez basadas en la estructura interna de la Escala ARC-INICO.

El Análisis Factorial representa la técnica por excelencia utilizada para la evaluación del constructo (Thompson, 2004). Este tipo de procedimientos de análisis incluye un conjunto de técnicas que permiten identificar factores o dimensiones inobservables empíricamente (o constructos), en base a la relación que guardan con un grupo de variables observables (o indicadores).

Si recordamos, en el apartado 4.5.2.2, se han expuesto los resultados obtenidos tras el análisis factorial exploratorio efectuado sobre las cuatro secciones que forman la escala, con el objetivo de aportar evidencias de la validez de cada uno de los bloques que componen la escala

como herramientas eficaces para evaluar, de manera unidimensional, las cuatro características esenciales de autodeterminación. Los datos avalan la unidimensionalidad de las cuatro secciones propuestas, lo cual indica que la escala está compuesta por cuatro subescalas fundamentales y que cada una de ellas permite evaluar un constructo específico, concretamente, las distintas dimensiones que desde el modelo funcional se establecen como características esenciales de la conducta autodeterminada: autonomía, autorregulación, empoderamiento y autoconocimiento. El siguiente paso necesario para completar las evidencias de validez de la escala basadas en su estructura interna es analizar si las evaluaciones realizadas por estas cuatro secciones permiten en su conjunto valorar un constructo de orden superior latente o, en otras palabras, si la escala completa permite evaluar la autodeterminación entendida como reflejo de las cuatro características esenciales que se evalúan con las secciones.

Para ello, se ha realizado un análisis factorial exploratorio sobre las puntuaciones directas obtenidas en las cuatro secciones que forman la escala. Concretamente, se ha seleccionado el método de extracción de mínimos cuadrados no ponderados teniendo en cuenta que este método se suele emplear cuando las puntuaciones no cumplen el supuesto de normalidad, como es el caso en tres de las secciones de la escala (Tabla 45). Este análisis se ha realizado utilizando el programa Factor (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2006) y sobre la matriz de correlaciones de Pearson. El objetivo es analizar si la evaluación por separado de las distintas características esenciales de autodeterminación, tomándolas como indicadores observables, convergen y pueden ser explicadas por un factor de orden superior latente y que subyace a ellas, el constructo de autodeterminación.

Tabla 45. Comprobación del supuesto de normalidad sobre las puntuaciones en las secciones de la escala.

	N válidos	Kormogorov- Smirnov	P
Sección Autonomía	233	.052	.200
Sección Autorregulación	257	.067	.030
Sección Creencias de Control y Eficacia	260	.091	.000
Sección Autoconocimiento	258	.105	.000

Los resultados indican que las puntuaciones en las cuatro secciones de la Escala ARC-INICO pueden ser explicadas, con un 67.55% de la varianza total, por un único factor de orden superior (Tabla 46). Por tanto, los datos confirman que la estructura en cuatro secciones propuesta para la escala permite evaluar, utilizando las puntuaciones obtenidas en las cuatro secciones, el nivel general de autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual de entre 11 y 19 años.

Tabla 46. Autovalores significativos extraídos en la Escala ARC-INICO.

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2.700	67.508	67.508
2			
3			
4			

Evidencias de validez de criterio de la Escala ARC-INICO.

Para completar las evidencias de validez proporcionadas sobre la Escala ARC-INICO, se presentan a continuación los resultados obtenidos en los análisis de validez de criterio. La validez de criterio nos indica hasta qué punto las puntuaciones en una escala se relacionan con las puntuaciones proporcionadas por otra medida o variable que sirve de criterio (Taylor, 2002). Este tipo de validez es un elemento clave en la validación de un instrumento, ya que indica qué tipo de inferencias pueden establecerse a partir de las puntuaciones obtenidas.

Analizar la validez de criterio de la Escala ARC-INICO implica correlacionar las puntuaciones obtenidas en la escala con otra medida que represente el nivel de autodeterminación de los participantes, de tal manera que si se confirma que estas medidas están relacionadas, indica que ambas están midiendo el mismo constructo psicológico y, por tanto, aporta nuevas evidencias de la validez de la escala para evaluar la autodeterminación.

Así, para disponer de una medida de criterio se pidió a los profesionales de las distintas entidades a las que pertenecían los estudiantes que contestaran a una serie de ítems o preguntas sobre las necesidades de apoyo de los estudiantes en el área de autodeterminación. Concretamente, se utilizaron un total de nueve ítems extraídos de la subescala G (Autorrepresentación) de la Escala de Intensidad de Apoyos (SIS) para Niños y Adolescentes, que actualmente se encuentra en proceso de validación (Verdugo, Arias, Guillén y Jiménez, 2012). Esta escala tiene como objetivo medir la intensidad de las necesidades de apoyo extraordinarias (es decir, aquellas que los iguales sin discapacidad no necesitan) de los niños y jóvenes de entre 5 y 16 años con discapacidad intelectual en siete áreas de la vida (hogar, comunidad, participación escolar, aprendizaje escolar, salud y seguridad, social y autorrepresentación). Concretamente, se seleccionaron los nueve ítems correspondientes a la sección de autorrepresentación por ser la sección que evalúa contenidos estrechamente relacionados con la autodeterminación de los alumnos pero desde la perspectiva de los profesionales que trabajan con ellos, los cuales deben valorar las necesidades de apoyo de los estudiantes en términos de tipo, frecuencia y tiempo diario de apoyo en este área.

Se elaboró un breve cuestionario formado por estos nueve ítems (Tabla 47), el cual se entregaba a los profesionales para que lo cumplimentaran utilizando el mismo formato de respuesta y puntuación propuesto por la Escala de Intensidad de Apoyos (SIS) para Niños y Adolescentes (Tabla 48).

Los profesionales debían valorar el tipo de apoyo que los alumnos necesitan en cada una de las actividades detalladas en los ítems, la frecuencia con la que necesitan dicho apoyo y el tiempo diario de apoyo, obteniendo una puntuación global de las necesidades de apoyo de los alumnos en este área donde las puntuaciones más cercanas a cero indican menores necesidades de apoyo y puntuaciones altas representan mayores necesidades.

Tabla 47. Ítems de la Subescala G de la Escala de Intensidad de Apoyos (SIS) para Niños y Adolescentes.

ÍTEMES UTILIZADOS COMO EVALUACIÓN DE CRITERIO
1. Apoyos para expresar preferencias personales, incluyendo identificar y comunicar deseos, necesidades e intereses
2. Apoyos para establecer metas personales a corto y largo plazo. Esto incluye identificar aspiraciones y planes, así como proponerse metas específicas y los medios para llevarlas a cabo.
3. Apoyos para dar los pasos implicados en el logro de sus metas a corto y largo plazo incluyendo decidir e implementar un plan de acción vinculado al objetivo, seguir el progreso mientras el objetivo se consigue, y modificar la meta o el plan de acción a partir de esa evaluación.
4. Apoyos para (a) entender que las elecciones y decisiones están relacionadas con consecuencias y responsabilidades; (b) identificar personas o cosas que influyen en las elecciones y/o decisiones; (c) valorar oportunidades para hacer elecciones o decisiones y tipos/niveles de importancia y (d) tomar buenas decisiones y entender sus consecuencias.
5. Apoyos para (a) identificar situaciones en las que uno debería defender a otros; (b) implicarse en organizaciones de auto-defensa, actividades cívicas y eventos cívicos, y (c) asistir a otros cuando no son capaces o no se les permite hablar por ellos mismos o expresar preferencias personales.
6. Apoyos para aprender habilidades de autodeterminación y de autodefensa (por ejemplo, explicar la necesidad de adaptaciones y modificaciones al profesor, expresar preferencias y hacer elecciones, participar en el desarrollo de Plan Educativo Individualizado y/o Adaptación Curricular.
7. Apoyos para hablar por sí mismo y ejercer control sobre su vida, aprendiendo a defenderse de una manera efectiva y a expresar preferencias personales, necesidades y deseos, de forma que maximice el potencial para ser conseguidos.
8. Apoyos para (a) entender y expresar preferencias sobre su proceso de aprendizaje y sus metas educativas y (b) participar en el desarrollo de su Plan Educativo Individualizado y/o Adaptación Curricular.
9. Apoyos para aprender y usar estrategias de resolución de problemas y autorregulación para propósitos sociales, personales y conductuales, tal como gestión del tiempo, auto-instrucción y técnicas de auto-refuerzo fuera de los contextos de clase.

Tabla 48. Índices de medida de los ítems utilizados como criterio.

TIPO DE APOYO	FRECUENCIA DE APOYO	TIEMPO DIARIO DE APOYO
0. Ninguno	0 = No significativa	0= Nada
1= Supervisión	1 = Infrecuente	1= Menos de 30 minutos
2= Incitación verbal/ gestual	2 = Frecuentemente	2= Más de 30 minutos y menos de 2 horas
3= Ayuda física parcial	3 = Muy frecuente	3= Más de 2 horas y menos de 4 horas
4= Ayuda física total	4 = Siempre	4= 4 horas o más

De esta manera, disponemos de dos medidas distintas que se asocian con el mismo constructo, aunque teniendo en cuenta que ambas se han obtenido utilizando procedimientos diferentes y recogiendo la información mediante distintos informantes. Las puntuaciones obtenidas en la Escala ARC-INICO representan el nivel global de autodeterminación de los estudiantes a través de la información que proporcionan los propios estudiantes de sí mismos y las puntuaciones en los nueve ítems descritos nos indican las necesidades de apoyo que los profesionales creen que presentan los estudiantes en el área de autodeterminación.

Por tanto, para comprobar si ambas medidas están relacionadas y aportar evidencias de validez a las puntuaciones obtenidas utilizando la Escala ARC-INICO, estas puntuaciones se han correlacionado con la medida de criterio formada por el sumatorio obtenido en los nueve ítems de necesidades de apoyo. Como se puede observar en la Tabla 49, se obtiene una correlación negativa

y significativa próxima a $-.300$, que revela la existencia de una relación inversa entre ambas. Estos resultados indican que aquellos estudiantes que mostraron puntuaciones más altas en autodeterminación evaluadas mediante la Escala ARC-INICO, obtuvieron, de manera coherente con estos datos, una estimación por parte de los profesionales de que tenían menos necesidades de apoyo en este área, y viceversa.

Tabla 49. Correlación entre las puntuaciones obtenidas en la Escala ARC-INICO y el criterio.

	Puntuaciones en la Escala ARC-INICO
Medida de criterio (Necesidades de apoyo en el área de autodeterminación)	-.292**

Resumen

En definitiva, los datos aportados en este apartado apoyan la validez y fiabilidad de las puntuaciones obtenidas en la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación y la avalan como una herramienta de evaluación que proporciona información precisa y válida sobre el nivel general de autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual de entre 11 y 19 años, en base a la evaluación de las cuatro características esenciales subyacente a la autodeterminación propuestas por el modelo funcional (Wehmeyer, 1999).

Específicamente, se puede afirmar que la escala presenta buenos indicios de fiabilidad y consistencia interna en sus medidas y los datos apoyan que es un instrumento adecuado para su uso tanto en investigación como en el ámbito aplicado, ya que obtiene un coeficiente Alfa de Cronbach óptimo ($\alpha = .922$) y proporciona medidas que cuentan con poco error típico de medida.

Se proporcionan también distintas evidencias de validez que permiten afirmar la estrecha relación entre el instrumento de evaluación y el constructo teórico que pretende medir. Así pues, el riguroso proceso de revisión y elaboración de la escala aporta evidencias de la validez de contenido de los ítems que forman la escala; el análisis factorial proporciona evidencias de validez basadas en la estructura interna de la escala y avala la adecuación de ésta como una herramienta que evalúa el nivel general de autodeterminación como reflejo del nivel de los estudiantes en las características esenciales que la definen desde el modelo funcional (Wehmeyer, 1999); y, finalmente, se incluyen también evidencias de validez criterial que contribuyen a la validación de la escala teniendo en cuenta que existe una relación significativa entre las evaluaciones realizadas con la Escala ARC-INICO y otra medida del mismo constructo realizada con un procedimientos distinto.

Todos los resultados expuestos en este subapartado, junto los presentados previamente sobre las secciones y los ítems de la escala, ratifican que la Escala ARC-INICO obtiene unas adecuadas propiedades psicométricas que acreditan su uso como herramienta de evaluación de la autodeterminación tal y cómo se va a detallar en el siguiente apartado.

4.6. CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo, el objetivo principal ha consistido en mostrar el complejo y riguroso proceso llevado a cabo para la elaboración y validación de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación dirigida a estudiantes con discapacidad intelectual de entre 11 y 19 años. El fin último de este proceso es elaborar una herramienta de evaluación que permita, de manera precisa y válida, valorar el nivel de autodeterminación de este tipo de estudiantes en un intento de disponer de recursos basados en evidencia que apoyen la puesta en marcha de actuaciones en este ámbito y doten a los profesionales de instrumentos estandarizados para la evaluación.

Este extenso capítulo ha abordado tanto el proceso de elaboración de la escala a partir de una exhaustiva revisión bibliográfica, como el proceso de validación psicométrica que ha permitido conocer las garantías que ofrece dicho instrumento en relación a la precisión de las medidas que proporciona y a la validez de la información que permite obtener. Todo el proceso llevado a cabo ha permitido elaborar, analizar y depurar la escala hasta obtener una versión final con unas propiedades psicométricas aceptables.

Concretamente, la versión final de la Escala ARC-INICO está formada por 61 ítems distribuidos en cuatro secciones: 25 ítems en la sección de autonomía; 12 ítems en la sección de autorregulación; 14 ítems en la sección de creencias de control y eficacia o empoderamiento; y 10 ítems en la sección de autoconocimiento (Figura 37). Todos los ítems cuentan con evidencias de calidad psicométrica y están aportando un valor significativo a la medición del constructo general de autodeterminación, así como también a cada una de las secciones a las que pertenecen (apartado 4.5.1.). Tanto las cuatro secciones como la escala en su conjunto obtienen buenos índices de fiabilidad, medidos a través del alfa de Cronbach (con valores superiores a .80 y superiores a .90, respectivamente), lo cual indica que las secciones de la escala y la escala en su conjunto evalúan con precisión y consistencia. Finalmente, la escala presenta también múltiples evidencias de validez que garantizan que la información obtenida con la Escala ARC-INICO refleja la evaluación del constructo de autodeterminación y que la estructura de la escala se adecua al modelo teórico subyacente a la elaboración de dicho instrumento (apartado 4.5.2 y 4.5.3).

ESCALA ARC INICO DE EVALUACIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN			
Sección Autonomía	Sección Autorregulación	Sección Creencias de Control y Eficacia	Sección Autoconocimiento
25 ítems	12 ítems	14 ítems	10 ítems
Evalúa la autonomía entendida como independencia funcional y capacidad para actuar y elegir en base a preferencias en distintos contextos	Evalúa la capacidad de planificación y establecimiento de metas y el manejo de estrategias de autogestión personal (autoevaluación, ...)	Evalúa las expectativas de control y eficacia y la expresión de conductas de autodefensa y auto-representación en los alumnos	Evalúa el conocimiento que el alumno tiene de sus capacidades y limitaciones, así como la valoración personal que hace de sí mismo

Figura 37. Estructura definitiva de la Escala ARC-INICO.

En síntesis, estos resultados reflejan que la versión final de la escala cuenta con puntos fuertes que avalan su utilización como instrumento de evaluación, sin embargo, no debemos olvidar la existencia también de algunas debilidades que deben ser sometidas a revisión y contempladas como líneas futuras de investigación.

En relación a las fortalezas de la versión final de la escala, en líneas generales podemos decir que la escala cumple con los requisitos básicos establecidos a priori (apartado 4.2):

a) Utilización del *Modelo Funcional de Autodeterminación* (Wehmeyer, 1999) como marco teórico de referencia. El análisis factorial realizado tanto sobre cada una de las secciones de la escala (apartado 4.5.2.2) como sobre la escala en su conjunto (apartado 4.5.3.2) ha permitido observar que la estructura propuesta para la Escala ARC-INICO se ajusta a la concepción propuesta sobre autodeterminación por el modelo funcional de Wehmeyer (1999). Esta escala permite conocer el nivel global de autodeterminación a partir de la evaluación de cuatro características esenciales que subyacen a este constructo (autonomía, autorregulación, empoderamiento y autoconocimiento).

b) Evaluación de los distintos *componentes y dimensiones internas* que se relacionan con la autodeterminación. Ajustándose igualmente al modelo funcional de Wehmeyer (1999), el análisis factorial de las cuatro secciones (apartado 4.5.2) ha puesto de manifiesto que cada una de las dimensiones de autodeterminación se evalúan a través de una serie de factores de primer orden que se asocian con el conjunto de componente elementales observables en la conducta de la conducta autodeterminada descritos por este modelo (Tabla 16).

c) Ajuste a las *premisas básicas* que deben guiar cualquier evaluación de la autodeterminación. Manteniendo el formato aplicado para la validación, la versión definitiva de la Escala ARC-INICO puede ser utilizada como un autoinforme en el que la persona con discapacidad intelectual asume el rol protagonista en la evaluación, de manera que puede tomar decisiones en relación a la evaluación, ejercer el control a lo largo de todo el proceso y proporcionar información sobre sí misma. Mientras que el evaluador asume el papel de apoyar y guiar el procedimiento, facilitando su correcta cumplimentación, pero sin mediar en las respuestas. Además, se disponen de datos que avalan que la evaluación realizada con la escala a través de la información proporcionada por los alumnos se relaciona significativamente con la evaluación proporcionada por los profesionales sobre las necesidades de apoyo en este área (apartado 4.5.3).

d) *Población objeto de evaluación*. Los resultados de validación de cualquier escala (Finday y Lyons, 2001) avalan su uso sobre la población utilizada para su validación, de manera que la Escala ARC-INICO permite evaluar la autodeterminación de estudiantes que presentan características similares a las de la muestra de validación utilizada (apartado 4.4.1). Esto es, estudiantes de entre 11 y 19 años principalmente con discapacidad intelectual y que están cursando algún tipo de estudio próximo a la incorporación a la vida adulta.

e) *Utilización de los resultados de evaluación*. La depuración de los ítems que permitió seleccionar aquellos de mayor calidad (apartado 4.5.1. y Anexo 6) y las buenas propiedades psicométricas demostradas tanto por las secciones de la escala (apartado 4.5.2) como por la escala definitiva en su conjunto (apartado 4.5.3) han avalado la precisión y validez de las medidas recogidas y, por tanto, ponen de manifiesto la utilidad del uso de esta escala y sus secciones como herramienta para evaluar tanto el nivel general de autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual como su nivel en las distintas características esenciales de la misma. Esta característica permite la posibilidad de proporcionar un perfil individual del nivel de

autodeterminación del alumno en el que se detalle su nivel en cada una de las secciones y se puedan observar sus fortalezas y debilidades.

Por tanto, la principal conclusión a la que podemos llegar del proceso de elaboración y validación de la Escala ARC-INICO es que el esfuerzo realizado para construir un instrumento de evaluación eficaz ha obtenido buenos resultados y, por tanto, los cambios y decisiones tomadas a lo largo de todo el proceso, basadas en los antecedentes previos y en la necesidad de dotar a los profesionales de estrategias a partir de las cuales orientar sus actuaciones, han obtenido justificación, no solo teórica, sino también empírica.

No obstante, los buenos resultados obtenidos por la escala y los puntos fuertes descritos hasta ahora no eximen la necesidad de realizar nuevas revisiones y estudios que contribuyan a su mejora y proporcionen nuevas evidencias de su utilidad y validez. Se han detectado algunos aspectos que requieren su revisión, suponen nuevas líneas de investigación o que deben ser tenidos en cuenta para la utilización de la escala:

a) Las características de aplicación de la escala y la población objetivo hacen que la Escala ARC-INICO no deba contemplarse como un instrumento aislado y de fácil uso. Junto a la escala se debe utilizar el manual de aplicación y corrección, en el cual, además de incluirse los resultados de validación y las normas de corrección e interpretación de las puntuaciones, se debe detallar también el enfoque de evaluación subyacente a esta escala y proporcionar una guía objetiva que clarifique el contenido de los ítems. De esta manera, los profesionales, que deben facilitar el manejo de la escala a los estudiantes, puedan contar con un recurso de apoyo que les ayude a conocer el rol que deben asumir en la evaluación, les proporciona una descripción precisa del contenido de los ítems y les indica las posibles explicaciones y apoyos que pueden proporcionar a los alumnos con el objetivo de evitar la posible variabilidad en la comprensión de los ítems.

b) Limitaciones en la representatividad y el procedimiento de selección de la muestra. El hecho de que el procedimiento de selección de la muestra sea incidental o por conveniencia, implica una serie de limitaciones. A pesar de que el tamaño muestral alcanzado es lo suficientemente amplio como para garantizar la validez de los análisis estadísticos expuestos, la distribución de la muestra en relación a determinadas características no es todo lo representativa que cabría esperar para recoger de manera equitativa toda la variabilidad de la población objetivo. Concretamente, existe una sobrerrepresentación de estudiantes de entre 14 y 17 años que están escolarizados en Centros de Educación Especial concertados por la administración pública, lo cual debe ser tenido en cuenta como una posible limitación del estudio.

c) Conveniencia de contar con nuevos análisis de fiabilidad, que garanticen la precisión de la escala y sus secciones desde distintos enfoques. Así, una nueva línea de investigación podría ser realizar el estudio de la fiabilidad de la escala entendida como estabilidad a través de procedimientos de test-retest. Este tipo de resultados proporcionarían información sobre la consistencia de las puntuaciones obtenidas con la escala en dos aplicaciones distanciadas en el tiempo, aunque siempre teniendo en cuenta que la autodeterminación no es un constructo estático de la persona y que ésta puede variar con el tiempo por la influencia de múltiples factores asociados.

d) Necesidad de disponer de nuevas y más potentes evidencias de validez. La compleja estructura multidimensional de instrumento ha sido justificada a través de la utilización de procedimientos de análisis factorial exploratorio. Sin embargo, es conveniente llevar a cabo nuevos

estudios que estudien la estructura factorial de la escala mediante procedimientos de análisis factorial tanto exploratorio como confirmatorio. Así poder confirmar la estructura definitiva de la escala, aportándose nuevas evidencias de la distribución de la escala en secciones y de su equivalencia conceptual con el modelo funcional de autodeterminación (Wehmeyer, 1999). En la misma línea de potenciar la validez de la escala, podría ser interesante contar también con evidencias de validez convergente y divergente.

e) Por último, sería conveniente analizar la utilidad de la Escala ARC-INICO dentro de la puesta en marcha de estrategias de promoción de la autodeterminación, teniendo en cuenta la importancia de la evaluación inicial y final en cualquier proceso de intervención o instrucción que se lleve a cabo.

Todas las debilidades descritas de la escala deben contemplarse, no solo como limitaciones, sino también como futuros pasos de investigación fundamentales a los que dar respuesta para contribuir y dotar al instrumento de criterios comunes y uniformes que garanticen la fiabilidad y validez de los resultados obtenidos.

En cualquier caso, siendo conscientes de que aún quedan aspectos por mejorar, el desarrollo y validación de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación descrito a lo largo de este capítulo constituye un esfuerzo real por construir un instrumento que evalúe, específicamente, el nivel de autodeterminación de personas con discapacidad intelectual de entre 11 y 19 años. Este instrumento puede suponer una gran aportación al campo científico y, por supuesto, también creemos que puede tener un gran valor dentro del ámbito educativo, orientado como parte de las actuaciones que se pueden llevar a cabo con los jóvenes con discapacidad intelectual para promover su transición a la vida adulta.

Disponer de este tipo de herramientas de evaluación facilita que la comunidad científica pueda diseñar proyectos de investigación orientados a aumentar el conocimiento existente sobre el constructo de autodeterminación, sobre los factores personales y ambientales asociados que pueden tener un rol determinante en el desarrollo y expresión de la autodeterminación y sobre la relación o papel que puede tener la autodeterminación en la obtención de resultados personales positivos durante la etapa académica o posteriormente en la vida adulta.

De la misma manera, además de la aportaciones científicas (algunas de las cuales se intentan abordar en este trabajo en el siguiente capítulo), sin duda contar con una escala de evaluación de la autodeterminación que proporcione información exhaustiva sobre el nivel de autodeterminación de la persona evaluada, entendida desde el modelo funcional de Wehmeyer (1999) como reflejo de las cuatro características esenciales, puede ser de gran importancia para los profesionales que trabajan con personas con discapacidad. Uno de los objetivos de la utilización de la Escala ARC-INICO es que los profesionales (tanto del ámbito educativo como asociativo) puedan emplear la información que proporciona sobre los estudiantes en el diseño de actuaciones específicas orientadas a la promoción y la expresión del derecho a la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual desde edades tempranas. La detección de las fortalezas y debilidades en el alumno, en relación a su nivel en cada una de las secciones que forman la escala, aporta información sobre las prioridades de intervención en esta área y, por tanto, permite que los profesionales puedan también conocer qué contenido y qué tipo de estrategias de intervención es más conveniente utilizar con unos estudiantes u otros. De alguna manera la evaluación de la autodeterminación nos indica las necesidades específicas de los estudiantes en el área de autodeterminación para poder ajustarnos a la individualidad de cada uno y proporcionar los apoyos y recursos que cada alumno necesita.

Igualmente, siguiendo la premisa que aboga por el derecho a la autodeterminación, la construcción de herramientas como la Escala ARC-INICO no se plantea únicamente como un recurso eficaz para los profesionales y destinado a que éstos puedan guiar sus actuaciones específicas, sino que esta escala se plantea también como un recurso para las propias personas con discapacidad. Mediante la utilización de esta escala en la que ellos mismos deben involucrarse como informantes y protagonistas de la evaluación, los jóvenes con discapacidad intelectual pueden mejorar el conocimiento que tienen de sí mismos (de sus fortalezas y debilidades), así como también pueden tomar conciencia de situaciones en las que les gustaría poder tener un mayor control personal, asumiendo un rol más determinante en su propia vida, y reclamando, por tanto, el derecho que tienen a poder tomar decisiones, poder plantearse metas y, en definitiva, ser más autodeterminados.

CAPÍTULO. 5

**ANÁLISIS DE VARIABLES ASOCIADAS A LA
AUTODETERMINACIÓN EN ADOLESCENTES CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL**



CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE VARIABLES ASOCIADAS A LA AUTODETERMINACIÓN EN ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

INTRODUCCIÓN

Una vez desarrollada la Escala ARC-INICO, tal y como se ha presentado en el capítulo anterior, y haber constatado que existen evidencias suficientes sobre la calidad psicométrica de las puntuaciones proporcionadas por dicho instrumento, es coherente continuar la investigación con el estudio de las puntuaciones obtenidas y el análisis de variables ambientales y personales que pueden estar asociadas al nivel de autodeterminación de los participantes. Estudiar el rol que juegan los distintos factores que rodean al individuo sobre su nivel de autodeterminación, puede resultar de gran interés para aportar conocimiento a las diferencias individuales existentes y, sobre todo, puede ser relevante de cara a saber qué tipo de variables pueden tener un papel mediador o facilitador de la autodeterminación de los jóvenes con discapacidad, en contraste con los factores que pueden estar actuando como barrera.

De cara al diseño de programas de intervención es tan relevante poder contar con instrumentos de evaluación de la autodeterminación con los que realizar evaluaciones pre-post intervención, a partir de las cuales determinar las áreas prioritarias de intervención y la eficacia de las actuaciones llevadas a cabo, como, de la misma manera, es importante conocer el papel de los factores contextuales para poder tener un mayor control y gestionar más eficazmente los posibles elementos mediadores a lo largo de la intervención. Así pues, disponer de herramientas de evaluación eficaces y conocer el papel que tienen los factores personales y ambientales en el desarrollo y la expresión de la autodeterminación, es el punto de partida que debe guiar y orientar el diseño de estrategias de intervención centradas en la persona.

A lo largo de este capítulo se presenta la exploración realizada sobre cómo las variables individuales y el contexto educativo asociado a los estudiantes con discapacidad intelectual pueden estar jugando un papel importante en su nivel de autodeterminación.

5.1. ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO INICIAL

Ya en el segundo capítulo se presentó una revisión exhaustiva de los estudios científicos existentes a nivel nacional e internacional que analizan el nivel de autodeterminación de las personas con discapacidad y la asociación de ésta con variables personales y ambientales (concretamente, se puede observar la bibliografía revisada y los resultados más relevantes en las Tablas 6 y 7 de dicho capítulo). La pluralidad y diferencias existentes de unos estudios a otros, tanto en el tipo de variables que analizan, como en el diseño y metodología de investigación que utilizan, dificulta la generalización de los resultados y la claridad de las conclusiones extraídas. En esencia, se podría decir que el nivel de autodeterminación guarda una relación compleja con un conjunto amplio de factores, incluyendo variables de tipo personal y ambiental. Sin embargo, en función de a qué tipo de estudios hagamos referencia y al conjunto de variables que se analizan en ellos, se encuentran hallazgos diferentes y se destaca la relevancia de una clase u otra de factores en el nivel de autodeterminación.

Uno de los últimos estudios cuyo objetivo ha sido examinar las variables individuales e instruccionales que pueden estar actuando como predictores de la autodeterminación de los estudiantes con discapacidad ha sido desarrollo por Lee et al. (2012). Merece la pena destacar este estudio, aparte de por lo actual del mismo, por el potente diseño y tipo de análisis estadístico que utiliza y porque contempla un amplio número de posibles variables predictoras del nivel de autodeterminación. Este estudio realiza un análisis de regresión múltiple para estudiar las variables que mejor predicen el nivel de autodeterminación de los estudiantes tras participar en un proceso instruccional (*Whose Future Is it Anyway* de Wehmeyer, Lawrence, Kelchner, Palmer, Garner y Soukup, 2004). Pone a prueba un total de nueve posibles variables predictoras del nivel de autodeterminación post-intervención, las cuales se estructuran en variables personales (edad, género y grupo de CI), variables instruccionales (pertenecer al grupo de intervención basado en la tecnología y la media de capítulos completados en el programa instruccional) y variables disposicionales (las puntuaciones obtenidas antes de la intervención en las escalas “*Self-Efficacy and Outcome Expectancy for Educational Planning*” de Wehmeyer y Lawrence, 1995, “*WFA Knowledge Test*” de Wehmeyer y Lawrence, 1995; “*The Arc’s Self-Determination Scale*” de Wehmeyer, 1995; y “*AIR Self-Determination Scale–Student Form*” de Wolman et al., 1994). Los resultados mostraron que los factores disposicionales e instruccionales (relacionados con el nivel previo de autodeterminación y el tipo y cantidad de programa de promoción llevado a cabo) fueron los mejores predictores de la autodeterminación, por encima de los factores personales estudiados.

En esencia, la investigación internacional actual pone a prueba un conjunto de variables personales (dentro de las que generalmente se incluye el género, la edad y el nivel de discapacidad intelectual) junto con otro conjunto de variables ambientales (de tipo laboral, educativo o instruccional) para contrastar el poder explicativo de ambas en el nivel de autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual y examinar el rol diferencial que pueden tener unas sobre otras. Varios estudios han concluido que, a diferencia de lo que se creía tradicionalmente, cuando se incluyen en el análisis diferentes variables ambientales, los factores personales (como el nivel de discapacidad intelectual), pasan a un segundo plano y no aparecen como factores explicativos del nivel de autodeterminación (Lee et al., 2012; Williams-Diehm et al., 2008). El análisis de la relación entre el contexto laboral y el entorno de vida y el nivel de autodeterminación ha sido investigado más ampliamente (Nota et al., 2007; Stancliffe et al., 2000; Wehmeyer y Boldin, 1999; 2001; Wehmeyer y Gardner, 2003) y, en contraste, actualmente el foco de la atención se dirige a analizar el papel que tiene el contexto educativo sobre la autodeterminación de los jóvenes con discapacidad.

En España, uno de los pocos y más actuales estudios que pretende abordar este mismo objetivo ha sido desarrollado por Gómez-Vela et al. (2012). Este estudio analiza las diferencias existentes en el nivel de autodeterminación de estudiantes con y sin discapacidad en función de un conjunto de variables personales (género, edad y presencia o no de discapacidad intelectual u otras necesidades de apoyo educativo). Los resultados de este estudio indican, al igual que lo han hecho muchos otros, que la discapacidad puede ser un factor determinante en el nivel de autodeterminación. Sin embargo, no contamos aún con estudios en los que se estudie el papel de otro tipo de variables personales con un carácter más contextual, como pueden ser las necesidades de apoyo de los estudiantes o la presencia de problemas de conducta, ni que incorporen variables ambientales de ningún tipo como posibles variables predictoras.

Así pues, estos antecedentes inmediatos ponen de manifiesto la necesidad de abordar este objetivo con la finalidad de contribuir a los actuales avances científicos existentes a nivel internacional en este ámbito y, específicamente, intentar dar respuesta a la necesidad de aumentar este tipo de estudios en España. A continuación se plantea un estudio en el que se analiza el papel

de un conjunto amplio de variables en el nivel de autodeterminación de estudiantes con discapacidad intelectual. Se incluyen variables personales de tipo sociodemográfico (género, edad y nivel de discapacidad intelectual) y características y condiciones asociadas a los participantes con un matiz más contextual (presencia o no de problemas de conducta y una evaluación de sus necesidades de apoyo), junto con variables ambientales de tipo educativo (tipo de escuela, escolarización y experiencia en transición a la vida adulta).

5.2. OBJETIVOS, HIPOTESIS Y VARIABLES DE ESTUDIO

5.2.1. *Objetivos generales y específicos*

El objetivo general de este capítulo es proporcionar evidencias que permitan avanzar en el conocimiento y la investigación de los factores asociados a la autodeterminación de los jóvenes con discapacidad intelectual. Por tanto, partiendo de la investigación precedente en el campo y teniendo en cuenta que se ha utilizado una herramienta de evaluación validada que proporciona información del nivel de autodeterminación (tal y como hemos abordado en el capítulo anterior), el objetivo que se plantea aquí es analizar los posibles vínculos existentes entre diferentes variables personales y educativas y la conducta autodeterminada de los estudiantes evaluados.

Para alcanzar este objetivo se plantean dos objetivos específicos, los cuales a su vez se desglosan en un conjunto de hipótesis científicas a contrastar.

- Objetivo específico nº 1. Examinar si las variables personales y el contexto educativo asociadas a los participantes son factores determinantes de sus puntuaciones globales en autodeterminación.

- Objetivo específico nº 2. Analizar el poder explicativo de las variables personales y educativas en el nivel de autodeterminación y estudiar la existencia de posibles modelos explicativos que puedan aportar evidencias sobre qué factores tienen un papel predictor en la autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual.

5.2.2. *Hipótesis*

Las hipótesis que han motivado este proceso de investigación se fundamentan en los estudios previos revisados.

Hipótesis 1. Existen diferencias significativas en el nivel de autodeterminación de los estudiantes evaluados en función de diversas variables personales.

H.1.1. Existen diferencias significativas en autodeterminación en función del género.

H.1.2. Existen diferencias significativas en autodeterminación en función de la edad.

H.1.3. Existen diferencias significativas en autodeterminación en función del nivel de discapacidad intelectual de los estudiantes.

H.1.4. Existen diferencias significativas en autodeterminación en función de la presencia de problemas de comportamiento.

H.1.5. Existen diferencias significativas en autodeterminación en función de nivel global de necesidades de apoyo de los participantes.

Hipótesis 2. Existen diferencias significativas en el nivel de autodeterminación de los estudiantes evaluados en función de diversas variables educativas.

H.2.1. Existen diferencias significativas en autodeterminación en función del tipo de centro educativo al que acuden.

H.2.2. Existen diferencias significativas en autodeterminación en función del tipo de escolarización.

H.2.3. Existen diferencias significativas en autodeterminación en función de la experiencia de los participantes en programas de transición a la vida adulta.

Hipótesis 3. El nivel de autodeterminación es explicado por una combinación de variables personales y educativas.

5.2.3. Variables

En la Tabla 49 se presentan las variables utilizadas para el análisis estadístico y el tipo de herramienta utilizada para obtener la información.

Tabla 50. Variables introducidas en el estudio y procedimiento de evaluación de las mismas.

Tipo de Variable	Variable	Medida
Variable dependiente	Autodeterminación	Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación
Variables independientes Factores personales	Género	Cuestionario de Valoración de Variables Individuales y Ambientales.
	Edad	Cuestionario de Valoración de Variables Individuales y Ambientales.
	Aproximación a la categoría de Discapacidad Intelectual	Cuestionario de Valoración de Variables Individuales y Ambientales.
	Problemas de comportamiento	Cuestionario de Valoración de Variables Individuales y Ambientales.
	Necesidades de apoyo	Escala de Intensidad de Apoyos (SIS) para Niños y Adolescentes
Variables independientes Factores educativos	Tipo de centro	Cuestionario de Valoración de Variables Individuales y Ambientales.
	Escolarización	Cuestionario de Valoración de Variables Individuales y Ambientales.
	Experiencia previa en Transición a la Vida Adulta	Cuestionario de Valoración de Variables Individuales y Ambientales.

Variable dependiente.

Nivel de autodeterminación. La Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación se ha utilizado como herramienta para evaluar el nivel de autodeterminación de los participantes. Como hemos visto en el capítulo anterior, esta escala nos proporciona una puntuación global de autodeterminación formada por la suma total de las puntuaciones obtenidas en las cuatro secciones que forman la escala, las cuales, de manera individual, permiten evaluar las características esenciales de autodeterminación de los estudiantes (autonomía, autorregulación, creencias de control y eficacia y autoconocimiento).

Variables independientes.

Factores personales. Se incluyen en el estudio las variables personales que son contempladas generalmente en la investigación en autodeterminación (género, edad y nivel de discapacidad intelectual), junto con otras variables personales que se han considerado relevantes (la existencia o no de problemas de conducta y el nivel de necesidades de apoyo de los participantes).

Género. Se registra el género de los estudiantes por ser una de las clásicas variables que se considera un posible factor determinante de las semejanzas o diferencias individuales.

Edad. Para registrar la variable edad se ha preguntado tanto la fecha de nacimiento de los participantes como su edad cronológica en el momento de la evaluación. Para facilitar el tratamiento de esta variable continua, se han establecido cuatro categorías o rangos de edad teniendo en cuenta que todos los participantes tienen entre 11 y 19 años, estos son: estudiantes menores de 13 años; estudiantes de 14 y 15 años; estudiantes de 16 y 17 años; y estudiantes mayores de 18 años.

Nivel de discapacidad intelectual. Se solicitaba a los profesionales que juzgaran el nivel de discapacidad intelectual de los estudiantes utilizando la clásica distinción basada en el funcionamiento intelectual. Las categorías de esta variable se han establecido desde alumnos con capacidad intelectual límite o dificultades significativas de aprendizaje (los cuales estarían fuera del diagnóstico de discapacidad) hasta estudiantes con discapacidad intelectual de tipo leve, moderada y severa.

Problemas de conducta. Para incluir esta variable se solicitó a los profesionales que indicaran si los estudiantes muestran problemas de conducta significativos, especificando si estos eran por conductas heteroagresivas (agresividad dirigida hacia otros), autoagresivas (agresividad dirigida hacia uno mismo), conductas sexuales inapropiadas u otros tipos de conductas problemáticas. La revisión bibliográfica realizada para este trabajo pone de manifiesto que la existencia de problemas de conducta es una de las variables que se han incluido en algunos estudios que analizan los factores asociados al nivel de autodeterminación.

Necesidades de apoyo. La última variable personal que se incluye es la valoración de las necesidades de apoyo de los estudiantes. Para dar respuesta al paradigma de apoyos que subyace a la concepción de la discapacidad intelectual defendida a lo largo de todo este trabajo, se incluye como variable independiente el nivel de necesidades de apoyo de los estudiantes. Así, si tradicionalmente se utilizan las limitaciones en el funcionamiento intelectual como posible variable explicativa de las dificultades de la persona con discapacidad intelectual, una perspectiva basada en las necesidades de apoyo supone utilizar esta variable, que también se puede considerar como un factor personal pero que tiene un carácter mucho más contextual. La persona tiene un nivel de necesidades de apoyo

individual que es reflejo a la vez de las limitaciones y capacidades de la persona y de su contexto social concreto. Estas necesidades de apoyo han sido evaluadas a través de la Escala de Intensidad de Apoyo -SIS- para niños y adolescentes que actualmente está en proceso de validación y que se describirá en el apartado correspondiente.

Factores educativos. Se incluye también en el estudio información sobre dos variables educativas que podemos categorizar como variables generales y estáticas, ya que no inciden directamente en el proceso formativo del niño, sino que dependen del sistema educativo vigente (tipo de centro y escolarización) y otra variable educativa de tipo instruccional (experiencia previa en programas de transición educativa).

Tipo de centro. El tipo de centro educativo al que acuden puede ser público (cuando es la administración pública la que gestiona su funcionamiento) y privado o concertado (cuando su gestión es independiente de la administración).

Tipo de escolarización. El tipo de escolarización del niño se categoriza en función del tipo de currículum y el centro educativo al que acuden. Los estudiantes pueden estar escolarizados en un régimen de escolarización ordinaria u ordinaria de atención preferente (cuando los estudiantes siguen el currículum ordinario y acuden a centros también ordinarios); una escolarización combinada (cuando la escolarización es compartida entre dos centros: uno ordinario y otro de educación especial); y un régimen de escolarización especial (cuando los estudiantes acuden a centros de educación especial y siguen un currículum diferente al ordinario).

Experiencia previa en transición a la vida adulta. Como hemos mencionado previamente en la primera parte de esta tesis, la autodeterminación está muy relacionada con el proceso de transición a la vida adulta de los estudiantes. Un buen nivel de autodeterminación puede facilitar la transición a lo largo de esta etapa de la vida en la que las personas tienen que empezar a tomar decisiones sobre qué quieren hacer cuando sean adultos o dónde quieren vivir. Teniendo esto en cuenta, era interesante conocer si el hecho de tener experiencia previa en programas de transición a la vida adulta puede ser una posible variable relacionada con el nivel de autodeterminación de los estudiantes. Para ello, se preguntó a los profesionales de los centros colaboradores que indicaran si los estudiantes tenían o no experiencia en este tipo de programas, y en los casos en los que tuvieran experiencia debían indicar también el tiempo total que tenían de experiencia (en cursos académicos), de manera que esta variable se categoriza en: estudiantes sin experiencia previa; estudiantes con un curso académico o año de experiencia o menos; y estudiantes con más de un curso de experiencia.

5.3. MÉTODO

5.3.1. Participantes

La muestra total utilizada para realizar el análisis de los factores asociados al nivel de autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual está compuesta por 279 jóvenes con discapacidad intelectual de entre 11 y 19 años, siendo la misma muestra utilizada para validar la Escala ARC-INICO presentada en el cuarto capítulo. Las características generales de la muestra y su procedimiento de selección fueron descritos en el apartado 4.4.1. de dicho capítulo.

A continuación se presenta la distribución de los participantes en base a las distintas variables independientes que van a formar parte del análisis (Tablas 51 y 52). Se proporciona el número de participantes total del que se dispone la información específica y el porcentaje válido de casos que corresponde a cada categoría. Sin embargo, se debe tener en cuenta que la existencia de múltiples variables independientes en el estudio y los datos perdidos derivados de la recogida de información en cada una de ellas, implica que el tamaño muestral utilizado para los distintos análisis estadísticos que se presentaran en el siguiente apartado varíe constantemente. En cada caso específico se detallará el número de sujetos que participan en el análisis y la distribución de los participantes en las base a distintas categorías básicas.

En general, se puede decir que existe una distribución homogénea en lo que respecta al género de los participantes y a su edad (Figura 38 y 39). Sin embargo, como se observa en la Tabla 51 en relación al nivel de discapacidad de los participantes, dos de las categorías de la variable nivel de discapacidad intelectual están muy poco representadas, concretamente los grupos más extremos: estudiantes con capacidad intelectual límite o dificultades de aprendizaje y estudiantes con discapacidad intelectual severa; en contraste con las otras dos categorías intermedias que representa casi el 95% del total de los participantes (estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada).

En un alto porcentaje de participantes se pudo obtener datos sobre la presencia o no de problemas de comportamiento asociados gracias a la información proporcionada por los profesionales de atención directa. Un 28.8 % de estos participantes presentaban algún tipo de comportamiento disruptivo, bien fuera de tipo heteroagresivo, autoagresivo, conductas sexuales inapropiadas u otro tipo de alteración de conducta.

Tabla 51. Características de la muestra teniendo en cuenta las variables personales.

Variable	N	%	Variable	N	%
Género			Discapacidad intelectual		
Hombre	152	54.5	Capacidad intelectual límite o dificultades de aprendizaje significativas	8	3.3
Mujer	127	45.5	DI leve	82	33.3
Total	279	100.0	DI moderada	150	61.0
Intervalos de edad			DI severa	6	2.4
Menos de 13 años	43	15.4	Total	246	100.0
Entre 14 y 15 años	84	30.1	Problemas de comportamiento		
Entre 16 y 17 años	105	37.6	SI	67	28.8
Más de 18 años	47	16.8	NO	166	71.2
Total	279	100.0	Total	233	100.0

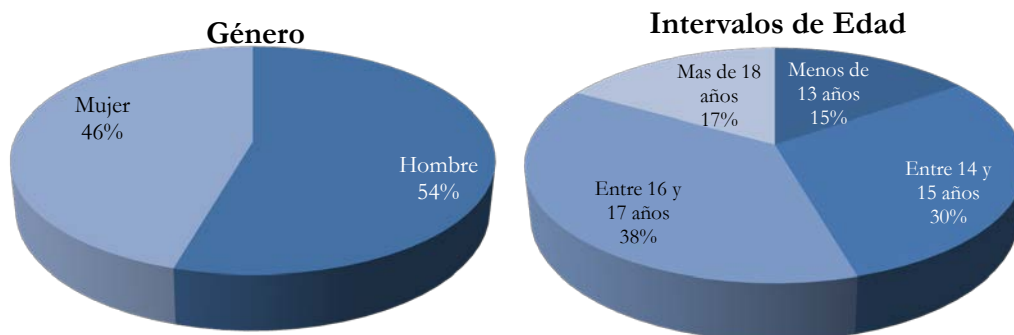


Figura 38. Gráfico de sectores para las variables Género e Intervalos de Edad.

En relación a las características de tipo educativo (Tabla 52), existe una distribución muy desigual en función en las distintas categorías de las variables registradas. Debido a las dificultades derivadas del proceso de selección de la muestra, existe una clara sobre-representación de los participantes que acuden a centros concertados o privados (frente a centros públicos) y escolarizados principalmente en regímenes de educación especial (en contraste con otros tipos de escolarización). Contar con una muestra obtenida por un procedimiento incidental hace imposible poder controlar la representatividad de la muestra en base a todas las variables incluidas en el estudio, especialmente las de tipo educativo y, por ende, limita en gran medida la generalización de las conclusiones que se pueden extraer de los resultados obtenidos.

Tabla 52. Características de la muestra teniendo en cuenta las variables educativas.

Variable	N	%	Variable	N	%
Tipo de centro			Escolarización		
Público	26	10.5	Ordinaria y ordinaria de atención preferente	29	11.7
Concertado y Privado	221	89.5	Escolarización combinada	11	4.4
Total	247	100.0	Escolarización especial	208	83.9
			Total	248	100.0

La tercera variable de tipo educativo, que es la experiencia previa en programas de transición a la vida adulta, ha sido evaluada únicamente en un subgrupo de participantes del que se disponía información al respecto (n = 135). En la Figura 39 se observa la distribución de los participantes en función de esta variable.

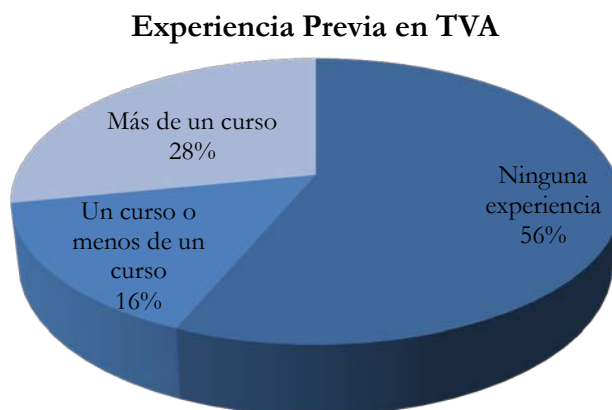


Figura 39. Grafico de sectores para la variable experiencia previa en programas de transición a la vida adulta.

Por último, de los 279 participantes a los que se les aplicó la Escala ARC-INICO, se evaluaron las necesidades de apoyo de un 40.5% de los estudiantes (n = 113) utilizando la Escala de Intensidad de Necesidades de Apoyo SIS para Niños y Adolescentes, que actualmente se encuentra en proceso de validación (Verdugo et al., 2012). La distribución de esta submuestra es semejante a la presentada previamente para la muestra total para todas las variables personales y educativas contempladas, a excepción de la distribución en función de la edad. Se evaluaron las necesidades de apoyo únicamente de los participantes menores de 17 años, debido a que el rango de edad establecido para poder aplicar la Escala de Necesidades de Apoyo SIS para Niños y Adolescentes es entre 5 y 16 años.

5.3.2. *Procedimiento*

Los pasos seguidos para realizar este estudio responden a tres fases fundamentales: contacto con los centros participantes para la recopilación de la muestra; aplicación de la Escala ARC-INICO y recogida del resto de información pertinente; y análisis de los datos.

El contacto con los centros educativos y asociaciones se inició de forma paralela a lo largo de los cursos académicos 2010/2011 y 2011/2012. Se obtuvo la colaboración de 34 entidades de distintas Comunidades Autónomas de España y pertenecientes la mayoría de ellas a Down España y FEAPS, entre otras organizaciones. Los profesionales de dichas entidades se involucraron activamente en el proyecto, se encargaron de informar e implicar a los estudiantes y a sus familias y de recoger los consentimientos informados, así como también participaron activamente proporcionando información sobre los estudiantes y cumplimentando distintas escalas y cuestionarios.

A lo largo de estos dos cursos académicos, se ha aplicado la escala al total de la muestra descrita en el apartado anterior. Aunque esta escala está diseñada para poder aplicarse como un autoinforme que los propios estudiantes cumplimentan de manera autónoma, teniendo en cuenta las características y necesidades de los estudiantes evaluados y para garantizar la validez de la información recogida, en la mayoría de los casos la aplicación de la escala se realizó de una manera más individualizada, en grupos pequeños de dos o tres alumnos por cada profesor de apoyo, garantizando así que los estudiantes recibían atención a sus necesidades de apoyo a lo largo de la evaluación.

Una vez que la Escala ARC-INICO fue aplicada a todos los estudiantes y los profesionales de los centros colaboradores cumplimentaron los cuestionarios de datos sobre sus alumnos y las escalas de evaluación complementarias (en los casos en los que fue posible), se procedió a realizar el tratamiento de los datos para su posterior análisis. Para dar respuesta a los objetivos de investigación y a las hipótesis planteadas, se han llevado a cabo análisis de diferencia de medias y de regresión utilizando el paquete estadístico SPSS versión 20.

5.3.3. *Instrumentos*

Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación. Evaluación del nivel de autodeterminación. Para la valoración del nivel global de autodeterminación de los estudiantes se utilizó la Escala ARC-INICO, prueba cuyo proceso de elaboración y validación ha sido descrito con detalle previamente en el cuarto capítulo. Para una descripción más detallada de las características, estructura y propiedades psicométricas de dicho instrumento véase el capítulo anterior.

Escala de Intensidad de Apoyos (SIS) para Niños y Adolescentes. Evaluación de las necesidades de apoyo. Además de la Escala ARC-INICO, a aquellos participantes del estudio que tenían entre 11 y 16 años se les evaluó el nivel de necesidades de apoyo a través de la Escala de Intensidad de Apoyos-SIS para Niños y Adolescentes (Thompson et al., 2008), desarrollada en español a partir de la propuesta inicial de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) y que actualmente se encuentra en proceso de validación (Verdugo et al., 2012). Este instrumento tiene como finalidad evaluar la intensidad de apoyos que necesitan los niños y adolescentes de entre 5 y 16 años con discapacidad intelectual para participar en diferentes

actividades de manera equiparable a sus iguales sin discapacidad. Concretamente, la escala debe ser cumplimentada por profesionales que conocen bien al estudiante, los cuales evalúan en términos de tipo, frecuencia y tiempo diario de apoyo las necesidades extraordinarias de apoyo de los alumnos en 61 actividades relacionadas con siete áreas de la vida cotidiana: Hogar, Vecindario y Comunidad, Participación Escolar, Aprendizaje Escolar, Salud y Seguridad, Actividades Sociales y Defensa o Autorrepresentación.

Cuestionario de Valoración de Variables Individuales y Ambientales. Recogida de información demográfica y educativa y evaluación de la existencia o no de problemas de conducta. A los profesores que trabajaban directamente con los estudiantes evaluados se les pidió que cumplimentaran un formulario de datos sobre sus alumnos. Este breve cuestionario solicitaba información básica sobre los estudiantes: género, edad en el momento de la evaluación y una estimación del nivel o categoría de discapacidad intelectual del estudiante; junto con aspectos relacionados con la situación educativa del alumno: tipo de centro educativo al que acude, tipo de escolarización, ratio alumno/profesor en el aula de referencia y experiencia previa en programas de transición a la vida adulta del alumno. Este mismo cuestionario incluía un apartado final en el que los profesionales debían indicar si los estudiantes mostraban problemas de comportamiento relevantes, especificando, en cada caso, el tipo de conducta problemática que presentaba el alumno: autoagresividad; heteroagresividad; conductas sexuales inapropiadas o conductas inapropiadas de otro tipo.

5.4. RESULTADOS

5.4.1. *Análisis del papel de las variables personales en la existencia de diferencias en el nivel de autodeterminación de los participantes*

A continuación presentamos los resultados obtenidos al contrastar la hipótesis nº 1 sobre la existencia de diferencia en el nivel de autodeterminación en función de un conjunto de variables personales relevantes: género, edad, grado de discapacidad intelectual, problemas de conducta y necesidades de apoyo. Como requisito previo para dar respuesta a este objetivo (así como también para contrastar la hipótesis nº 2), se ha analizado el cumplimiento de los supuestos de normalidad de la distribución y homogeneidad de la varianza de la muestra. Se ha utilizado la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov para determinar la normalidad de la distribución (Tabla 53) y el estadístico de Levene como prueba de homogeneidad de las varianzas. Los datos revelan que se cumplen ambos supuestos: las puntuaciones de los participantes en la Escala ARC-INICO obtienen una distribución normal y existe homocedasticidad en las varianzas en función de todas las variables independientes. En consecuencia, debido a que se cumplen los supuestos de normalidad y homocedasticidad (aunque la selección de la muestra fue incidental), se procedió a utilizar pruebas paramétricas para analizar las diferencias entre grupos utilizando un nivel de significación en todas ellas de $\alpha = .05$.

Tabla 53. Resultados del análisis de normalidad de la distribución las puntuaciones en la Escala ARC-INICO.

	N válidos	Media	DT	Kormogorov- Smirnov	p
Escala ARC-INICO	201	163.62	21.32	.055	.200

5.4.1.1. Comparación de las puntuaciones en función del género

Para la comparación de las puntuaciones obtenidas por los participantes en la Escala ARC-INICO en función del género se ha realizado un análisis inicial de la distribución de la muestra en función de si son hombres o mujeres. Del total de estudiantes evaluados ($N = 279$), se utilizan para este análisis a los 201 participantes que contestaron a todos los ítems y, por tanto, obtienen una puntuación total en autodeterminación. La proporción de hombres y mujeres en la muestra de análisis es bastante homogénea (54.23% frente a 45.77%, respectivamente).

Para contrastar la relación entre la puntuación total obtenida en la escala en función de la variable género, utilizamos la *prueba t* para muestras independientes. Los resultados indican que no existen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por los hombres y las mujeres [$t_{(199)} = 1.359$, $p = .176$]. Aunque las puntuaciones de los hombres se encontraban ligeramente por encima ($M = 165.49$; $DT = 21.17$) que las de las mujeres ($M = 161.40$; $DT = 21.40$), la diferencia encontrada no era lo suficientemente amplia como para ser consideradas significativas (Figura 40).

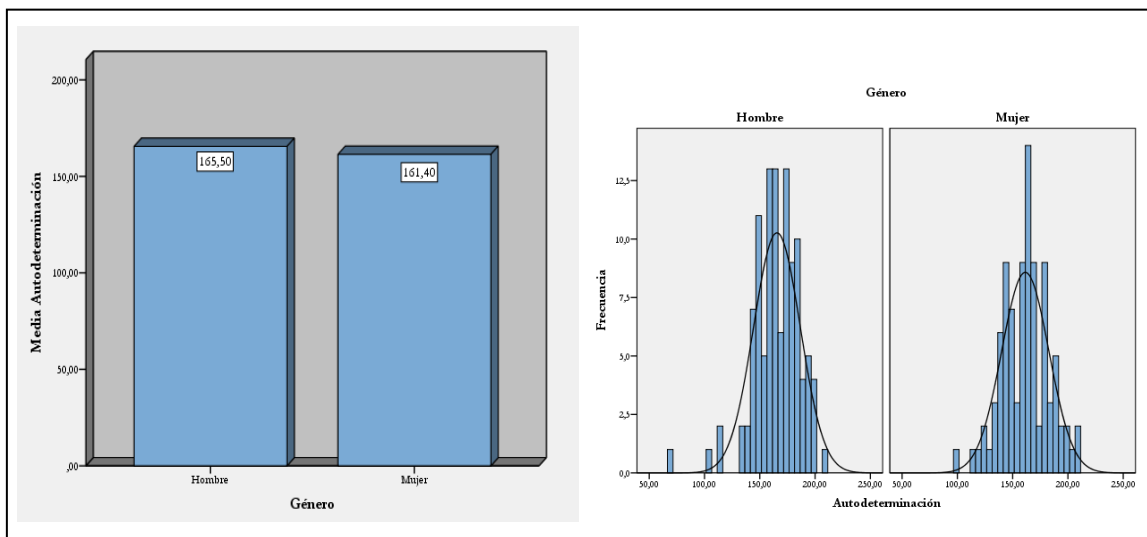


Figura 40. Diferencias en función del género en la puntuación total en autodeterminación.

En un intento de indagar si existían diferencias significativas en función del género en el nivel que tienen los participantes en cada una de las dimensiones que subyacen a la autodeterminación (autonomía, autorregulación, creencias de control y eficacia y autoconocimiento), se repitieron los mismos análisis tomando como variables dependientes las puntuaciones obtenidas en las secciones que forman la Escala ARC-INICO. Los resultados indican que ser hombre o mujer tampoco es un atributo determinante para que aparezcan diferencias significativas en el nivel de autonomía, de autorregulación, de creencias de control y eficacia y de autoconocimiento de los estudiantes con discapacidad intelectual evaluados.

5.4.1.2. Comparación de las puntuaciones en función de la edad

Al analizar las puntuaciones obtenidas por los participantes en función de los rangos de edad, se observa que la proporción de estudiantes que se encuentra en cada grupo de edad es bastante desigual. Los rangos de edad extremos son las menos representadas, concretamente los

participantes mayores de 18 años (n = 40) y los menores de 13 años (n = 22). Los intervalos de edad intermedios tienen una representación mucho más homogénea, siendo el grupo mayoritario los estudiantes de 16 y 17 años (n = 73), seguido de los estudiantes de 14 y 15 (n = 66).

Los resultados de análisis de varianza (ANOVA) confirman que no existen diferencias significativas en la puntuación que obtienen los participantes en función de su edad [$F_{(3,197)} = 0.667$, $p = .573$], es decir, los datos reflejan que la edad no es un factor determinante para que se produzcan diferencias en el nivel de autodeterminación de los estudiantes.

Además de confirmar que no existen diferencias significativas, en la Figura 41 se puede observar también que no hay una tendencia creciente o decreciente en la media de puntuaciones obtenidas por los participantes en la Escala ARC-INICO que haga sospechar que la edad pudiera ser un factor relevante en el desarrollo o expresión de la autodeterminación de los estudiantes evaluados. A nivel descriptivo, parece que el nivel de autodeterminación de los participantes aumenta ligeramente y de manera progresiva (aunque no significativa) entre los tres primeros rangos de edad establecidos, sin embargo en el último rango el nivel de autodeterminación es inferior y equiparable a la puntuación media obtenida por los estudiantes más jóvenes evaluados.

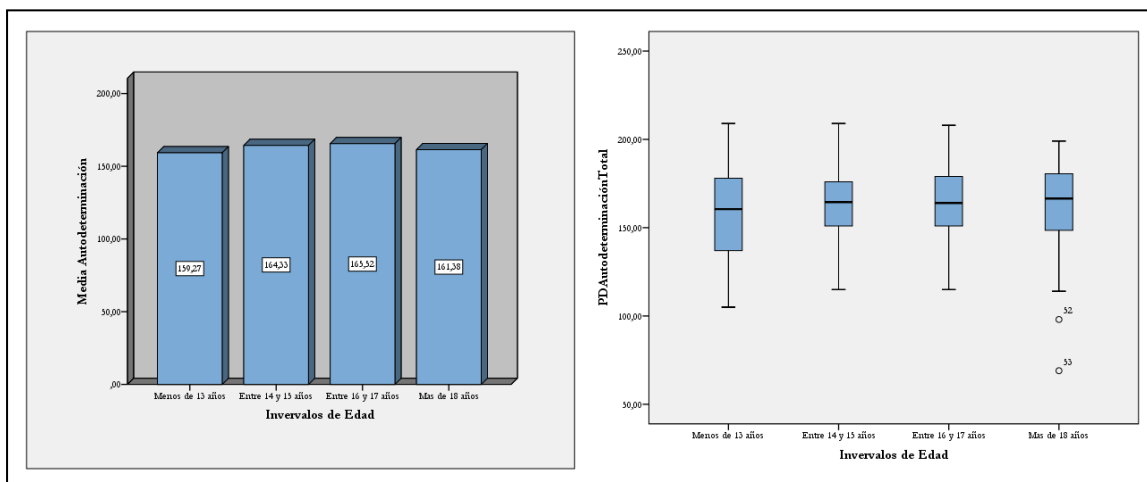


Figura 41. Diferencias en función de la edad en la puntuación total en autodeterminación.

Igualmente, es interesante analizar si la edad tiene un papel significativo en el nivel de los estudiantes con discapacidad intelectual en alguna de las dimensiones que subyacen a la autodeterminación. Para ello, se han repetido los mismos análisis para comprobar si existen diferencias significativas en las puntuaciones de las cuatro secciones que forman la escala en función de los rangos de edad. Los resultados revelan que existen diferencias significativas en función de la edad en el nivel de autonomía de los estudiantes ($F_{(3,229)} = 5.742$, $p < .05$) y en el nivel de autoconocimiento ($F_{(3,254)} = 3.389$, $p < .05$). Destaca especialmente que para el nivel de autonomía de los estudiantes se observa una tendencia creciente más clara que parece indicar que el nivel en esta dimensión aumenta a medida que aumenta la edad (Figura 42), a diferencia de lo que ocurre en el resto de dimensiones y en el nivel global de autodeterminación, que esta tendencia es no significativa y casi inapreciable.

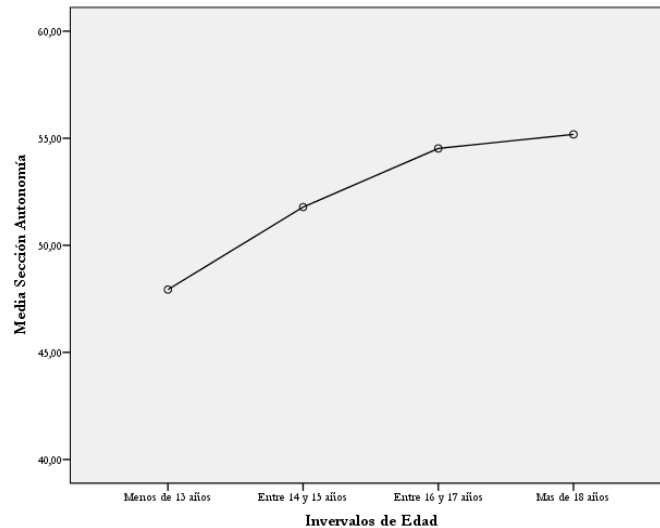


Figura 42. Tendencia de las puntuaciones en la Sección de Autonomía en función de la edad.

5.4.1.3. Comparación de las puntuaciones en función del nivel de discapacidad intelectual

El análisis de la puntuación total en la Escala ARC-INICO obtenido por los participantes de los que se dispone la información sobre su nivel de discapacidad intelectual ($n = 177$) revela que existe una desproporción entre el número de participantes incluidos en cada categoría. El grupo más numeroso es el formado por los estudiantes con discapacidad intelectual moderada ($n = 102$), seguido de los que presentan discapacidad intelectual leve ($n = 65$), los cuales forman casi el 95% de la muestra total. En el extremo opuesto, los grupos con menor representación son los estudiantes con discapacidad intelectual severa ($n = 3$) y los que presentan capacidad intelectual leve o dificultades significativas de aprendizaje ($n = 7$).

Teniendo en cuenta la limitación que implica contar con un número tan reducido de participantes en esas categorías, se ha decidido descartar de los análisis a los estudiantes de las categorías extremas (capacidad intelectual límite/dificultades de aprendizaje y discapacidad intelectual severa) y realizar el contraste únicamente entre los participantes con discapacidad intelectual leve y moderada. Se ha realizado una *prueba t* de diferencia de medias para muestras independientes con el fin de contrastar la existencia de diferencias significativas en la puntuación total de la escala en función de estos niveles de discapacidad intelectual. Los datos ponen de manifiesto la existencia de diferencias significativas [$t_{(165)} = 4.379$, $p < .05$]. Como se puede observar en la Figura 43, la puntuación media obtenida por los participantes con discapacidad intelectual leve en autodeterminación es significativamente superior a la obtenida por los estudiantes con discapacidad intelectual moderada, lo cual implica que un nivel menor de discapacidad intelectual se asocia con la obtención de mejores resultados en autodeterminación y viceversa.

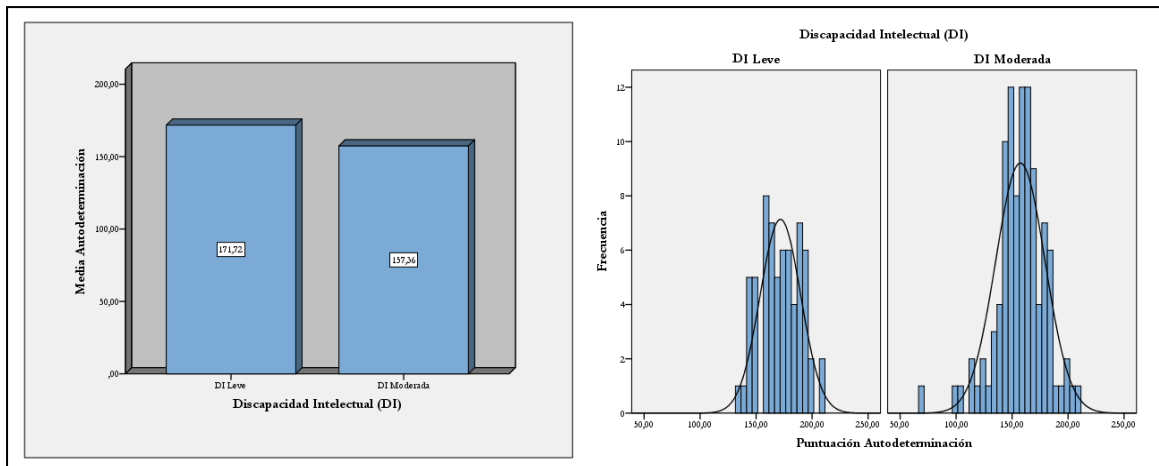


Figura 43. Diferencias en función del nivel de discapacidad intelectual en la puntuación en autodeterminación.

5.4.1.4. Comparación de las puntuaciones en función de la presencia o no de problemas de comportamiento asociados

Del total de estudiantes evaluados y que obtienen una puntuación total en autodeterminación ($n = 201$), se pudo obtener información sobre la presencia o ausencia de problemas de comportamiento únicamente de 167 estudiantes. La mayoría de los alumnos no presentaban ningún tipo de problema de conducta ($n = 120$) según manifestaban sus propios profesores, mientras que los restantes ($n = 47$) mostraban algún tipo de comportamiento disruptivo, ya fuera de tipo heteroagresivo, autoagresivo, conductas sexuales inapropiadas u otros problemas de comportamiento (como rabietas o conductas desafiantes). Para comprobar si la presencia o ausencia de este tipo de comportamiento influye en la existencia de diferencias en el nivel de autodeterminación de los participantes, se ha realizado una *prueba t* de diferencia de medias para muestras independientes. Los resultados del análisis indican que no existen diferencias significativas en el nivel de autodeterminación en función de la existencia de problemas de conducta [$t_{(165)} = 0.427, p = .670$]. La media de las puntuaciones en autodeterminación es ligeramente más alta en el caso de los estudiantes que no presentan problemas de conducta, pero la diferencia es tan mínima que casi se podría decir que obtienen el mismo nivel en autodeterminación (Figura 44).

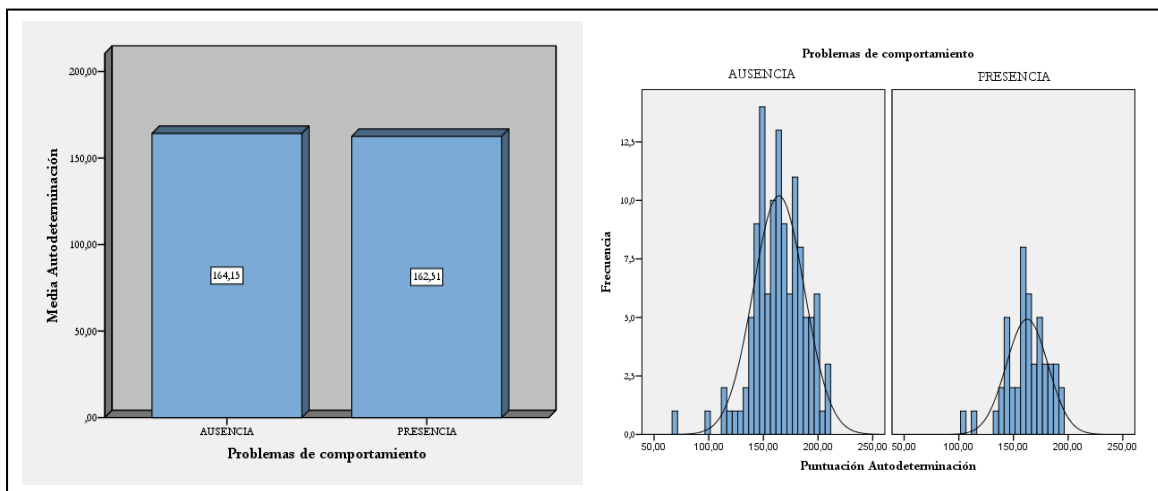


Figura 44. Diferencias en función de la existencia o no de problemas de conducta en la puntuación total en autodeterminación.

Para comprobar los problemas de conducta puede estar asociada con el nivel de los estudiantes en alguna de las dimensiones que subyacen a la autodeterminación, se han repetido los mismos análisis tomando las puntuaciones obtenidas de las cuatro secciones de la escala como variables dependientes. Los resultados revelan que únicamente existen diferencias significativas en función de la presencia o ausencia de problemas de conducta en el nivel de autonomía de los estudiantes ($t_{(192)} = 2.097, p < .05$), indicando que los estudiantes que no presentan problemas de conducta tienen un nivel de autonomía ($M = 53.97; DT = 9.17$) significativamente mayor que los estudiantes con algún tipo de problema de comportamiento ($M = 50.95; DT = 9.23$).

5.4.1.5. Comparación de las puntuaciones en función de la intensidad de necesidades de apoyo

Como se ha comentado previamente, paralelamente a la aplicación de la Escala ARC-INICO, se realizó la evaluación de la intensidad de necesidades de apoyo de un porcentaje de los participantes ($n = 113$), concretamente aquellos que cumplían las condiciones para poder aplicar la Escala de Intensidad de Necesidades de Apoyo SIS para Niños y Adolescentes. Para contrastar si existen diferencias significativas en el nivel global de autodeterminación de los estudiantes en función del nivel o intensidad de necesidades de apoyo que presentan, se han realizado una *prueba t para muestras independientes* contrastando dos grupos idénticos formados por estudiantes que obtienen las puntuaciones más extremas en la escala de intensidad de necesidades de apoyo. Esto es, se extrajeron dos pequeños grupos equiparados en número correspondiendo a los participantes situados en los cuartiles extremos de la variable necesidades de apoyo. Un grupo está formado por los estudiantes con menores necesidades de apoyo ($n = 19$), concretamente los situados en el primer cuartil de las puntuaciones obtenidas por los participantes en la Escala de Intensidad de Apoyo y el segundo grupo de comparación lo forman los estudiantes con mayores necesidades de apoyo, es decir, los que se encuentran con puntuaciones por encima del tercer cuartil ($n = 19$).

Los resultados del análisis de comparación de medias reflejan que existen diferencias significativas en el nivel de autodeterminación entre ambos grupos [$t_{(36)} = 2.426, p < .05$]. La puntuación media en autodeterminación de los estudiantes situados en el primer cuartil de necesidades de apoyos es significativamente superior que la media obtenida por los estudiantes situados por encima del tercer cuartil, lo cual indica que los participantes con menores necesidades de apoyo presentan un nivel superior en autodeterminación, en contraste con los participantes con mayores necesidades de apoyo que presentan un nivel más bajo en autodeterminación (Figura 45).

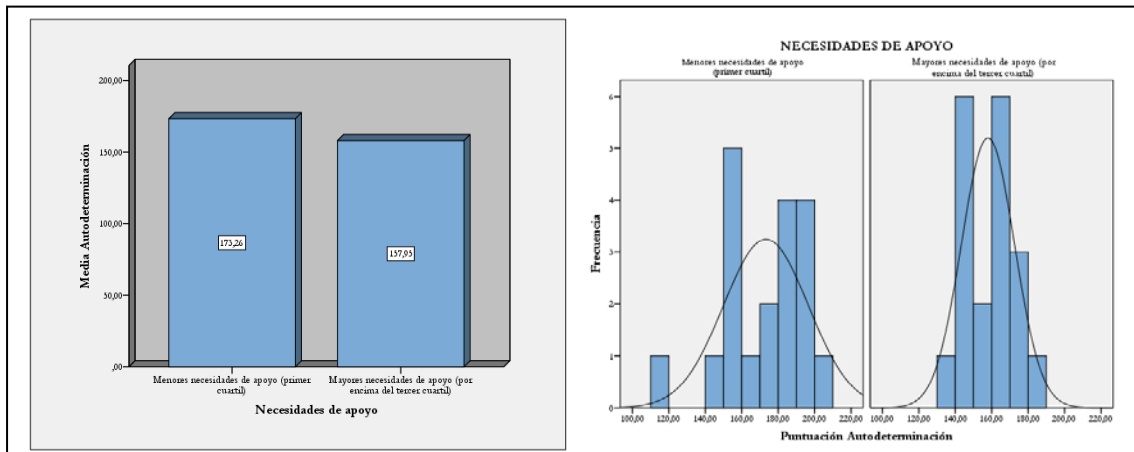


Figura 45. Diferencias en función del nivel de necesidades de apoyo en la puntuación en autodeterminación.

Resumen

En definitiva, los datos aportados en este apartado analizan el papel de las variables personales en la existencia de diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas por los participantes en la Escala ARC-INICO. Los resultados indican que no se encuentran diferencias significativas en el nivel global de autodeterminación de los estudiantes evaluados en función de las variables edad, género y presencia o no de problemas de comportamiento. Estos datos revelan que ser hombre o mujer no es un factor relevante en la obtención de puntuaciones mayores o menores en autodeterminación, de la misma manera que tampoco lo es la edad de los participantes (no existen diferencias significativas en el nivel de autodeterminación de los participantes más jóvenes en comparación con los más mayores, ni tampoco se observa una tendencia de crecimiento en el nivel de autodeterminación). Igualmente, la presencia de conductas problemáticas en el comportamiento de los participantes tampoco resultó ser un factor determinante en su nivel de autodeterminación. Cabe destacar en un análisis detallado, que aunque el nivel general de autodeterminación no varía teniendo en cuenta estas variables personales, los resultados indican que concretamente para el nivel de autonomía (una de las secciones que forman la Escala ARC-INICO) se encuentran diferencias significativas en función de la edad y la presencia o no de problemas de comportamiento, siendo los estudiantes más mayores, así como los que no presentan problemas de conducta, los que muestran un nivel más alto en la sección de autonomía.

Por otro lado, en los contrastes de medias en función del nivel de discapacidad intelectual y el nivel de necesidades de apoyo de los estudiantes se encuentran diferencias significativas en la puntuación obtenida en autodeterminación. Concretamente, los estudiantes con discapacidad intelectual leve obtienen puntuaciones significativamente más altas en autodeterminación que los estudiantes con discapacidad intelectual moderada; e igual situación se encuentra para la variable necesidades de apoyo, los estudiantes con menores necesidades de apoyo obtienen puntuaciones significativamente más altas en autodeterminación que los estudiantes con mayores necesidades de apoyo.

Estos resultados ponen de manifiesto que tanto el funcionamiento intelectual como la intensidad de necesidades de apoyo de los estudiantes están jugando un rol importante en la existencia de diferencias en el nivel global de autodeterminación de los participantes con discapacidad intelectual evaluados. El resto de variables personales analizadas, aunque no parecen mostrar un papel significativo en el nivel general de autodeterminación, podrían estar actuando sobre el nivel en una de las dimensiones de autodeterminación. Concretamente, los resultados reflejan que la edad y la presencia o ausencia de problemas de conducta son variables relevantes en la obtención de diferencias significativas en el nivel de autonomía de los estudiantes evaluados.

5.4.2. Análisis del papel de las variables educativas en la existencia de diferencias en el nivel de autodeterminación de los participantes

A continuación se presentan los resultados obtenidos para contrastar la hipótesis nº 2 sobre la existencia de diferencia en el nivel de autodeterminación en función de un conjunto de variables educativas evaluadas: tipo de centro educativo, tipo de escolarización y experiencia previa de los estudiantes en programas de transición a la vida adulta.

5.4.2.1. Comparación de las puntuaciones en función del tipo de centro

Del total de estudiantes que obtienen puntuaciones en autodeterminación ($n = 201$), se pudo obtener información sobre el tipo de centro educativo al que asistían en el momento de la evaluación de 177 estudiantes. Debido a las limitaciones en el procedimiento de selección de la muestra, existe una representación muy desigual de los participantes en base a esta variable. Una proporción pequeña de los estudiantes asistían a centros públicos en el momento de la evaluación ($n = 18$), en contraste con la extensa mayoría de los participantes que acudían a centros concertados o privados ($n = 159$). En un intento de compensar esta limitación, se ha decidido equiparar el tamaño de ambos grupos de comparación mediante la selección aleatoria de un conjunto de participantes del grupo mayoritario, de manera que se realice el contraste entre grupos homogéneos.

El grupo de participantes que acuden a centros públicos ($n = 18$) está formado por estudiantes de entre 12 y 18 años con discapacidad intelectual leve y moderada en una proporción semejante (10 y 8 participantes, respectivamente), e igual proporción en relación al género (ocho de ellos son hombres y diez son mujeres). Por su parte, el grupo de participantes seleccionados aleatoriamente de entre todos los que acuden a centros concertado o privados ($n = 22$) son estudiantes de entre 13 y 18 años, con igual porcentaje de hombres y mujeres y presentando 5 de ellos discapacidad intelectual leve y los restantes 17 discapacidad intelectual moderada. Por tanto, ambos grupos de análisis son similares en número y en características, lo cual hace que sean grupos equiparables para contrastar si el tipo de centro educativo al que acuden puede tener un papel en la existencia de diferencias en el nivel de autodeterminación. Tras este proceso de compensación, se ha realizado un contraste de medias entre ambos grupos equiparables mediante una *prueba t* para muestras independientes. Los datos indican que no se encuentran diferencias significativas en el nivel de autodeterminación de ambos grupos [$t_{(38)} = -0.769$, $p = .446$], a pesar de que, como se puede apreciar en la Figura 46, los estudiantes que asisten a centros concertados presentan una puntuación media en autodeterminación ligeramente superior a los estudiantes que acuden a centros públicos. En cualquier caso, el escaso número de estudiantes que formaban finalmente los grupos de comparación, hace difícil poder extraer resultados significativos y conclusiones generalizables.

Al igual que para otras variables, se han repetido los mismos análisis tomando las puntuaciones obtenidas de las cuatro secciones de la Escala ARC-INICO como variables dependientes para comprobar si el tipo de centro puede estar asociado específicamente con el nivel de los estudiantes en alguna de las dimensiones que subyacen a la autodeterminación. Los resultados revelan que no existen diferencias significativas en el nivel de los participantes en ninguna de las secciones en función del tipo de centro al que acuden, es decir, el tipo de centro no es un factor determinante para la existencia de diferencias en el nivel de los estudiantes en autonomía, autorregulación, creencias de control y eficacia y autoconocimiento, de la misma manera que tampoco lo es para el nivel global en autodeterminación.

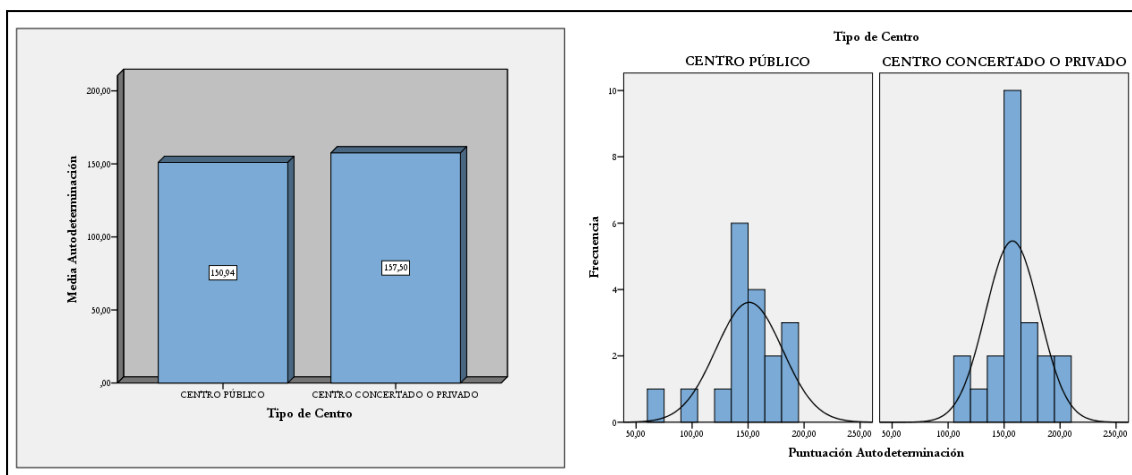


Figura 46. Diferencias en función del tipo de centro en la puntuación total en autodeterminación.

5.4.2.2. Comparación de las puntuaciones en función del tipo de escolarización

La información sobre el tipo de escolarización se obtuvo en 178 de los estudiantes evaluados. Al igual que pasaba para la variable tipo de centro educativo, debido al procedimiento de selección de los participantes existe una distribución muy desigual de los estudiantes en función del tipo de escolarización. La mayoría de los alumnos evaluados estaban en un régimen de escolarización especial en el momento de la evaluación ($n = 150$), en comparación con los otros dos tipos de escolarización (combinada y ordinaria) que aparecen mucho menos representados ($n = 9$ y $n = 19$, respectivamente). Teniendo en cuenta esta limitación, para poder contrastar si el tipo de escolarización es un factor determinante en la existencia de diferencias en el nivel de autodeterminación de los estudiantes se ha decidido llevar a cabo el mismo mecanismo de corrección utilizado para la variable tipo de centro, siendo conscientes que este procedimiento implica reducir considerablemente el tamaño de la muestra de análisis y, por consiguiente, limitar las conclusiones derivadas de los resultados.

El análisis de varianza (ANOVA) se realizó, por tanto, contrastando los datos disponibles sobre los estudiantes escolarizados en régimen ordinario y combinado con una selección aleatoria de participantes escolarizados en régimen de educación especial ($n = 22$) con características semejantes entre sí en relación a las variables género, edad y nivel de discapacidad intelectual. Los resultados indican que no existen diferencias significativas entre los grupos en el nivel de autodeterminación [$F_{(2, 49)} = 1.017, p = .369$]. En la Figura 47 se puede observar que las puntuaciones medias obtenidas por los estudiantes escolarizados en régimen ordinario y combinado ($M = 167.26; DT = 16.42$ y $M = 169.67; DT = 19.05$, respectivamente) son ligeramente superiores a la media obtenida en la Escala ARC-INICO por los estudiantes escolarizados en centros de educación especial ($M = 159.29; DT = 27.11$), sin embargo estas diferencias no son significativas.

Al igual que para la puntuación total en autodeterminación, el análisis detallado revela que tampoco existen diferencias significativas en el nivel de autonomía, autorregulación, creencias de control y eficacia y autoconocimiento (como dimensiones subyacentes a autodeterminación) en función del tipo de escolarización de los participantes.

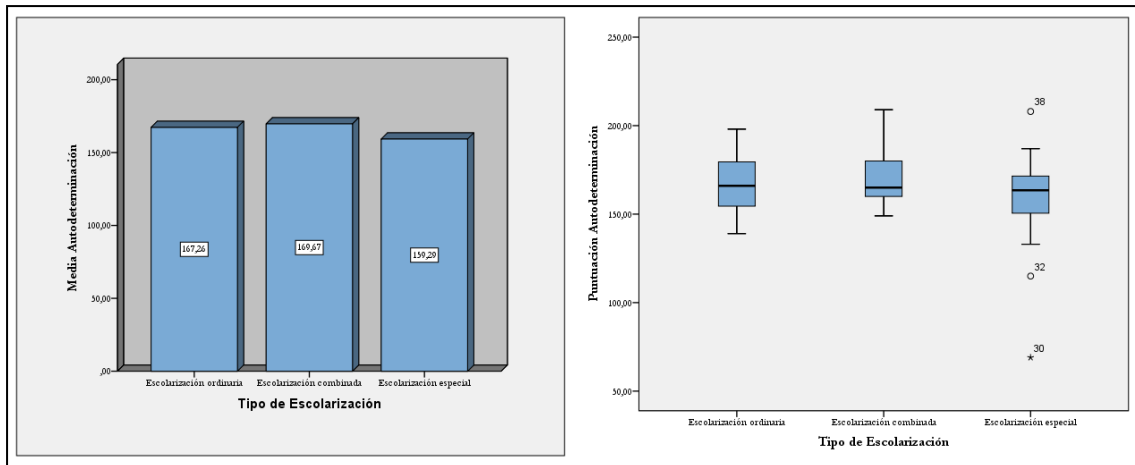


Figura 47. Diferencias en función del tipo de escolarización en la puntuación total en autodeterminación.

5.4.2.3. Comparación de las puntuaciones en función de la experiencia previa de los estudiantes en programas de transición a la vida adulta

Por último, además de las anteriores variables educativas que podríamos considerar como factores ambientales estáticos y muy generales, el estudio incluye una variable educativa de carácter instruccional: la experiencia previa en programas de transición a la vida adulta. Se pudo obtener esta información únicamente de 106 estudiantes. La información aportada sobre estos estudiantes refleja que aproximadamente la mitad de ellos nunca había tenido experiencia o había cursado algún programa de transición a la vida adulta ($n = 58$), un pequeño grupo tenía una experiencia equivalente o inferior a un curso académico ($n = 16$) y otro grupo mayor tenía más de un curso de experiencia en este tipo de programas ($n = 32$).

Para comprobar si existen diferencias significativas en las puntuaciones en autodeterminación en función de la experiencia previa en transición a la vida adulta se ha realizado un análisis de varianzas (ANOVA). Los resultados indican que existen diferencias significativas entre alguno de los grupos en el nivel de autodeterminación [$F_{(2,103)} = 3.234, p < .05$].

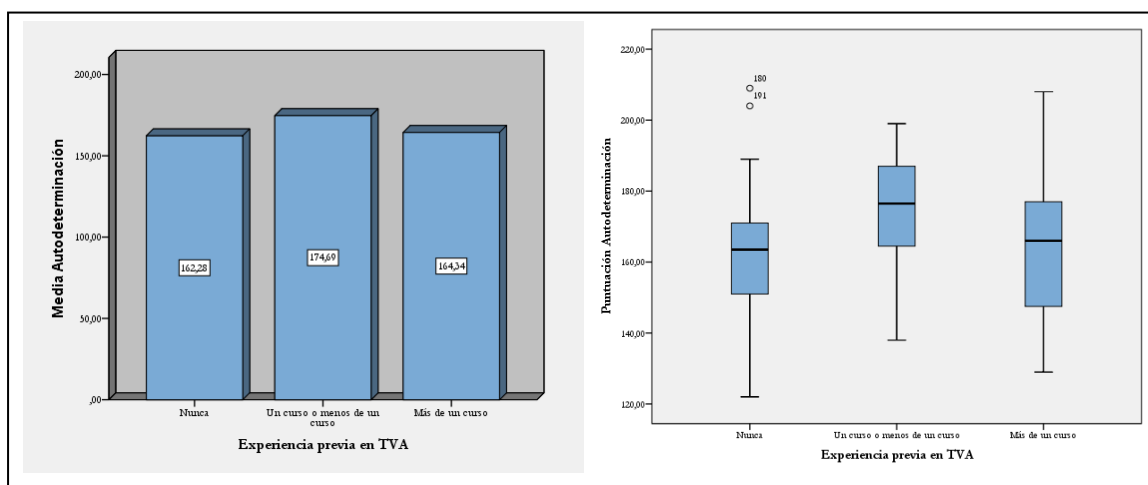


Figura 48. Diferencias en función de la experiencia previa en programas de transición a la vida adulta en la puntuación total en autodeterminación.

Los análisis *post hoc* de significación (F de Scheffé) indican que existen diferencias significativas entre el grupo de participantes que no tienen experiencia en transición a la vida adulta y el grupo que tiene una experiencia equivalente o inferior a un año ($p < .05$). Sorprende especialmente, no solo que no se encuentren diferencias significativas entre el grupo sin experiencia y el grupo que tiene mayor experiencia en transición a la vida adulta, sino también que la puntuación media en autodeterminación obtenida por estos últimos sea inferior a la obtenida por los que cuentan con menor tiempo de experiencia (Figura 48).

Para comprobar cómo afecta la experiencia en programas de transición a la vida adulta en las dimensiones subyacentes a autodeterminación evaluadas con la Escala ARC-INICO, se han repetido los mismos análisis utilizando como variables dependientes las puntuaciones obtenidas por los participantes en las secciones de la escala. Los resultados indican que existen diferencias significativas únicamente para la puntuación en la sección de autonomía [$F_{(2,113)} = 3.404, p < .05$], encontrándose, en los análisis *post hoc*, diferencias significativas ($p < .05$) entre el grupo de participantes sin experiencia en transición a la vida adulta ($M = 51.45; DT = 7.38$) y el grupo con aproximadamente un curso académico de experiencia ($M = 56.76; DT = 8.23$).

Cabe resaltar además que, aunque no se encuentran diferencias significativas, es llamativo que tanto para el nivel global de autodeterminación como para las dimensiones subyacentes se repite el mismo patrón o perfil por el que la puntuación media en cada una de las áreas aumenta ligeramente cuando los estudiantes tienen aproximadamente un curso de experiencia previa, mientras que disminuye cuando esa experiencia es mayor (Figura 49)

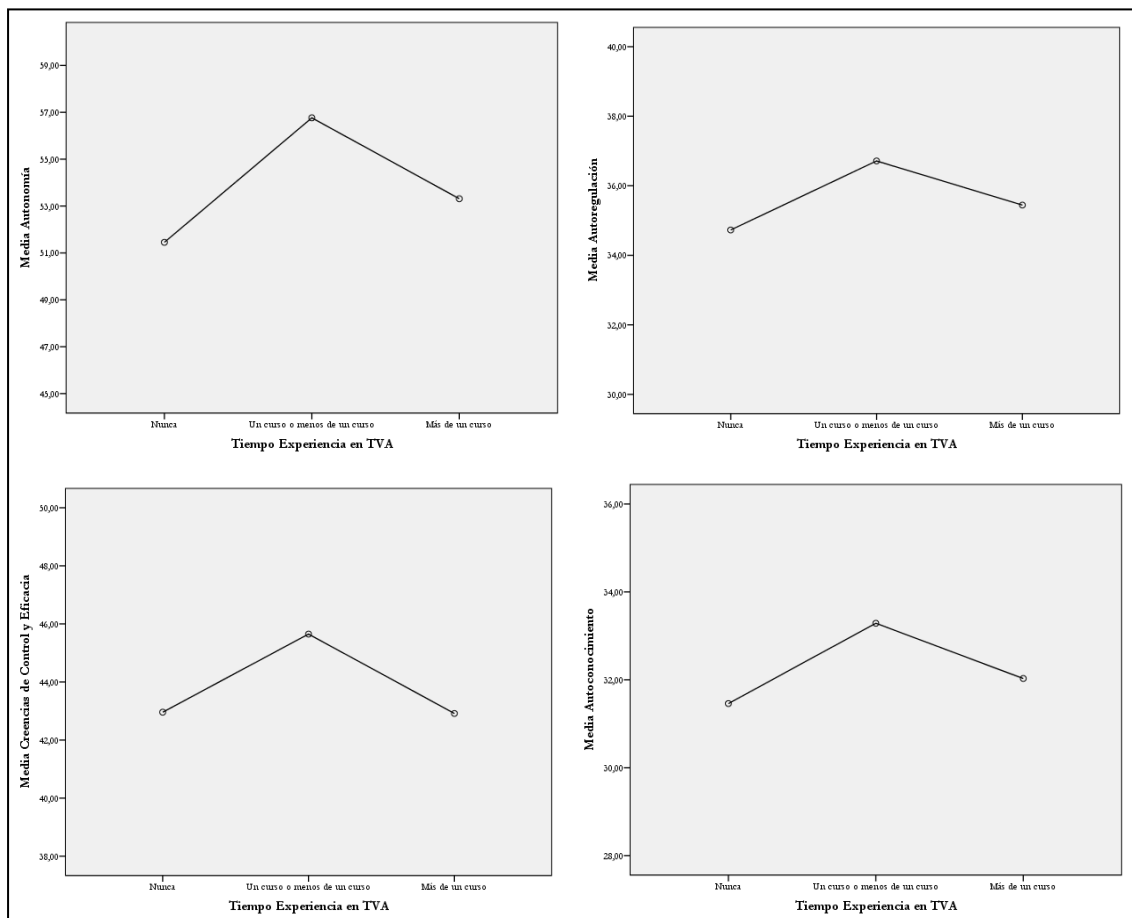


Figura 49. Patrón obtenido en las puntuaciones en las cuatro secciones de la Escala ARC INICO en función de la experiencia previa en programas de TVA.

Resumen

En definitiva, los datos aportados en este apartado analizan el papel de las variables educativas evaluadas en la existencia de diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas por los participantes en la Escala ARC-INICO. Los resultados indican que el tipo de escolarización y el tipo de centro no se asocian a la existencia de diferencias significativas en el nivel de autodeterminación de los estudiantes evaluados. Estos datos revelan que estar escolarizado en un centro de educación especial, en un centro ordinario o tener una escolarización combinada no es un aspecto relevante en las puntuaciones obtenidas en la Escala ARC-INICO, de la misma forma que tampoco lo es acudir a centros públicos o privados.

Por otro lado, en el contraste de medias realizado tomando como variable independiente la experiencia de los estudiantes en programas de transición a la vida adulta se encuentran diferencias significativas en la puntuación obtenida en autodeterminación. Los resultados indican que los estudiantes con aproximadamente un curso académico de experiencia en transición a la vida obtienen puntuaciones significativamente mayores en autodeterminación que los estudiantes que no tienen ninguna experiencia en programas de transición a la vida adulta. Sin embargo, no se encuentran estas mismas diferencias significativas cuando aumenta la experiencia en transición a la vida adulta. Sorprende además, que se obtiene un perfil muy característico en el nivel de autodeterminación de los participantes en función de su experiencia en transición a la vida adulta, que se repite para todas las dimensiones de autodeterminación, según el cual un cierto tiempo de experiencia previa en programas de transición a la vida adulta se asocia con niveles mayores de autodeterminación en contraste con los estudiantes sin experiencia en transición, pero un aumento mayor en el tiempo de experiencia en este área no solo no aumenta el nivel de autodeterminación sino que los resultados indican que este disminuye. En cualquier caso, estos datos deben ser replicados utilizando un tamaño muestral mayor y quizá un procedimiento distinto (más exhaustivo) de recogida de esta información, donde se detalle no solo el tiempo de experiencia, sino también el tipo de experiencia e, incluso, el aprovechamiento que el alumno consigue de la participación en ella.

5.4.3. Análisis del modelo explicativo subyacente al nivel de autodeterminación de los estudiantes

En este último apartado de resultados se presentan los análisis efectuados y los datos obtenidos para contrastar la hipótesis nº 3 sobre la existencia de un modelo explicativo del nivel de autodeterminación. Una vez constatado que del total de variables personales y educativas analizadas, tres de ellas destacan como variables relevantes en la existencia de diferencias significativas en el nivel de autodeterminación de los participantes, el objetivo de este apartado es determinar cuáles de estas variables, individual y conjuntamente consideradas, contribuyen a explicar el nivel de autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual. El propósito general del análisis de regresión lineal es conocer la relación existente entre una variable o conjunto de variables independientes o predictoras y una variable dependiente o criterio.

Para seguir un planteamiento parsimonioso se plantea inicialmente analizar la relación lineal simple existente entre cada una de las posibles variables predictoras y el nivel de autodeterminación de los estudiantes evaluados. Para ello, se han realizado análisis de regresión simple con cada una de

las variables potencialmente explicativas del nivel de autodeterminación como punto de partida en la búsqueda de un modelo comprensivo de la conducta autodeterminada.

En la Tabla 54 se observan los estadísticos que resumen los distintos modelos lineales simples explorados y los coeficientes de significación de las variables independientes analizadas. Los resultados indican que el nivel de discapacidad intelectual y las necesidades de apoyo de los participantes presentan, cada una de ellas, una relación lineal significativa con las puntuaciones en autodeterminación obtenidas a través de la Escala ARC-INICO, mientras que la experiencia previa en programas de transición a la vida adulta no se relaciona linealmente con el nivel de autodeterminación. Específicamente, los datos muestran que tanto la variable nivel de discapacidad intelectual como la variable necesidades de apoyo de manera independiente explican un porcentaje del nivel de autodeterminación de los estudiantes, contribuyendo de manera aislada el nivel de discapacidad intelectual a explicar aproximadamente un 9.9% de la variable criterio y la puntuación en necesidades de apoyo un 9.1%.

Tabla 54. Prueba de modelos de regresión lineal simple para cada una de las variables que se van a introducir en el modelo múltiple.

Posibles Variables Explicativas	Resumen del modelo			Prueba global del modelo		Coeficientes tipificados	Significación de las betas	
	R	R2	R2 corregida	F	Sig.	Beta	t	Sig.
DI	.323	.101	.099	19.179	.000	-.323	-4.379	.000
NA	.320	.103	.091	8.687	.004	-.320	-2.947	.004
Exp. Previa TVA	.079	.006	-.003	.655	.420	.079	.809	.420

DI = variable nivel de discapacidad Intelectual; NA = variable intensidad de necesidades de apoyo; y Exp. Previa TVA = variable experiencia previa en programas de transición a la vida adulta

Para construir el mejor modelo explicativo múltiple del nivel de autodeterminación teniendo en cuenta las variables exploradas y los resultados obtenidos hasta el momento, se ha realizado un análisis de regresión múltiple introduciendo conjuntamente las tres variables potencialmente explicativas (necesidades de apoyo, categoría de discapacidad intelectual y experiencia previa en programas de transición a la vida adulta). El objetivo era analizar cómo la interacción de estas variables consideradas conjuntamente podría tener un poder explicativo sobre el nivel global de autodeterminación. El modelo de regresión obtuvo una valoración global significativa [$F_{(3, 38)} = 4.196$, $p < .05$], con un coeficiente de determinación igual a .190 ($R^2 \text{ corregida} = .190$). Estos datos indican que el 19% de la varianza total de las puntuaciones obtenidas en autodeterminación puede ser explicada por el modelo. Sin embargo, cabe destacar que la única variable que obtiene un coeficiente de regresión significativo y, por tanto, sobresale sobre el resto como variable explicativa del nivel de autodeterminación es la variable de necesidades de apoyo de los estudiantes ($p < .05$). En la Tabla 55 aparecen el coeficiente de regresión estandarizado (β) y no estandarizado (B) y el nivel de significación de cada variable. En estos resultados, cabría esperar que la variable experiencia previa en programas de transición a la vida adulta resultara no significativa, ya que no guarda una relación lineal simple con el nivel de autodeterminación; sin embargo, que la variable nivel de discapacidad intelectual tampoco sea significativa es un resultado que merece la pena analizar en profundidad.

Tabla 55. Significación de las betas del modelo de regresión lineal múltiple.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados			Intervalo de confianza de 95% para B	
	B	Error típ.	β	t	Sig.	Límite inferior	Límite superior
(Constante)	180.121	6.995		25.748	.000	165.960	194.283
1 Experiencia en Programas de TVA	7.392	4.031	.271	1.834	.075	-.768	15.553
Necesidades de Apoyo	-.059	.020	-.425	-2.905	.006	-.100	-.018
Nivel de Discapacidad Intelectual	1.158	5.517	.032	.210	.835	-10.011	12.327

Para confirmar los hallazgos encontrados realizando este tipo de análisis de regresión, se ha realizado una réplica del mismo análisis de regresión múltiple utilizando el procedimiento de pasos sucesivos (*stepwise*). Este tipo de análisis elabora sucesivas ecuaciones de regresión y selecciona las variables introducidas una a una potenciando su poder explicativo, es decir, inicialmente selecciona aquella variable que presenta un mayor poder predictivo o explicativo y va añadiendo sucesivamente nuevas variables al modelo cuando estas añaden valor explicativo hasta que las variables introducidas dejan de aportar un peso significativo al modelo, en cuyo caso estas variables son descartadas del modelo. La finalidad perseguida es, por tanto, buscar de entre todas las posibles variables explicativas aquellas que más y mejor expliquen a la variable dependiente, eliminando aquellas que no aportan un valor añadido significativo.

En la Tabla 56 se ofrecen los resultados obtenidos en la explicación del nivel de autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual siguiendo este procedimiento al incluir en el modelo las mismas tres variables analizadas previamente. El modelo de regresión, que obtiene una valoración global significativa [$F_{(1, 40)} = 8.756$, $p < .05$], confirma que la única variable que tiene un papel significativo en la explicación del nivel de autodeterminación es la variable de necesidades de apoyo [$t = -2.959$, $p < .05$], apareciendo el resto como variables excluidas del modelo por no añadir, ninguna de ellas, un valor significativo mayor al que ofrece por sí sola la variable necesidades de apoyo. Los datos sugieren que este modelo propuesto guarda una relación significativa con la variable criterio y contribuye en un 15.9% a explicar el nivel de autodeterminación (R^2 corregida = .159).

Tabla 56. Resumen del modelo de regresión múltiple (*stepwise*) y significación del coeficiente de determinación de la variable explicativa detectada.

	Resumen del modelo			Prueba global del modelo		Coeficientes tipificados	Significación de las betas	
	R	R2	R2 corregida	F	Sig.	Beta	t	Sig.
Necesidades de Apoyo	.424	.180	.159	8.756	.005	-.424	-2.959	.005

En resumen, los análisis efectuados a lo largo de este apartado ponen de manifiesto que existe una variable que está especialmente relacionada con el nivel de autodeterminación de los estudiantes evaluados: el nivel de necesidades de apoyo. Parece, por tanto, que la intensidad de las necesidades de apoyo de los participantes tiene un rol importante en el nivel de autodeterminación

que manifiestan los estudiantes, de manera que existe una relación lineal e inversa entre ambas variables (a mayores necesidades de apoyo, menor nivel de autodeterminación) y considerada dentro de un modelo explicativo es una variable que contribuye a explicar aproximadamente un 15.9% de la variable autodeterminación.

Sin embargo, además de este resultado, es interesante resaltar los resultados encontrados en relación a la variable discapacidad intelectual. Es relevante el hecho de que cuando se realiza un análisis de regresión simple con esta variable, así como también como se vio en los resultados de diferencia de medias expuestos en el apartado 5.3.1., el nivel o categoría de discapacidad intelectual tiene un papel significativo en el nivel de autodeterminación de los estudiantes evaluados. Los datos indican que existe una relación lineal simple y significativa entre ambas variables, en el sentido de que presentar un nivel de discapacidad intelectual mayor se asocia a obtener menores puntuaciones en autodeterminación. Sin embargo, cuando esta variable se incluye dentro de un modelo explicativo compuesto por más variables, el nivel de discapacidad intelectual deja de ser un factor significativo. Una posible explicación a esta situación es la existencia de multicolinealidad entre las variables introducidas. La multicolinealidad hace referencia a la presencia de algún tipo de dependencia lineal y fuerte correlación entre las variables explicativas. Así pues, altas correlaciones entre las variables introducidas en el modelo nos proporcionan indicios de la existencia de multicolinealidad. En la Tabla 57 se presenta la matriz de correlaciones bivariadas de Pearson entre las tres variables introducidas en el modelo y como se puede apreciar existe una correlación significativa y positiva entre las variables necesidades de apoyo y nivel de discapacidad intelectual. Estos resultados indican que probablemente la existencia de multicolinealidad entre estas dos variables está afectando a los datos obtenidos en el modelo explicativo de autodeterminación.

Tabla 57. Matriz de correlaciones entre las variables introducidas en el modelo explicativo.

	Necesidades de apoyo	Nivel de Discapacidad Intelectual	Experiencia Previa en programas de TVA
Necesidades de apoyo	1		
Nivel de Discapacidad Intelectual	.331**	1	
Experiencia Previa en programas de TVA	-.105	-.004	1

** . La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Existen otros dos estadísticos que proporcionan información sobre el diagnóstico de multicolinealidad entre variables, concretamente si el índice de tolerancia es bajo y el factor de inflación de la varianza (FIV) es superior a la unidad es un signo de la existencia de colinealidad, de la misma manera es también indicativo de colinealidad que la proporción de varianza de los estimadores de los coeficientes de regresión en los distintos componentes sea superior a 0.5 (Tabla 58). Estos datos proporcionan nuevas evidencias de que existe multicolinealidad entre la variable necesidades de apoyo y la variable nivel de discapacidad intelectual.

Tabla 58. Estadísticos de colinealidad entre las variables del modelo.

Dimensión	Estadísticos de colinealidad		Índice de condición	Proporciones de la varianza			
	Índice de tolerancia	FIV		Constante	Experiencia Previa TVA	Necesidades de Apoyo	Nivel de DI
Constante			1.000	.01	.03	.01	.03
Experiencia Previa TVA	.904	1.106	1.874	.00	.64	.00	.09
Necesidades de Apoyo	.925	1.081	3.592	.09	.31	.12	.88
Nivel de DI	.840	1.191	6.209	.90	.03	.86	.00

La estrecha relación entre estas variables está determinando que una de ellas, concretamente el nivel de discapacidad intelectual de los participantes, sea excluida del modelo explicativo, a pesar de que ésta puede tener un rol importante en el nivel de autodeterminación de los estudiantes, tal y cómo se observa en los resultados del análisis de regresión simple. La cuestión que surge en este momento es por qué las necesidades de apoyo destacan o sobresalen por encima del nivel de discapacidad intelectual como variable que cuenta con un mayor peso explicativo sobre la variable autodeterminación en contraste con el resto, teniendo en cuenta que ambas variables guardan una relación lineal simple con el nivel de autodeterminación y que además aludiendo a los datos obtenidos (Tabla 58) presentan un coeficiente de determinación muy similar. En cualquier caso, este resultado apoya el enfoque socioecológico defendido a lo largo de este trabajo sobre la discapacidad intelectual. La variable necesidades de apoyo se puede considerar una variable personal que está estrechamente mediada por el ambiente, ya que la intensidad de necesidades de apoyo es un constructo ligado específicamente a la situación de una persona en un momento concreto y en un entorno determinado, es decir, permite mucha maniobra de acción y hace referencia a la interacción de las capacidades y limitaciones de la persona con su entorno. Sin embargo, el nivel de discapacidad intelectual, aunque se relaciona con las necesidades de apoyo, es una variable personal de carácter estático en la que apenas se tiene en cuenta el papel del ambiente como factor de cambio. Por tanto, parece que los resultados apoyan que el nivel de autodeterminación puede ser explicado, en parte, por el nivel de necesidades de apoyo como variable personal de los estudiantes íntimamente ligada a los factores ambientales, más que por el nivel de discapacidad intelectual.

Resumen

En definitiva, estos resultados ponen de manifiesto varias realidades. Por un lado, que del total de variables exploradas inicialmente únicamente tres de ellas presentaban indicios suficientes para ser consideradas como posibles variables explicativas del nivel de autodeterminación: la intensidad de necesidades de apoyo, el nivel de discapacidad intelectual y la experiencia previa en programas de transición a la vida adulta. El resto de variables tanto de tipo personal como educativo fueron descartadas de los análisis de regresión por haber demostrado previamente que no tenían un rol significativo en el nivel de autodeterminación de los estudiantes evaluados. En segundo lugar, los análisis de regresión simple confirman que dos de las variables analizadas (necesidades de apoyo y nivel de discapacidad intelectual) guardan una relación lineal significativa con el nivel de autodeterminación, lo cual significa, en el primer caso, que una mayor intensidad de necesidades de apoyo se asocia con puntuaciones menores en autodeterminación y, en relación a la segunda variable, que un mayor nivel de discapacidad intelectual se asocia igualmente con puntuaciones más bajas en autodeterminación. Y finalmente, la búsqueda de un modelo explicativo múltiple del nivel de autodeterminación resultó en el hallazgo de un modelo significativo formado por tres variables, de las cuales únicamente una de ellas obtuvo un coeficiente de regresión significativo (la intensidad de necesidades de apoyo). Por tanto, aunque este modelo logra explicar aproximadamente un 15.9% de la variable criterio y arroja luz sobre una posible variable explicativa del nivel de autodeterminación, los resultados no han sido todo lo satisfactorios que se esperaban.

Se podría decir que en este estudio se ha podido encontrar una posible y potente variable explicativa del nivel de autodeterminación, que además sobresale por encima del poder explicativo que puede tener el nivel de discapacidad intelectual en los análisis, pero no se ha conseguido aún un modelo global explicativo de la autodeterminación. Se debe continuar indagando en la búsqueda de las variables personales y ambientales que pueden explicar el nivel de autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual y aporten conocimiento al constructo.

5.5. CONCLUSIONES

El objetivo fundamental de esta investigación era proporcionar evidencias que permitan avanzar en el conocimiento de los factores asociados a la autodeterminación de los jóvenes con discapacidad intelectual. Estudiar la influencia de determinadas variables personales y educativas en el nivel de autodeterminación de los adolescentes con discapacidad intelectual ayudará a tener un mejor y mayor conocimiento sobre cómo podemos promover la conducta autodeterminada de estas personas. El objetivo general de este trabajo se concretó en dos objetivos específicos que a su vez se desglosaron en distintas hipótesis generales y específicas que han sido sometidas a prueba a lo largo del capítulo. Las conclusiones extraídas de los resultados se presentan a continuación de forma sintetizada, haciendo referencia de manera individual a cada una de las hipótesis planteadas.

En primer lugar, en relación a la *primera hipótesis general* según la cual *existen diferencias significativas en el nivel de autodeterminación de los estudiantes evaluados en función de diversas variables personales* podemos decir que:

1. *Rechazamos la **Hipótesis 1.1.** que preveía la existencia de diferencias significativas en autodeterminación en función del género.* Los resultados indican que no existen diferencias significativas en el nivel de autodeterminación de los estudiantes evaluados en función del género, como tampoco existen estas diferencias si tomamos como variable dependiente el nivel en las distintas dimensiones de autodeterminación (autonomía, autorregulación, creencias de control y eficacia y autoconocimiento). Por tanto, los datos revelan que ser hombre o mujer no es un atributo relevante para la existencia de diferencias en autodeterminación y sus dimensiones.
2. *Rechazamos la **Hipótesis 1.2.** que preveía la existencia de diferencias significativas en autodeterminación en función de la edad.* Los resultados indican que la edad (o específicamente, los rangos de edad establecidos para los participantes) no es una variable que determine la existencia de diferencias significativas en el nivel global de autodeterminación de los estudiantes. Las diferencias encontradas en los distintos grupos de edad en el nivel de autodeterminación no fueron lo suficientemente grandes para ser consideradas significativas entre ningún rango. Sin embargo, un análisis detallado reveló que se encontraban diferencias significativas en función de la edad en el nivel de los estudiantes en dos de las dimensiones de autodeterminación (concretamente en la media de puntuaciones obtenida en la sección de autonomía y autorregulación). Cabe resaltar además que en el caso de la dimensión autonomía se podía observar una clara tendencia creciente según aumenta la edad de los estudiantes, es decir, los resultados revelaban que el nivel de autonomía de los participantes podría verse influido por la edad, siendo mayor su autonomía según los estudiantes van creciendo.
3. *Aceptamos la **Hipótesis 1.3.** que preveía la existencia de diferencias significativas en autodeterminación en función del nivel de discapacidad intelectual.* Los resultados ponen de manifiesto que hay diferencias significativas en el nivel de autodeterminación de los estudiantes en función de si estos tienen discapacidad intelectual leve o moderada. Cuanto mayor es el nivel de discapacidad intelectual (y, por tanto, menor CI), menor es el nivel de autodeterminación de los estudiantes evaluado a través de la Escala ARC-INICO.
4. *Rechazamos la **Hipótesis 1.4.** que preveía la existencia de diferencias significativas en autodeterminación en función de la presencia o ausencia de problemas de conducta asociados.* Los datos permitieron confirmar que no existen diferencias significativas en el nivel de autodeterminación de los participantes en el estudio en función de la existencia o no de problemas de conducta asociados. El nivel en autodeterminación de los estudiantes que no presentan problemas de conducta es ligeramente más alto que el de los estudiante que presentan problemas de conducta, pero la diferencia es tan mínima que no es significativa. El análisis detallado para averiguar qué sucede en el caso de las dimensiones de autodeterminación revela que existen diferencias significativas en el nivel de autonomía en función de la presencia o ausencia de problemas de conducta, en la línea con la idea de que los estudiantes que no presentan problemas de conducta tienen un nivel de autonomía significativamente mayor que los estudiantes con algún tipo de problema de comportamiento. Por tanto, parece que esta variable podría no

influir sobre el nivel autodeterminación considerado desde una perspectiva global, pero podría estar influyendo sobre una de las dimensiones que subyacen a él (autonomía).

5. *Aceptamos la **Hipótesis 1.5.** que preveía la existencia de diferencias significativas en autodeterminación en función de la intensidad de necesidades de apoyo.* Los datos revelan que los estudiantes que presentan menores necesidades de apoyo obtienen puntuaciones significativamente más altas en la Escala ARC-INICO que los estudiantes con mayores necesidades de apoyo. Estos resultados ponen de manifiesto que la intensidad de necesidades de apoyo de los estudiantes es un factor relevante en la existencia de diferencias significativas en el nivel de autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual evaluados.

En esencia, hasta aquí podemos concluir que de las cinco variables personales exploradas en el estudio únicamente dos de ellas destacan como factores determinantes en la existencia de diferencias significativas en el nivel de autodeterminación. Concretamente, tanto el nivel de discapacidad intelectual, entendido en base a las categorías clásicas basadas en el cociente intelectual, como la intensidad de necesidades de apoyo evaluadas a través de la Escala de Intensidad de Apoyos – SIS – para niños y adolescentes son dos factores que están jugando un papel importante en el nivel de autodeterminación de los adolescentes con discapacidad intelectual. Ambas revelan que presentar mayores o menores necesidades de apoyo o pertenecer a una u otra categoría de discapacidad intelectual (leve o moderado) es un factor determinante para encontrar también un menor o mayor el nivel de autodeterminación en los estudiantes. Estos resultados apoyan la investigación previa que avala la existencia de una relación consistente entre el funcionamiento intelectual y la autodeterminación (Shogren et al., 2007; Wehmeyer et al., 2012) y van un paso más allá al incorporar las necesidades de apoyo como una variable determinante en el funcionamiento individual de los estudiantes en autodeterminación. Sin embargo, no confirman los resultados obtenidos en otros estudios que analizan el papel del género, la edad o los problemas de conducta (Carter et al., 2009; Nota et al., 2011; Pierson et al., 2008; Wehmeyer y Garner, 2003).

En segundo lugar, en relación a la *segunda hipótesis general* según la cual *existen diferencias significativas en el nivel de autodeterminación de los estudiantes evaluados en función de diversas variables educativas* podemos decir que:

1. *Rechazamos la **Hipótesis 2.1.** que preveía la existencia de diferencias significativas en autodeterminación en función del tipo de centro educativo al que acuden los estudiantes.* Los resultados indican que el tipo de centro educativo en el que estudian los participantes no se asocian a la existencia de diferencias significativas en su nivel de autodeterminación. Los estudiantes que asisten a centros concertados presentan una puntuación media en autodeterminación ligeramente superior, aunque no significativa, a los estudiantes que acuden a centros públicos. Estos mismos resultados se obtuvieron en el análisis detallado por dimensiones, no encontrándose diferencias en ninguna dimensión.
2. *Rechazamos la **Hipótesis 2.2.** que preveía la existencia de diferencias significativas en autodeterminación en función del tipo de escolarización de los estudiantes.* Los resultados indican que el tipo de escolarización no es un factor determinante de la existencia de diferencias significativas en el nivel de autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual. La puntuación media en autodeterminación obtenida por los estudiantes escolarizados en régimen ordinario y combinado fue ligeramente superior a la media

obtenida por los estudiantes escolarizados en centros de educación especial, sin embargo estas diferencias no fueron suficientemente amplias como para ser significativas. Como en la hipótesis anterior, no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las dimensiones de autodeterminación en función de esta variable.

3. *Aceptamos la **Hipótesis 2.3.** que preveía la existencia de diferencias significativas en autodeterminación en función de la experiencia previa de los participantes en programas de transición a la vida adulta (TVA).* Los resultados revelan que los estudiantes con aproximadamente un curso académico de experiencia en transición a la vida adulta obtienen puntuaciones significativamente mayores en autodeterminación que los estudiantes que no tienen ninguna experiencia previa en este tipo de programas. Estos datos podrían estar indicando que participar en programas de transición a la vida adulta podría estar siendo un factor clave en el desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes. Sin embargo, no se encontraron estas mismas diferencias significativas según aumentaban los cursos de experiencia en transición a la vida adulta, e incluso los datos apuntaban que cuando se aumenta la experiencia el nivel de autodeterminación disminuía ligeramente. Este resultado es, sin duda, inquietante y abre la puerta a realizar nuevas investigaciones en este campo con una mayor muestra y que controlen un mayor número de variables que pueden estar asociadas a la participación en programas de TVA (por ejemplo el tipo de programas, la participación activa, el contenido de dichos programas...) para replicar o indagar en profundidad el papel de esta variable en el nivel de autodeterminación de los jóvenes con discapacidad intelectual.

A modo de resumen, en relación a las variables educativas podemos concluir que las variables de tipo estático no tienen un rol determinante en el nivel de autodeterminación de los estudiantes, es decir, el mero hecho de acudir a un tipo u otro de centro (sin controlar otro tipo de variables asociadas) o estar escolarizado en alguna de las modalidades de escolarización no son factores claves que determinen, por si solos, que existan diferencias significativas en el nivel de autodeterminación de los estudiantes. Estos resultados podrían estar relacionados la idea defendida por Zhang (2005) que plantea que el papel de este tipo de variables educativas (como la escolarización) puede estar mediatizado por otros factores subyacentes como la cultura o las actitudes de la familia. En cualquier caso, es importante mencionar que los resultados y las conclusiones derivadas de los análisis realizados con estas dos variables educativas son especialmente cuestionables debido a la limitación metodológica derivada de la distribución desigual de la muestra y el escaso número de participantes con el que se pudieron realizar finalmente los análisis. Esta situación podría estar afectando a los resultados obtenidos, por lo que se hace difícil poder extraer conclusiones y lo ideal sería poder repetir estos análisis con una muestra más representativa.

Por otro lado, la variable educativa incluida en el estudio con un matiz más instruccional (la experiencia previa en programas de TVA) puede estar jugando un rol importante en el nivel de autodeterminación, en línea con los resultados de otros estudios que relacionan la participación en programas de transición y la autodeterminación (Shogren et al., 2007; Lee et al., 2012). Sin embargo, los resultados obtenidos deberían ser confirmados en posteriores investigaciones que desglosen esta variable para indagar de qué manera la experiencia previa en este tipo de programas puede ser importante en el desarrollo o manifestación de un mayor nivel de autodeterminación.

En tercer lugar, en relación a la *tercera hipótesis general*, la cual tiene un planteamiento más abierto o exploratorio y cuyo objetivo era *averiguar qué combinación de variables personales y educativas* (sin establecer un modelo a priori) *pueden formar un modelo explicativo del nivel de autodeterminación*. En general, podemos aceptar la hipótesis ya que los resultados revelaron la existencia de un modelo global significativo formado por variables personales (el nivel de discapacidad intelectual y la intensidad de necesidades de apoyo) y educativas (la experiencia previa en programas de transición a la vida adulta). Sin embargo, este modelo explicativo no es todo lo satisfactorio que cabría esperar por dos razones fundamentales: únicamente es capaz de explicar aproximadamente un 15% de la variable criterio y, más importante aún, de las tres variables introducidas solo la intensidad de necesidades de apoyo obtiene coeficientes de regresión significativos.

Por tanto, aunque no podemos concluir que los datos avalen la existencia de un modelo explicativo definitivo que clarifique por completo el constructo de autodeterminación y en el que se identifiquen variables predictoras de la conducta autodeterminada, el principal elemento de valor que podemos extraer de los análisis efectuados es el descubrimiento de un factor determinante en el nivel de autodeterminación de los jóvenes con discapacidad intelectual: la intensidad de necesidades de apoyo. Los resultados sugieren que existe una relación lineal negativa y significativa entre el nivel de necesidades de apoyo y la autodeterminación, de manera que mayores necesidades de apoyo se relacionan con bajos niveles de autodeterminación y viceversa. Además, los datos sugieren también que si esta variable se incorpora dentro de un modelo de regresión múltiple junto con otras variables dentro de las cuales se incluya el nivel de discapacidad intelectual, las necesidades de apoyo de los estudiantes adquiere un peso explicativo significativo por encima de la categoría de discapacidad intelectual, haciendo que esta variable aparezca en el modelo como un factor no significativo. Es obvia la estrecha relación que existe estas dos variables, como así lo constatan también los análisis correlacionales efectuados en esta investigación, pero lo que se debe estudiar en profundidad es el rol que juegan ambas por separado o conjuntamente en la vida de las personas con discapacidad. Habitualmente, los estudios empíricos en este campo detectan que el nivel de discapacidad intelectual es un factor con un papel importante en el desarrollo de la autodeterminación (Shogren et al., 2007; Wehmeyer et al., 2012), sin embargo, los hallazgos derivados de esta investigación sugieren que más que la categoría de discapacidad intelectual en la que se puede englobar a la persona (basándonos únicamente en su nivel de CI o funcionamiento intelectual) es la intensidad de los apoyo que necesita la que puede estar determinando (junto con otras posibles variables aún por detectar) el nivel de autodeterminación de esa persona. En cualquier caso, sigue siendo necesaria mayor investigación en este campo.

En definitiva, a lo largo de este capítulo se ha realizado un análisis exhaustivo del rol que las variables personales y del contexto educativo pueden estar jugando en la autodeterminación, evaluada a través de la Escala ARC-INICO, de los adolescentes de entre 11 y 19 años con discapacidad intelectual, siendo ésta una de las actuales líneas de investigación en este campo. Las conclusiones expuestas previamente revelan que la autodeterminación es un constructo complejo que está relacionado con variables de distinto tipo: personales y ambientales. Esta investigación supone una primera aproximación en España sobre el estudio de la evaluación y el análisis de los factores asociados a la autodeterminación y abre nuevas líneas de estudio en las que se confirmen las conclusiones extraídas. Es importante seguir indagando en profundidad para aumentar el conocimiento en este campo, dando respuesta a las limitaciones de este estudio que han impedido realizar conclusiones sólidas y a las líneas de investigación que no han podido ser abordadas completamente en este trabajo.

Un hecho que constata la actualidad y relevancia del campo de estudio abordado en este trabajo es que durante el proceso final de elaboración de esta tesis doctoral se ha publicado un estudio que explora un conjunto de características personales y del entorno escolar como posibles predictoras de la autodeterminación (Shogren, Wehmeyer, Palmer y Paek, 2013). Este estudio plantea un objetivo muy similar al planteado en este capítulo, pero utilizando exclusivamente análisis de regresión múltiple. Los autores analizan el papel de las mismas variables personales incorporadas en este trabajo (género, edad, categoría de discapacidad intelectual y necesidades de apoyo), aunque no incluyen los problemas de conducta y variables del entorno educativo muy similares (número de horas de clases académicas y no académicas con iguales sin discapacidad, asistencia a las reuniones del plan educativo, metas de transición propuestas y experiencia en el establecimiento de esas metas) sobre el nivel de autodeterminación de 312 estudiantes con discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje de entre 13 y 21 años. Se pospone la discusión de los resultados presentados en este trabajo y los obtenidos por Shogren et al. (2013) para el siguiente capítulo de discusión y conclusiones generales en el cual se realizará la recapitulación de los resultados obtenidos en esta investigación en contraste con la investigación previa y actual, así como las nuevas líneas de estudio que se abren antes este trabajo.

En cualquier caso, la discusión y relevancia de los resultados encontrados, debe contemplarse teniendo en cuenta las limitaciones de la investigación. Una de las principales limitaciones de este estudio está asociada al tipo de procedimiento de selección de la muestra y el tamaño de la misma. Son múltiples los motivos que dificultan la realización de una selección aleatoria dentro de la población de personas con discapacidad intelectual y más aún si la muestra no es población adulta. Disponer de una muestra incidental o de conveniencia implica que no se puede tener la certeza de que la muestra sea representativa. A pesar de que se ha intentado que la muestra posea la mayor representatividad posible, acudiendo a distintos tipos de centros y a múltiples comunidades autónomas y provincias de España, no se ha podido conseguir que ésta tenga una distribución completamente representativa. Específicamente, dos de las variables analizadas en esta investigación (tipo de centro educativo y escolarización) presentan una distribución muy desigual en la muestra, lo cual ha afectado al potencial de los análisis efectuados, que se tuvieron que realizar con una pequeña proporción de la muestra. Esta circunstancia hace que de los resultados obtenidos en este ámbito (correspondiente a la contrastación de las hipótesis 2.1. y 2.2.) no puedan extraerse conclusiones generalizables.

Otra limitación reseñable, que puede vincularse a la investigación realizada en este capítulo, es en relación restringido número de variables introducidas en el estudio y al procedimiento de registro y evaluación de alguna de ellas. El número de factores incluido puede no estar reflejando la complejidad del constructo de autodeterminación y su relación con los factores personales y ambientales. De la misma forma, el cuestionario de datos que debían cumplimentar los profesionales de los centros colaboradores con información sociodemográfica y educativa sobre el alumno fue contestado por profesionales de distintas especialidades (profesores, logopedas, psicólogos...), lo cual podría estar afectando a la interpretación que cada uno de ellos hacen de las preguntas que se incluían en dicho cuestionario. Para evitar esta posible dificultad, el cuestionario se diseñó siguiendo un formato simple y utilizando notas aclaratorias en aquellos apartados que podían llevar a confusión. En esta misma línea otra posible limitación es la utilización de la Escala de Intensidad de Apoyos –SIS- para Niños y Adolescentes que aun está en proceso de validación en inglés y en español (Thomspon et al., 2008 y Verdugo et al., 2012) y, por tanto, carece de baremos estandarizados. La utilización de esta escala se justifica en base a varios argumentos. Se deseaba

evaluar las necesidades de apoyo de población adolescente (de entre 11 a 19 años), pero para evaluar este constructo actualmente solo está disponible la Escala de Intensidad de Apoyos -SIS- para Adultos (Thomspon et al., 2004) traducida a 13 idiomas, entre ellos el castellano (Verdugo, Arias e Ibáñez, 2007). Sin embargo, por el rango de edad de la muestra, esta escala que va dirigida a mayores de 16 años no se podía aplicar a la mayoría de los estudiantes participantes de este estudio. Por ello, se decidió apostar por la utilización de la Escala de Intensidad de Apoyos para Niños y Adolescentes, a diferencia de otros estudios que utilizan una aproximación diferente (Shogren et al., 2013), ya que esta escala cuenta con bastantes indicios preliminares sobre las adecuadas propiedades psicométricas de la escala (Guillén, Verdugo y Arias, 2012; Guillén, Verdugo, Arias y Vicente, en prensa). Por tanto, aunque no debemos olvidar que los análisis efectuados se han realizado con puntuaciones no baremadas sobre las necesidades de apoyo de los participantes, los indicios apuntan que esta escala tiene potencial para ser utilizada en estudios científicos.

Teniendo siempre presente que el objetivo debe ser aportar conocimiento que pueda servir de utilidad a la comunidad científica y a los servicios de atención a las personas con discapacidad, las conclusiones extraídas en esta investigación sirven de punto de partida proporcionando indicios iniciales sobre algunos de los factores personales y del contexto educativo que pueden estar relacionados con el desarrollo o la expresión de la autodeterminación. Estos indicios pueden y deben guiar el diseño de nuevos estudios en esta línea y, además, se asocian con hallazgos obtenidos en estudios previos y actuales. Se confirma que el nivel o categoría de discapacidad intelectual es un factor importante, aunque los datos apuntan que puede no ser tan fundamental como se pensaba tradicionalmente y que si se tienen en cuenta otros factores personales y ambientales (como puede ser la intensidad de necesidades de apoyo), el rol de pertenecer a una u otra categoría de discapacidad intelectual pasa a un segundo plano.

Así pues, se abren múltiples nuevas líneas de investigación relacionadas tanto con indagar en profundidad el tipo de relación existente entre la autodeterminación y las necesidades de apoyo de los jóvenes con discapacidad, como también contrastar si otro tipo de factores educativos de carácter más instruccional (desde la formación en programas de transición a la vida adulta, hasta cualquier tipo de instrucción en las dimensiones o componentes de la autodeterminación) pueden estar jugando un rol determinante en el desarrollo de la autodeterminación. Igualmente, es necesario dirigir también la investigación al desarrollo de estrategias de intervención individualizadas que promuevan la conducta autodeterminada de los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, teniendo en cuenta las características personales, ambientales y del entorno educativo que son detectados en la investigación como determinantes en el desarrollo y la expresión de la autodeterminación.

CAPÍTULO. 6

**CONCLUSIONES GENERALES, DISCUSIÓN Y LÍNEAS
FUTURAS DE INVESTIGACIÓN**



CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES GENERALES, DISCUSIÓN Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

La importancia de la evaluación y la promoción de la conducta autodeterminada de las personas con discapacidad se hace cada vez más patente en la investigación científica que se desarrolla en este ámbito, en la filosofía que subyace a los servicios que prestan apoyos a las personas con discapacidad y, por supuesto, en la reclamación que ellos mismos hacen sobre sus derechos y aspiraciones hacia una vida independiente y de calidad. Numerosos estudios han constatado que las personas con discapacidad, sus familias y los profesionales que trabajan apoyándolos consideran que poder mostrar autodeterminación y tener capacidades y oportunidades para poner en marcha los componentes asociados a ella es un elemento de gran importancia en la vida de las personas con discapacidad desde las edades más tempranas hasta la vida adulta (Carter, Lane, Cooney, Weir, Moss y Machalicek, 2013; Carter et al., 2008; Grigal, et al., 2003 Power et al., 2012; Stang, Carter, Lane y Pierson, 2009). Y es que ser autodeterminado implica alcanzar en la medida de lo posible una mayor independencia, integración e inclusión en los distintos ambientes en los que uno se desenvuelve, gracias a tener la oportunidad de aprender y poner en práctica día a día las habilidades necesarias para ejercer control en la propia vida, para elegir lo que uno quiere y para ser tratado con dignidad y respeto.

Teniendo en cuenta todo esto, es innegable la relevancia que tiene dedicar esfuerzos dirigidos a desarrollar estrategias de evaluación y promoción de la autodeterminación y a difundir las implicaciones de ser autodeterminado para ayudar a las personas con discapacidad a poder ejercer un mayor control sobre sus vidas. La disponibilidad de instrumentos psicométricamente válidos y acordes con el marco teórico actual es el primer paso necesario para poder orientar las actuaciones a promover la autodeterminación y favorecer el desarrollo de diseños de intervención centradas tanto en las necesidades particulares de cada individuo como en las oportunidades que debe proporcionar el ambiente. En la misma línea, la disponibilidad de herramientas de evaluación facilita también que la investigación pueda aportar evidencias sobre la relación entre la autodeterminación y otras variables o constructos asociados. Este mayor conocimiento es igualmente un elemento importante para el diseño de estrategias de promoción desde un modelo ecológico, ya que cualquier proceso de intervención debe tener en cuenta no solo los componentes sobre los que se debe enseñar a través de procesos instruccionales, sino también el papel mediador de las variables asociadas. Por tanto, toda la investigación presentada en este trabajo supone, por un lado, el punto de partida de futuras investigaciones tanto orientadas a seguir aumentando el conocimiento existente sobre la autodeterminación y su evaluación como dirigidas a diseñar estrategias de promoción e intervención y, por otro lado, contribuye de alguna manera a constatar la importancia de la autodeterminación en la vida de las personas con discapacidad intelectual desde las etapas educativas.

La finalidad última de este trabajo de investigación, cuyo título es *“Evaluación de la autodeterminación de adolescentes con discapacidad intelectual. Análisis de factores personales y ambientales asociados”*, es contribuir a la investigación nacional e internacional existente en el campo de la autodeterminación, ampliar el conocimiento sobre el tema y dotar de recursos de evaluación tanto a

la comunidad científica como a los servicios de atención a las personas con discapacidad, a la vez que, por supuesto, se abre nuevas líneas de investigación en este ámbito.

A lo largo de la parte teórica se ha presentado el marco teórico de referencia actual en el ámbito de la discapacidad y específicamente los desarrollos teóricos y empíricos existentes en el campo de la autodeterminación. Concretamente, en el *Primer Capítulo* se abordaba de manera breve el enfoque general subyacente a esta investigación, de manera que como punto de partida se tuviera presente la concepción actual de discapacidad intelectual, el papel de los apoyos individualizados en el paradigma y la importancia de la consecución de resultados personales mejorados, como son la mejora de la calidad de vida y la promoción de la autodeterminación en la vida de las personas con discapacidad intelectual. Además de este marco general, en el *Segundo Capítulo* se presentó una revisión exhaustiva de los modelos teóricos más importantes desarrollados sobre el constructo de autodeterminación y un análisis de la investigación existente en este campo. Finalmente, en el *Tercer Capítulo* de la parte teórica se ha proporcionado la revisión y exposición de las directrices y premisas básicas que deben guiar la evaluación y la promoción de la autodeterminación de los jóvenes con discapacidad intelectual. Esta revisión ponía de manifiesto la existencia de múltiples estrategias de evaluación validadas en el contexto internacional, lo cual contrastaba con la necesidad actual de desarrollar instrumentos de evaluación validados que superen las traducciones y adaptaciones al contexto español realizadas previamente en nuestro país (Verdugo et al., 2009; Wehmeyer et al., 2006) y permitan identificar las necesidades en el área de autodeterminación de los adolescentes con discapacidad intelectual. De la misma manera, existe también una carencia de programas y recursos de promoción de la autodeterminación basados en la evidencia. En definitiva, la parte teórica constata que el aumento de la investigación existente en España en este campo y el diseño de estrategias de evaluación e intervención eficaces que se puedan utilizar con garantías son, por tanto, líneas de investigación emergentes en este ámbito.

Conscientes de esta necesidad y teniendo en cuenta que el punto de partida de cualquier intervención para que sea efectiva debe ser la evaluación completa de la situación (persona y ambiente) y el conocimiento experto del componente sobre el que se va a intervenir, en la parte empírica se ha intentado dar respuesta a estos dos objetivos principales:

1. Desarrollar y validar la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación, dirigido a evaluar la autodeterminación de estudiantes con discapacidad intelectual entre 11 y 19 años (*Capítulo 4*)
2. Analizar el rol de un conjunto de variables personales y educativas sobre el nivel de autodeterminación de los estudiantes evaluados (*Capítulo 5*).

En cada uno de los capítulos señalados se ha presentado de manera detallada el objetivo, procedimiento, los resultados y las conclusiones derivadas de ellos, por tanto, a continuación se va a presentar un breve resumen de las conclusiones generales obtenidas, un análisis de las limitaciones y los puntos fuertes que subyacen a la consecución de los objetivos de cada uno de ellos, los cuales abren nuevas líneas de investigación futuras.

En definitiva, el punto de partida de este trabajo planteaba que contar con herramientas de evaluación y con un mayor conocimiento sobre las variables asociadas a la autodeterminación, además de proporcionar resultados importantes en sí misma, guiaría futuras líneas de investigación dirigidas al diseño de estrategias de promoción que proporcionen los apoyos individualizados necesarios y promuevan las habilidades y oportunidades asociadas a la autodeterminación.

6.1. CONCLUSIONES GENERALES CON RESPECTO AL PROCESO DE ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE LA ESCALA ARC-INICO DE EVALUACIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN

El proceso de elaboración y validación de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación se ha realizado siguiendo un proceso riguroso de varias fases. En un primer momento, se elaboró una versión inicial de la Escala ARC-INICO utilizando como referencia las traducciones existentes en castellano de la escala “*The Arc’s Self-Determination Scale*” de Wehmeyer (1995) y los resultados obtenidos en la validación de estas escalas en el contexto español. Estos estudios (Verdugo et al., 2009; Wehmeyer et al., 2006) ponen de manifiesto que la escala de Wehmeyer en español tenía áreas potenciales de mejora. Por ello, se decidió tomar como punto de partida esta escala, revisando sus fortalezas y limitaciones para recoger aquel contenido de la escala que era válido para la evaluación de la autodeterminación y modificar aquellos aspectos que no funcionaban adecuadamente.

La primera versión formada por 102 ítems divididos en cuatro secciones se elaboró mediante un proceso sólido de fundamentación teórica y fue sometida a prueba en un primer estudio piloto. El análisis preliminar de las propiedades psicométricas de la escala permitió obtener información relevante con respecto a las características de los ítems que formaban la versión inicial y proporcionar un primer feedback sobre los pasos que se estaban siguiendo. En este análisis, llevado a cabo con una muestra de 99 estudiantes con discapacidad intelectual, se puso de manifiesto dos resultados relevantes. Por un lado, el análisis de los ítems reveló que la mayoría de ellos tenían índices de calidad psicométrica significativos, a pesar de que también se detectó un posible conjunto de ítems que no cumplía los criterios mínimos de calidad y que debían ser sometidos a revisión y posiblemente eliminados de la versión final de la escala. Por otro lado, los resultados indicaban que, incluso a pesar de la existencia de esos ítems, las cuatro secciones de la escala obtenían buenos niveles de consistencia interna y evidencias empíricas de validez.

Todo este proceso de análisis preliminar derivó en la elaboración de la segunda versión de la Escala ARC-INICO, la cual incluía únicamente dos cambios con respecto a su predecesora: se eliminaron cinco ítems (por lo que esta versión quedó formada por 96 ítems) y se incorporó el uso de elementos pictográficos de apoyo que facilitaban la comprensión de las opciones de respuesta a los estudiantes (siguiendo una de las recomendaciones propuestas por Finlay y Lyons (2001) para facilitar el proceso de evaluación de personas con discapacidad intelectual).

Finalmente, la versión preliminar de la Escala ARC-INICO fue aplicada a una muestra de 279 estudiantes con discapacidad intelectual de entre 11 y 19 años y a partir de dicha aplicación se realizó el proceso de análisis para la validación psicométrica del instrumento. Los objetivos específicos del proceso de validación se plantearon para realizar un análisis detallado desde los elementos de menor tamaño de la escala hasta los más generales de la misma:

1. Estudiar la *calidad psicométrica de los ítems* a fin de poder determinar la idoneidad de los mismos y descartar aquellos ítems que no estén aportando valor a la escala.
2. Estudiar las *propiedades psicométricas de las secciones* que conforman la escala para analizar la fiabilidad de las medidas que se obtienen de ellas y aportar evidencias de su validez como herramientas para evaluar de manera unidimensionalidad las características esenciales de autodeterminación.

3. Estudiar la *fiabilidad y validez* de la escala en su conjunto utilizando análisis de consistencia interna y proporcionando distintos tipos de evidencias de validez.
4. *Publicar la versión definitiva* de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación.

El desarrollo de cada uno de estos cuatro objetivos dio lugar a los siguientes resultados y conclusiones derivadas de los mismos:

1. El *análisis de la calidad e idoneidad de los ítems* reveló la necesidad de realizar dos cambios importantes para poder garantizar la fiabilidad y validez de la escala en su conjunto. Por un lado, el análisis descriptivo de las respuestas de los participantes a los ítems puso de manifiesto que las opciones de respuesta de los ítems de la primera sección de autonomía debían modificarse de un formato de cuatro opciones a otro de tres opciones que representaba mejor las respuestas en base a la frecuencia proporcionadas por los estudiantes evaluados. Por otro lado, el análisis de la calidad psicométrica de los ítems apuntaba que existía un conjunto de ítems (36 ítems) que debían ser eliminados por no contar con adecuadas propiedades psicométricas y no estar aportando valor al conjunto global de la escala (Anexo 6). La decisión de descartar estos ítems de la versión final escala antes de realizar el resto de análisis de validación se fundamenta en que lo ideal en el proceso de desarrollo de un instrumento de evaluación es que dicho instrumento esté formado por los ítems mejores y más potentes desde el punto de vista psicométrico, ya que es esperable que una escala formada por ítems de calidad obtenga también potentes propiedades psicométricas cuando se analiza en su conjunto. Además, la versión inicial de la escala contaba con un número muy amplio de ítems, precisamente con el objetivo específico de poder seleccionar los mejores tras el análisis psicométrico. Por tanto, la eliminación de dicho ítems permitía elaborar una escala más corta y manejable y evitar así el problema del cansancio y la desmotivación que sobreviene en los estudiantes ante escalas con un excesivo número de ítems de evaluación.

En definitiva, esta primera fase del proceso de validación de la Escala ARC-INICO finalizó con la selección de 61 ítems que cumplían con suficiencia los criterios psicométricos establecidos divididos en las cuatro secciones inicialmente propuestas: la sección de autonomía formada por 25 ítems; la sección de autorregulación con 12 ítems; la sección de creencias de control y eficacia formada por 14 ítems y; por último, la sección de autoconocimiento compuesta por 10 ítems. Todos ellos con un formato de respuesta múltiple de tres opciones de respuesta basadas en la frecuencia para la sección de autonomía y de cuatro opciones de respuesta basados en el grado de acuerdo para el resto de secciones.

2. El estudio de las *propiedades psicométricas de las secciones* que forman la Escala ARC-INICO puso de manifiesto que los cuatro pilares básicos que sustentan la escala cuentan con evidencias suficientes de su fiabilidad y validez. Todas ellas presentan elevados índices de consistencia interna que avalan su uso en trabajos de investigación y como herramientas fiables de evaluación aplicables en contextos ajenos al ámbito científico. Igualmente, existen evidencias que indican que las cuatro secciones son esencialmente unidimensionales en análisis factorial de segundo orden y los datos apuntan que las estructuras detectadas se ajustan al modelo teórico de autodeterminación propuesto como marco de referencia (Wehmyeyer, 1999). Para todas ellas se detectan un conjunto de factores de primer orden que convergen en un único factor de orden superior, el cual avala la unidimensionalidad de cada sección y, además, las estructuras encontradas para cada sección se pueden equiparar con los componentes elementales de autodeterminación que

subyacen a cada dimensión propuestos por el modelo. Merece la pena destacar especialmente los resultados obtenidos para la sección de autorregulación, al ser precisamente ésta la sección cuyos ítems no partían directamente del modelo funcional de autodeterminación y las herramientas de evaluación elaboradas desde este enfoque. Si recordamos lo expuesto en el apartado 4.4.2 del cuarto capítulo, esta sección de la escala se elaboró a partir de una escala de evaluación basada en el modelo de autodeterminación de Field y Hoffman (1994) y la equiparación de este modelo con el propuesto por Weymeyer (1999). Es importante resaltar, que los resultados avalan que las decisiones tomadas en base a la sólida justificación teórica han sido confirmadas empíricamente, ya que la estructura factorial encontrada para esta sección (Figura 33) se ajusta perfectamente al planteamiento formulado por Wehmeyer para la evaluación de la dimensión de autorregulación.

En general, del análisis de este objetivo de trabajo se puede concluir que la Escala ARC-INICO está formada por cuatro secciones con sólidas propiedades psicométricas y que, por tanto, los pilares que dan estructura a la escala son fiables y válidos para la evaluación de las características esenciales de autodeterminación (autonomía, autorregulación, creencias de control y eficacia y autoconocimiento) a partir de una serie de componentes elementales de primer orden.

3. Por último, el estudio de las *propiedades psicométricas de la Escala ARC-INICO* como herramienta global para evaluar el constructo de autodeterminación reflejó que la utilización en conjunto de los ítems que forman las cuatro secciones de la escala proporciona información precisa y válida sobre el nivel general de autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual de entre 11 y 19 años. Existen indicios que avalan la fiabilidad y consistencia interna del instrumento como herramienta de evaluación para su uso en contextos científicos y aplicados. De la misma manera existen también múltiples evidencias de validez basadas en: (1) el contenido subyacente a la escala; (2) su estructura factorial interna; y (3) en la validez de criterio. Todas estas evidencias permiten afirmar que la Escala ARC-INICO evalúa el constructo para el que fue diseñada y se ajusta al modelo teórico utilizado como marco de referencia en su elaboración.

En conclusión, se puede decir que la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación cuenta con adecuadas propiedades psicométricas que acreditan su uso como instrumento para evaluar el nivel general de autodeterminación de los adolescentes con discapacidad intelectual a partir de la evaluación de las dimensiones o características esenciales que definen el constructo en base al Modelo Funcional (Wehmeyer, 1999).

Las conclusiones derivadas del proceso de validación de la escala ARC-INICO avalan la publicación de la versión definitiva de la escala y sustentan su utilización como recurso basado en la evidencia que proporciona información precisa y válida sobre el nivel de autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual de entre 11 y 19 años. Su publicación dotará a la investigación de instrumentos para continuar el estudio sobre este constructo y sus implicaciones en la vida de las personas con discapacidad y proporcionará a los profesionales de atención directa una herramienta de evaluación que apoye la puesta en marcha de actuaciones en este ámbito.

Podrá ser, por tanto, un instrumento de referencia en la evaluación completa del nivel de autodeterminación de los adolescentes con discapacidad, ya que como sugieren Wehmeyer et al. (1998) este tipo de evaluación debe incorporar, en la medida de lo posible, al menos una herramienta estandarizada que permita evaluar la autodeterminación, sus características esenciales y los componentes elementales subyacentes. La Escala ARC-INICO intenta ser una herramienta eficaz y completa que proporciona: una puntuación general de autodeterminación a partir de la cual

poder tener una idea general sobre el nivel de autodeterminación de los estudiantes; cuatro puntuaciones específicas en cada una de las cuatro secciones que representan un perfil de fortalezas y debilidades en el alumno que oriente la toma de decisiones con respecto a en qué áreas o contexto el alumno puede necesitar mayores apoyos y oportunidades de aprendizaje; y realizando un esfuerzo mayor se puede también efectuar un análisis cualitativo de las respuestas a los ítems en busca de información específica sobre su respuesta en los componentes elementales de la autodeterminación.

Destaca también como elemento de valor de la escala que enfatiza la autoevaluación y proporciona un rol protagonista al estudiante en su propia evaluación, siguiendo el enfoque característico de *“empowerment evaluation”* que muchos autores defienden debe subyacer a la evaluación de la autodeterminación (Field et al, 1998; Wehmeyer, 2001a). Utilizar a la propia persona como informante y guía de su proceso de evaluación es en definitiva abogar por los valores y principios de dignidad, igualdad, libertad y autodeterminación de las personas con discapacidad a partir de los cuales debemos construir nuestras acciones (Verdugo, 2011).

Sin embargo, no se debe olvidar que una evaluación completa de la autodeterminación debe implicar no solo la evaluación de las características personales, sino también la valoración del ambiente que rodea a la persona, así como también el uso de diferentes recursos o estrategias que tengan en cuenta múltiples perspectivas (Wehmeyer et al., 2007). Este hecho pone de manifiesto que aún hay mucho por hacer en el ámbito de la evaluación de la autodeterminación y abre nuevas líneas de investigación que complementen los logros derivados de ésta. Estas y otras líneas de investigación, junto con las limitaciones de este estudio se presentan en el siguiente apartado.

6.1.1. Limitaciones y líneas futuras de investigación derivadas del proceso de elaboración y validación de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación

Este estudio, aunque cuenta con importantes puntos fuertes y los objetivos generales se han alcanzado con éxito, no está exento de limitaciones. En cualquier caso, estas limitaciones se plantean no solo como puntos débiles del estudio, sino también como posibles áreas de mejora sobre las que dirigir futuros esfuerzos de investigación que, junto con las nuevas líneas de investigación derivadas de los resultados, apoyen y complementen las conclusiones obtenidas en este estudio.

En primer lugar, a pesar de los esfuerzos realizados en la selección de la muestra, no podemos afirmar que la muestra sea todo lo amplia y representativa que cabría esperar. Las dificultades de acceso a la muestra hicieron difícil poder controlar todas las variables para garantizar la representatividad de la misma y derivó también en la existencia de una alta cantidad de información perdida (o que no se pudo obtener). Por ello, sería necesario poder confirmar la adecuación de la escala en una muestra mayor y más representativa e, incluso, sería interesante poder contar con distintas muestras de validación que permitan comprobar el funcionamiento diferencial de la escala en distintos colectivos, e incluso su aplicación en estudiantes sin discapacidad. En cualquier caso, el tamaño muestral disponible era suficiente para poder garantizar la validez de los análisis psicométricos realizados para la validación de la escala.

En segundo lugar, otras de las posibles limitaciones existentes en este estudio, a pesar de que se ha intentado resolver y controlar continuamente a lo largo de todo el proceso, son las dificultades metodológicas derivadas de utilizar a los propios estudiantes con discapacidad como informantes en la evaluación. Esta característica se puede considerar, a la vez, como un punto

fuerte del estudio, ya que se asume la premisa de otorgar un rol protagonista a la persona con discapacidad en su evaluación, mientras que, por otro lado, puede ser también una limitación debido a que las dificultades que los estudiantes con discapacidad intelectual se pueden encontrar para responder a las demandas que implica cualquier herramienta de evaluación (como son la utilización de juicios cuantitativos, comprender conceptos abstractos o hacer comparaciones, entre otras...) puede suponer un problema en la recogida de datos. Para garantizar que estas dificultades no acontecían en las aplicaciones de la escala, se pusieron en marcha un conjunto de procedimientos de apoyo: (a) las evaluaciones se hacían en grupos reducidos, de manera que la persona evaluada pudiera tener apoyo constate de un profesional si era necesario; (b) se registraron y eliminaron las aplicaciones de aquellos participantes que manifestaron no estar motivados o que se cansaron a mitad de la evaluación y decidieron no terminarla; y (c) se incorporaron, siguiendo las recomendaciones propuestas por Finlay y Lyons (2001), elementos pictográficos de apoyo a las opciones de respuesta así como estrategias de lectura fácil para facilitar el manejo y comprensión de la escala. Todo ello con el objetivo de evitar estas dificultades metodológicas, aunque debemos ser conscientes que el efecto del cansancio o la falta de comprensión de algunos ítems pueden estar implícitos en cualquier proceso de evaluación.

En tercer lugar, podemos considerar una limitación o una línea futura de investigación el hecho de no contar con datos a cerca de distintas pruebas de fiabilidad de la escala. En este trabajo únicamente se aportan datos sobre fiabilidad basada en la consistencia interna de los ítems y podría ser adecuado contar también con evidencias de fiabilidad entendida como estabilidad temporal. Debemos tener en cuenta que el nivel de autodeterminación está mediatizado por los factores del ambiente y que, por tanto, puede variar con el tiempo como consecuencia de los cambios que se producen en el entorno. Sin embargo, si logramos controlar los factores ambientales se podría analizar la fiabilidad del instrumento con procedimientos de test-retest. De nuevo, las dificultades de acceso a la muestra, así como intentar evitar la sobrecarga de los estudiantes evaluados debido a que la versión preliminar de la escala aplicada era demasiado larga, imposibilitaron realizar este tipo de análisis de fiabilidad, los cuales se plantean como línea futura de investigación de la escala definitiva (cuyo tamaño no implica tanto cansancio en los estudiantes).

En cuarto lugar, las evidencias de validez aportadas basadas en la estructura interna podrían haber sido más potentes psicométricamente. Hay autores que pueden considerar que la utilización de análisis factorial exploratorio (AFE) cuando existe un modelo teórico subyacente a la construcción de la escala no es el procedimiento más adecuado y que sería más conveniente utilizar un enfoque basado en el análisis factorial confirmatorio (AFC). Sin embargo, la compleja estructura del modelo teórico (Wehmeyer et al., 1998) y la propuesta semiestructurada de escala (en la cual se establecen a priori las secciones, pero no la estructura de los componentes específicos que forman cada una de ellas), hace difícil poder confirmar esta propuesta mediante modelos de AFC. Hay que resaltar que los objetivos principales de los análisis de validez realizados pretendían: (a) analizar de manera exploratoria la estructura de la escala; (b) confirmar la unidimensionalidad de las secciones como pilares de la escala; y (c) estudiar si la conjunción de éstas permitía una evaluación global de autodeterminación como un constructo multidimensional formado por esos cuatro factores. Estos tres objetivos han sido respondidos perfectamente con los análisis efectuados. En cualquier caso, debemos tener en cuenta que el estudio de la validez de un instrumento es siempre un proceso largo y complejo que requiere de mucha investigación y aportar continuamente nuevas evidencias de validez desde las distintas facetas desde las que se puede entender este concepto. Por tanto, llevar a cabo un análisis factorial mediante modelos de ecuaciones estructurales se plantea como una futura línea de investigación que aporte nuevas evidencias de validez a la escala.

En la misma línea, se ha aportado evidencias de validez de criterio utilizando un cuestionario no validado en el que se preguntaba a los profesionales sobre las necesidades de los estudiantes en el área de autodeterminación. Aunque esos análisis reflejaban la existencia de indicios de validez de criterio, se puede considerar que utilizar este tipo de cuestionario es, en realidad, un punto débil en el estudio de la validez. El procedimiento ideal sería utilizar un criterio externo de autodeterminación con avaladas garantías de estar evaluando dicho constructo, como podría ser utilizar otra escala o herramienta de evaluación de la autodeterminación. Sin embargo, la ausencia de otros instrumentos de evaluación de la autodeterminación validados y específicamente diseñados para evaluar a adolescentes con discapacidad intelectual, junto con la habitual dificultad para contar con participantes suficientes que colaboren en la investigación sin sobrecargarlos excesivamente, hicieron imposible aportar evidencias más potentes referidas a un criterio externo validado.

Por último, se pueden añadir nuevas líneas de investigación derivadas directamente del proceso de elaboración de la Escala ARC-INICO y diferentes a las ya señaladas para superar las limitaciones de este estudio. Sería de gran relevancia poder adaptar la escala para su aplicación utilizando diferentes informantes, de manera que la información proporcionada por los propios estudiantes se pudiera completar y complementar con la visión desde múltiples perspectivas (familiares, profesionales...). Además, este tipo de diseño de evaluación permitiría la evaluación de aquellos estudiantes que por sus necesidades tienen dificultades para poder cumplimentar de forma autónoma la Escala ARC-INICO diseñada con formato de autoinforme. En la misma dirección, si tenemos en cuenta que la evaluación de la autodeterminación debe utilizar distintas perspectivas y procedimientos y contemplar la evaluación de las características personales y ambientales asociadas (Mithaug, 1996; Shogren et al., 2008; Wehmeyer et al., 1998; Wehmeyer et al., 2010), otro área de investigación debería ser el desarrollo de herramientas de evaluación que permitan valorar los factores ambientales y las oportunidades que el entorno proporciona a la persona con discapacidad para poder poner en marcha y desarrollar una conducta autodeterminada. De esta manera, el objetivo último sería contar con una batería completa de pruebas, al estilo de las desarrolladas por Abery et al. (2000) o Hoffman et al. (2004), con las que poder desarrollar una evaluación completa y ajustada a las necesidades de cada persona.

Sin duda, no debemos olvidar que otra de las líneas de investigación derivadas de este estudio es utilizar las ventajas que confiere disponer de herramientas de evaluación (que proporcionan información ajustada sobre las necesidades y prioridades de intervención) para orientar la investigación hacia el diseño de estrategias de intervención basadas en la evidencia que se ajusten a las necesidades específicas de las personas con discapacidad intelectual y favorezcan el desarrollo y la expresión de la autodeterminación de estas personas.

6.2. CONCLUSIONES GENERALES CON RESPECTO AL ANÁLISIS DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS EN AUTODETERMINACIÓN POR LOS PARTICIPANTES Y LA RELACIÓN DE ÉSTAS CON VARIABLES PERSONALES Y EDUCATIVAS EXPLORADAS

El análisis de las variables personales y del contexto educativo asociadas al nivel de autodeterminación de los participantes se ha planteado como un estudio enfocado a aumentar el conocimiento existente sobre las diferencias individuales que existen en la conducta autodeterminada entre unas personas y otras. La mayoría de autores comparten la idea de que tanto los factores personales como los ambientales impactan, de alguna manera, sobre el nivel de

autodeterminación de las personas (Lee et al., 2012; Shogren et al., 2007; Wehmeyer, 2006; Wehmeyer et al., 2011). Esta idea implica que las razones que subyacen a las diferencias existentes en el nivel de autodeterminación pueden ser explicadas en parte por factores de tipo personal (como son las variables sociodemográficas, las capacidades/habilidades de la persona o sus condiciones asociadas, entre otros), pero también por factores de tipo medioambiental (es decir, los factores derivados del entorno o las acciones realizadas por las personas de nuestro alrededor).

En España, el cuerpo de estudios dirigidos a analizar el rol de los factores asociados al constructo de autodeterminación es considerablemente más reducido que el existente a nivel internacional y, por tanto, existe hoy un amplio margen de análisis y estudio en este campo. El estudio presentado en el quinto capítulo es un intento de explorar el papel diferencial que podrían estar jugando las variables personales y educativas incluidas en el estudio sobre la conducta autodeterminada de los participantes, para lo cual se sometieron a prueba un conjunto de hipótesis:

1. Analizar si existían *diferencias significativas en el nivel de autodeterminación en función de las diversas variables personales* incluidas en el estudio.
2. Analizar si existían *diferencias significativas en el nivel de autodeterminación en función de las diversas variables educativas* incluidas en el estudio.
3. Analizar si *el nivel de autodeterminación podría ser explicado* por una combinación de variables personales y educativas.

La comprobación de cada una de estas hipótesis dio lugar a una serie de resultados y conclusiones derivadas de los mismos, los cuales se pueden contrastar con los hallazgos encontrados por estudios previos a nivel internacional:

1. En general sobre la primera hipótesis, se comprobó que no existían diferencias significativas en el nivel de autodeterminación de los jóvenes con discapacidad intelectual en función del género y la edad como variables sociodemográficas que se incluyen tradicionalmente en los estudios. Estos resultados indican que ser hombre o mujer y las diferencias de edad durante el periodo de la adolescencia no son factores determinantes para encontrar diferencias significativas en el nivel de autodeterminación. Los estudios previos que han analizado el rol del género han obtenido resultados controvertidos (Gómez-Vela et al., 2012; Nota et al., 2011; Wehmeyer y Garner, 2003), encontrando en algunos casos diferencias significativas a favor de los hombres y en otros casos igualdad entre hombres y mujeres. Los resultados obtenidos en este estudio apoyan la idea de que el mero hecho de ser hombre o mujer no es un atributo relevante en el desarrollo y manifestación de la autodeterminación de las personas. Por otro lado, en relación a la variable edad, la investigación previa obtiene también resultados diferentes en función del rango de edad de los participantes del estudio. Parece existir acuerdo en que la edad no es un factor determinante del nivel de autodeterminación durante la vida adulta (Wehmeyer y Garner, 2003), sin embargo, hay estudios que han encontrado que durante la adolescencia existe una tendencia a la obtención de puntuaciones más elevadas en autodeterminación en función de la edad (Nota et al., 2011; Shogren et al., 2013; Wehmeyer, 1996b). Los resultados de este estudio no han encontrado esta misma tendencia, al menos en el nivel global de autodeterminación, sin embargo, los datos indican que para las puntuaciones en la sección de autonomía de la escala si se encuentran diferencias significativas en función de la edad y se observa esa tendencia de obtención de puntuaciones mayores a medida que aumenta la edad.

Otra de las variables personales analizadas y para la que tampoco se encontraron diferencias significativas en el nivel de autodeterminación fue la presencia o ausencia de problemas de conducta asociados. Estos resultados no están en la línea de los resultados obtenidos en investigaciones previas (Carter et al., 2009) que concluyen que los problemas de conducta pueden ser un factor predictor de la autodeterminación. Sin embargo, otros estudios revelan que cuando se tienen en cuenta otros factores (Pierson et al., 2008) o cuando se distingue entre la capacidad para ser autodeterminado y la expresión manifiesta de autodeterminación (Stancliffe et al., 2000), los problemas de conducta no se relacionan tan directamente con la capacidad de autodeterminación o únicamente predicen indirectamente su expresión. Estas circunstancias podrían también estar en la base de los resultados obtenidos en este estudio pero, en cualquier caso, habría que realizar un análisis más exhaustivo de los datos y posiblemente replicarlos con una muestra más amplia y un mayor control del registro de esta variable para poder confirmar o refutar los resultados obtenidos y poder llegar a conclusiones más estables.

Las categorías de discapacidad intelectual y su clásica distinción en base al nivel de funcionamiento intelectual o CI fue otra de las variables introducidas en el estudio. Los resultados revelan, en línea con otros estudios (Nota et al., 2007; Shogren et al., 2013; Wehmeyer y Garner, 2003), que existen diferencias significativas en el nivel de autodeterminación entre los participantes con discapacidad intelectual moderada y los participantes con discapacidad intelectual leve, a favor de estos últimos. Es decir, cuanto menor era el nivel de discapacidad intelectual de los estudiantes mayores puntuaciones obtenían en la Escala ARC-INICO. Estos resultados parecen apoyar la relación consistente y significativa que los estudios han encontrado entre la autodeterminación y el funcionamiento intelectual, de manera que el nivel de discapacidad intelectual puede suponer algún tipo de hándicap en la expresión de la autodeterminación.

Sin embargo, para introducir un enfoque actual acorde a la concepción de la discapacidad intelectual defendida a lo largo de este trabajo, además de incorporar el nivel de discapacidad intelectual, se evaluaron las necesidades de apoyo de parte de los participantes del estudio como posible factor determinante del nivel de autodeterminación de los estudiantes. Se comprobó que la intensidad de necesidades de apoyo de los estudiantes era un factor importante en la existencia de diferencias significativas en autodeterminación. Apenas existe investigación previa al respecto que analice si las necesidades de apoyo determinan la existencia de diferencias significativas en autodeterminación, siendo un factor que esta siendo analizado actualmente, en cualquier caso, la concepción actual que entiende que las necesidades de apoyo se basan en la premisa de que el funcionamiento humano está influido por la congruencia o el desajuste entre la capacidad de la persona y las demandas del entorno en el que se desenvuelve (Thompson et al., 2010), es coherente con el planteamiento defendido sobre autodeterminación, según el cual en la expresión de la conducta autodeterminada entran en juego tanto las capacidades de la persona (factores individuales) como las oportunidades del entorno (factores ambientales). Por tanto, las necesidades de apoyo de una persona para desenvolverse de manera eficaz en las actividades de su día a día podría ser un factor determinante en el nivel de autodeterminación manifestado por esa persona, en la línea de que mayores necesidades de apoyo se asociaran con niveles más bajos de autodeterminación y viceversa. Lo importante es destacar que este posible factor mediador es un elemento que implica una perspectiva más alentadora para las personas con discapacidad, ya que las necesidades de apoyo es un constructo que permite un mayor margen de maniobra, en contraste con las implicaciones de la categoría de discapacidad intelectual. Si el nivel de autodeterminación está mediado por la discapacidad intelectual poco se puede hacer, sin embargo, si se asocia con las necesidades de apoyo y, en base a éstas, se realiza una adecuada respuesta a esas necesidades con

apoyos individualizados, es de esperar que el nivel de autodeterminación pueda mejorar. En cualquier caso, estos resultados habrán de confirmarse en futuras investigaciones específicas.

2. En relación a la segunda hipótesis, se comprobó que las variables educativas de tipo estático introducidas en el estudio (tipo de centro educativo y escolarización) no eran factores relevantes a partir de los cuales encontrar diferencias significativas en el nivel de autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual evaluados. En cualquier caso, los resultados obtenidos con estas variables, como se comentará en el siguiente apartado, son cuestionables debido a limitaciones derivadas de la falta de representatividad de la muestra y al reducido número de participantes con el que se tuvieron que realizar los análisis estadísticos. Por tanto, sería conveniente replicar estos análisis con una muestra mayor y más representativa para poder confirmar las conclusiones extraídas y, en la medida de lo posible, poder también analizar de manera más detallada, indagando en profundidad las implicaciones que pueden tener acudir a un tipo u otro de centro educativo o estar escolarizado en un tipo de régimen u otro. La poca investigación previa existente sobre este tema revela que más que el rol diferencial de este tipo de factores educativos por sí solos sobre el nivel de autodeterminación de los estudiantes, habría que estudiar cómo estas variables pueden estar a la vez relacionadas con otros factores, como pueden ser las actitudes de los padres hacia la promoción de la autodeterminación (Zhang, 2005); la participación en entornos inclusivos (Shogren et al., 2013) o con el tipo específico de prácticas educativas que se desarrollan dentro de los centros educativos.

En contraste con estos resultados, se comprobó que existían diferencias significativas en el nivel de autodeterminación en función de la variable educativa de carácter más instruccional incorporada en el estudio: la experiencia previa en programas de transición a la vida adulta. Aunque los resultados obtenidos fueron un tanto controvertidos. Se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones en la escala entre los estudiantes sin experiencia previa en TVA y los estudiantes que tenían aproximadamente un curso de experiencia en este tipo de programas (a favor de estos últimos), pero no se encontraron estas mismas diferencias cuando el tiempo total de experiencia previa era mayor. Este resultado abre, sin duda, una nueva línea de investigación dirigida a indagar las razones que pueden subyacer a estos datos. Es interesante destacar que los estudios previos en este área suelen utilizar como variable independiente la participación activa de los estudiantes en planes de transición a la vida adulta (y no únicamente la participación u experiencia previa), y utilizando este indicador concluyen que los estudiantes con más alta participación puntúan más alto en autodeterminación (Williams-Diehm et al., 2008). Otro estudio reciente (Shogren et al., 2013) detecta que una posibles variables predictoras de la autodeterminación es la experiencia previa del estudiante en el establecimiento de metas de transición. Por tanto, los estudios apuntan que sería conveniente incorporar a futuros líneas de investigación no solo los años de experiencia en programas de transición a la vida adulta, sino también otro tipo de factores asociados como son su nivel de participación activa en el programa, el aprovechamiento o rendimiento alcanzado durante este periodo o su nivel en contenidos específicos incluidos en este tipo de programas como puede ser la formación en la toma de decisiones o en el establecimiento de metas personales.

3. Por último, la última hipótesis planteada para explorar la búsqueda de un modelo explicativo del nivel de autodeterminación de los adolescentes con discapacidad intelectual derivó en el hallazgo de un modelo global significativo, aunque no todo lo completo, potente y con el poder explicativo que se esperaba inicialmente. Así, la conclusión más relevante que se puede

extraer de los análisis efectuados es haber podido encontrar una posible variable explicativa del nivel de autodeterminación: la intensidad de necesidades de apoyo de los adolescentes. Los resultados revelan que el nivel de necesidades de apoyo de los estudiantes evaluados guarda una relación lineal negativa y significativa con su puntuación en autodeterminación y que ésta tiene un poder explicativo significativo sobre la variable criterio que sobresale por encima de otros posibles factores predictores, como es por ejemplo el nivel de discapacidad intelectual. Los datos indican que el nivel discapacidad intelectual, cuando se considera conjuntamente con la intensidad de necesidades de apoyo, se descarta como significativo en los análisis de regresión. En definitiva se puede decir que el nivel o categoría de discapacidad intelectual, a pesar de ser un factor significativo si se considera de manera independiente, cuando se contempla conjuntamente con las necesidades de apoyo de los estudiantes, éstas adquieren un poder explicativo mayor del nivel de autodeterminación, que hace que el nivel de discapacidad intelectual deje de ser significativo en el modelo explicativo. Estos resultados son coherentes con los obtenidos por investigaciones previas que concluyen también que cuando se tienen en cuenta otro tipo de factores (instruccionales o disposicionales), los factores personales como el CI o nivel de funcionamiento intelectual dejan de ser un factor explicativo o predictivo del nivel de autodeterminación (Lee et al., 2012).

Sin embargo, estas conclusiones contrastan con los hallazgos encontrados en un estudio publicado recientemente con el mismo objetivo y que incluye variables muy similares a las analizadas en el quinto capítulo (Shogren et al., 2013). Estos autores examinan la relación entre el nivel de autodeterminación evaluada a través de la escala de Wehmeyer (Wehmeyer, 1995) y nueve posibles variables predictoras personales y del contexto educativo (edad, género, categoría de discapacidad, necesidades de apoyo educativo, nº de horas académicas y no académicas con iguales sin discapacidad, metas de transición propuestas en su plan educativo, asistencia del estudiante en las reuniones sobre su plan educativo y la experiencia previa en el establecimiento de esas metas). En contraste con los resultados obtenidos en nuestra investigación en la cual únicamente se detecta un posible factor predictor (la intensidad de necesidades de apoyo) con un poder explicativo de aproximadamente el 15% de la varianza total, Shogren et al. (2013) obtienen un modelo significativo formado por dos variables personales (edad y discapacidad intelectual) y dos variables del contexto educativo (horas académicas con iguales y experiencia en establecimiento de metas) que explica el 22% de la varianza de las puntuaciones en autodeterminación. La comparación de estos resultados pone de manifiesto varias realidades.

En relación a las variables personales, llama la atención que en un estudio aparezca como principal factor explicativo las necesidades de apoyo (por encima de la categoría de discapacidad intelectual), mientras que en el otro las necesidades de apoyo educativas no son un factor significativo y si es un factor predictor el nivel de discapacidad intelectual. Esta diferencia posiblemente se deba al procedimiento de evaluación de las necesidades de apoyo y a que en el caso específico del estudio de Shogren et al. (2013) las necesidades de apoyo son exclusivamente de tipo educativo. Los propios autores de este estudio reseñan como una posible limitación de su investigación no haber empleado herramientas estandarizadas para la evaluación de las necesidades de apoyo (como por ejemplo la Escala de Intensidad de Apoyos, Thompson et al., 2004). Por tanto, sería necesaria la confirmación de estos resultados utilizando los mismos procedimientos de evaluación, para ratificar si las necesidades de apoyo de los estudiantes, como parece observarse en el estudio presentado en este trabajo, tienen o no un papel determinante en el nivel de autodeterminación, por encima, además, de la categoría de discapacidad intelectual de los participantes. La actual concepción de discapacidad intelectual apoya la idea de que son las necesidades de apoyo, entendidas como un reflejo de las limitaciones en el funcionamiento humano resultado de la interacción entre la capacidad personal y el entorno (Thomson et al., 2010), las que

se relacionan con el desempeño de la persona en sus actividades de la vida diaria, entre las cuales puede estar, por supuesto, la puesta en marcha de conductas autodeterminadas. Esta premisa, como se ha comentado previamente, implica que la provisión de apoyos individualizados para dar respuesta a las necesidades de apoyo detectadas probablemente lleva a una mejora del funcionamiento humano y de los resultados personales y, por tanto, a una mejor adaptación y satisfacción con la propia vida.

Por otro lado, en relación a las variables del contexto educativo, el estudio de Shogren et al. (2013) proporciona claves importantes a incluir en futuros estudios. Aporta evidencias empíricas sobre posibles variables de tipo educativo que no han sido incluidas en esta investigación (como son el número de horas en entornos inclusivos o la experiencia en establecimiento de metas...) y que pueden estar asociadas a la autodeterminación y tener un rol determinante en la comprensión del constructo. Así pues, sin olvidar que existen claras diferencias entre los sistemas educativos español y estadounidense, este tipo de investigaciones recientes ponen de manifiesto el tipo de variables del contexto educativo que junto con otros factores personales, educativos y del entorno de la persona deben ser analizadas en futuros estudios de investigación para indagar y obtener un modelo explicativo satisfactorio del nivel de autodeterminación de los jóvenes con discapacidad intelectual.

En definitiva, la principal conclusión que podemos extraer de este estudio es que el constructo de autodeterminación es un componente complejo que se relaciona con múltiples factores de carácter personal y ambiental y cuya comprensión requiere una amplia investigación y análisis. Este estudio minucioso supone una primera aproximación en la exploración de los factores asociados al nivel de autodeterminación de los jóvenes con discapacidad intelectual, del cual se derivan algunas conclusiones importantes, como la relación entre la intensidad de necesidades de apoyo de los estudiantes y su autodeterminación, a la vez que abre nuevas líneas de investigación dirigidas a confirmar las conclusiones extraídas y a indagar la asociación entre este constructo y otros posibles factores determinantes en la vida de las personas con discapacidad intelectual con un rol relevante en el desarrollo y promoción de la conducta autodeterminada.

6.2.1. Limitaciones y líneas futuras de investigación derivadas del estudio de los factores personales y educativos asociados al nivel de autodeterminación

La principal limitación que se puede mencionar en este estudio es que los datos no permiten *confirmar* todas las *hipótesis propuestas*. Especialmente en relación a la tercera hipótesis, es significativo apuntar que el modelo explicativo encontrado no permite dibujar un modelo complejo de relaciones causales entre el nivel de autodeterminación y un conjunto de variables personales y ambientales explicativas. Aunque los análisis proporcionan información importante sobre la relación entre la autodeterminación, las necesidades de apoyo y el nivel de discapacidad intelectual de los participantes, se necesita más investigación experimental para el hallazgo de un modelo satisfactorio que proporcione una explicación completa del constructo de autodeterminación e identifique posibles factores predictivos de la misma dentro del contexto educativo. Por tanto, esta limitación abre la puerta a una nueva línea de investigación a partir de la cual incluir junto a los factores detectados como significativos nuevas variables independientes (de tipo personal, educativo y ambiental) que puedan estar relacionadas con la autodeterminación de los adolescentes con discapacidad intelectual.

Como en el caso anterior, otra de las limitaciones que puede estar afectando a la generalización de las conclusiones presentadas hace referencia al proceso de *selección de la muestra* y a la *representatividad* de la misma. A pesar de que el tamaño de la muestra es, en principio, suficiente para realizar análisis comparativos y de regresión, la recolección no probabilística de los participantes y la consiguiente no representatividad de la misma en base a todas las variables de análisis hacen que las conclusiones extraídas no sean del todo generalizables.

Además de esta limitación, hubo también dificultades para poder recoger toda la información pertinente en todos los casos evaluados. La habitual dificultad para lograr que los profesionales colaboren activamente en la investigación a la vez que responden a sus obligaciones diarias, junto el efecto del cansancio o desmotivación de algunos estudiantes a lo largo de la evaluación ocasionaron en que algunos casos se dejaran preguntas sin contestar o ítems sin responder, dando lugar a un excesivo número de *casos perdidos* que afectaban finalmente al tamaño muestral disponible para algunos análisis.

En cualquier caso, estas dos limitaciones no han afectado a todos los análisis estadísticos efectuados, ya que en la mayoría de los casos el tamaño muestral y la representatividad de la muestra fueron adecuadas. Sin embargo, especialmente cabe mencionar una falta de representatividad de la muestra en relación a las variables educativas (tipo de centro educativo y escolarización), que puede estar afectando directamente a las conclusiones derivadas de los resultados obtenidos, y quizá un tamaño muestral limitado (aunque no despreciable) para los análisis realizados con las variables presencia o ausencia de problemas de conducta y experiencia previa en programas de transición a la vida adulta, cuyas conclusiones deben considerarse con prudencia.

Otra posible limitación encontrada en el estudio se relaciona con el proceso de *selección y evaluación de las variables independientes* incorporadas. La recogida de información a través de escalas y cuestionarios que debían cumplimentar tanto los propios estudiantes como los profesionales de las entidades participantes hace que los datos se hayan obtenido de múltiples informantes, lo cual puede ser enriquecedor para el estudio y, a la vez, afectar a la validez de la información proporcionada. Posiblemente, lo ideal es que esta evaluación se hubiera realizado de una manera más exhaustiva, utilizando procedimientos que permitieran garantizar la validez de la información proporcionada. Sin embargo, la utilización de este tipo de procedimientos, que generalmente implican una mayor dedicación de tiempo por parte de los profesionales y estudiantes colaboradoras, puede derivar en una sobrecarga de las demandas solicitadas a los participantes y, en consecuencia, afectar igualmente a la información recogida.

En general, tanto de las conclusiones derivadas del quinto capítulo como de sus limitaciones se abren futuras líneas de investigación (algunas de ellas ya comentadas), que por lo general apuntan a que sigue siendo necesario el planteamiento de estudios que identifiquen y examinen el rol que los factores personales, disposicionales, educativos e instruccionales y los derivados del entorno pueden tener como predictores de la autodeterminación y que ayudan, en definitiva, a comprender mejor dicho constructo y a determinar qué componentes críticos se deben incorporar o controlar en el diseño de estrategias efectivas de promoción de la autodeterminación.

6.3. DISCUSIÓN GENERAL E IMPLICACIONES PRÁCTICAS Y PARA LA INVESTIGACIÓN

A modo de conclusión general, podemos decir que el desarrollo y validación de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación constituye un esfuerzo significativo por construir y proporcionar a la comunidad científica y a las organizaciones de atención a personas con discapacidad un instrumento de evaluación fiable y válido a partir del cual poder desarrollar nuevos estudios científicos y guiar las actuaciones específicamente dirigidas a la promoción de la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual. Por su parte, el estudio de los factores asociados al nivel de autodeterminación de los participantes evaluados ha servido para aportar conocimiento teórico de relevancia en relación al constructo de autodeterminación, el cual puede ayudar a clarificar la complejidad del término y sus implicaciones en la vida de las personas con discapacidad.

Parece conveniente presentar aquí algunos aspectos que derivados de la reflexión personal y compartida de los resultados obtenidos y de la revisión de los estudios previos en este ámbito han surgido a lo largo de esta investigación.

En primer lugar, parece claro que los esfuerzos por refinar la evaluación de la autodeterminación, desarrollando instrumentos de evaluación eficaces y contribuyendo paso a paso a mejorar la comprensión de los aspectos relacionados con este constructo, son aspectos clave para la futura investigación orientada a evaluar cómo los factores individuales y ambientales pueden impactar sobre las intervenciones para la promoción de la autodeterminación de las personas con discapacidad (Shogren et al., 2007). De acuerdo con diversos autores (Carter et al., 2010; Wehmeyer, 2001a) disponer de herramientas de evaluación que nos proporcionen información sobre el nivel general de autodeterminación de los estudiantes y su nivel en las características esenciales subyacentes al constructo es útil como punto de partida en el diseño de estrategias y programas de promoción de la conducta autodeterminada. Concretamente, este tipo de herramienta puede asumir distintas funciones específicas dentro de este proceso de promoción (Verdugo et al., en prensa): como *evaluación inicial* de cara a poder tomar decisiones sobre la necesidad o no de poner en marcha estrategias de actuación y las áreas prioritarias de intervención; como *evaluación continua* para poder ajustar y adaptar las actuaciones desarrolladas a los objetivos que se van alcanzando; y como *evaluación final* para determinar la efectividad general del programa implementado.

En segundo lugar, creemos que el verdadero valor de la Escala ARC-INICO es que promueve una visión positiva, normalizadora y orientada a la promoción de la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual. La aplicación de esta escala nos impulsa a nosotros, como profesionales, y a las propias personas con discapacidad, a reflexionar sobre las capacidades y oportunidades reales que dichas personas puede tener para ejercer control sobre sus vidas si se les proporcionan los apoyos adecuados. Proporciona un rol protagonista a los estudiantes como informantes dentro del proceso de evaluación de su autodeterminación y es, en definitiva, una manera de fomentar que puedan asumir el control del proceso e impulsar, por tanto, la propia expresión de su autodeterminación. Se parte de la idea de que todos debemos tener la oportunidad de participar en cualquier actividad y que todos tenemos nuestras propias limitaciones, fortalezas y necesidades de apoyo en determinadas circunstancias o momentos de la vida. Por ello, ser conscientes de la diversidad existente entre unos y otros y disponer de recursos de evaluación e intervención que permitan proporcionar apoyos a las personas que los necesitan es un elemento de valor en una sociedad que promueva la inclusión, la libertad y la mejora de la calidad de vida, principios defendidos como fundamentales para todas las personas (Verdugo, 2011).

Y finalmente destacar la relación de los objetivos propuestos a lo largo de este trabajo y el presente enfoque de discapacidad que centra su foco en el estudio de las fortalezas y potencialidades de las personas con discapacidad dando una mayor prioridad a los apoyos que necesitan para desarrollo de sus capacidades. Este planteamiento se identifica con la psicología positiva (Schalock, 2004) y se refleja en un aumento de la investigación centrada en las fortalezas y aspectos que promueven el logro de resultados personales como son la calidad de vida, la autodeterminación o la provisión de apoyos individualizados. Si tenemos en cuenta que la autodeterminación se identifica como una meta educativa (Halloran, 1993), como un componente crítico de la transición a la vida adulta (Field et al., 1998) y como una dimensión del modelo de calidad de vida (Schalock, 1996), junto con el hecho que la investigación avala que la autodeterminación puede considerarse una fortaleza de las personas con discapacidad intelectual para la consecución de resultados personales, entre los que se encuentra la propia mejora de su calidad de vida (McDougall et al., 2010; Wehmeyer y Schalock, 2001) y los sentimientos de esperanza, optimismo y satisfacción (Shogren et al., 2006), es innegable la importancia del aumento de la investigación y la atención en el ámbito de la evaluación y la promoción de la autodeterminación de los jóvenes con discapacidad intelectual.

A modo de recapitulación, las grandes líneas de investigación que se plantean como objetivos futuros de estudio son las siguientes:

- El perfeccionamiento de las evidencias de fiabilidad y validez de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación junto al desarrollo de nuevas estrategias de evaluación que permitan construir una amplia batería de pruebas. Dar respuesta a estos objetivos permitiría contar con múltiples recursos de evaluación que se ajusten y adapten a las necesidades de cada persona evaluada y posibiliten la realización de una evaluación completa y exhaustiva que oriente minuciosamente las actuaciones a desarrollar en cada caso para promover y proporcionar oportunidades que faciliten el desarrollo de la autodeterminación.

- El aumento del conocimiento existente sobre el constructo de autodeterminación, sobre los factores personales y ambientales que pueden estar asociados y tener un rol mediador en el desarrollo de la misma. Este mejor conocimiento de la autodeterminación puede tener, sin duda, importantes implicaciones para su promoción y en la consecución de logros y resultados mejorados, ya sean de tipo educativo, laboral o en la calidad de vida global de la persona.

- La elaboración de estrategias o programas de promoción de la autodeterminación que se puedan poner a prueba empíricamente para demostrar su eficacia y que estén basadas en la investigación previa, en los resultados obtenidos en dicha investigación sobre las implicaciones del constructo y sus factores mediadores y, por supuesto, basados en la información que puede proporcionar la evaluación exhaustiva realizada sobre el nivel de autodeterminación de los jóvenes con discapacidad intelectual.

No se debe olvidar que todas las actuaciones o investigaciones que se desarrollan en el ámbito de la discapacidad, incluidas por supuesto las que específicamente contemplan el concepto de autodeterminación, deben garantizar que el objetivo último a alcanzar sea promover el logro de resultados positivos en la vida de la persona con discapacidad y proporcionar a la persona la oportunidad para poder ejercer control sobre su vida, dando especial importancia al cumplimiento de su derecho a la autodeterminación. Como ya decía Michael L. Wehmeyer (1997) hace casi dos décadas, y que aun hoy seguimos luchando en esa dirección, es importante avanzar hacia una sociedad que reconozca el valor intrínseco y el potencial de las personas con discapacidad.

El filósofo John Locke sugirió que los derechos básicos de TODOS los seres humanos debían incluir su libertad, la igualdad y el poder para ejecutar sus deseos (Locke, 1690).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abery, B. H. (1994). A conceptual framework for enhancing self-determination. In M. F. Hayden y B. H. Abery (Eds.), *Challenges for a service system in transition* (pp. 345-380). Baltimore: Paul H. Brookes Publishers.
- Abery, B. H. (2001). A comparative study of the self-determination of young adults with and without deafblindness. Keynote Address at the 5th Annual DeafBlind International conference. Noordwickerhoot, The Netherlands.
- Abery, B.H., Elkin, S.V., Smith, J.G., Springborg, H.L. y Stancliffe, R.J. (2000). *Minnesota Self-determination Scales*. Minnesota: University of Minnesota, Institute on Community Integration.
- Abery, B. H. y Stancliffe, R. (1996). The ecology of self-determination. En D. J. Sands y M. L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 111-146). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Abery, B. H. y Stancliffe, R. (2003a). An ecological theory of self-determination: theoretical foundations. En M.L. Wehmeyer; B.H. Abery, D.E. Mithaug y R.J. Stancliffe (Eds.). *Theory in self-determination. Foundations for educational practice* (pp. 25-42). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Abery, B. H. y Stancliffe, R. (2003b). A tripartite ecological theory of self-determination . En M.L. Wehmeyer; B.H. Abery, D.E. Mithaug y R.J. Stancliffe (Eds.). *Theory in self-determination. Foundations for educational practice* (pp. 43-78). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Abery, B.H., Stancliffe, R.J., Smith, J., McGrew, K. y Eggebeen, A. (1995a). *Minnesota Opportunities and Exercise of Self-Determination Scale - Adult Edition*. Minneapolis: University of Minnesota, Institute on Community Integration.
- Abery, B.H., Stancliffe, R. J., Smith, J., McGrew, K y Eggebeen, A. (1995b). *Minnesota Self-determination Skills, Attitudes, and Knowledge Evaluation Scale -Adult Edition*. Minneapolis: University of Minnesota, Institute on Community Integration.
- Agran, M. (1997). *Student-directed learning: A handbook on self-management*. Brooks/Cole, Pacific Grove, CA.
- Agran, M., Alper, S. y Wehmeyer, M. (2002). Access to the general curriculum for students with significant disabilities: What it means to teachers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 123-133.
- Agran, M., Snow, K. y Swaner, J. (1999). Teacher perceptions of self-determination: Benefits, characteristics, strategies. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34, 293-301.
- Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, D. W. y Wood, W. M. (2001). Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research*, 71, 219-277. doi:10.3102/00346543071002219

- American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education (1999). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: Author.
- Assor, A. y Connell, J.P. (1992). The validity of students' self-reports as measures of performance affecting self appraisals. En D.H. Schunk y J.L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Autodeterminación (n.d.). En Real Academia Española, Avance de la Vigésimo Tercera Edición. Obtenido de <http://lema.rae.es/drae/?val=autodeterminacion>
- Bambara, L. y Cole, C. (1997). Permanent antecedent prompts. En M. Agran (Eds.), *Student directed learning. Teaching self-determination skills* (pp. 111-143). Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bent, M., Lindstrom, L. y Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities: Predictive factors and student perspectives. *Exceptional Children*, 66, 509-529.
- Beaton, D.E., Bombardier, C., Guillemin, F. y Ferraz, M.B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191.
- Berry, H.G., Ward, M. y Caplan, L. (2012). Self-Determination and Access to Postsecondary Education in Transitioning Youths Receiving Supplemental Security Income Benefits. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 35(2), 68-75.
- Beyth-Marom, R., Fischhoff, B., Jacobs Quadrel, M. y Furby, L. (1991). Teaching decision-making to adolescents: A critical review. En Baron, J. and Brown, R. V. (Eds.), *Teaching Decision Making to Adolescents* (pp.16-60). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Braddock, D., Hemp, R., Parish, S. y Westrich, J. (1998). *The state of the states in developmental disabilities* (5th ed.) Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Brown, F., Appel, C., Corsi, L. y Wenig, B. (1993). Choice diversity for people with severe disabilities. *Education and Training in Mental Retardation*. 28, 318-326.
- Campbell, A., Converse, P. y Rodgers, W. (1976). *The quality of life: Perceptions, evaluations and satisfactions*. Nueva York: Sage.
- Carlucci, M. y Wright, D.B. (2012). Descriptive statistics. En G. M. Breakwell, D. B., Wright, J. A. y Smith (Eds.). *Research Methods in Psychology* (4th Edition). London: SAGE Publications.

- Carter, E.W., Owens, L., Trainor, A.A., Sun, Y. y Swedeen, B. (2009). Self-Determination Skills and Opportunities of Adolescents With Severe Intellectual and Developmental Disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 114(3), 179-192.
- Carter, E. W., Lane, K. L., Cooney, M., Weir, K., Moss, C.K. y Machalicek W. (2013). Parent assessments of self-determination importance and performance for students with autism or intellectual disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 118(1), 16-31.
- Carter, E. W., Lane, K. L., Pierson, M. R. y Glaeser, B. (2006). Self-determination skills and opportunities of transition-age youth with emotional disturbance and learning disabilities. *Exceptional Children*, 72, 333-346.
- Carter, E. W., Lane, K. L., Pierson, M. R. y Stang, K. K. (2008). Promoting self-determination for transition-age youth: Views of high school general and special educators. *Exceptional Children*, 75(1), 55-70.
- Carter, E. W., Trainor, A. A., Owen, L., Swedeen, B. y Sun, Y. (2010). Self-Determination Prospects of Youth With High-Incidence Disabilities Divergent Perspectives and Related Factors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 18(2), 67-81.
- Castles, E. E. y Glass, C. R. (1986). Training in social and interpersonal problem-solving skills for mildly and moderately mentally retarded adults. *American Journal of Mental Deficiency*, 91, 35-42.
- Cho, H.J., Wehmeyer, M.L. y Kingston, N. (2010). Elementary Teachers' Knowledge and Use of Interventions and Barriers to Promoting Student Self-Determination. *The Journal of Special Education*, 45(3), 149-156.
- Clark, G. M. y Kolstoe, O. P. (1995). *Career development and transition education for adolescents with disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Cobb, B., Lehmann, J., Newman-Gonchar, R. y Alwell, M. (2009). Self-determination for students with disabilities: A narrative metasynthesis. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32, 108–114. doi: 10.1177/0885728809336654.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. New York, NY: W.H.Freeman.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334. Recuperado de <http://www.garfield.library.upenn.edu/classics1978/A1978EQ39200002.pdf>
- Csikszentmihalyi, M. y Kleiber, B. (1991). Leisure and selfactualization. En B. L. Driver, P. J. Brown y G. L. Peterson (Eds.), *Benefits of leisure* (pp. 91–102). State College, PA: Venture.
- Cummins, R. A. (2000). Objective and subjective quality of life: An interactive model. *Social Indicators Research*, 52, 55-72. doi: 10.1023/A:1007027822521
- Cummins, R. A. (2005). Moving from the quality of life concept to a theory. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 699-706. doi: 10.1111/j.1365-2788.2005.00738.x

- Dattilo, J., Kleiber, D. y Williams, R. (1998). Self-determination and enjoyment enhancement: A psychologically based service delivery model for therapeutic recreation. *Therapeutic Recreation Journal*, 4, 258–271.
- Deci, E. L. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. y Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- D'Zurilla, T. J. y Goldfried, M. R. (1971). Problem-solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- Felce, D. y Perry, J. (1995). Quality of life: Its definition and measurement. *Research in Developmental Disabilities*, 16, 51-74. doi: 10.1016/0891-4222(94)00028-8
- Fetterman, D. M. (1996). Empowerment Evaluation: An Introduction to Theory and Practice. En D. M. Fetterman, S. J. Kaftarian y A. Wandersman (Eds.), *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment and Accountability* (pp. 3 – 27). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fetterman, D. M. (2001). *Foundations of empowerment evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Ferrando, P.J. (1996). Evaluación de la Unidimensionalidad de los items mediante análisis factorial, *Psicothema*, 8(2), 397-410.
- Field, S. y Hoffman, A. (1994). Development of a model for self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17(2), 159-169.
- Field, S. y Hoffman, A. (1996). Steps to self-determination: A curriculum to help adolescents learn to achieve their goals. Austin, TX: Pro-Ed.
- Field, S. y Hoffman, A. (2000). *Steps to self-determination idea book*. Detroit, MI: Wayne State University.
- Field, S. y Hoffman, A. (2002). Lessons Learned From Implementing the Steps to Self-Determination Curriculum. *Remedial and Special Education*, 23(2), 90-98.
- Field, S., Hoffman, A. y Posch, M. (1997). Self-determination during adolescence. A developmental perspective. *Remedial and Special Education*, 18, 285-293.
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M. y Wehmeyer, M. (1998). *A Practical Guide for Teaching Self-Determination*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Field, S. y Hoffman, A. (2002). Preparing youth to exercise self-determination: quality indicators of school environments that promote the acquisition of knowledge, skills, and beliefs related to self-determination. *Journal of Disability Policy Studies*, 13(2), 113-118.
- 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, 319-335.

- Finlay, W.M.L. y Lyons, E. (2002). Acquiescence in interviews with people with mental retardation. *Mental Retardation*, 40 (1), 14-29.
- Fowler, C. H., Konrad, M., Walker, A. R., Test, D. W. y Wood, W. M. (2007). Self-determination interventions' effects on the academic performance of students with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42, 270-285.
- Frankland, H. C., Turnbull, A. P., Wehmeyer, M. L. y Blackmountain, L. (2004). An exploration of the self-determination construct and disability as it relates to the Dine (Navajo) culture. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39, 191-205.
- García, E. (1993). *Introducción a la psicometría*. Madrid: Siglo XXI.
- Gómez-Vela, M., Verdugo, M. A., Badia, M., González-Gil, F. y Calvo, I. (2010). Assessment of self-determination of students with intellectual and learning disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(5), 506-506.
- Gómez-Vela, M., Verdugo, M. A., González-Gil, F., Badia, M. y Wehmeyer, M.L. (2012). Assessment of self-determination of Spanish students with intellectual and other educational needs. *Educational an Training in Autism and developmental disabilities*, 47, 48-57.
- Goodley, D. (1996). Tales of hidden lives: A critical examination on life history research with people who have learning difficulties. *Disability and Society*, 11, 333-348.
- Grigal, M., Neubert, D. A., Moon, M. S. y Graham, S. (2003). Self-determination for students with disabilities: Views of parents and teachers. *Exceptional Children*, 70, 97-112.
- Guillén, V., Verdugo, M.A. y Arias B. (2012). Evaluación de las necesidades de apoyo en niños y adolescentes con discapacidad intelectual. Estudio preliminar, En AMPANS, *IV Premios de Investigación e Innovación sobre Personas con Discapacidad Intelectual. Trabajados Premiados 2012* (pp 5-98). Manresa: AMPANS.
- Guillén, V., Verdugo, M.A., Arias, B. y Vicente, E. (en prensa). Desarrollo de una escala de evaluación de necesidades de apoyo para niños y adolescentes con discapacidad intelectual. *Anales de Psicología*.
- Jenaro, C., Verdugo, M.A., Caballo, C., Balboni, G., Lachapele, Y., Otbrebsky, W. y Schalock, R.L. (2005). Cross-cultural study of person-centered quality of life domains and indicators: A replication. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 734-739.
- Jones, L.V. y Thissen, D. (2007). A history and overview of psychometrics. *Handbook of Statistics*, 26, 1-27.
- Hadre, P. L. y Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 347-356.
- Hair, J. F., Black, B., Babin, B., J., Anderson, R. E. y Tatham, R. L. (2006). *Multivariate Data Analysis* (6ª Ed.). Upper Saddle River, Nueva Jersey: Pearson Education Inc.
- Halloran, W. D. (1993). Transition services requirement: Issues, implications, challenge. En R. C. Eaves y P. J. McLaughlin (Eds.), *Recent advances in special education and rehabilitation* (pp. 210-224). Boston: Andover Medical Publishers.

- Halpern, A.S., Herr, C.M., Doren, B. y Wolf, N.H. (2000). *NEXT S.T.E.P. Student Transition and Educational Planning*. (2nd Ed.). Austin: PRO-ED.
- Hambleton, R.K. (1994). Guidelines for adapting educational and psychological test: A progress report. *European Journal of Psychological Assessment*, 10(3), 229-244.
- Hegarty, S. (1994). Quality of Life at School. En D. Goode (Eds.), *Quality of life for persons with disabilities. International perspectives and issues*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Hoffman, A., Field, S. L. y Sawilowski, S. D. (1995). Self-Determination Assessment Battery. User's guide. Detroit, MI: Wayne State University.
- Hoffman, A., Field, S. L. y Sawilowski, S. D. (2004). Self-Determination Assessment Battery. User's guide. Detroit, MI: Center for Self-Determination and Transition.
- Karvonen, M., Test, D. W., Wood, W. M., Browder, D. y Algozzine, B. (2004). Putting self-determination into practice. *Exceptional Children*, 71, 23-41.
- Keith, K. D. y Schalock, R. L. (1994). The measurement of quality of life in adolescents: The Quality of Student Life Questionnaire. *American Journal of Family Therapy*, 22(1), 83-87.
- Kielhofner, G. (2002). *Model of human occupation: Theory and application* (3rd ed.). Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Kishi, G., Teelucksingh, B., Zollers, N., Park-Lee, S. y Meyer, L. (1988). Daily decision-making in community residences: A social comparison of adults with and without mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 92(5), 430 - 435.
- Konrad, M., Fowler, C. H., Walker, A. R., Test, D. W. y Wood, W. M. (2007). Effects of self-determination interventions on the academic skills of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 30(2), 89-113. doi:10.2307/30035545
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M., Haelewyck, M., Courbois, Y., Keith, K., Schalock, R., ... Walsh, P.N. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: An international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 74-744. doi:10.1111/j.1365-2788.2005.00743.x
- Leake, D. y Boone, R. (2007). Multicultural perspectives on self-determination from youth, parent, and teach focus groups *Career Development for Exceptional Individuals*, 30, 104-115.
- Lee, S. H. y Wehmeyer, M. L. (2004). A review of the Korean literature related to self-determination: Future directions and practices for promoting the self-determination of students with disabilities. *Korean Journal of Special Education*, 38, 369-390.
- Lee, S. H., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Soukup, J. H. y Little, T.D. (2008). Self-determination and access to general education curriculum. *Journal of Special Education*, 42(2), 91-107. doi:10.1177/0022466907312354
- Lee, S. H., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. H. y Palmer, S. B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, 76, 213-233.

- Lee, Y., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Williams-Diehm, K., Davies, D.K. y Stock, S.E. (2012). Examining individual and instruction-related predictors of the self-determination of students with disabilities: multiple regression analyses. *Remedial and Special Education*, 33(3), 150-161. doi: 10.1177/0741932510392053.
- Lepper, M. R. (1981). Intrinsic and extrinsic motivation in children: Detrimental effects of superfluous social controls. En W. A. Collins (Eds.) *Minnesota Symposium on Child Psychology: Vol. 14. Aspects of the development of competence* (pp.155-214). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Locke, E.A. y Latham, G.P. (1994). Goal setting theory. En H.F. O'Neil y M. Drillings (Eds.), *Motivation: Theory and research* (pp. 13-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lord, F. M. y Novick, M. R. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Lorenzo-Seva, U. y Ferrando, P.J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavioral Research Methods, Instruments and Computers*, 38(1), 88-91.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E. Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A. ... y Tassé, M.J. (2002). *Mental retardation. Definition, classification and systems of supports* (10th Ed). Washington, DC: American Association on Mental Retardation [Traducción al castellano de M.A. Verdugo y C. Jenaro (2004). Madrid: Alianza Editorial].
- Luckasson, R., Coulter, D.L., Polloway, E.A., Reiss, S., Schalock, R.L., Snell, M.E., ... y Stark, J.A. (1992). *Mental retardation. Definition, classification and systems of supports* (9th Ed). Washington, DC: American Association on Mental Retardation [Traducción al castellano de M.A. Verdugo y C. Jenaro (1997). Madrid: Alianza Editorial].
- Martin, J., Huber-Marshall, L., Maxton, L. Jerman, P. y Miller, T. L. (1996). *The selfdirected IEP*. Longmont, CO: Sopris West.
- Martin, J. E. y Marshall, L.H., (1995). Choicemaker: A comprehensive self-determination transition program. *Intervention in School and Clinic*, 30, 147-156.
- Martin, J. y Marshall, L. H. (1996). *Self-directed IEP*. Longmont, CO: Sopris West
- Martin, J. E., Marshall, L., Maxson, L. y Jerman, P. (1996). *ChoiceMaker self-determination curriculum*. Longmont, CO: Sopris West
- Martin, J. E. y Marshall, L. H. (1997). Choice making: description of a model project. En M. Agran (Eds.): *Student directed learning. Teaching self-determination skills* (pp. 224-248). Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company.
- Martin, J. E., Mithaug, D. E., Cox, P., Peterson, L. Y., Van Dycke, J. L. y Cash, M. E. (2003). Increasing self-determination: Teaching students to plan, work, evaluate, and adjust. *Exceptional Children*, 69, 431-447.
- Martorell, A., Gutierrez-Recacha, P., Pereda, A. y Ayuso-Mateos, J. L. (2008). Identification of personal factors that determine work outcome for adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(12), 1091-1101. doi:10.1111/j.1365-2788.2008.01098.x

- Mason, C., Field, S. y Sawilowsky, S. (2004). Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs. *Exceptional Children*, 70, 441–451.
- McDougall, J., Evans, J. y Baldwin, P. (2010). The importance of self-determination to perceived quality of life for youth and young adults with chronic conditions and disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(4), 252-260. doi:10.1177/0741932509355989
- McGuire, J. y McDonnell, J. (2008). Relationships between recreation and levels of self-determination for adolescents and young adults with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(3), 154-163. doi:10.1177/0885728808315333
- Mithaug, D. E. (1996). The optimal prospects principles: A theoretical basis for rethinking instructional practices for self-determination. En D. Sands y M.L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 147-165). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Mithaug, D. E., Wehmeyer, M. L., Agran, M., Martin, J. E. y Palmer, S. (1998). The Self-Determined Learning Model of Instruction: Engaging students to solve their learning problems. En M. L. Wehmeyer y D. J. Sands (Eds.) *Making it happen: Student involvement in education planning, decision making and instruction* (pp. 299-328). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Modell, S. y Valdez, L. (2002). Beyond bowling: Transition planning for students with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 34(6), 46–53.
- Morales Vallejo, P. (2013). El análisis factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios. Recuperado de:
<http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>
- Muñiz, J. (2003). *Teoría Clásica de los Test*. Madrid: Pirámide
- Muñiz, J. (2010). Las teorías de los test: Teoría clásica y teoría de respuesta a los ítems. *Papeles del Psicólogo*, 31, 57-66.
- Naciones Unidas (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Recuperado de: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
- Navas, P., Gómez, L. E., Verdugo, M. A. y Schalock, R. L. (2012) Rights of people with intellectual disabilities: implications of the United Nations Convention. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 43(232), 7-28.
- Nehring, W. M. y Faux, S. A. (2005). School-age and adolescence. En W. M. Nehring (Eds.), *Core curriculum for specializing in intellectual and developmental disability: A resource for nurses and other health care professionals* (pp. 137–149). Sudbury, MA: Jones and Bartlett Publishers.
- Nirje, B. (1972). The right to self-determination. En W. Wolfensberger, (Eds.), *Normalization: The principle of normalization* (pp. 176-200). Toronto, Ontario, Canada: National Institute on Mental Retardation.
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S. y Wehmeyer, M. L. (2007). Self-determination, social abilities, and the quality of life of people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51, 850–865. doi:10.1111/j.1365-2788.2006.00939.x

- Nota, L., Soresi, S., Ferrari, L. y Wehmeyer, M.L. (2011). A Multivariate Analysis of the Self-Determination of Adolescents. *Journal of Happiness Study*, 12, 245-266.
- Nowicki, S. y Duke, M. P. (1974). A locus of control scale for non-college as well as college adults. *Journal of Personality Assessment*, 38, 136 - 137.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. Nueva York: McGraw Hill.
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3ª Ed.). Nueva York: MacGraw Hill.
- Ollendick, T. H., Greene, R. W., Francis, G. y Baum, C. G. (1991). Sociometric status: Its stability and validity among neglected, rejected and popular children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(3), 525-534.
- Owens, T. J., Mortimer, J. T. y Finch, M. D. (1996). Self-determination as a source of self-esteem in adolescence. *Social Forces*, 74, 1377-1404.
- Palmer, S. B. y Wehmeyer, M. L. (2003). Promoting self-determination in early elementary school: Teaching self-regulated problem-solving and goal-setting skills. *Remedial and Special Education*, 24(2), 115-126. doi:10.1177/07419325030240020601
- Pennell, R. (2001). Self-determination and self-advocacy: Shifting the power. *Journal of Disability Policy Studies*, 11 (4), 223-227.
- Platt, J. y Spivack, G. (1989). *The MEPS procedure manual*. Philadelphia: Department of Mental Health Sciences, Hahnemann University.
- Peralta, F. (2007). La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual como meta educativa. En M. Liesa, P. Allueva y M. Puyuelo (Coords.). *Educación y acceso a la vida adulta de personas con discapacidad* (pp. 263-277). Barbastro: Fundación Ramón J. Sender.
- Peralta, F., González-Torres, M.C. e Iriarte, C. (2006). *Podemos hacer oír su voz: claves para promover la conducta autodeterminada*. Malaga: Aljibe.
- Peralta, F., Zulueta, A. y González, M.C. (2002). La escala de autodeterminación de Arc: Presentación de un estudio piloto. *Siglo Cero*, 33(3), 5-14.
- Peralta, F. y Zulueta, A. (2003). Evaluación de la conducta autodeterminada y programas de intervención. En *I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad* (pp. 127-148). Navarra, España: Gobierno de Navarra.
- Pierson, M. R., Carter, E. W., Lane, K. L. y Glaeser, B. (2008). Factors influencing the self-determination of transition-age youth with high incidence disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31, 115-125.
- Ponce, A. (2010). *Formación en autodeterminación para familias*. Madrid: FEAPS, Cuadernos de Buenas Prácticas.
- [<http://www.feaps.org/archivo/publicaciones-feaps/libros/cuadernos-de-buenas-practicas/298-formacion-en-autodeterminacion-para-familias.html>]
- Power, L.E. Geenen, S., Powers, J., Pommier-Satya, S., Turner, A. Dalton L.D., ...Swank, P. (2012). My life: Effects of a longitudinal, randomized study of self-determination

- enhancement on the transition outcomes of youth in foster care and special education. *Children and Young Service Review*, 24, 2179-2187.
- Powers, L., Sowers, J., Turner, A., Nesbitt, M., Knowles, E. y Ellison, R. (1996). TAKE CHARGE: A model for promoting self-determination among adolescents with challenges. En L. E. Powers, G. H. S. Singer, y J. Sowers (Eds.), *Promoting self-competence in children and youth with disabilities* (pp. 291-322). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Prieto, G. y Delgado, A. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 67-74.
- Realon, R. E., Favell, J. E. y Lowerre, A. (1990). The effects of making choices on engagement levels with persons who are profoundly mentally handicapped. *Education and Training in Mental Retardation*, 25, 248-254
- Robertson, J., Emerson, E., Hatton, C., Gregory, N., Kessissoglou, S., Hallam, A. y Walsh, P.N. (2001). Environmental opportunities and supports for exercising self-determination in community-based residential settings. *Research in Developmental Disabilities*, 22, 487-502. doi: 10.1016/S0891-4222(01)00085-3
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs*, 80, 609.
- Salvia, J e Isseldyke, J. (1995). *Assessment* (6th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Schalock, R. L. (1995). *Outcome-based evaluation*. New York: Plenum Press
- Schalock, R. L. (1996). Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life. En R. Schalock (Eds.) *Quality of life: Conceptualization and measurement* (Vol. I; pp. 123-139). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L. (2004). The emerging disability paradigm and its implications for policy and practice. *Journal of Disability Policy Studies*, 14, 204–215.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S.A., Bradley, V. J., Buntinx, W.H.E, Coulter, D., Craig, E. M., ...Yeager, M. H. (2010). Intellectual disability, definition, classification and systems of supports (11ª Ed.). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2002/2003). *Quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation [Traducido al castellano por M. A. Verdugo y C. Jenaro. Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales. Madrid: Alianza].
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38, 21-36.
- Schalock, R.L., Verdugo, M.A., Jenaro, C. Wang, M, Wehmeyer, M, Xu, J. y Felce, D. (2005). Cross-cultural study of quality of life indicators. *American Journal on Mental Retardation*, 110(4), 298-311.
- Schmid, J. y Leiman, J. N. (1957). The development of hierarchical factor solutions. *Psychometrika*, 22, 53-61.

- Schunk, D. H. (1985). Participation in goal setting: Effects on self-efficacy and skills on learning disabled children. *The Journal of Special Education*, 19, 307-316.
- Shevin, M. y Klein, N. K. (2004). The Importance of Choice-Making Skills for Students with Severe Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(3), 161-168.
- Shogren (2012). Culture and Self-Determination: A Synthesis of the Literature and Directions for Future Research and Practice. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(2) 115– 127.
- Shogren, K.A., Lopez, S.J., Wehmeyer, M.L., Little, T.D. y Pressgrove, C.L. (2006). The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: An exploratory study. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 37–52. doi:10.1080/17439760500373174
- Shogren, K.A., Palmer, S.B., Wehmeyer, M.L., Williams-Diehm, K. y Little, T.D. (2012). Effect of intervention with the Self-Determined Learning Model of instruction on access and goal attainment. *Remedial and Special Education*, 33(5), 320-330. doi: 10.1177/0741932511410072.
- Shogren, K.A. y Turnbull, A.P. (2006). Promoting self-determination in young children with disabilities. *Infants and Young Children*, 19(4), 338–352.
- Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Buchanan, C.L. y Lopez, S.J. (2006). The application of positive psychology and self-determination to research in intellectual disability: A content analysis of 30 years of literature. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31, 338-345.
- Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B. y Paek, Y. (2013). Exploring personal and school environment characteristics that predict self-determination. *Exceptionality*, 21, 147-157.
- Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Soukup, J.H., Little, T., Garner, N. y Lawrence, M. (2007). Examining individual and ecological predictors of self-determination of student with disability. *Exceptional Children*, 73, 488-509.
- Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Soukup, J.H., Little, T., Gardner, N. y Lawrence, M. (2008). Understanding the construct of self-determination: Examining the relationship between The Arc's Self-Determination Scale and the American Institute for Research Self-Determination Scale. *Assessment for Effective Instruction*, 33, 94-107. doi:10.1177/1534508407311395
- Shure, M.B. y Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10, 341-356
- Sigafoos, A. D., Feinstein, C. B., Damond; M. y Reiss, D. (1988). The measurement of behavioral autonomy in adolescence: The autonomous functioning checklist. In C. B. Feinstein, A. Esman, J. Looney, G. Orvin, J. Schimel, A. Schwartzberg, A. Sorsky, y M. Sugar (Eds.), *Adolescent Psychiatry*, (pp. 432-462). Chicago: University of Chicago Press.
- Snyder, C. R. y Lopez, S. J. (2002). The future of positive psychology: A declaration of independence. In C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds), *Handbook of positive psychology* (pp. 751–767). London: Oxford University Press.

- Solberg, V.S., Howard, K., Gresham, S. y Carter, E. (2012). Quality Learning Experiences, Self-Determination, and Academic Success: A Path Analytic Study Among Youth With Disabilities *Career Development and Transition for Exceptional Individuals* 35(2) 85– 96.
- SPSS (2010). *IBM SPSS PASW Statistics (versión 20)*. [Programa informático] Chicago, IL: SPSS, Inc.
- Stancliffe, R. (1997). Community living-unit size, staff presence, and residents' choice-making. *Mental Retardation*, 35, 1-9.
- Stancliffe, R. J. y Abery, B.H. (2003a). An ecological theory of self-determination: Research evidence. En M.L. Wehmeyer; B.H. Abery, D.E. Mithaug y R.J. Stancliffe (Eds.). *Theory in self-determination. Foundations for educational practice* (pp. 79-118). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Stancliffe, R. J. y Abery, B. H. (2003b). The ecological model of self-determination: Assessments, curricula, and implications for practice. En M.L. Wehmeyer; B.H. Abery, D.E. Mithaug y R.J. Stancliffe (Eds.). *Theory in self-determination. Foundations for educational practice* (pp. 221-248). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Stancliffe, R. J., Abery, B. H. y Smith, J. (2000). Personal control and the ecology of community living settings: Beyond living-unit size and type. *American Journal on Mental Retardation*, 105, 431-454.
- Stancliffe R. J., Abery B. H., Springborg H. y Elkin, S. (2000). Substitute decision-making and personal control: implications for self-determination. *Mental Retardation* 38(5), 407– 421.
- Stancliffe, R.J., Emerson, E. y Lakin, K.C. (2004). Residential supports. En E. Emerson, C. Hatton, T.Thompson y T.R. Parmenter (Eds.) *The international handbook of applied research in intellectual disabilities* (pp. 459-478). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Stang, K.K., Carter, E.W., Lane, K.L. y Pierson, M.R. (2009). Perspective of general and special educator on fostering self-determination in elementary and middle schools. *The Journal of Special Education*, 43(2), 94-106.
- St. Peter, S., Field, S. y Hoffman, A. (1992). *Self-determination: A literature review and synthesis*. Detroit, MI: Wayne State University.
- Taylor, R.L. (2002). *Assessment of exceptional students* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Thoma, C. A., Nathanson, R., Baker, S. R. y Tamura, R. (2002). Self-determination: What do special educators know and where do they learn it? *Remedial and Special Education*, 23, 242– 247.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis. Understanding concepts and applications*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Thompson, J. R., Bradley, V.J., Buntinx, W.H.E., Schalock, R.L., Shogren, K.A., Snell, M.E., ... Yeager, M.H. (2010). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de las personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 41(1), 7-22.

- Thompson, J. R., Bryant, B., Campbell, E. M., Craig, E. M., Hughes, C., Rotholz, D. A., ... Wehmeyer, M. L. (2004). *Supports Intensity Scale user's manual*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Thompson, J. R., Wehmeyer, M., Little, T.D., Patton, J.R., Polloway, E., Realon, R.E., ..., Tassé, M.J. (2008). *Supports Intensity Scale for Children. Pilot Test*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Timmons, V. (1997). Quality of life. Issues for children with handicaps. En R. I. Brown (Eds), *Quality of life for people with disabilities. Models, research and practice* (pp. 183-201). Cheltenham, UK: Stanley Thornes.
- Trainor, A. (2005). Self-determination perceptions and behaviors of diverse students with LD during the transition planning process. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 233-248.
- Turnbull, A. P. y Turnbull, H. R. (1997). *Families, professionals, and exceptionality: A special partnership* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice - Hall.
- Turner (1995). Self-Advocacy: A key to self-determination. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 5, 329-336.
- van Loon, J. y van Hove, G. (2001) Emancipation and self-determination of people with learning disabilities and down-sizing institutional care. *Disability and Society*, 16(2), 233-254.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. y Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.
- Verdugo, M.A. (1994). Evaluación educativa y evaluación basada en el currículo. En M. A. Verdugo (dir.), *Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica* (pp. 171-196). Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M.A. (2002). Educación y calidad de vida: la autodeterminación de alumnos con necesidades educativas especiales. En *IV Congreso Estrategias de Intervención en Educación Primaria y Secundaria* (pp. 129-137). Salamanca: Universidad de Salamanca, INICO.
- Verdugo, M.A. (2009). El cambio educativo desde la perspectiva de calidad de vida. *Revista de educación*, 349, 23-43.
- Verdugo, M.A. (2011). Dignidad, igualdad, libertad, inclusión, autodeterminación y calidad de vida. *Siglo Cero*, 42(4), 18-23.
- Verdugo, M.A., Arias, B., Guillén, V. y Jiménez, P. (2012). *Escala de Intensidad de Apoyos- SIS para Niños y Adolescentes* Manuscrito en preparación.
- Verdugo, M. A., Arias, B. e Ibáñez, A. (2007). *SIS. Escala de Intensidad de Apoyos. Manual. Adaptación española*. Madrid: TEA.
- Verdugo, M.A., Benito, M.C., Orgaz, B., Jordán de Urrés, F.B., Martín, R. y Santamaria, M. (2012). Influencia de un programa de empleo con apoyo en la calidad de vida percibida de sus usuarios. *Siglo Cero*, 43(3), 69-83.

- Verdugo, M.A., Gómez-Vela, M., Badia, M., González-Gil, F. y Calvo, I. (2009). Evaluación de la conducta autodeterminada de alumnos de educación secundaria con necesidades educativas específicas y sin ellas. En M. A. Verdugo, T. Nieto, B. Jordán de Urríes y M. Crespo (Coords.) *VII Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad. Mejorando resultados personales para una vida de calidad* (pp. 541-554). Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M.A., Gómez-Vela, M., Fernández, R., Vicente, E. Badia, M. González-Gil, F., ..., Guillén, V. (en prensa). ¿Cómo evaluar la autodeterminación? Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación. *Siglo Cero*.
- Verdugo, M.A., Navas, P., Gómez, L.E. y Schalock, R. L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(11), 1036-1045.
- Verdugo, M.A., Orgaz, B., Martín, R. y Benito, M.C. (2010). Influencia de un programa de empleo con apoyo en la calidad de vida percibida de sus usuarios. En M.A. Verdugo, F.B. Jordán de Urríes, B. Orgaz, M.C. Benito, Martín-Ingelmo, R., Ruiz, N. y Samtamaria, M. (Coords.), *Impacto Social del Programa ECA Caja Madrid de Empleo con Apoyo* (pp. 41-93). Salamanca. Publicaciones INICO.
- Verdugo, M.A. y Schalock, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 41(4), 7-21.
- Vicente, E., Gómez-Vela, M., Verdugo, M. A., Fernández-Pulido, R. y Guillén V. (2011). Evaluación de la autodeterminación en adolescentes con necesidades específicas de apoyo educativo. En J. M. Román, M. A. Carbonero y J. D. Valdivieso (Coords.), *VI Congreso Internacional de Psicología y Educación. Educación, aprendizaje y desarrollo de una sociedad multicultural* (pp. 8915-8930). España: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Vicente, E. Verdugo, M.A., Gómez-Vela, M., Fernández-Pulido, R. y Guillén, E. (2013). Transición a la vida adulta. Evaluación de la autodeterminación. *Manuscrito enviado para su publicación*.
- Walker, H. M., Calkins, C., Wehmeyer, M. L., Walker, L., Bacon, A., Palmer, S. B. y Johnson, D. R. (2011). A Social-Ecological Approach to Promote Self-Determination. *Exceptionality*, 19, 6-18. doi: 10.1080/09362835.2011.537220
- Wang, M., Schalock, R. L., Verdugo, M. A. y Jenaro, C. (2010). Examining the factor structure and hierarchical nature of the quality of life construct. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 115, 218-233.
- Ward, M. J. (1996). Coming of age in the age of self-determination: A historical and personal perspective. En D. J. Sands y M. L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 1-14). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Ward, M.J. y Kohler, P.D. (1996). Promoting self-determination for individuals with disabilities: Content and process. En L.E. Powers, G.H.S. Singer, y J. Sowers (Eds.), *On the road to autonomy: Promoting self-competence in children and youth with disabilities* (pp. 275-290). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehman, P. (2001). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities* (3rd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

- Wehmeyer, M. L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 302-314.
- Wehmeyer, M. L. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale*. Arlington, TX: The Arc of the United States.
- Wehmeyer, M. L. (1996a). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth and adults with disabilities?. En D. J. Sands y M. L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 17-36). Baltimore: Brookes.
- Wehmeyer, M.L. (1996b) A self-report measure of self-determination for adolescents with cognitive disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31, 282 - 293.
- Wehmeyer, M. L. (1997). Self-determination as an educational outcome: A definitional framework and implications for intervention. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 9, 175-209.
- Wehmeyer, M. L. (1998). Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23, 5-16.
- Wehmeyer, M. L. (1999). A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, 53-62. doi:10.1177/108835769901400107
- Wehmeyer, M.L. (2001a). Assessment in self-determination: Guiding instruction and Transition Planning. *Assessment for Effective Intervention*, 26(4), 41-49.
- Wehmeyer, M. L. (2001b). Self-determination and Mental Retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 24, 1-48.
- Wehmeyer, M. L. (2003) A Funcional Theory of Self-Determination: Model Overview. En M. L. Wehmeyer, B. Abery, D.E. Mithaug y R. Stancliffe (Eds.), *Theory in Self-Determination: Foundations for Educational Practice* (pp. 182-201). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 30(3), 113-120.
- Wehmeyer, M. L. (2006). Factores intraindividuales y medioambientales que afectan a la autodeterminación. *Siglo Cero*, 37(4), 47-56.
- Wehmeyer, M. L. (2007). *Promoting Self-Determination in Students with Developmental Disabilities. What Works for Special-Needs Learners*. New York, NY: Guilford Publications.
- Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.
- Wehmeyer, M. L., Abery, B., Mithaug, D.E. y Stancliffe, R. (2003). *Theory in Self-Determination: Foundations for Educational Practice*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

- Wehmeyer, M. L., Abery, B. H., Zhang, D., Ward, K., Willis, D., Hossain, W. A., ...Walker, H. M. (2011) Personal self-determination and moderating variables that impact efforts to promote self-determination. *Exceptionality*, 19, 19-30. doi: 10.1080/09362835.2011.537225
- 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., Agran, M. y Hughes, C. (2000). A national survey of teachers' promotion of self-determination and student-directed learning. *Journal of Special Education*, 34, 58–68. doi: 10.1177/002246690003400201
- Wehmeyer, M. L. y Bolding, N. (1999). Self-determination across living and working environments: A matched-samples study of adults with mental retardation. *Mental Retardation*, 37,353 -363. doi:10.1352/0047-6765(1999)037
- Wehmeyer, M. L. y Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with mental retardation as an outcome of moving to community-based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 1-13. doi:10.1046/j.1365-2788.2001.00342.x
- Wehmeyer, M. L. y Field, S. (2007). *Self-determination: Instructional and assessment strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Wehmeyer, M. L., Field, S. y Thoma, C.A. (2011). Self-Determination and Adolescent Transition Education. En M.L. Wehmeyer y K.W. Webb (Eds.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities*, (pp. 171-190). New York: Routledge.
- Wehmeyer, M.L. y Garner, N. W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16, 255-265. doi:10.1046/j.1468-3148.2003.00161.x
- Wehmeyer, M. L., Kelchner, K. y Richards, S. (1995). Individual and environmental factors related to the self-determination of adults with mental retardation. *The Journal of Vocational Rehabilitation*, 5, 291-305.
- Wehmeyer, M. L., Kelchner, K. y Richards, S. (1996). Essential characteristics of self-determined behaviors of adults with mental retardation and developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 632-642.
- Wehmeyer, M. L. y Lawrence, M. (1995). Whose future is it anyway? Promoting student involvement in transition planning. *Career Development for Exceptional Individuals*, 18, 69–83. doi:10.1177/088572889501800202
- Wehmeyer, M. L., Lawrence, M., Kelchner, K., Palmer, S. B., Garner, N. W. y Soukup, J. (2004), *Whose Future Is It Anyway? A student-directed transition planning process* (2nd ed.). Lawrence, KS: Beach Center on Disabilities.
- Wehmeyer, M. L. y Metzler, C.A. (1995). How self-determined are people with mental retardation? The National Consumer Survey. *Mental Retardation*, 33, 111 -119.

- Wehmeyer, M. L. y Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes from students with cognitive disabilities three years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities, 38*, 131-144.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Agran, M., Mithaug, D. E. y Martin, J. E. (2000). Promoting causal agency: The Self-Determined Learning Model of Instruction. *Exceptional Children, 66*(4), 439-453.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Shogren, K. A., Williams-Diehm, K. L. y Soukup, J. H. (2013). Establishing a causal relationship between intervention to promote self-determination and enhanced student self-determination. *The Journal of Special Education, 46*(4) 195-210.
- Wehmeyer, M. L., Peralta, F., Zulueta, A., Gonzalez-Torres, M.C. y Sobrino, A. (2006). *Escala de Autodeterminación Personal: Instrumento de Valoración y Guía de Aplicación*. Madrid: Editorial CEPE.
- Wehmeyer, M. L. y Schalock, R. (2001). Self-determination and quality and life: Implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children, 33*, 1-16.
- Wehmeyer, M. L. y Schalock, R. (2002). Autodeterminación y calidad de vida: implicaciones para los servicios de educación especial y para los apoyos. *Siglo Cero 33* (3), 15-33.
- Wehmeyer, M. L. 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*, 245-255.
- Wehmeyer, M. L. y Schwartz, M. (1998). The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 33*, 3 – 12.
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Palmer, S. B., Williams-Diehm, K. L., Little, T. D. y Boulton, A. (2012). The impact of the Self-determined Learning Model of instruction on student self-determination. *Exceptional Children, 78*(2), 135-153.
- Wehmeyer, M. L., Verdugo, M.A. y Vicente, E. (2013). Autodeterminación. En M.A. Verdugo y R.L.Schalock (Coords.) Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia. Salamanca: Amarú.
- West, M. D. y Parent, W. S. (1992). Consumer choice and empowerment in supported employment services: Issues and strategies. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 17*, 47-52.
- Whitman, T. L. (1990). Self-regulation and mental retardation. *American journal on Mental Retardation, 94*, 347-362.
- Williams, P. y Shoultz, B. (1982). *We Can Speak for Ourselves*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Williams-Diehm, K., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Soukup, J.H. y Garder, N.W. (2008). Self-Determination and Student Involvement in Transition Planning: A Multivariate Analysis. *Journal of Developmental Disabilities, 14*, 25-36.

- Wolfensberger, W. (1972). *Normalization: The principle of normalization*. Toronto, Ontario, Canada: National Institute on Mental Retardation.
- Wolman, B.B. (1973). *Dictionary of behavioral science*. New York: Van Nostrand-Reinhold.
- Wolman, J. M., Campeau, P. L., DuBois, P. A., Mithaug, D. E. y Stolarski, V. S. (1994). *AIR Self-Determination Scale and User Guide*. Palo Alto, CA: American Institutes for Research.
- Zhang (2005). Parent practices in facilitating self-determination skill: the influences of cultura, socioeconomic status, and children's special education status. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 20(2), 154-162.
- Zhang, D., Wehmeyer, M. L. y Chen, L.J. (2005). Parent and teacher engagement in fostering the self-determination of students with disabilities: A comparison between the United States and the Republic of China. *Remedial and Special Education*, 26, 55-64.
- Zimmerman, M.A. y Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 16, 725-750.

- ANEXO 1. Versión inicial de la Escala ARC-INICO
- ANEXO 2. Segunda versión de la Escala ARC-INICO
- ANEXO 3. Cambios efectuados en los ítems entre ambas versiones de la escala
- ANEXO 4. Histogramas de las respuestas a los ítems de la Escala ARC-INICO (con cuatro opciones).
- ANEXO 5. Histogramas de las respuestas a los ítems de la Sección de Autonomía (con tres opciones).
- ANEXO 6. Tabla Resumen. Proceso de selección de los ítems de la Escala ARC-INICO

**ANEXO 1.
VERSIÓN INICIAL DE LA ESCALA ARC-INICO DE
EVALUACIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN**

CÓDIGO CUESTIONARIO _____

LUGAR y FECHA: _____, ____ / ____ / ____

NOMBRE O INICIALES DEL ALUMNO _____

ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN

Adaptación Española: Verdugo, M. A., Gómez-Vela, M., Badia, M.; González-Gil, F.;

Fernández-Pulido, R., Calvo, I. y Vicente, E.

Escala original: Wehmeyer M.L. (1995)

POR FAVOR, ANTES DE EMPEZAR RELLENA LA SIGUIENTE FICHA:

DATOS PERSONALES

Nombre _____

Género Varón Mujer

Edad Fecha de nacimiento __/__/__

Curso E.S.O. 1º 2º 3º 4º Diversificación
2º ciclo EBO Programas de TVA FP

Lugar de nacimiento _____ Residencia en España desde... _____

¿Trabaja tu padre? SI NO Profesión del padre _____

¿Trabaja tu madre? SI NO Profesión de la madre _____

Número de hermanos (incluido tú) Lugar que ocupas entre los hermanos _____

Barrio en el que vives _____

A continuación, vas a encontrar una serie de frases agrupadas en cuatro secciones. Antes de comenzar, **lee detenidamente las instrucciones que encontrarás en cada una de las secciones.**

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACION. PUEDES COMENZAR CUANDO TE LO INDIQUE EL PROFESOR.

SECCIÓN - 1: AUTONOMÍA

INSTRUCCIONES:

Elige la respuesta **que refleja MEJOR** cómo actúas en estas situaciones. Si tú no lo haces pero puedes decidir que otra persona lo haga por ti (tu madre, por ejemplo), **contesta como si realizaras la actividad**.

No hay respuestas buenas ni malas. Cada respuesta sólo refleja una forma de pensar o actuar diferentes.

No dejes ninguna pregunta sin contestar.

Vamos a hacer juntos la primera pregunta:

	No lo hago NUNCA, <i>aunque tenga la oportunidad</i>	Lo hago A VECES <i>cuando tengo la oportunidad</i>	Lo hago CASI SIEMPRE <i>que tengo la oportunidad</i>	Lo hago SIEMPRE <i>que tengo la oportunidad</i>
1. Yo mismo preparo alguna de mis comidas (por ejemplo, el desayuno, bocadillos, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Cuido mi ropa yo mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Hago algunas tareas de la casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ordeno mis cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Si me duele algo o me hago una herida, sé lo que tengo que hacer para resolverlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Cuido mi imagen y mi higiene personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Hago amigos de mi edad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Utilizo el transporte público (autobús, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Cumpló con mis citas y reuniones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Cuando voy a tiendas o bares, yo mismo pido lo que quiero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Empleo mi tiempo libre en actividades que me interesan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Los fines de semana hago actividades que me gustan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Participo en actividades organizadas por el colegio (excursiones, encuentros deportivos, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Mis amigos y yo elegimos las actividades que queremos hacer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Escribo cartas, sms, e-mails o llamo por teléfono a mis amigos y familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Escucho la música que me gusta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Colaboro voluntariamente en actividades que me interesan (por ejemplo, preparar una fiesta en el barrio, cuidar niños, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	No lo hago NUNCA, <i>aunque tenga la oportunidad</i>	Lo hago A VECES <i>cuando tengo la oportunidad</i>	Lo hago CASI SIEMPRE <i>que tengo la oportunidad</i>	Lo hago SIEMPRE <i>que tengo la oportunidad</i>
18. Voy a los locales que me gustan (bares, cafeterías, restaurantes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Voy al cine, conciertos y discotecas (u otros centros de ocio)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Voy de compras o a centros comerciales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Pertenezco a algún grupo juvenil (scouts, equipos deportivos, grupos religiosos...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Realizo actividades escolares y de tiempo libre relacionadas con mis intereses profesionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Procuero realizar aquellas actividades escolares que me ayudarán en el futuro a trabajar en lo que quiero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Hago planes sobre mi futuro (sobre lo que me gustaría ser de mayor o lo que me gustaría hacer al terminar el colegio)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Trabajo o he trabajado para ganar dinero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Asisto o he asistido a cursos o talleres que me preparan para trabajar después	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Cuando me interesa un trabajo, pregunto a la gente acerca de ese trabajo, o visito lugares donde lo realizan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Elijo la ropa y los complementos que uso cada día	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Elijo mi propio estilo de peinado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Yo mismo elijo los regalos para mi familia y mis amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Decoro mi propia habitación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Yo decido cómo gastar mi dinero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Por favor, comprueba que no has dejado ninguna pregunta sin responder y que sólo has marcado una respuesta en cada pregunta

SECCIÓN - 2: AUTORREGULACIÓN

INSTRUCCIONES:

Lee cada frase **cuidadosamente**. Piensa si las siguientes frases describen tu forma de ser y de pensar, o no. Después, elige la respuesta que **MEJOR te describe** entre las siguientes:

“Totalmente de acuerdo (TA)”;
“Estoy de acuerdo (A)”;
“Estoy en desacuerdo (D)” o
“Totalmente en desacuerdo (TD)”.

Recuerda, **no hay respuestas buenas ni malas**. Cada una indica una forma de pensar o actuar diferente. **Elige SÓLO la que creas que te describe MEJOR.**

Vamos a hacer la primera juntos:

	Totalmente en Desacuerdo	Estoy en Desacuerdo	Estoy de Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
33. Sé lo que es importante para mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Cuando no consigo algo que quiero, lo intento de otra forma diferente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Cuando hago una tarea (por ejemplo, los deberes,...) evalúo el resultado porque creo que eso me ayudará la próxima vez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. No me he propuesto lograr ningún objetivo este curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Hago las cosas sin planificarlas antes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Creo que es una pérdida de tiempo pararse a pensar porqué las cosas resultaron de la manera que lo hicieron	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Sueño sobre cómo será mi vida después de que acabe mis estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Pienso sobre cómo podría haber hecho mejor algunas cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Frecuentemente, me sorprendo con lo que pasa cuando hago las cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Quiero informarme sobre las distintas opciones que tengo antes de elegir una carrera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Prefiero negociar en lugar de exigir o ceder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Cuando hago las cosas, pienso en lo que es mejor para mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Antes de hacer algo, pienso en las consecuencias que puede tener	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Me gusta plantearme metas en mi vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Si no resuelvo un trabajo escolar en poco tiempo, me frustro y me paraliza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Si necesito ayuda con un trabajo escolar, se dónde y cómo conseguirla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Totalmente en Desacuerdo	Estoy en Desacuerdo	Estoy de Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
49. Al final de cada trimestre, comparo mis notas con las que esperaba	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. No participo en actividades extraescolares (como futbol, inglés o teatro...) porque creo que no voy a aportar nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Antes de ir a un sitio nuevo, pregunto la dirección o miro el camino en un mapa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Generalmente, después de hacer algo (por ejemplo: un examen o hacerle un favor a alguien...), me paro a pensar si hice las cosas bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. No sé dónde conseguir ayuda para decidir lo que voy a hacer después de acabar mis estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. No me gusta revisar los resultados de los exámenes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Cuando quiero sacar buenas notas, trabajo para conseguirlas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Por favor, comprueba que no has dejado ninguna pregunta sin responder y que sólo has marcado una respuesta en cada pregunta

SECCIÓN - 3: CREENCIAS DE CONTROL Y EFICACIA

INSTRUCCIONES:

Piensa si las siguientes frases describen tu forma de ser y de pensar, o no. Después, elige la respuesta que **MEJOR te describe** entre las siguientes:

“Totalmente de acuerdo (TA)”;
“Estoy de acuerdo (A)”;
“Estoy en desacuerdo (D)” o
“Totalmente en desacuerdo (TD)”.

Recuerda, **no hay respuestas buenas ni malas**. Cada una indica una forma de pensar o actuar diferente. **Elige SÓLO la que creas que te describe MEJOR.**

Vamos a hacer juntos la primera:

	TD	D	A	TA
56. Normalmente hago lo que quieren mis amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Cuando tengo opiniones o ideas diferentes a las de los demás, se lo digo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Cuando las personas me dicen que no puedo hacer algo, normalmente estoy de acuerdo con ellas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Si alguien hiere mis sentimientos se lo digo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Tomo mis propias decisiones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Esforzarme y trabajar duro en el instituto no me servirá para nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Puedo conseguir lo que quiera si trabajo duro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. No vale la pena esforzarse para que cambien las cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Tengo capacidad para hacer el trabajo que quiero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. No sé cómo hacer amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Soy capaz de trabajar en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. No soy capaz de elegir bien cuando tengo que hacerlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Sé que si me preparo, conseguiré el trabajo que quiero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Me cuesta mucho hacer nuevos amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Soy capaz de trabajar con otras personas si es necesario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Creo que mis decisiones no serán tenidas en cuenta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Si mis amigos me piden que haga algo que yo no quiero hacer, les digo que no	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. Normalmente estoy de acuerdo con las ideas y opiniones de los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Cuando yo pienso que puedo hacer algo, lo digo, aunque los demás crean que no puedo hacerlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. No me atrevo a decir a la gente que ha herido mis sentimientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	TD	D	A	TA
76. La mayor parte de las veces otras personas deciden por mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. Esforzarme y trabajar duro en el instituto me ayudará a conseguir un buen trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. Para conseguir lo que quiero sólo necesito suerte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. Sigo intentando las cosas aunque me hayan salido mal varias veces	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. No tengo capacidad para hacer el trabajo que quiero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81. Sé cómo hacer amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82. No trabajo bien en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. Cuando tengo que elegir, suelo hacerlo bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. Probablemente no conseguiré el trabajo que quiero aunque esté preparado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85. Me resulta fácil hacer amigos en situaciones nuevas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86. No me veo capaz de trabajar con otras personas, aunque sea necesario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87. Cuando sea necesario seré capaz de tomar decisiones importantes para mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Por favor, comprueba que no has dejado ninguna pregunta sin responder y que sólo has marcado una respuesta en cada pregunta

SECCIÓN - 4: AUTOCONOCIMIENTO

INSTRUCCIONES:

Piensa si las siguientes frases describen tu forma de ser o no. Después, elige la respuesta que **MEJOR te describe** entre las siguientes:

“Totalmente de acuerdo (TA)”;
“Estoy de acuerdo (A)”;
“Estoy en desacuerdo (D)” o
“Totalmente en desacuerdo (TD)”.

Como siempre, **no hay respuestas buenas ni malas**. Distintas respuestas sólo indican diferentes formas de ser. **Elige SÓLO la que creas que te describe MEJOR.**

Vamos a hacer juntos la primera:

	TD	D	A	TA
88. Me avergüenzo de mis emociones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89. Me atrevo a enfadarme con la gente que quiero o que me importa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90. Muestro mis sentimientos, incluso delante de la gente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91. Me puede gustar una persona aunque no esté de acuerdo con ella	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92. Me preocupa hacer las cosas mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93. Es mejor ser tú mismo que ser popular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94. Creo que la gente me quiere porque soy cariñoso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95. Sé cuáles son las cosas que hago mejor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
96. Acepto mis limitaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
97. Creo que no soy capaz de hacer muchas cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
98. Me gusta cómo soy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
99. Creo que soy una persona importante para mi familia y mis amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100. Sé cómo compensar mis limitaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
101. Creo que caigo bien a otras personas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
102. Confío en mis capacidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Por favor, comprueba que no has dejado ninguna pregunta sin responder y que sólo has marcado una respuesta en cada pregunta

HAS LLEGADO AL FINAL

¡¡MUCHAS GRACIAS!!

**ANEXO 2.
SEGUNDA VERSIÓN DE LA ESCALA ARC-INICO DE
EVALUACIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN**

CÓDIGO CUESTIONARIO _____

LUGAR y FECHA: _____, ____ / ____ / ____

NOMBRE O INICIALES DEL ALUMNO _____

ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN

Verdugo, M. A., Gómez-Vela, M., Badia, M.; González-Gil, F.;
Fernández-Pulido, R., Calvo, I. y Vicente, E. (*)

POR FAVOR, ANTES DE EMPEZAR RELLENA LA SIGUIENTE FICHA:

DATOS PERSONALES

Nombre: _____

Género: Varón Mujer

Edad: Día Mes Año
Fecha de nacimiento:

Curso:	1º ESO <input type="checkbox"/>	2º ESO <input type="checkbox"/>	3º ESO <input type="checkbox"/>	4º ESO <input type="checkbox"/>	Programas de diversificación <input type="checkbox"/>	EBO <input type="checkbox"/>	TVA <input type="checkbox"/>	FP/PCPI <input type="checkbox"/>
--------	------------------------------------	------------------------------------	------------------------------------	------------------------------------	---	---------------------------------	---------------------------------	-------------------------------------

Lugar de nacimiento: _____ Residencia en España desde:

¿Trabaja tu padre? SI NO Profesión del padre: _____

¿Trabaja tu madre? SI NO Profesión de la madre: _____

Número de hermanos (incluido tú): Lugar que ocupas entre los hermanos:

Barrio en el que vives: _____

A continuación, vas a encontrar una serie de frases agrupadas en cuatro secciones. Antes de comenzar, **lee detenidamente las instrucciones que encontrarás en cada una de las secciones.**

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACION. PUEDES COMENZAR CUANDO TE LO INDIQUE EL PROFESOR.

(*) Instrumento basado en "The Arc's Self-Determination Scale" (Wehmeyer M.L., 1995).
(Secciones 1, 3 y 4)

SECCIÓN - 1: AUTONOMÍA





INSTRUCCIONES:

Elige la respuesta **que refleja MEJOR** cómo actúas en estas situaciones. **No hay respuestas buenas ni malas.** Cada respuesta sólo refleja una forma de pensar o actuar diferentes. No dejes ninguna pregunta sin contestar.

Vamos a hacer juntos la primera pregunta:

	<i>No lo hago NUNCA, aunque tenga la oportunidad</i>	<i>Lo hago A VECES cuando tengo la oportunidad</i>	<i>Lo hago CASI SIEMPRE que tengo la oportunidad</i>	<i>Lo hago SIEMPRE que tengo la oportunidad</i>
1. Yo mismo preparo alguna de mis comidas (por ejemplo, el desayuno, bocadillos, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Cuido mi ropa yo mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Hago algunas tareas de la casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ordeno mis cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Si me duele algo o me hago una herida, sé lo que tengo que hacer para resolverlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Cuido mi imagen y mi higiene personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Hago amigos de mi edad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Utilizo el transporte público (autobús, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Cuando voy a tiendas o bares, yo mismo pido lo que quiero tomar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Cuando quedo con mis amigos, sé donde he quedado y llego puntual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Los fines de semana hago actividades que me gustan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Participo en actividades organizadas por el colegio (excursiones, encuentros deportivos, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Por favor, comprueba que no has dejado ninguna pregunta sin contestar y que solo has marcado una respuesta en cada pregunta

	<i>No lo hago NUNCA, aunque tenga la oportunidad</i>	<i>Lo hago A VECES cuando tengo la oportunidad</i>	<i>Lo hago CASI SIEMPRE que tengo la oportunidad</i>	<i>Lo hago SIEMPRE que tengo la oportunidad</i>
				
13. Mis amigos y yo elegimos las actividades que queremos hacer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Escribo cartas, sms, e-mails o llamo por teléfono a mis amigos y familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Escucho la música que me gusta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Colaboro en aquellas actividades del barrio que me interesan (por ejemplo, fiestas en el barrio, carnavales, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Voy a los locales que me gustan (bares, cafeterías, restaurantes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Voy al cine, conciertos y discotecas (u otros centros de ocio)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Voy de compras o a centros comerciales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Pertenecesco a algún grupo juvenil (grupos de ocio, equipos deportivos, grupos religiosos...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Hago planes sobre mi futuro (sobre lo que me gustaría ser de mayor o lo que me gustaría hacer al terminar el colegio)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. En el colegio y en mi tiempo libre hago aquellas actividades relacionadas con lo que me gustaría ser de mayor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Trabajo o he trabajado para ganar dinero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Asisto o he asistido a cursos o talleres que me preparan para trabajar en lo que quiero ser de mayor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Por favor, comprueba que no has dejado ninguna pregunta sin contestar y que solo has marcado una respuesta en cada pregunta

	<i>No lo hago NUNCA, aunque tenga la oportunidad</i>	<i>Lo hago A VECES cuando tengo la oportunidad</i>	<i>Lo hago CASI SIEMPRE que tengo la oportunidad</i>	<i>Lo hago SIEMPRE que tengo la oportunidad</i>
25. Cuando me interesa un trabajo, pregunto a la gente acerca de ese trabajo, o visito lugares donde lo realizan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Elijo la ropa y los complementos que uso cada día	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Yo elijo como me quiero peinar o cortar el pelo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Yo mismo elijo los regalos para mi familia y mis amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Decoro mi propia habitación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Empleo mi tiempo libre en actividades que me interesan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Suelo hacer aquellas actividades del colegio que me ayudaran en el futuro a trabajar en lo que quiero ser de mayor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Yo decido cómo gastar mi dinero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Por favor, comprueba que no has dejado ninguna pregunta sin contestar y que solo has marcado una respuesta en cada pregunta

SECCIÓN - 2: AUTORREGULACIÓN

INSTRUCCIONES:

Lee cada frase **cuidadosamente**. Piensa si las siguientes frases describen tu forma de ser y de pensar, o no. Después, elige la respuesta que **te describe MEJOR**:

“NO estoy NADA de acuerdo”



“NO estoy de acuerdo”



“Estoy de Acuerdo”







“Estoy TOTALMENTE de Acuerdo”







Recuerda, **no hay respuestas buenas ni malas**. Cada una indica una forma de pensar o actuar diferente. **Elige SÓLO la que creas que te describe MEJOR**.





Vamos a hacer la primera juntos:

	NO estoy NADA de Acuerdo 	NO estoy de Acuerdo 	Estoy de Acuerdo 	Estoy TOTALMENTE de Acuerdo 
33. Cuando algo no me sale bien, intento hacerlo de otra forma diferente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Cuando hago una tarea (por ejemplo, los deberes,...) evalúo el resultado porque creo que eso me ayudará la próxima vez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Normalmente comienzo el curso en el colegio sin proponerme ningún objetivo a alcanzar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Hago las cosas sin planificarlas antes (por ejemplo, los deberes) sin pensar en los pasos que tengo que dar para hacerlas bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Cuando una tarea me sale mal, creo que es inútil pararse a pensar porque salió mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Por favor, comprueba que no has dejado ninguna pregunta sin contestar y que solo has marcado una respuesta en cada pregunta

	NO estoy NADA de Acuerdo	NO estoy de Acuerdo	Estoy de Acuerdo	Estoy TOTALMENTE de Acuerdo
				
38. Sueño sobre cómo será mi vida después de que acabe mis estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Después de hacer algo (por ejemplo, los deberes) pienso en cómo podría hacerlo mejor la próxima vez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Sé lo que es importante para mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Quiero informarme sobre las distintas opciones laborales que tengo antes de elegir una	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Prefiero negociar en lugar de exigir o ceder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Cuando hago las cosas, pienso en lo que es mejor para mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Antes de hacer algo, pienso en las consecuencias que puede tener	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Me gusta plantearme metas y objetivos en mi vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Si no resuelvo un trabajo escolar en poco tiempo, me enfado y no hago nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Si necesito ayuda con un trabajo escolar, se dónde y cómo conseguirla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Al final de cada trimestre, comparo mis notas con las que esperaba	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Por favor, comprueba que no has dejado ninguna pregunta sin contestar y que solo has marcado una respuesta en cada pregunta

	NO estoy NADA de Acuerdo	NO estoy de Acuerdo	Estoy de Acuerdo	Estoy TOTALMENTE de Acuerdo
				
49. Participo en muy pocas actividades extraescolares (como futbol, inglés o teatro...) porque creo no se me dan bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Antes de ir a un sitio nuevo, pregunto la dirección o miro el camino en un mapa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Generalmente, después de hacer algo (por ejemplo: un examen o hacerle un favor a alguien...), me paro a pensar si hice las cosas bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Sé dónde conseguir ayuda para decidir lo que voy a hacer después de acabar mis estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. No me gusta revisar los resultados de las tareas de clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Cuando quiero sacar buenas notas, trabajo mucho para conseguirlas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Por favor, comprueba que no has dejado ninguna pregunta sin contestar y que solo has marcado una respuesta en cada pregunta

SECCIÓN - 3: CREENCIAS DE CONTROL Y EFICACIA

INSTRUCCIONES:

Lee cada frase **cuidadosamente**. Piensa si las siguientes frases describen tu forma de ser y de pensar, o no. Después, elige la respuesta que **te describe MEJOR**:

“NO estoy NADA de acuerdo”



“NO estoy de acuerdo”



“Estoy de Acuerdo”







“Estoy TOTALMENTE de Acuerdo”







Recuerda, **no hay respuestas buenas ni malas**. Cada una indica una forma de pensar o actuar diferente. **Elige SÓLO la que creas que te describe MEJOR**.





Vamos a hacer la primera juntos:

	NO estoy NADA de acuerdo 	NO estoy de acuerdo 	Estoy de Acuerdo 	Estoy TOTALMENTE de Acuerdo 
55. Normalmente hago lo que quieren mis amigos que haga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Cuando tengo opiniones o ideas diferentes a las de los demás, se lo digo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Cuando los demás me dicen que no puedo hacer algo o que no sé hacer algo, normalmente pienso lo mismo que ellas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Si alguien me hace daño se lo digo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Tomo mis propias decisiones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Esforzarme y trabajar duro en el instituto no me servirá para nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Puedo conseguir lo que quiera si trabajo duro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Por favor, comprueba que no has dejado ninguna pregunta sin contestar y que solo has marcado una respuesta en cada pregunta

	NO estoy NADA de acuerdo	NO estoy de acuerdo	Estoy de Acuerdo	Estoy TOTALMENTE de Acuerdo
				
62. Es inútil esforzarse para que cambien las cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Tengo capacidad para hacer el trabajo que quiero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Soy capaz de trabajar en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Cuando tengo que elegir entre varias opciones, me cuesta hacer una buena elección.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Sé que si me preparo, conseguiré el trabajo que quiero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. Me cuesta mucho hacer nuevos amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Creo que las personas de mi entorno (familia, profesores...) pocas veces toman en serio mis decisiones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Digo que NO, cuando mis amigos me piden que haga algo que yo no quiero hacer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Normalmente estoy de acuerdo con las opiniones de los demás (por ejemplo, mis amigos o mi familia)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Cuando yo pienso que puedo hacer algo, lo digo, aunque los demás crean que no puedo hacerlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Es muy difícil para mí decirle a la gente que me ha hecho sentir mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Por favor, comprueba que no has dejado ninguna pregunta sin contestar y que solo has marcado una respuesta en cada pregunta

	NO estoy NADA de acuerdo	NO estoy de acuerdo	Estoy de Acuerdo	Estoy TOTALMENTE de Acuerdo
				
73.La mayor parte de las veces otras personas (mis padres, mis hermanos, mis profesores,...) toman las decisiones por mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74.Esforzarme y trabajar duro en el instituto me ayudará a conseguir un buen trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75.Para conseguir lo que quiero sólo necesito suerte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76.Sigo intentando las cosas aunque me hayan salido mal varias veces	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77.No tengo capacidad para hacer el trabajo que quiero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78.No trabajo bien en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79.Cuando tengo que elegir, suelo hacerlo bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80.Probablemente no conseguiré el trabajo que quiero aunque esté preparado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81.Me resulta fácil hacer amigos en situaciones nuevas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82.Cuando sea necesario seré capaz de tomar decisiones importantes para mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Por favor, comprueba que no has dejado ninguna pregunta sin contestar y que solo has marcado una respuesta en cada pregunta

SECCIÓN - 4: AUTOCONOCIMIENTO

INTRUCCIONES

Lee cada frase **cuidadosamente**. Piensa si las siguientes frases describen tu forma de ser y de pensar, o no. Después, elige la respuesta que **te describe MEJOR**:

"NO estoy NADA de acuerdo"



"NO estoy de acuerdo"



"Estoy de Acuerdo"






"Estoy TOTALMENTE de Acuerdo"



Recuerda, **no hay respuestas buenas ni malas**. Cada una indica una forma de pensar o actuar diferente. **Elige SÓLO la que creas que te describe MEJOR**.

Vamos a hacer la primera juntos:

	NO estoy NADA de acuerdo 	NO estoy de acuerdo 	Estoy de Acuerdo 	Estoy TOTALMENTE de Acuerdo 
83.Me da vergüenza expresar mis emociones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. A veces me enfado con la gente que quiero o que me importa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85.Muestro mis sentimientos, incluso delante de la gente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86.Puedo ser amigo de alguien aunque no estemos de acuerdo siempre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87.Me preocupa hacer las cosas mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88.Es mejor ser tú mismo que ser popular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89.Creo que la gente me quiere porque soy cariñoso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90.Sé cuáles son las cosas que hago mejor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Por favor, comprueba que no has dejado ninguna pregunta sin contestar y que solo has marcado una respuesta en cada pregunta

	NO estoy NADA de acuerdo	NO estoy de acuerdo	Estoy de Acuerdo	Estoy TOTALMENTE de Acuerdo
				
91. Acepto mis limitaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92. Para mi es difícil hacer muchas cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93. Me gusta cómo soy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94. Creo que soy una persona importante para mi familia y mis amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95. Sé cómo compensar mis limitaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
96. Creo que caigo bien a otras personas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
97. Confío en mis capacidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

HAS LLEGADO AL FINAL

¡¡MUCHAS GRACIAS!!

Por favor, comprueba que no has dejado ninguna pregunta sin contestar y que solo has marcado una respuesta en cada pregunta

ANEXO 3
Cambios efectuados en los enunciados de los ítems
entre la primera y la segunda versión de la Escala
ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación

SECCIÓN AUTONOMÍA PRIMERA VERSIÓN	RESULTADOS ESTUDIO PILOTO		SECCIÓN AUTONOMÍA SEGUNDA VERSIÓN
ITEMS	IHC	Peso factorial	PROPUESTA DE CAMBIO EN EL ENUNCIADO
1. Yo mismo preparo alguna de mis comidas (por ejemplo, el desayuno, bocadillos, etc)	.36	.573	IGUAL
2. Cuido mi ropa yo mismo	.53	.668	IGUAL
3. Hago algunas tareas de la casa	.44	.439	IGUAL
4. Ordeno mis cosas	.41	.574	IGUAL
5. Si me duele algo o me hago una herida, sé lo que tengo que hacer para resolverlo	.52	.633	IGUAL
6. Cuido mi imagen y mi higiene personal	.46	.627	IGUAL
7. Hago amigos de mi edad	.47	.501	IGUAL
8. Utilizo el transporte público (autobús, etc.)	.39	.634	IGUAL
9. Cumpló con mis citas y reuniones	.56	.544	Cuando quedo con mis amigos, sé donde he quedado y llego puntual
10. Cuando voy a tiendas o bares, yo mismo pido lo que quiero	.41	.527	IGUAL
11. Empleo mi tiempo libre en actividades que me interesan	.41	.526	IGUAL
12. Los fines de semana hago actividades que me gustan	.51	.698	IGUAL
13. Participo en actividades organizadas por el colegio (excursiones, encuentros deportivos, etc.)	.36	.280	IGUAL
14. Mis amigos y yo elegimos las actividades que queremos hacer	.62	.714	IGUAL
15. Escribo cartas, sms, e-mails o llamo por teléfono a mis amigos y familiares	.53	.734	IGUAL
16. Escucho la música que me gusta	.55	.636	IGUAL
17. Colaboro voluntariamente en actividades que me interesan (por ejemplo, preparar una fiesta en el barrio, cuidar niños, etc.)	.57	.529	Colaboro en aquellas actividades del barrio que me interesan (por ejemplo, fiestas en el barrio, carnavales, etc.)
18. Voy a los locales que me gustan (bares, cafeterías, restaurantes)	.45	.629	IGUAL
19. Voy al cine, conciertos y discotecas (u otros centros de ocio)	.33	.598	IGUAL
20. Voy de compras o a centros comerciales	.34	.510	IGUAL
21. Pertenezco a algún grupo juvenil (scouts, equipos deportivos, grupos religiosos...)	.08	.141	IGUAL
22. Realizo actividades escolares y de tiempo libre relacionadas con mis intereses profesionales	.46	.615	En el colegio y en mi tiempo libre hago aquellas actividades relacionadas con lo que me gustaría ser de mayor.
23. Procuero realizar aquellas actividades escolares que me ayudarán en el futuro a trabajar en lo que quiero	.62	.679	Suelo hacer aquellas actividades del colegio que me ayudaran en el futuro a trabajar en lo que quiero ser de mayor (CAMBIO DE ORDEN)
24. Hago planes sobre mi futuro (sobre lo que me gustaría ser de mayor o lo que me gustaría hacer al terminar el colegio)	.52	.675	IGUAL
25. Trabajo o he trabajado para ganar dinero	.30	.473	IGUAL
26. Asisto o he asistido a cursos o talleres que me preparan para trabajar después	.39	.462	IGUAL
27. Cuando me interesa un trabajo, pregunto a la gente acerca de ese trabajo, o visito lugares donde lo realizan	.47	.595	IGUAL
28. Elijo la ropa y los complementos que uso cada día	.31	.639	IGUAL
29. Elijo mi propio estilo de peinado	.39	.547	Yo elijo como me quiero peinar o cortar el pelo
30. Yo mismo elijo los regalos para mi familia y mis amigos	.39	.545	IGUAL
31. Decoro mi propia habitación	.20	.508	IGUAL
32. Yo decido cómo gastar mi dinero	.48	.497	IGUAL

SECCIÓN AUTORREGULACIÓN PRIMERA VERSIÓN	RESULTADOS ESTUDIO PILOTO		SECCIÓN AUTORREGULACIÓN SEGUNDA VERSIÓN
ITEMS	IHC	Peso factorial	PROPUESTA DE CAMBIO EN EL ENUNCIADO (o en el orden)
33. Sé lo que es importante para mí.	.43	.636	IGUAL
34. Cuando no consigo algo que quiero, lo intento de otra forma diferente	.26	.539	Cuando algo no me sale bien, intento hacerlo de otra forma diferente
35. Cuando hago una tarea (por ejemplo, los deberes,...) evalúo el resultado porque creo que eso me ayudará la próxima vez	.40	.575	IGUAL
36. No me he propuesto lograr ningún objetivo este curso	.39	.202	Normalmente comienzo el curso en el colegio sin proponerme ningún objetivo a alcanzar
37. Hago las cosas sin planificarlas antes	.04	-.158	Hago las cosas sin planificarlas antes (por ejemplo, los deberes) sin pensar en los pasos que tengo que dar para hacerlas bien
38. Creo que es una pérdida de tiempo pararse a pensar porqué las cosas resultaron de la manera que lo hicieron	-.21	-.342	Cuando una tarea me sale mal, creo que es inútil pararse a pensar porque salió mal
39. Sueño sobre cómo será mi vida después de que acabe mis estudios	.25	.548	IGUAL
40. Pienso sobre cómo podría haber hecho mejor algunas cosas	.38	.685	Después de hacer algo (por ejemplo, los deberes) pienso en cómo podría hacerlo mejor la próxima vez
41. Frecuentemente, me sorprendo con lo que pasa cuando hago las cosas	-.29	-.440	ELIMINADO
42. Quiero informarme sobre las distintas opciones que tengo antes de elegir una carrera	.59	.472	IGUAL
43. Prefiero negociar en lugar de exigir o ceder	.03	.239	IGUAL
44. Cuando hago las cosas, pienso en lo que es mejor para mí	.34	.695	IGUAL
45. Antes de hacer algo, pienso en las consecuencias que puede tener	.28	.530	IGUAL
46. Me gusta plantearme metas en mi vida	.50	.683	IGUAL
47. Si no resuelvo un trabajo escolar en poco tiempo, me frustró y me paraliza	-.37	-.250	46.Si no resuelvo un trabajo escolar en poco tiempo, me enfado y no hago nada
48. Si necesito ayuda con un trabajo escolar, se dónde y cómo conseguirla	.39	.387	IGUAL
49. Al final de cada trimestre, comparo mis notas con las que esperaba	.59	.446	IGUAL
50. No participo en actividades extraescolares (como fútbol, inglés o teatro...) porque creo que no voy a aportar nada	.11	.004	Participo en muy pocas actividades extraescolares (como fútbol, inglés o teatro...) porque creo que no se me dan bien
51. Antes de ir a un sitio nuevo, pregunto la dirección o miro el camino en un mapa	.68	.625	IGUAL
52. Generalmente, después de hacer algo (por ejemplo: un examen o hacerle un favor a alguien...), me paro a pensar si hice las cosas bien	.43	.573	IGUAL
53. No sé dónde conseguir ayuda para decidir lo que voy a hacer después de acabar mis estudios	.30	-.127	52. Sé dónde conseguir ayuda para decidir lo que voy a hacer después de acabar mis estudios (CAMBIADO A DIRECTO)
54. No me gusta revisar los resultados de los exámenes	.12	.018	IGUAL
55. Cuando quiero sacar buenas notas, trabajo para conseguirlas	.32	.588	IGUAL

SECCIÓN CREENCIAS DE CONTROL Y EFICACIA PRIMERA VERSIÓN	RESULTADOS ESTUDIO PILOTO		SECCIÓN CREENCIAS DE CONTROL Y EFICACIA SEGUNDA VERSIÓN
ITEMS	IHC	Peso factorial	PROPUESTA DE CAMBIO EN EL ENUNCIADO (o en el orden)
56. Normalmente hago lo que quieren mis amigos	-.05	-.284	Normalmente hago lo que quieren mis amigos que haga
57. Cuando tengo opiniones o ideas diferentes a las de los demás, se lo digo	.51	.478	IGUAL
58. Cuando las personas me dicen que no puedo hacer algo, normalmente estoy de acuerdo con ellas	.02	-.231	Cuando los demás me dicen que no puedo hacer algo o que no sé hacer algo, normalmente pienso lo mismo que ellas
59. Si alguien hiere mis sentimientos se lo digo	.25	.444	58.Si alguien me hace daño se lo digo
60. Tomo mis propias decisiones	.62	.647	IGUAL
61. Esforzarme y trabajar duro en el instituto no me servirá para nada	.31	.056	IGUAL
62. Puedo conseguir lo que quiera si trabajo duro	.62	.701	IGUAL
63. No vale la pena esforzarse para que cambien las cosas	-.02	-.124	Es inútil esforzarse para que cambien las cosas
64. Tengo capacidad para hacer el trabajo que quiero	.47	.686	IGUAL
65. No sé cómo hacer amigos	.16	.031	ELIMINADO
66. Soy capaz de trabajar en equipo	.27	.457	IGUAL
67. No soy capaz de elegir bien cuando tengo que hacerlo	.27	.007	Cuando tengo que elegir entre varias opciones, me cuesta hacer una buena elección.
68. Sé que si me preparo, conseguiré el trabajo que quiero	.59	.754	IGUAL
69. Me cuesta mucho hacer nuevos amigos	.22	-.065	IGUAL
70. Soy capaz de trabajar con otras personas si es necesario	.40	.580	ELIMINADO
71. Creo que mis decisiones no serán tenidas en cuenta	.28	-.098	Creo que las personas de mi entorno (familia, profesores...) pocas veces toman en serio mis decisiones
72. Si mis amigos me piden que haga algo que yo no quiero hacer, les digo que no	.31	.505	Digo que NO, cuando mis amigos me piden que haga algo que yo no quiero hacer
73. Normalmente estoy de acuerdo con las ideas y opiniones de los demás	-.03	-.344	IGUAL
74. Cuando yo pienso que puedo hacer algo, lo digo, aunque los demás crean que no puedo hacerlo	.51	.693	IGUAL
75. No me atrevo a decir a la gente que ha herido mis sentimientos	-.04	-.386	Es muy difícil para mí decirle a la gente que me ha hecho sentir mal.
76. La mayor parte de las veces otras personas deciden por mí	.19	-.207	La mayor parte de las veces otras personas (mis padres, mis hermanos, mis profesores,...) toman las decisiones por mí
77. Esforzarme y trabajar duro en el instituto me ayudará a conseguir un buen trabajo	.48	.683	IGUAL
78. Para conseguir lo que quiero sólo necesito suerte	-.25	-.384	IGUAL
79. Sigo intentando las cosas aunque me hayan salido mal varias veces	.35	.531	IGUAL
80. No tengo capacidad para hacer el trabajo que quiero	.41	.087	IGUAL
81. Sé cómo hacer amigos	.30	.437	ELIMINADO
82. No trabajo bien en equipo	.43	.275	IGUAL
83. Cuando tengo que elegir, suelo hacerlo bien	.72	.658	IGUAL
84. Probablemente no conseguiré el trabajo que quiero aunque esté preparado	.17	-.025	IGUAL
85. Me resulta fácil hacer amigos en situaciones nuevas	.50	.494	IGUAL
86. No me veo capaz de trabajar con otras personas, aunque sea necesario	.51	.219	ELIMINADO
87. Cuando sea necesario seré capaz de tomar decisiones importantes para mí	.63	.604	IGUAL

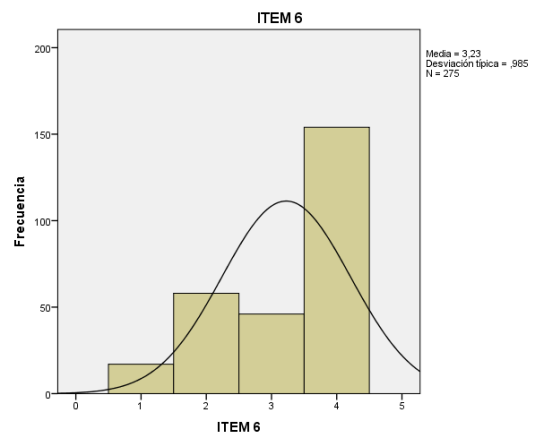
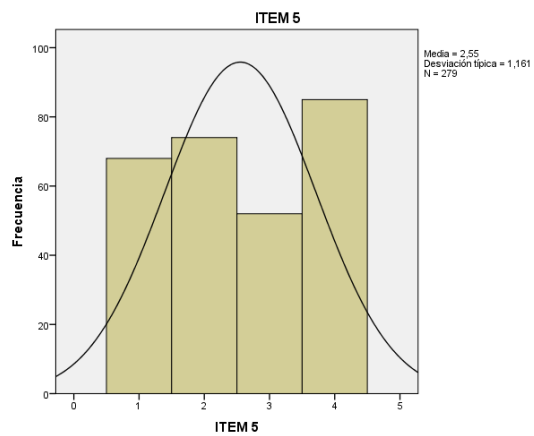
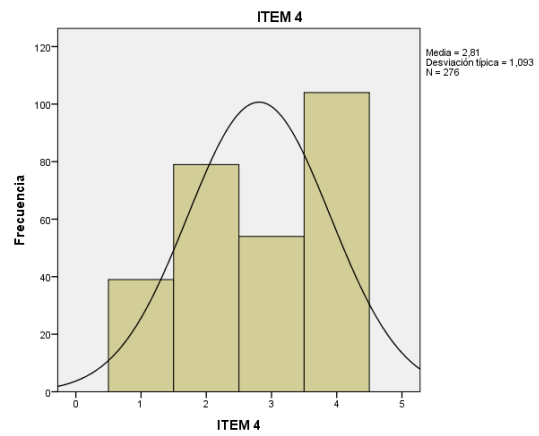
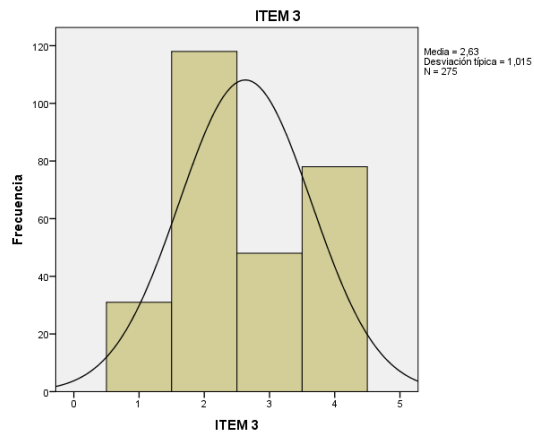
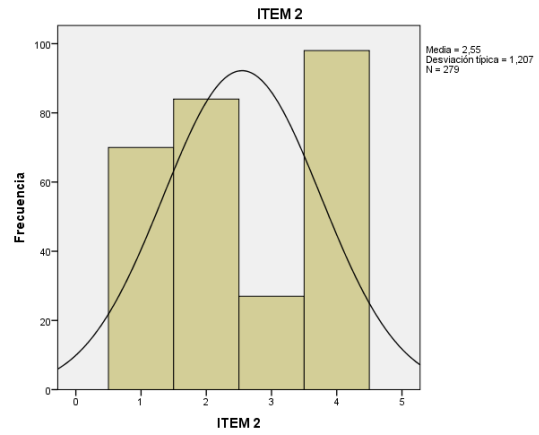
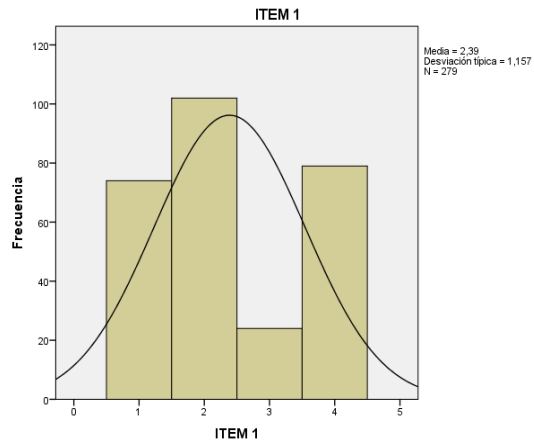
SECCIÓN AUTOCONOCIMIENTO PRIMERA VERSIÓN	RESULTADOS ESTUDIO PILOTO		SECCIÓN AUTOCONOCIMIENTO SEGUNDA VERSIÓN
ITEMS	IHC	Peso factorial	PROPUESTA DE CAMBIO EN EL ENUNCIADO (o en el orden)
88. Me avergüenzo de mis emociones	.00	-.131	Me da vergüenza expresar mis emociones
89. Me atrevo a enfadarme con la gente que quiero o que me importa (por ejemplo, mis padres o mis hermanos)	.36	.380	A veces me enfado con la gente que quiero o que me importa
90. Muestro mis sentimientos, incluso delante de la gente	.23	.373	Muestro mis sentimientos, incluso delante de la gente
91. Me puede gustar una persona aunque no esté de acuerdo con ella	.03	.249	Puedo ser amigo de alguien aunque no estemos de acuerdo siempre
92. Me preocupa hacer las cosas mal	.21	.230	IGUAL
93. Es mejor ser tú mismo que ser popular	.47	.452	IGUAL
94. Creo que la gente me quiere porque soy cariñoso	.22	.750	IGUAL
95. Sé cuáles son las cosas que hago mejor	.47	.726	IGUAL
96. Acepto mis limitaciones	.35	.550	IGUAL
97. Creo que no soy capaz de hacer muchas cosas	.14	-.161	Para mi es difícil hacer muchas cosas
98. Me gusta cómo soy	-.08	.646	IGUAL
99. Creo que soy una persona importante para mi familia y mis amigos	-.08	.604	IGUAL
100. Sé cómo compensar mis limitaciones	.53	.470	IGUAL
101. Creo que caigo bien a otras personas	.17	.724	IGUAL
102. Confío en mis capacidades	.39	.762	IGUAL

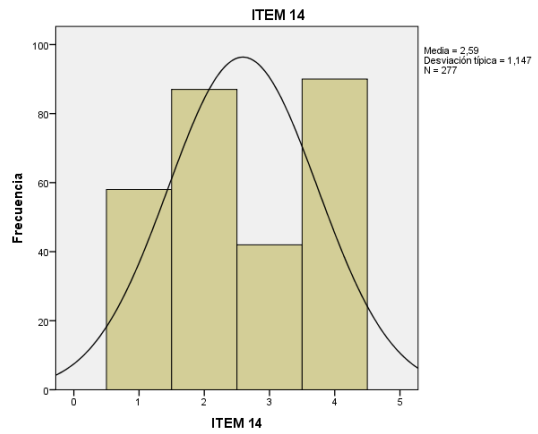
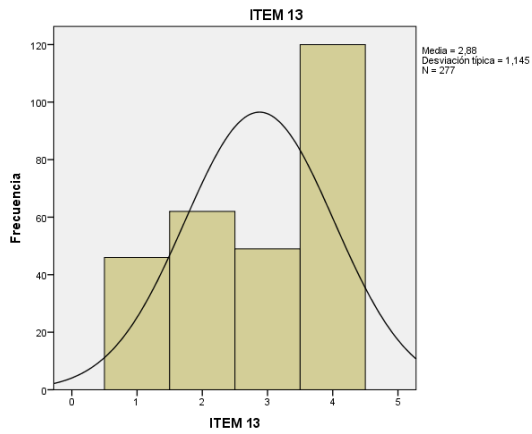
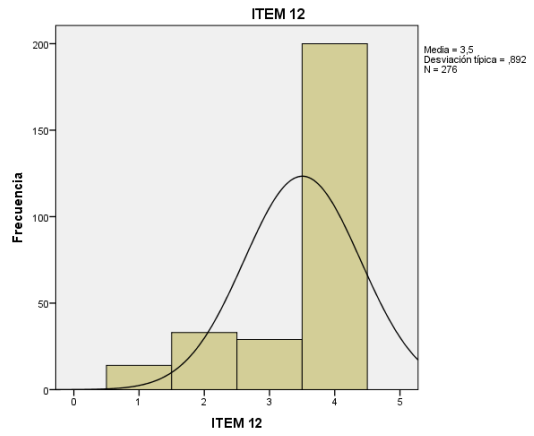
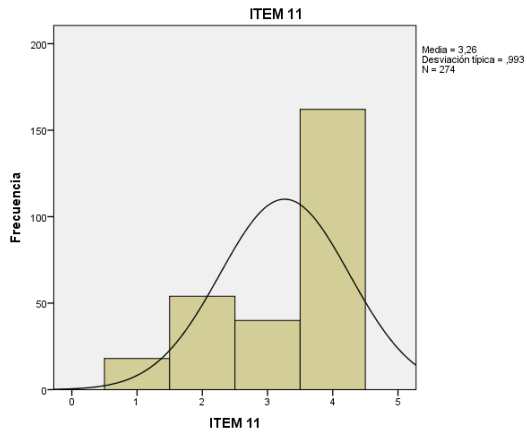
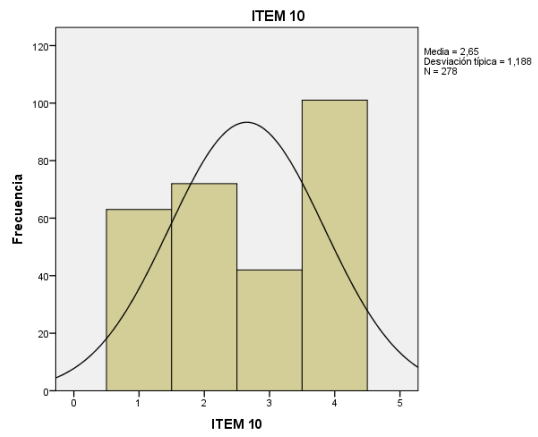
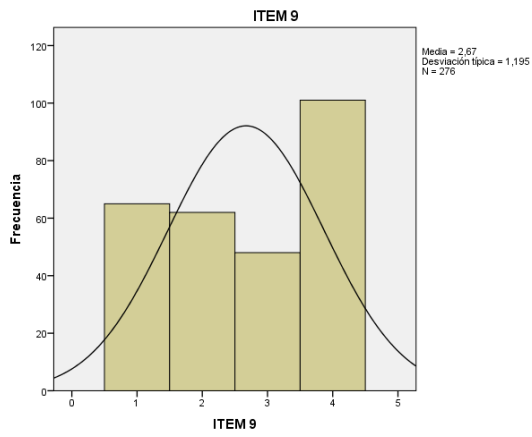
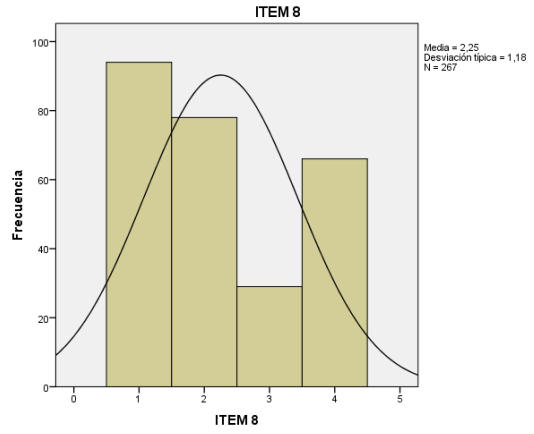
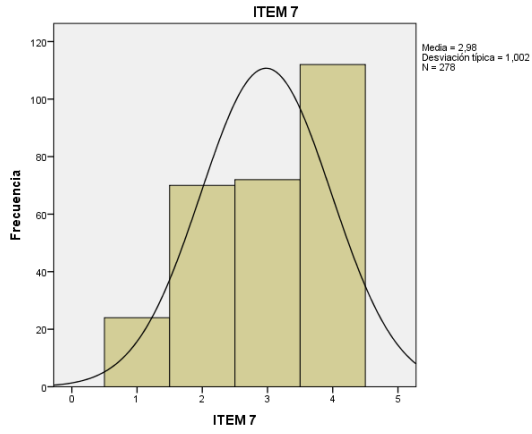
IHC = Índice de Homogeneidad Corregido

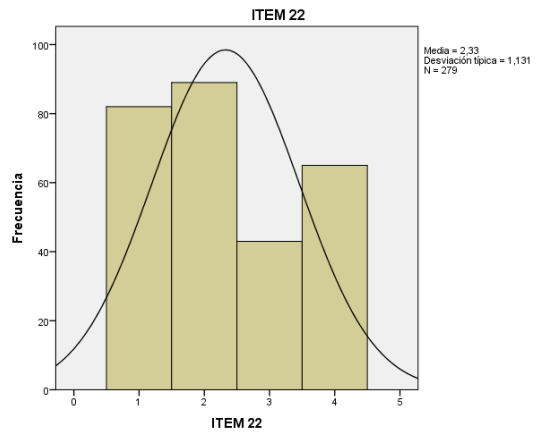
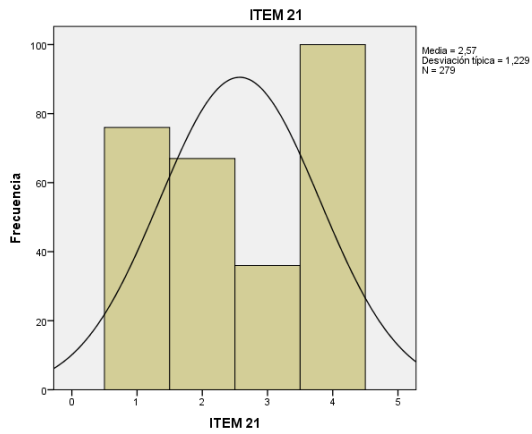
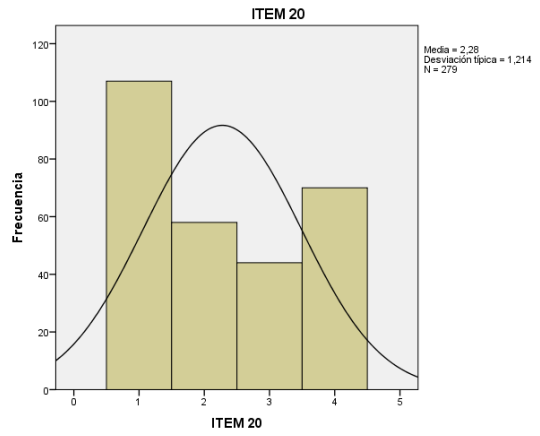
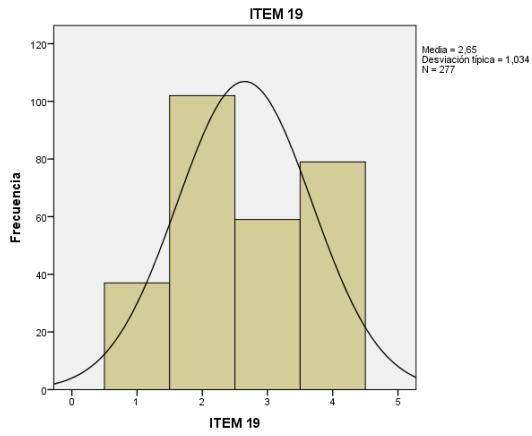
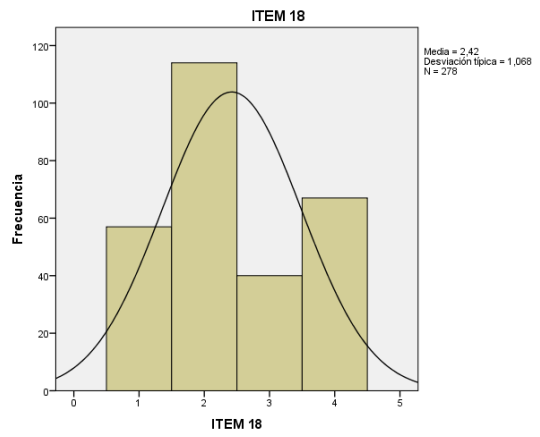
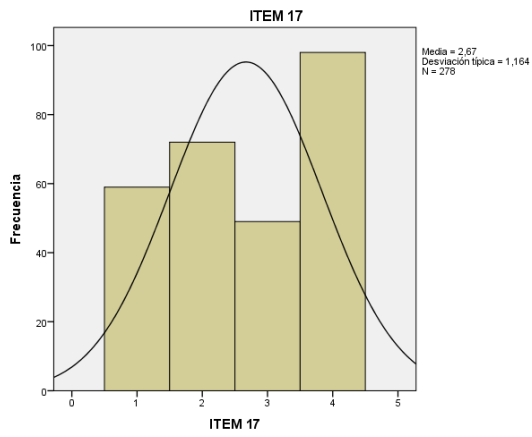
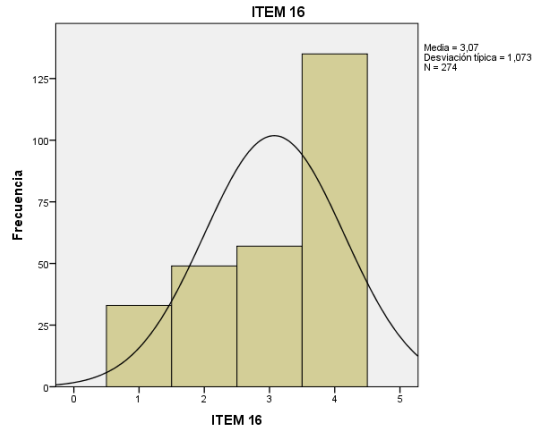
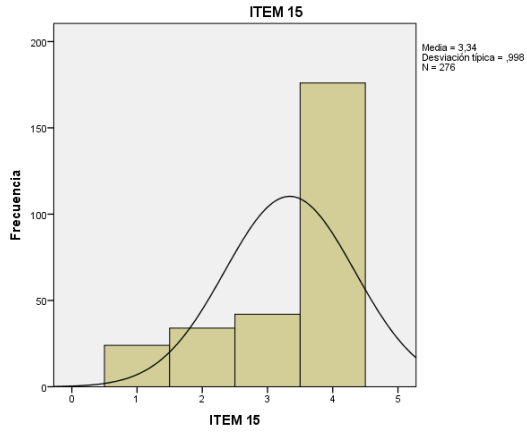
**ANEXO 4.
HISTOGRAMAS DE FRECUENCIA DE
LAS RESPUESTAS A LOS ÍTEMS**

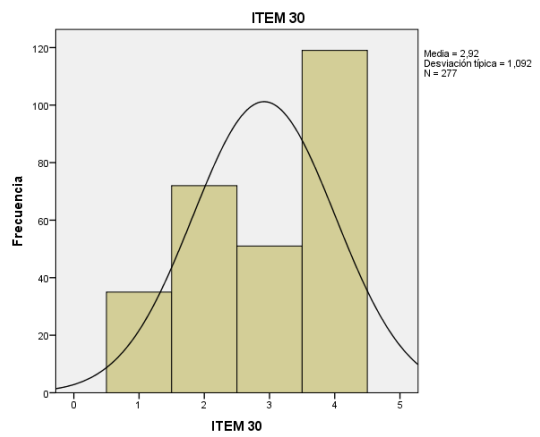
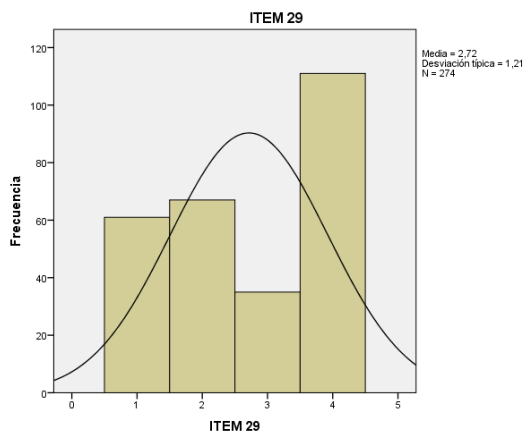
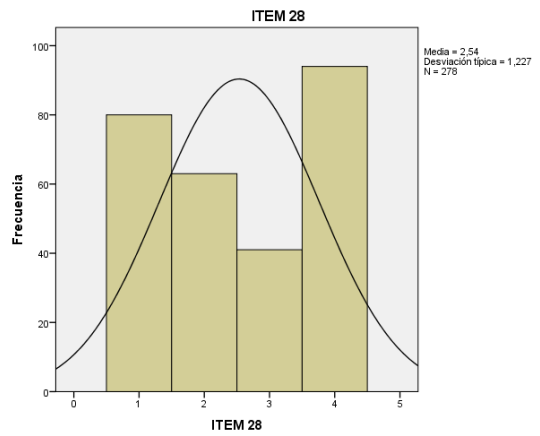
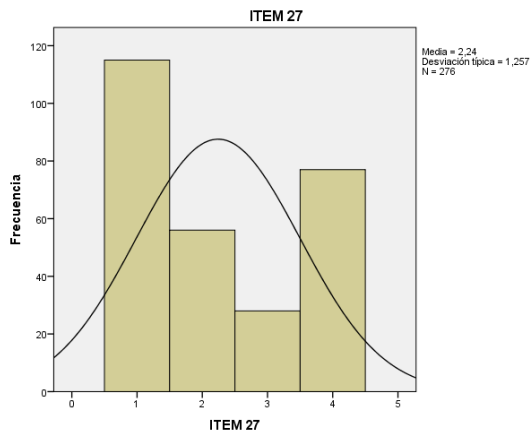
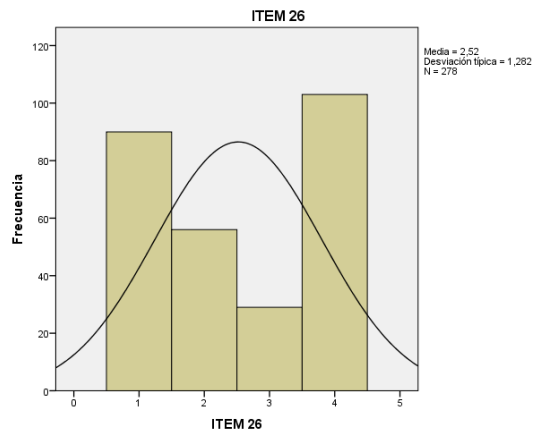
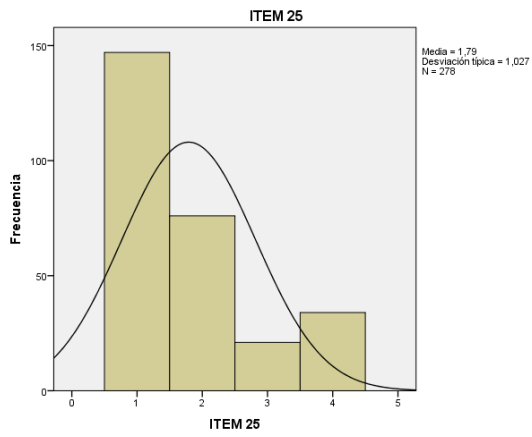
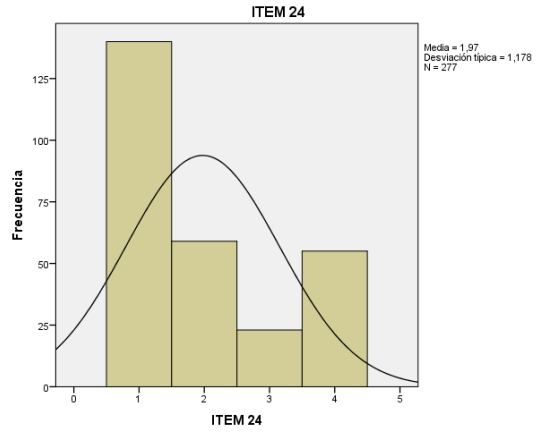
ANEXO 4.

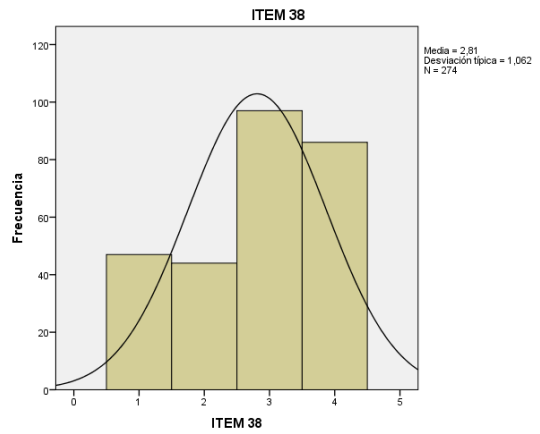
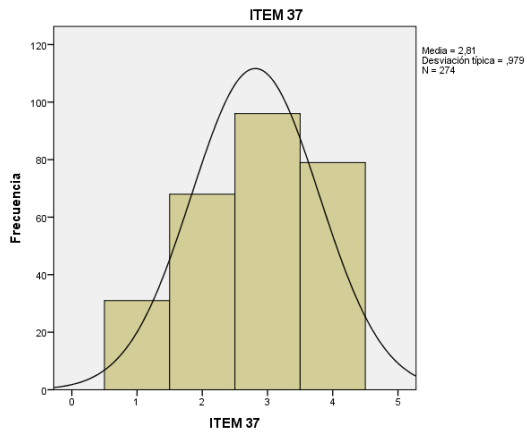
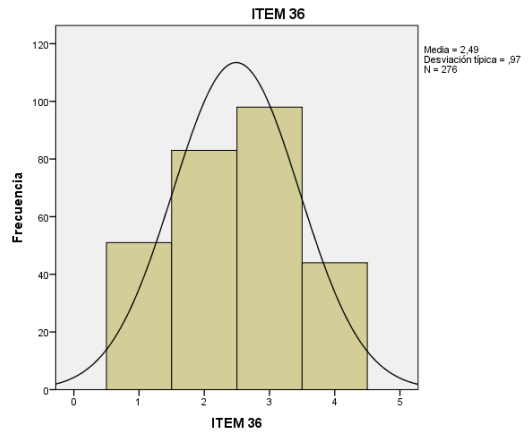
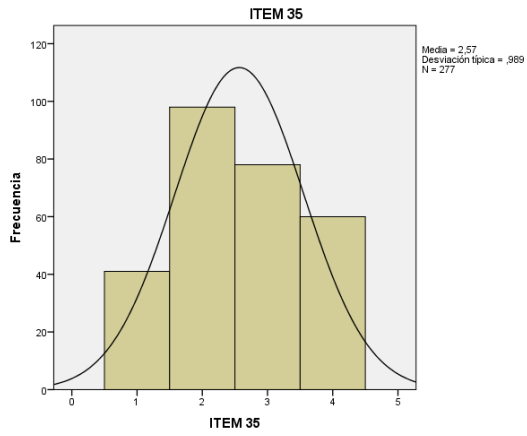
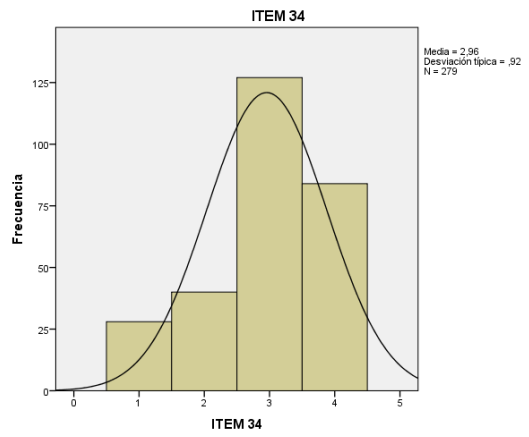
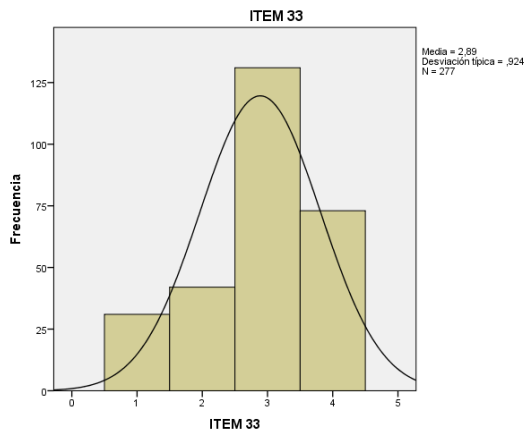
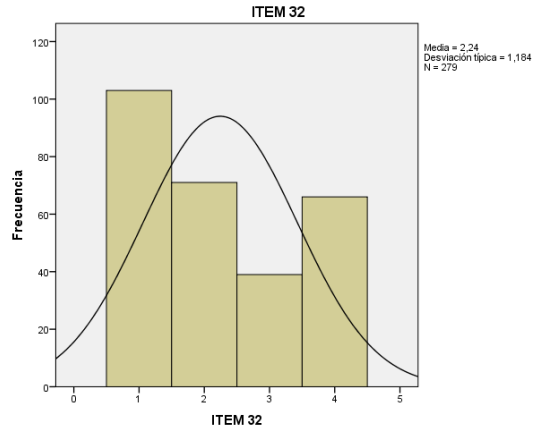
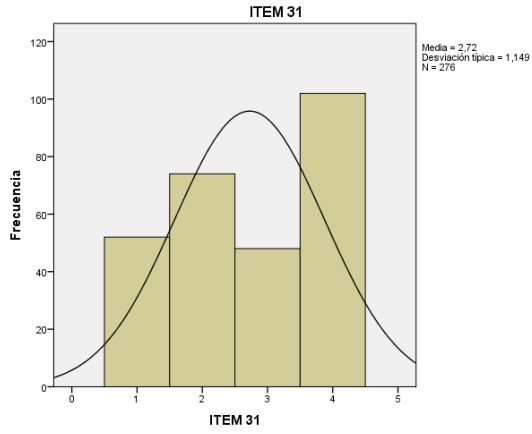
Histogramas de frecuencia de las distribuciones de respuesta a los ítems de la Escala ARC-INICO (cuatro opciones de respuesta)

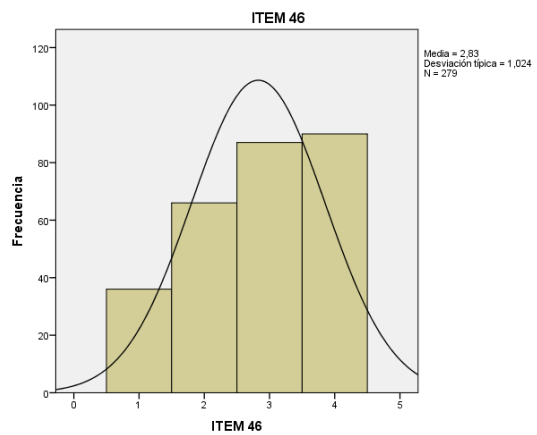
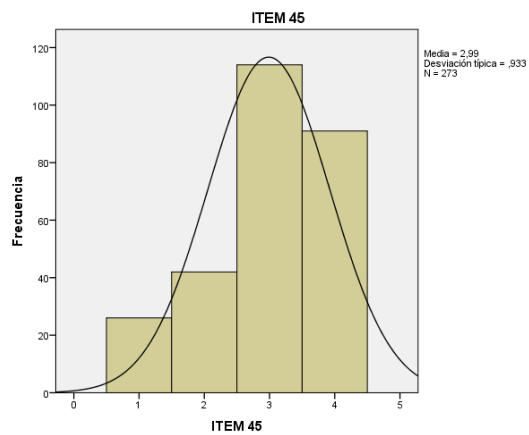
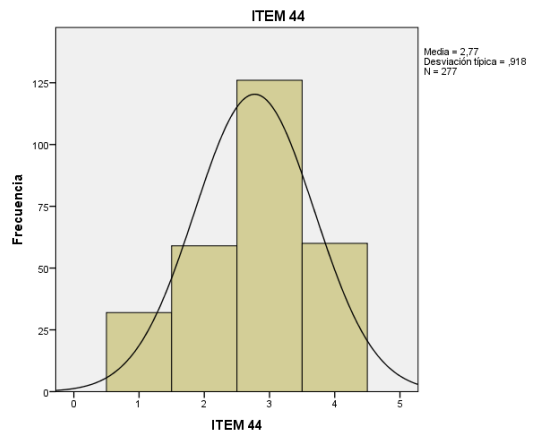
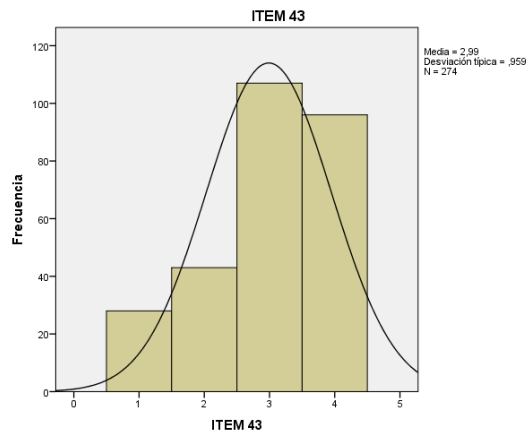
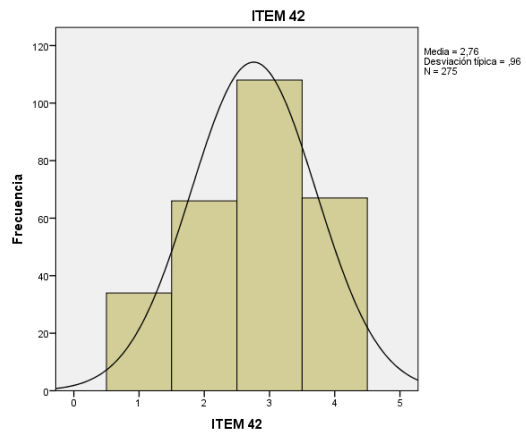
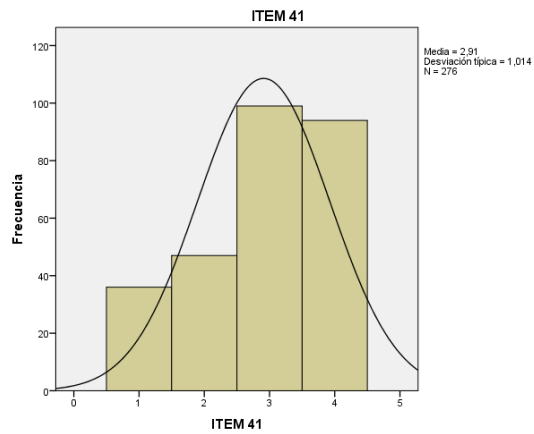
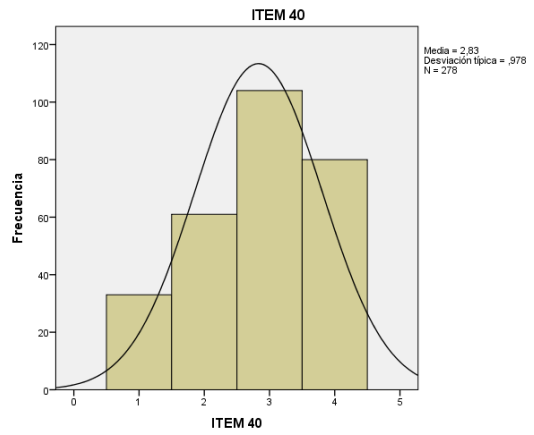
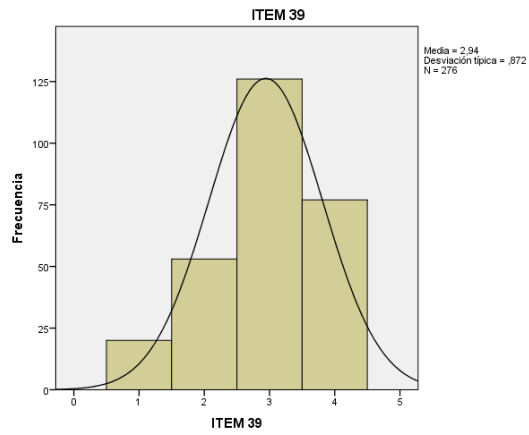


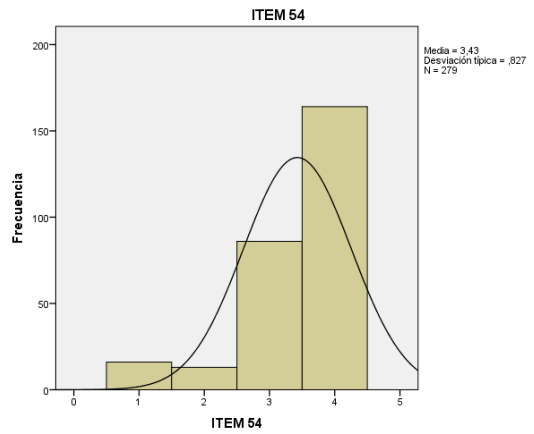
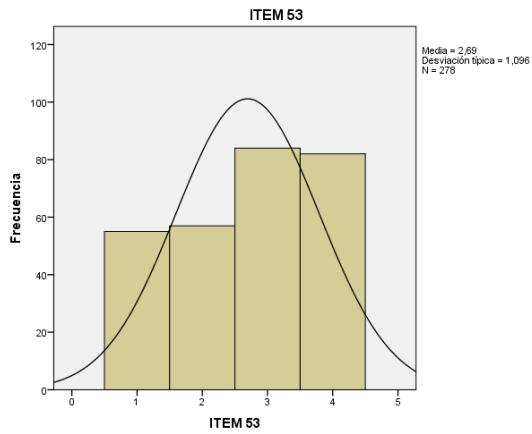
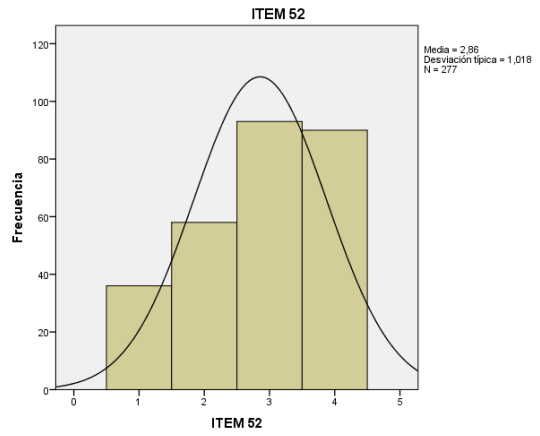
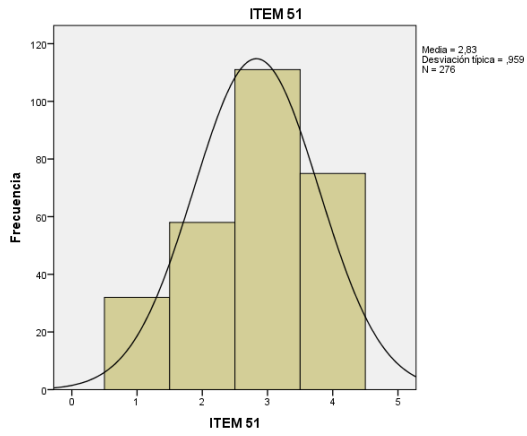
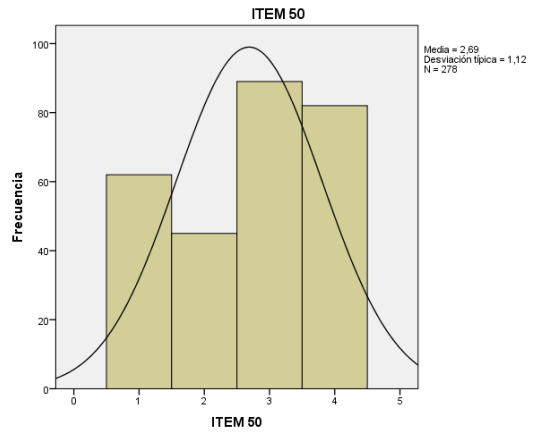
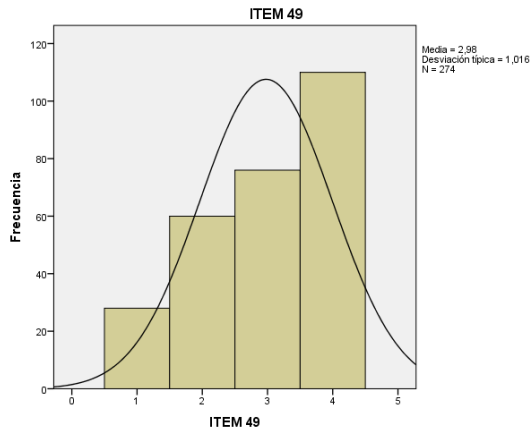
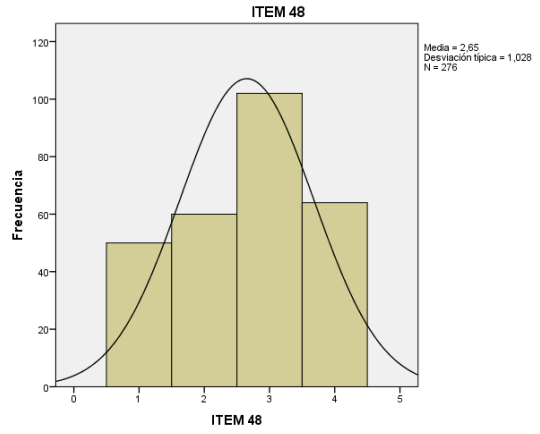
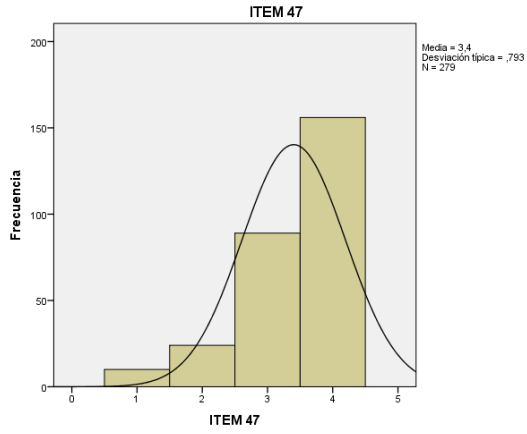


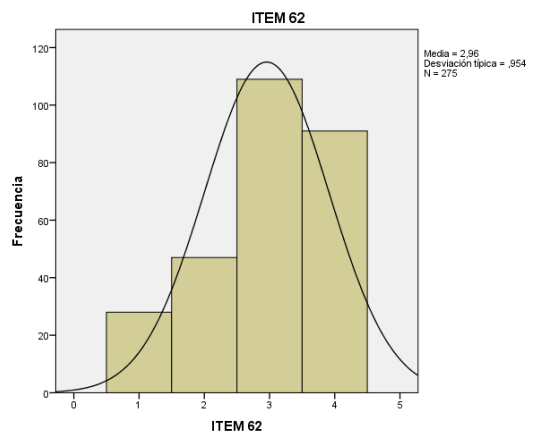
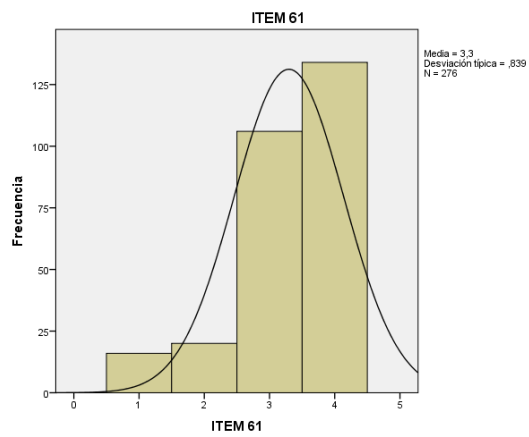
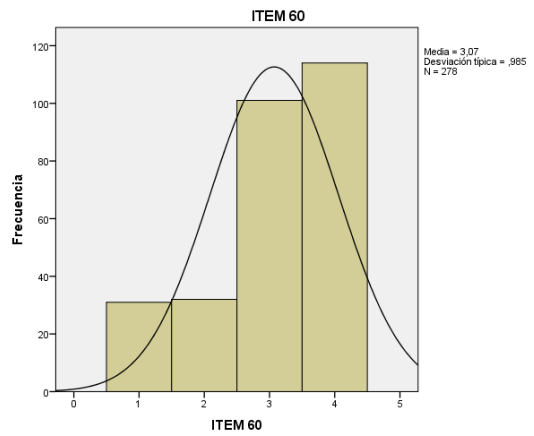
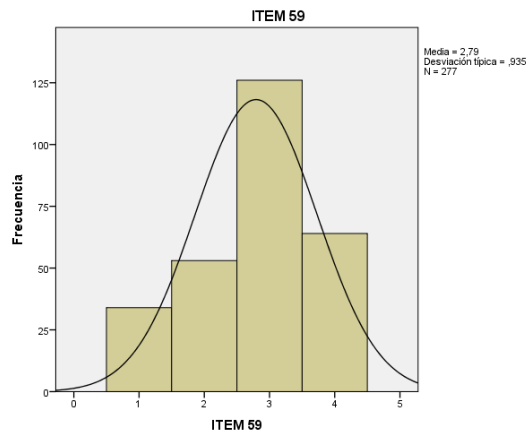
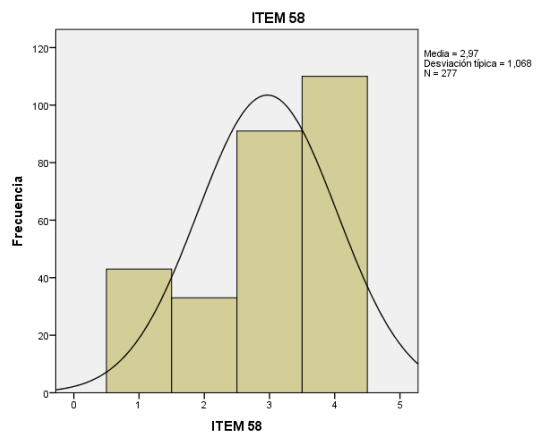
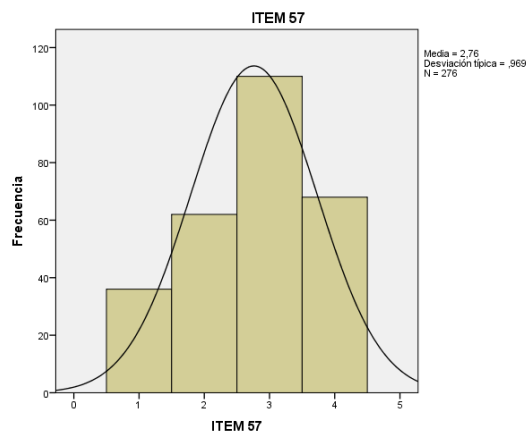
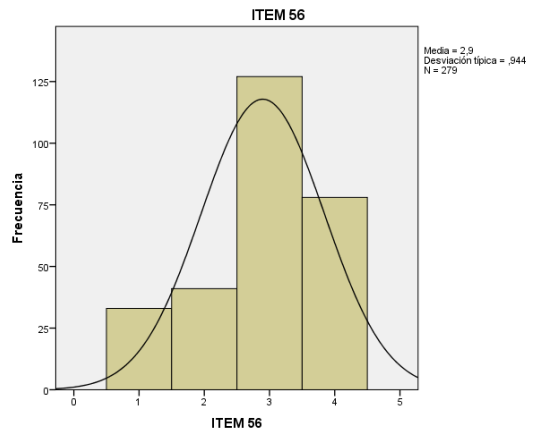
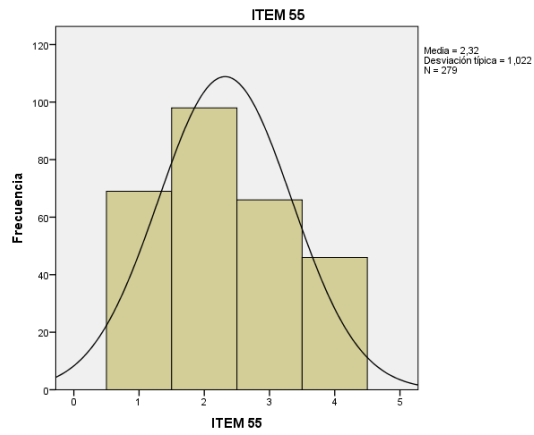


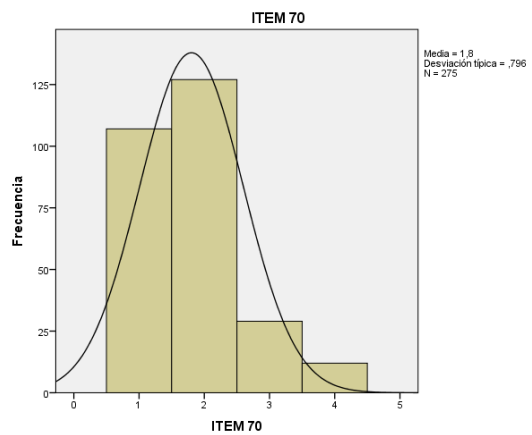
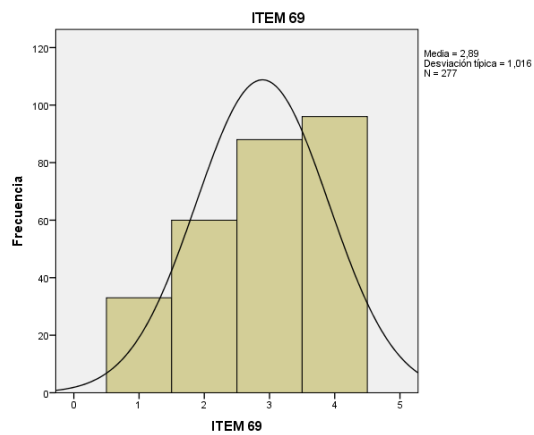
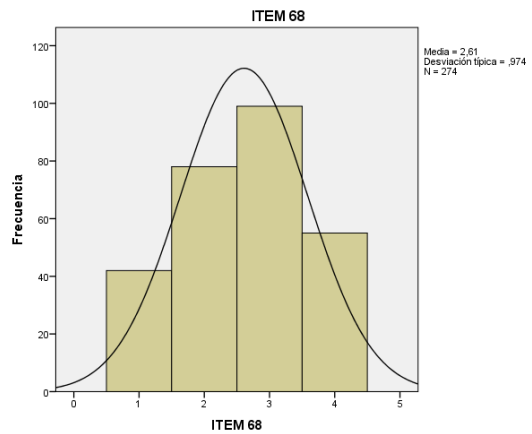
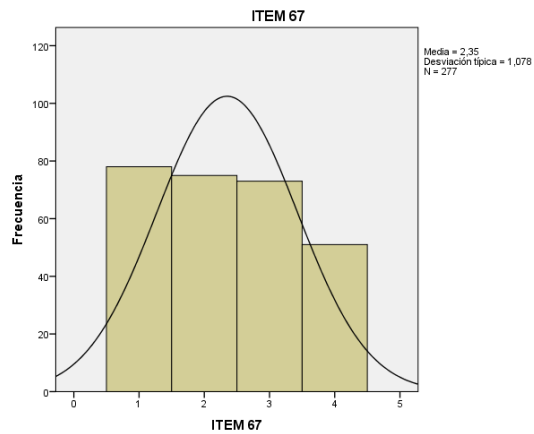
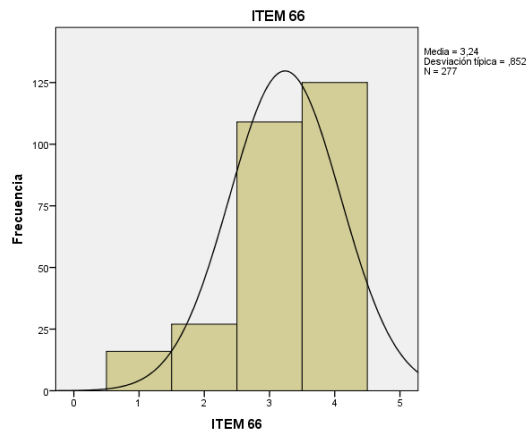
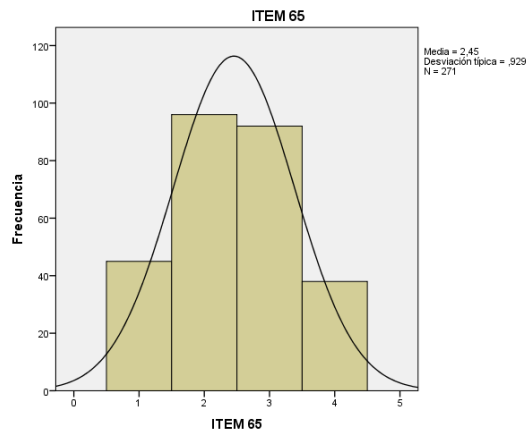
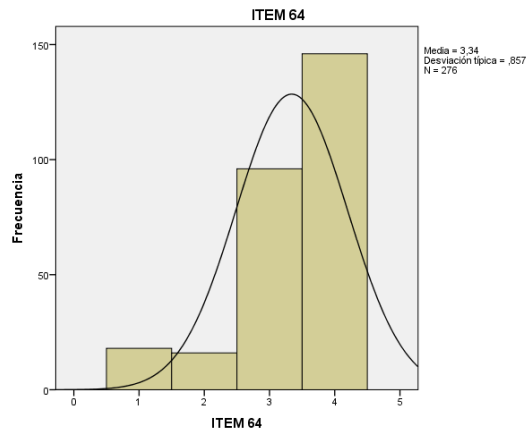
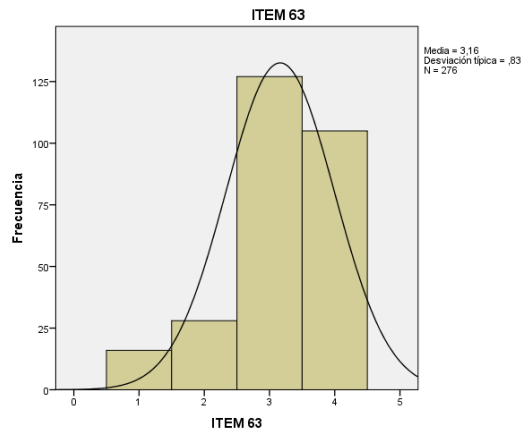


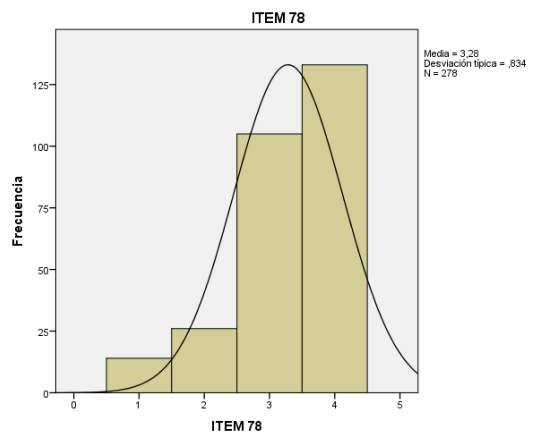
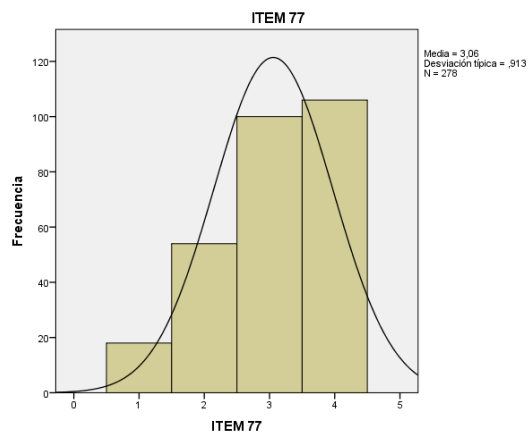
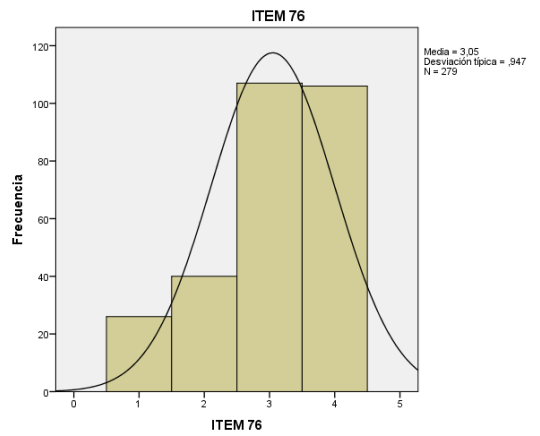
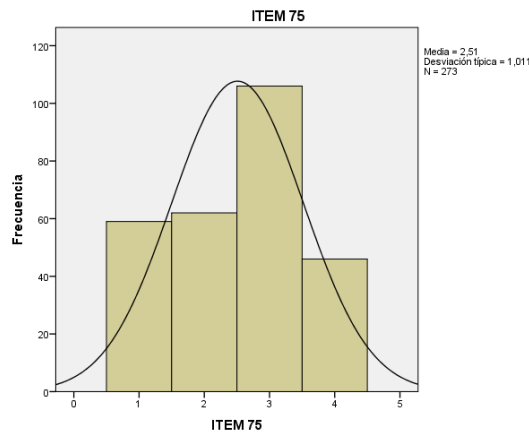
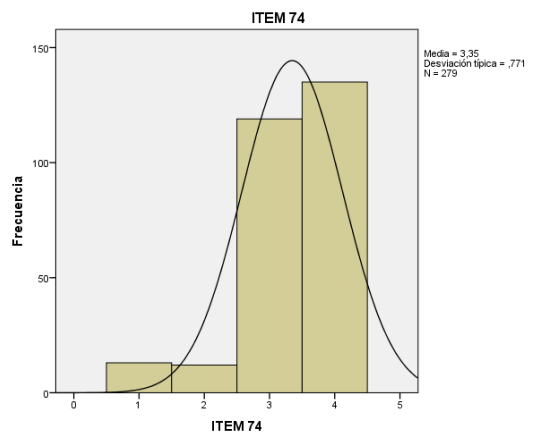
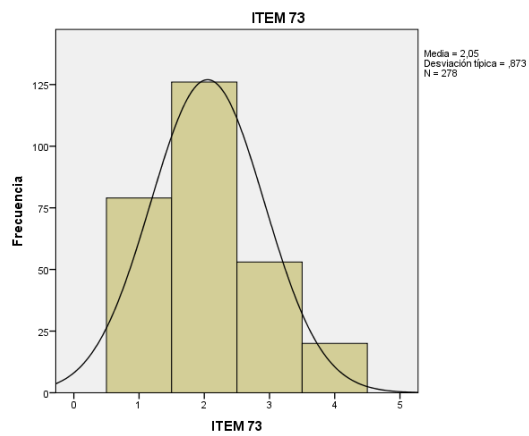
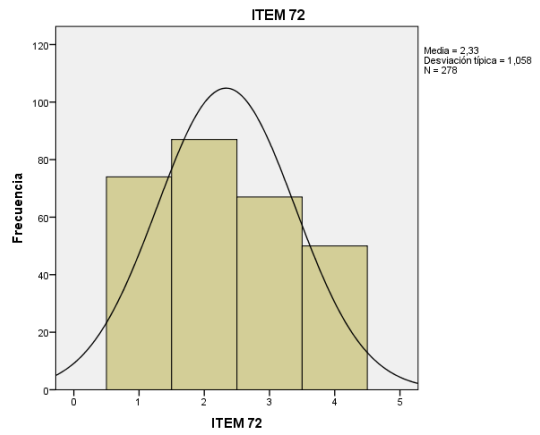
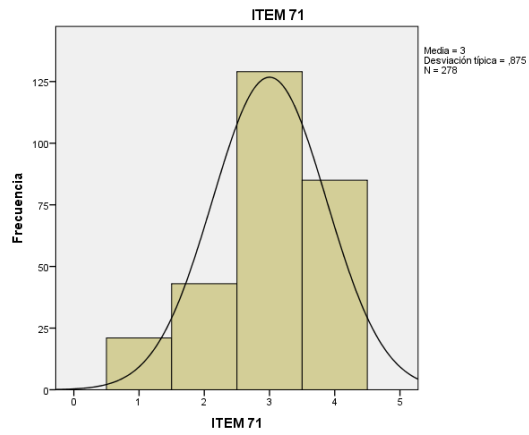


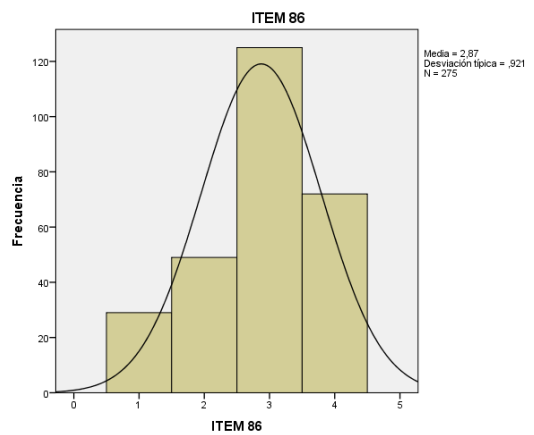
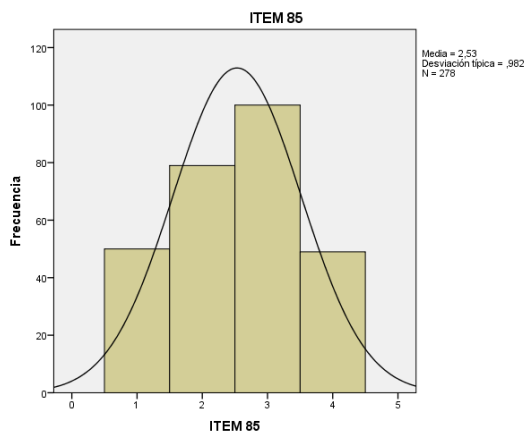
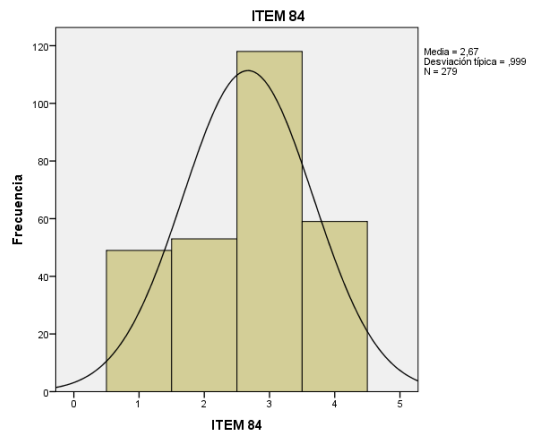
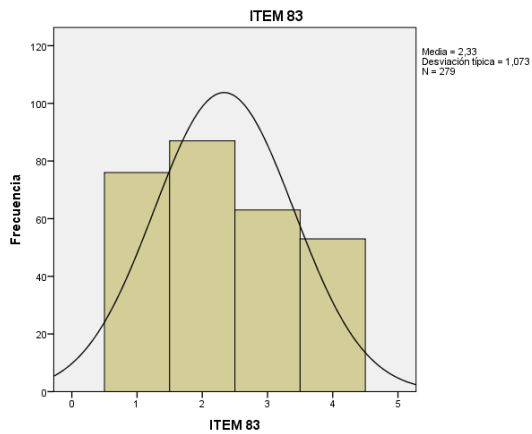
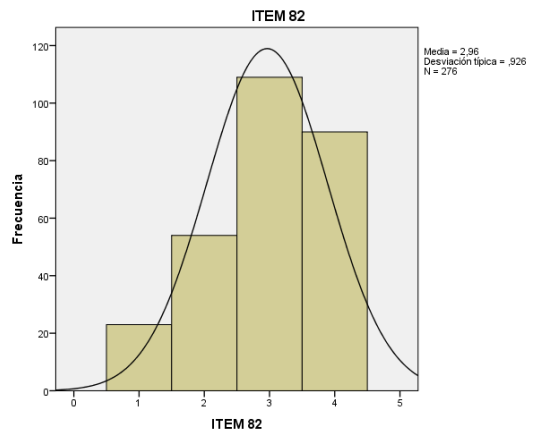
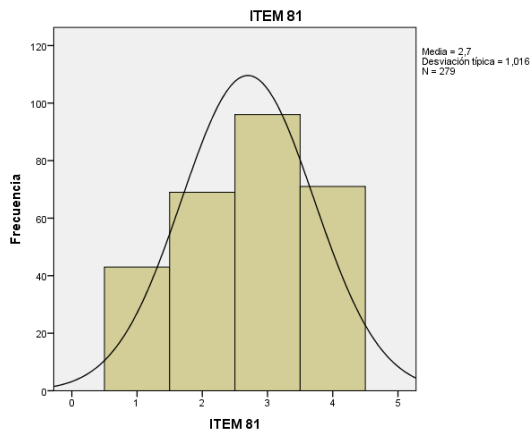
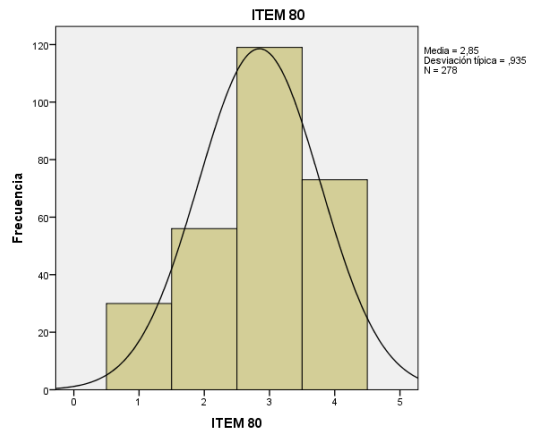
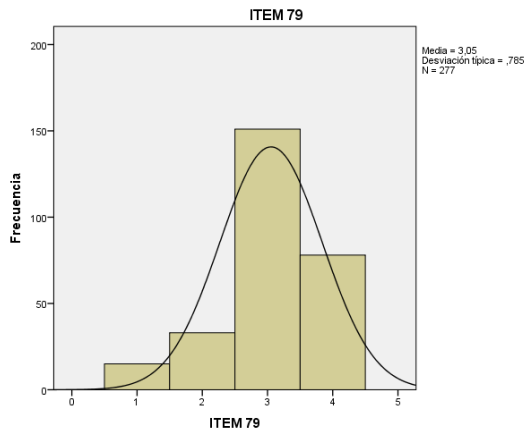


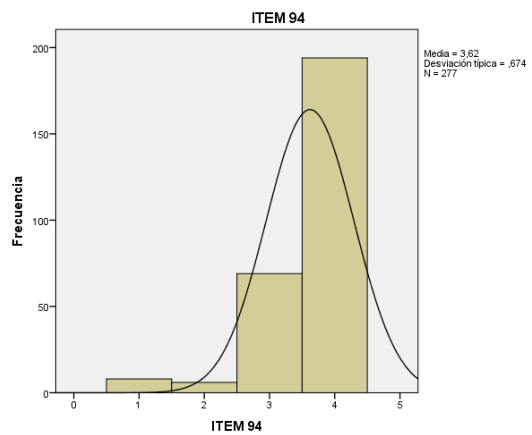
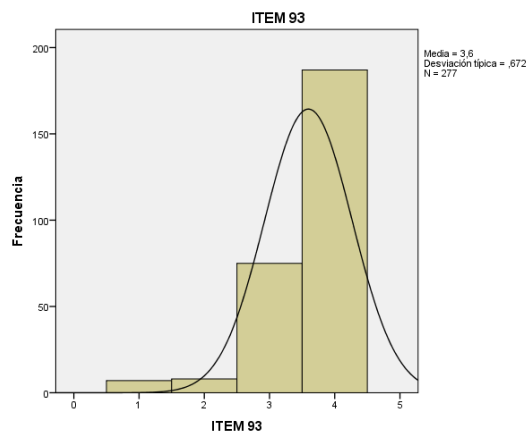
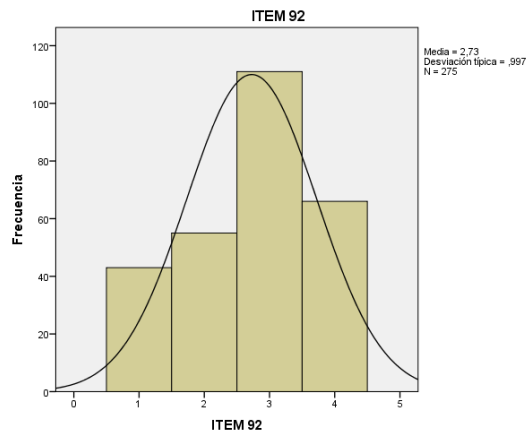
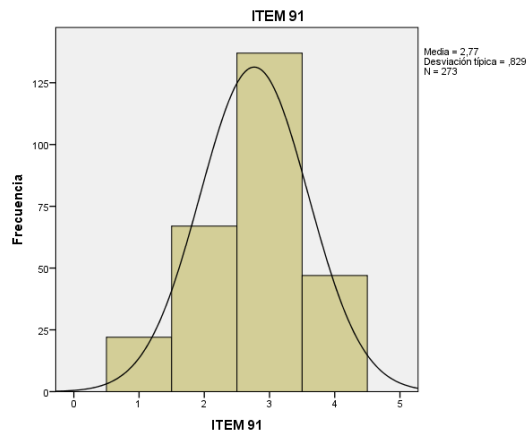
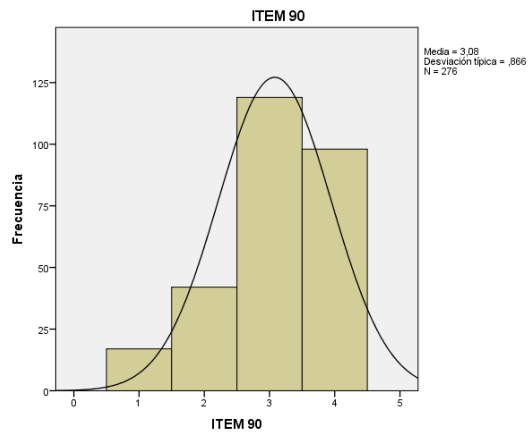
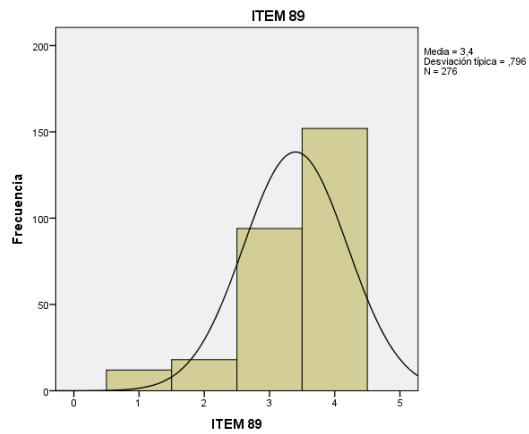
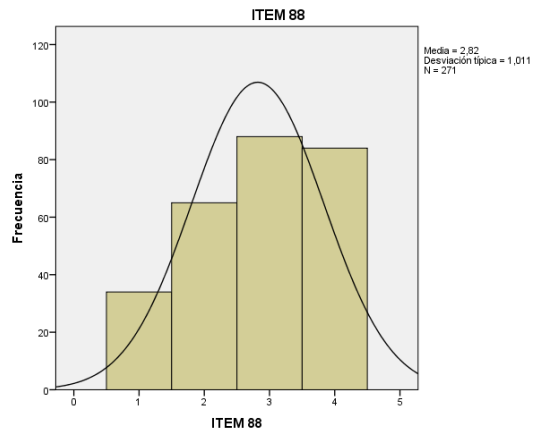
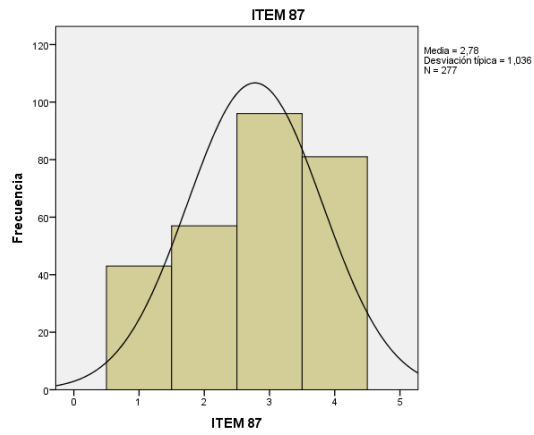


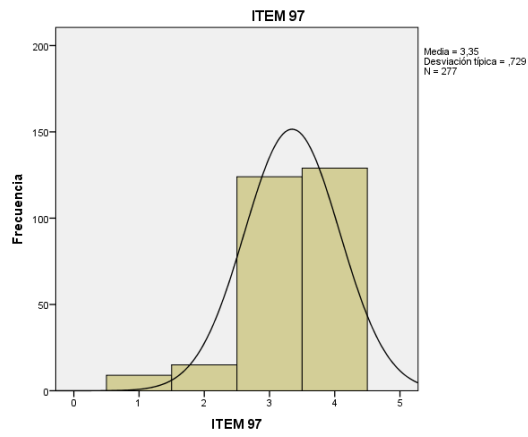
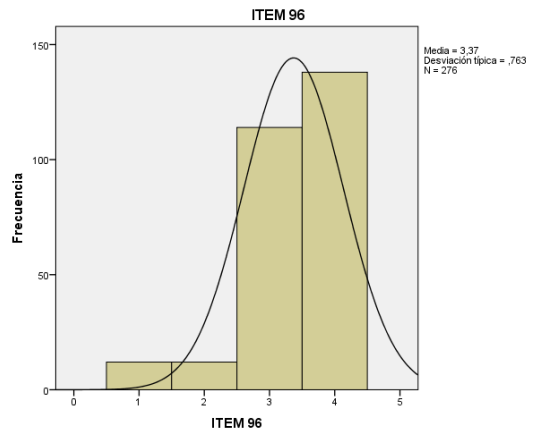
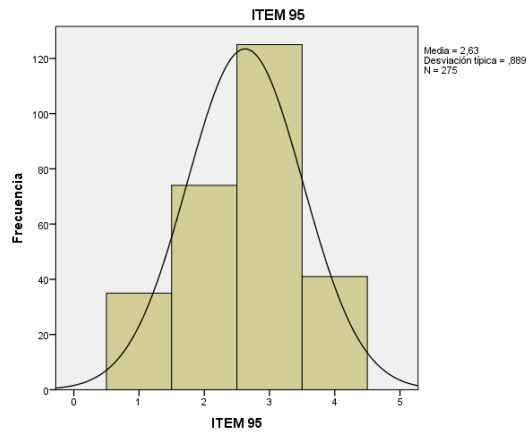








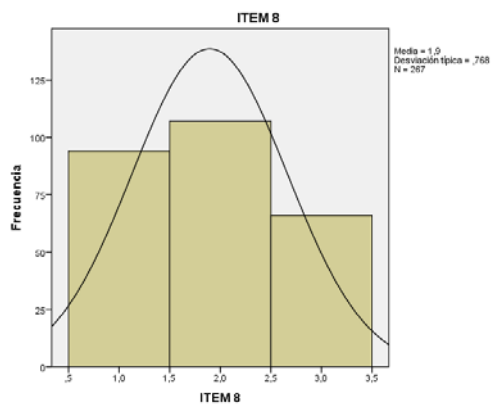
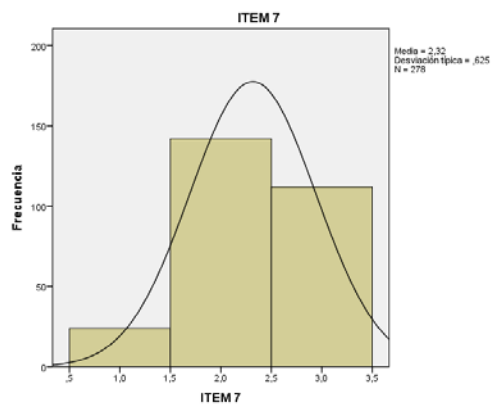
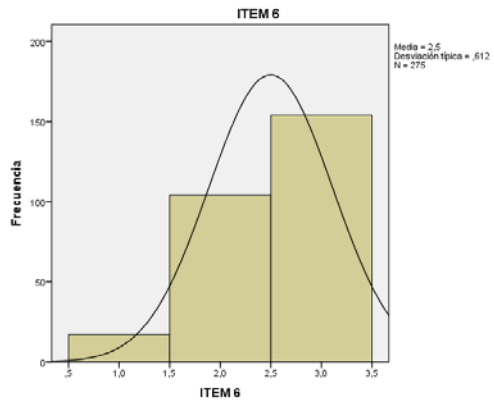
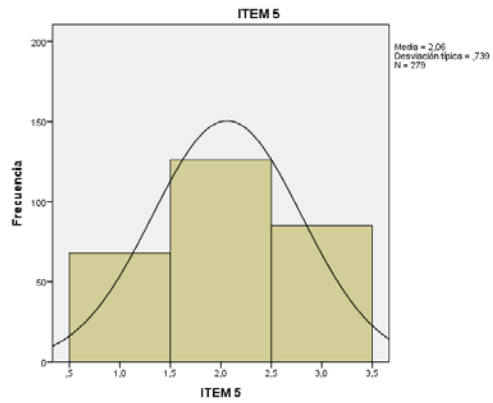
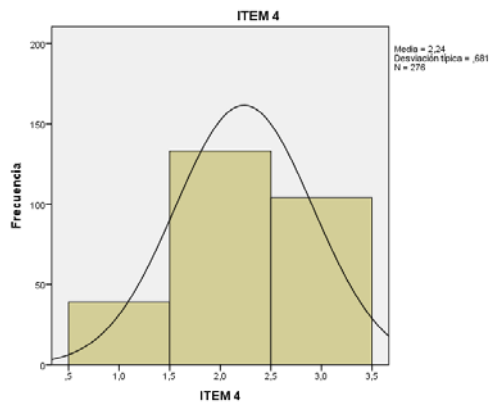
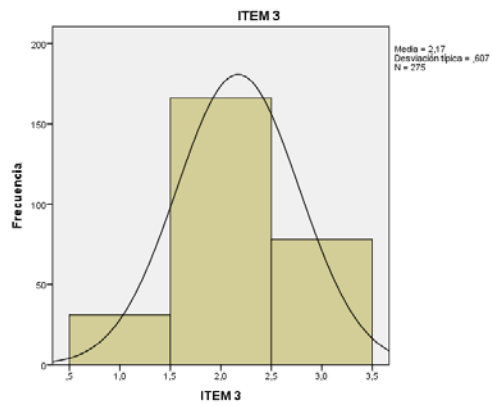
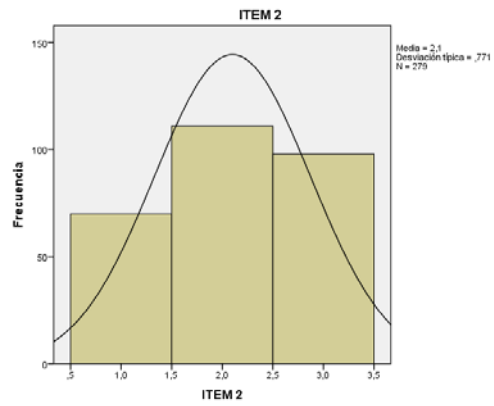
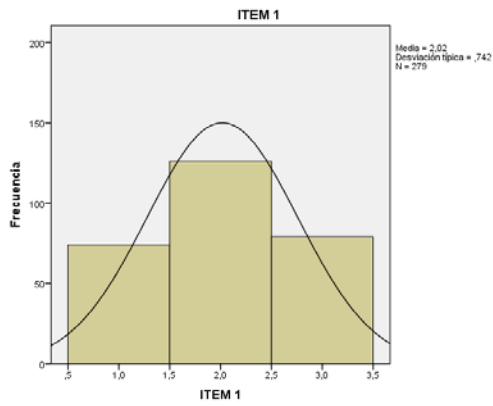


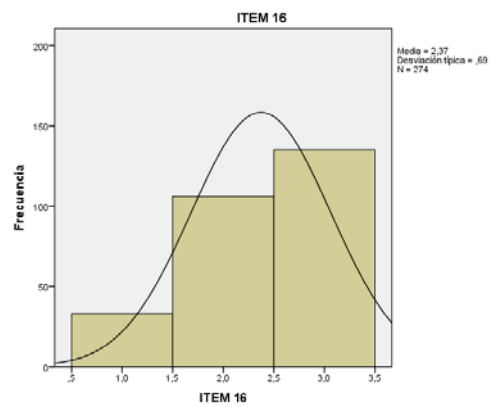
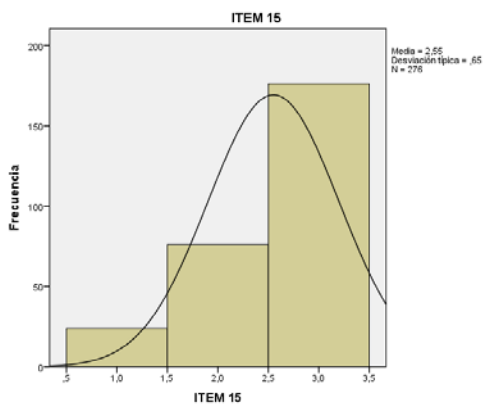
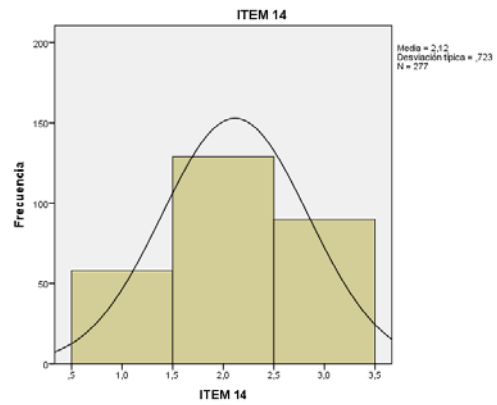
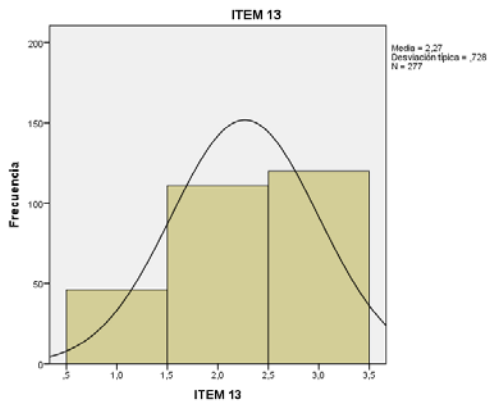
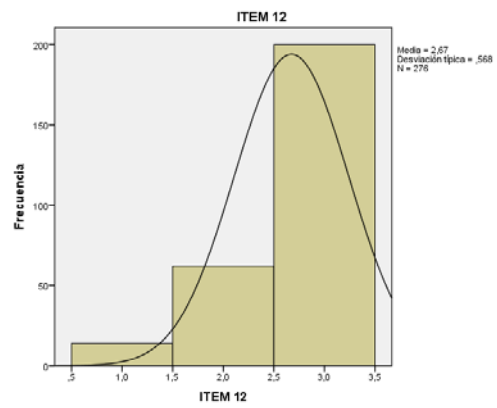
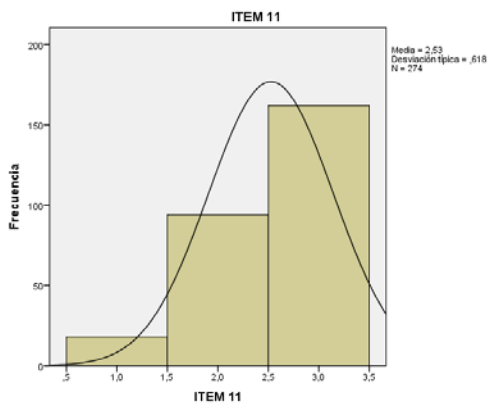
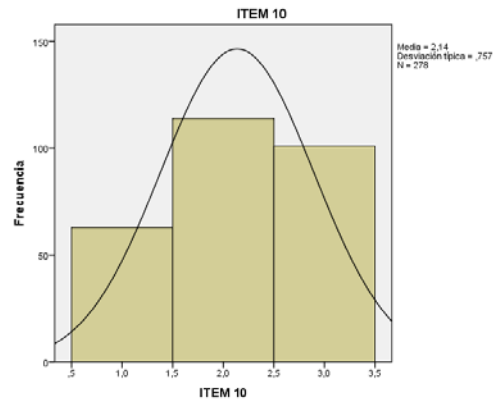
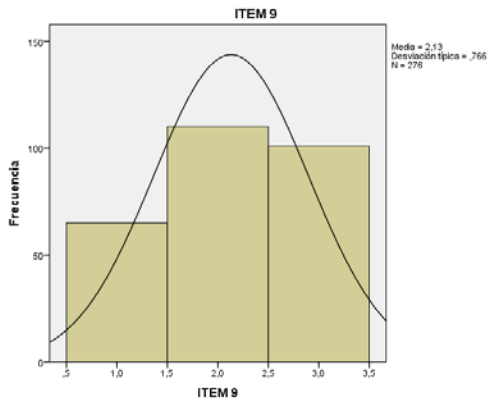


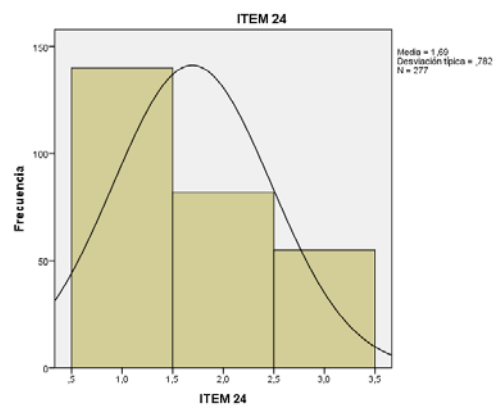
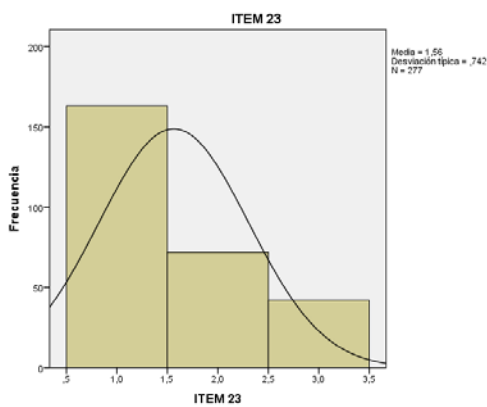
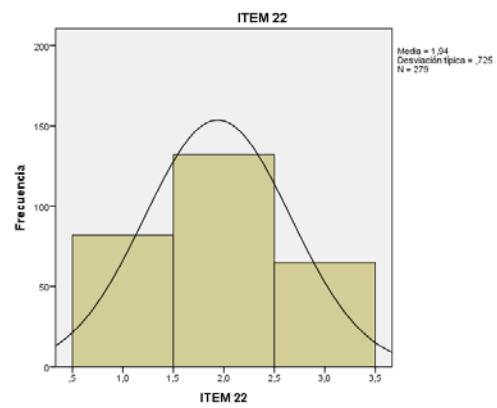
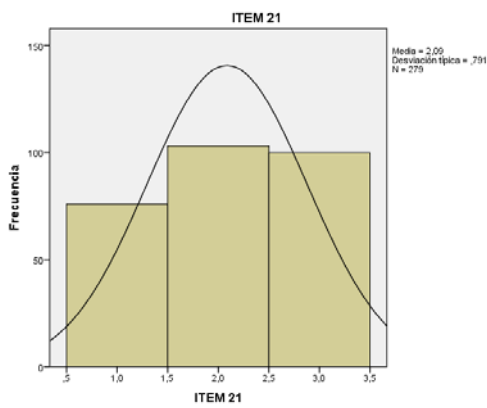
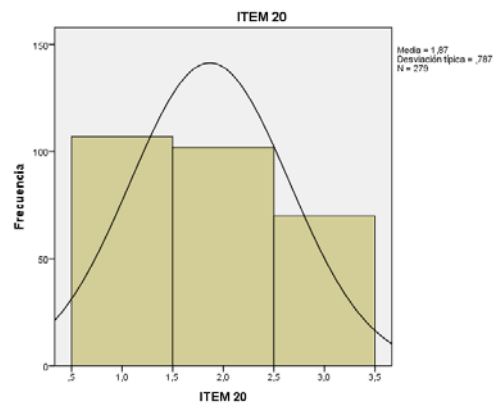
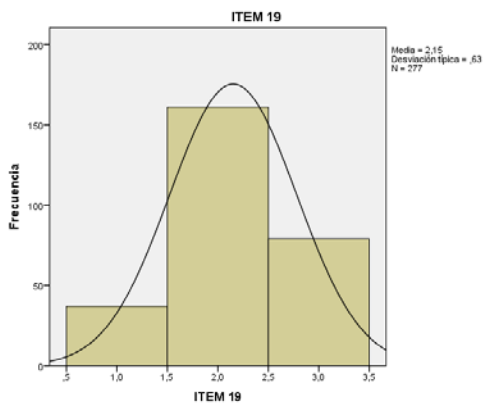
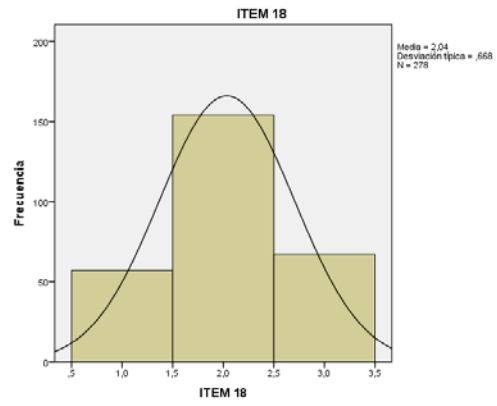
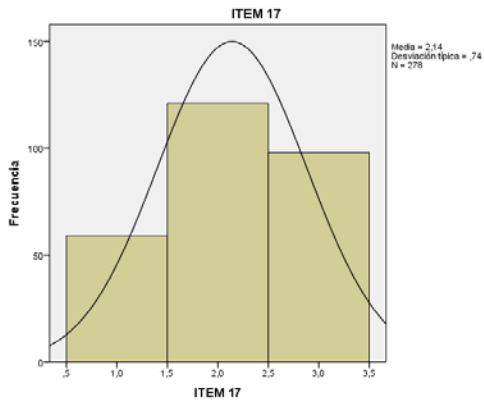
**ANEXO 5.
HISTOGRAMAS DE FRECUENCIA DE LAS
RESPUESTAS A LOS ÍTEMS DE LA SECCIÓN DE
AUTONOMÍA (tres opciones de respuesta)**

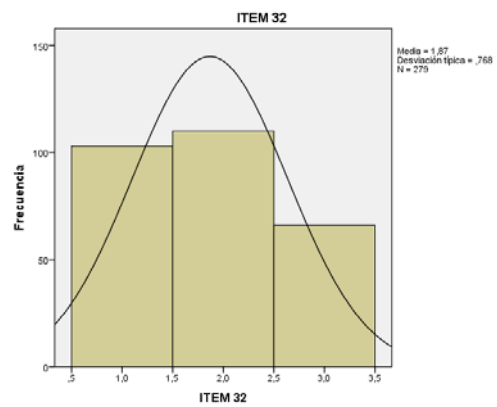
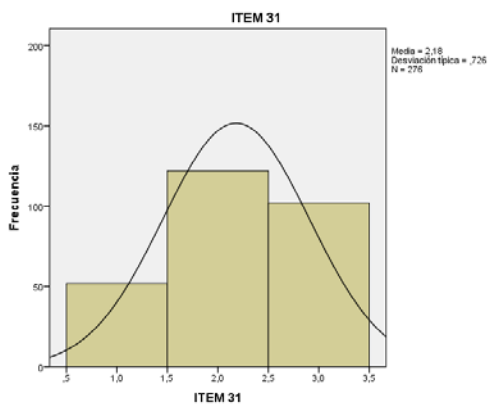
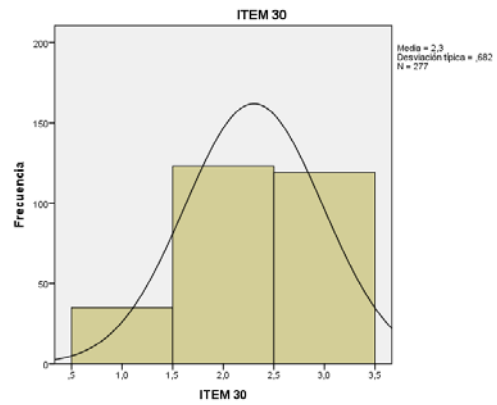
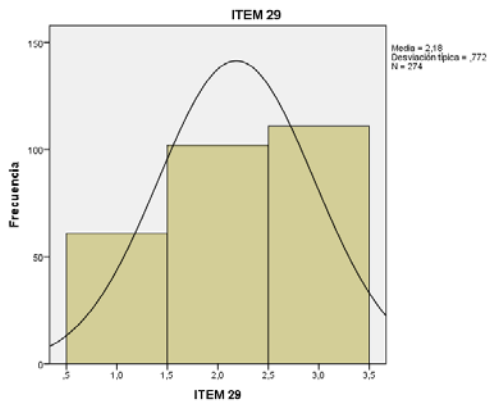
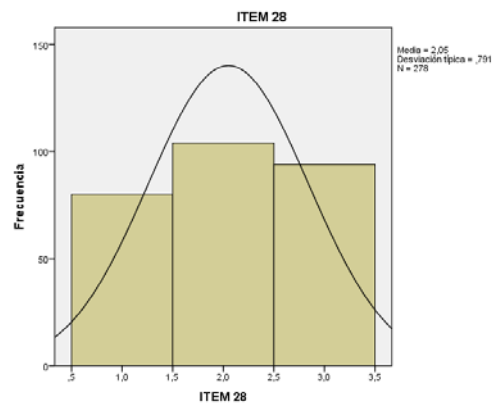
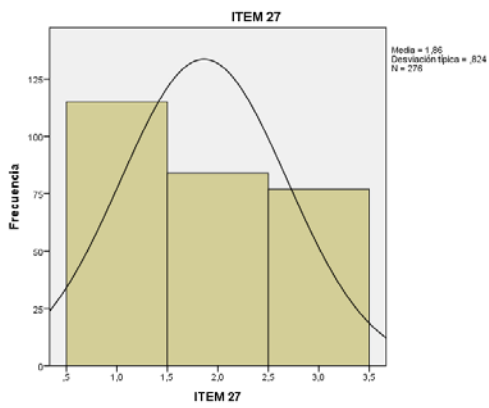
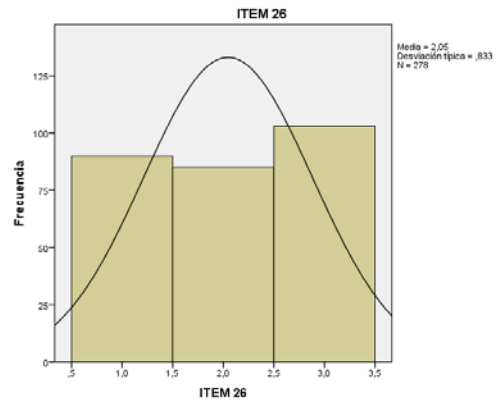
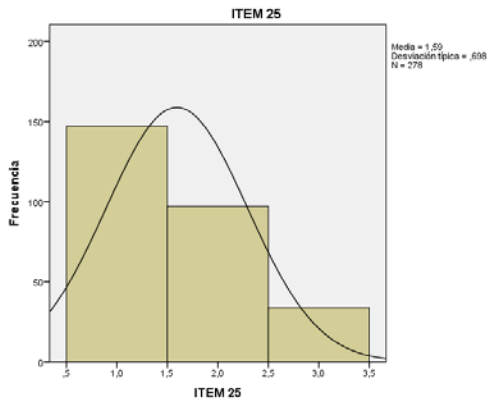
ANEXO 5.

Histogramas de frecuencia de las distribuciones de respuesta a los ítems de la Sección de Autonomía (tres opciones de respuesta)









**ANEXO 6.
TABLA RESUMEN SELECCIÓN DE LOS ÍTEMS DE
LA ESCALA ARC-INICO**

Anexo 6. Tabla resumen del procedimiento de selección de los ítems de la Escala ARC-INICO por secciones.

ITEMS	SECCIÓN AUTONOMÍA		Criterio 1		Criterio 2		SELECCIÓN
			Índices calidad		Índ. Calidad	Enunciado	
			IHC ¹	IHC ²	IHC ³	Ajuste	
1. Yo mismo preparo alguna de mis comidas (por ejemplo, el desayuno, bocadillos, etc)	,293	,418	,434	SI		✓	
2. Cuido mi ropa yo mismo	,415	,501	,536	SI		✓	
3. Hago algunas tareas de la casa	,253	,419	,424	SI		✓	
4. Ordeno mis cosas	,212	,429	,429	SI		✓	
5. Si me duele algo o me hago una herida, sé lo que tengo que hacer para resolverlo	,469	,444	,464	SI		✓	
6. Cuido mi imagen y mi higiene personal	,317	,466	,505	SI		✓	
7. Hago amigos de mi edad	,285	,327	,311	NO (C)		✗	
8. Utilizo el transporte público (autobús, etc.)	,269	,391	,391	SI		✓	
9. Cuando voy a tiendas o bares, yo mismo pido lo que quiero	,356	,436	,434	SI		✓	
10. Cuando quedo con mis amigos, sé donde he quedado y llego puntual	,329	,420	,394	SI		✓	
11. Los fines de semana hago actividades que me gustan	,258	,288	,303	SI		✓	
12. Participo en actividades organizadas por el colegio (excursiones, encuentros deportivos, etc.)	,268	,305	,361	SI		✓	
13. Mis amigos y yo elegimos las actividades que queremos hacer	,171	,300	-	-		✗	
14. Escribo cartas, sms, e-mails o llamo por teléfono a mis amigos y familiares	,477	,527	,541	SI		✓	
15. Escucho la música que me gusta	,391	,371	,409	SI		✓	
16. Colaboro voluntariamente en actividades que me interesan (por ejemplo, preparar una fiesta, cuidar niños, etc.)	,106	,292	-	-		✗	
17. Voy a los locales que me gustan (bares, cafeterías, restaurantes)	,275	,290	,328	NO (C)		✗	
18. Voy al cine, conciertos y discotecas (u otros centros de ocio)	,219	,418	,396	SI		✓	
19. Voy de compras o a centros comerciales	,166	,322	-	-		✗	
20. Pertenezco a algún grupo juvenil (grupos de ocio, equipos deportivos, grupos religiosos...)	,151	,320	-	-		✗	
21. Hago planes sobre mi futuro (sobre lo que me gustaría ser de mayor o lo que me gustaría hacer al terminar el colegio)	,347	,248	,292	SI		✓	
22. En el colegio y en mi tiempo libre hago aquellas actividades relacionadas con lo que me gustaría ser de mayor	,328	,445	,468	SI		✓	
23. Trabajo o he trabajado para ganar dinero	,214	,417	,350	SI		✓	
24. Asisto o he asistido a cursos o talleres que me preparan para trabajar en lo que quiero ser de mayor	,051	,352	-	-		✗	
25. Cuando me interesa un trabajo, pregunto a la gente acerca de ese trabajo, o visito lugares donde lo realizan	,285	,312	,332	SI		✓	
26. Elijo la ropa y los complementos que uso cada día	,453	,423	,478	SI		✓	
27. Yo elijo como me quiero peinar y cortar el pelo	,465	,473	,501	SI		✓	
28. Yo mismo elijo los regalos para mi familia y mis amigos	,264	,470	,444	SI		✓	
29. Decoro mi propia habitación	,353	,463	,472	SI		✓	
30. Empleo mi tiempo libre en actividades que me interesan	,315	,383	,417	SI		✓	
31. Suelo realizar aquellas actividades del colegio que me ayudarán en el futuro a trabajar en lo que quiero	,346	,478	,497	SI		✓	
32. Yo decido cómo gastar mi dinero	,358	,420	,399	SI		✓	

IHC¹ = Índices de homogeneidad Corregida calculados considerando la escala completa como unidad de medida; IHC² = Índices de homogeneidad Corregida calculados considerando la sección como unidad de medida; IHC³ = Índices de homogeneidad Corregida calculados tras el primer proceso de depuración de los ítems de la sección

Criterio 1 para descartar ítems: IHC¹ e IHC² < .20

Criterio 2 para descartar ítems: IHC³ < .35 y no AJUSTE del ítem

Motivos de NO AJUSTE del ítem

- C = Contenido. El enunciado del ítem tiene un contenido que no concuerda completamente con el objetivo evaluativo de la sección

Tabla resumen del procedimiento de selección de los ítems de la Escala ARC-INICO por secciones

ITEMS	SECCIÓN AUTORREGULACIÓN		Criterio 1	Criterio 2	SELECCIÓN
	Índices de calidad IHC ¹	IHC ²	Enunciado Ajuste	Enunciado Ajuste	
33. Cuando algo no me sale bien, intento hacerlo de otra forma diferente	,181	,307	NO (N)		✗
34. Cuando hago una tarea (por ejemplo, los deberes,...) evalúo el resultado porque creo que eso me ayudará la próxima vez	,362	,372	SI		✓
35. Normalmente comienzo el curso en el colegio sin proponerme ningún objetivo a alcanzar	,267	,167	NO (I)		✗
36. Hago las cosas sin planificarlas antes (por ejemplo, los deberes) sin pensar en los pasos que tengo que dar para hacerlas bien	,071	,150	NO (I)		✗
37. Cuando una tarea me sale mal, creo que es inútil pararse a pensar porqué salió mal	,138	,142	NO (I)		✗
38. Sueño sobre cómo será mi vida después de que acabe mis estudios	,370	,407	SI		✓
39. Después de hacer algo (por ejemplo, los deberes) pienso en cómo podría hacerlo mejor la próxima vez	,340	,446	SI		✓
40. Sé lo que es importante para mí	,444	,442	SI		✓
41. Quiero informarme sobre las distintas opciones laborales que tengo antes de elegir una	,311	,267	SI		✓
42. Prefiero negociar en lugar de exigir o ceder	,190	,234	NO (A)		✗
43. Cuando hago las cosas, pienso en lo que es mejor para mí	,455	,504	SI		✓
44. Antes de hacer algo, pienso en las consecuencias que puede tener	,353	,383	SI		✓
45. Me gusta plantearme metas y objetivos en mi vida	,560	,522	SI		✓
46. Si no resuelvo un trabajo escolar en poco tiempo, me enfado y no hago nada	,032	,101	NO (I/N)		✗
47. Si necesito ayuda con un trabajo escolar, se dónde y cómo conseguirla	,322	,217	NO (C)		✗
48. Al final de cada trimestre, comparo mis notas con las que esperaba	,431	,435	SI		✓
49. Participo en muy pocas actividades extraescolares (como fútbol, inglés o teatro...) porque creo que no voy a aportar nada	,118	,093	NO (I/N)		✗
50. Antes de ir a un sitio nuevo, pregunto la dirección o miro el camino en un mapa	,408	,364	SI		✓
51. Generalmente, después de hacer algo (por ejemplo: un examen ...), me paro a pensar si hice las cosas bien	,387	,422	SI		✓
52. Sé dónde conseguir ayuda para decidir lo que voy a hacer después de acabar mis estudios	,324	,263	NO (C)		✗
53. No me gusta revisar los resultados de los exámenes	,143	,147	NO (I/N)		✗
54. Cuando quiero sacar buenas notas, trabajo para conseguirlas	,364	,416	SI		✓

IHC¹ = Índices de homogeneidad Corregida calculados considerando la escala completa como unidad de medida;

IHC² = Índices de homogeneidad Corregida calculados considerando la sección como unidad de medida

Criterio 1 para descartar ítems: IHC¹ e IHC² < .20

Criterio 2 para descartar ítems: Motivos de NO AJUSTE del ítem

- C = Contenido. El enunciado del ítem tiene un contenido que no se ajusta completamente al objetivo evaluativo de la sección
- I = Inverso. La formulación del ítem es inversa
- N = Negativas. El enunciado del ítem incluye expresiones en negativo
- A = Abstracto. La formulación del ítem incluye expresiones demasiado abstractas

Tabla resumen del procedimiento de selección de los ítems de la Escala ARC-INICO por secciones

SECCIÓN CREENCIAS		Criterio 1 Índices de Calidad		Criterio 2 Enunciado	SELECCIÓN
ITEMS		IHC ¹	IHC ²	Ajuste	
55.	Normalmente hago lo que quieren mis amigos que haga	,060	,169	NO (I)	✗
56.	Cuando tengo opiniones o ideas diferentes a las de los demás, se lo digo	,412	,356	SI	✓
57.	Cuando las personas me dicen que no puedo hacer algo o que no sé hacer algo, normalmente pienso lo mismo que ellas	,174	,181	NO (A)	✗
58.	Si alguien me hace daño se lo digo	,334	,325	SI	✓
59.	Tomo mis propias decisiones	,454	,328	SI	✓
60.	Esforzarme y trabajar duro en el instituto no me servirá para nada	,356	,427	NO (I/N)	✗
61.	Puedo conseguir lo que quiera si trabajo duro	,513	,367	SI	✓
62.	Es inútil esforzarse para que cambien las cosas	,064	,177	NO (I)	✗
63.	Tengo capacidad para hacer el trabajo que quiero	,478	,459	SI	✓
64.	Soy capaz de trabajar en equipo	,274	,240	SI	✓
65.	Cuando tengo que elegir entre varias opciones, me cuesta hacer una buena elección	,095	-,049	NO (I)	✗
66.	Sé que si me preparo, conseguiré el trabajo que quiero	,550	,531	SI	✓
67.	Me cuesta mucho hacer nuevos amigos	,024	,168	NO (I)	✗
68.	Creo que las personas de mi entorno (familia, profesores) pocas veces toman en serio mis decisiones	,202	,176	NO (I)	✗
69.	Digo que No, cuando mis amigos me piden que haga algo que yo no quiero hacer	,309	,217	SI	✓
70.	Normalmente estoy de acuerdo con las ideas y opiniones de los demás	-,083	-,063	NO (A)	✗
71.	Cuando yo pienso que puedo hacer algo, lo digo, aunque los demás crean que no puedo hacerlo	,426	,355	SI	✓
72.	Es difícil para mí decirle a la gente que me ha hecho sentir mal	,059	,085	NO (I/N)	✗
73.	La mayor parte de las veces otras personas toman las decisiones por mí	,033	,100	NO (I)	✗
74.	Esforzarme y trabajar duro en el instituto me ayudará a conseguir un buen trabajo	,407	,310	SI	✓
75.	Para conseguir lo que quiero sólo necesito suerte	,054	,055	NO (A)	✗
76.	Sigo intentando las cosas aunque me hayan salido mal varias veces	,301	,237	SI	✓
77.	No tengo capacidad para hacer el trabajo que quiero	,277	,373	NO (I/N)	✗
78.	No trabajo bien en equipo	,399	,415	NO (I/N)	✗
79.	Cuando tengo que elegir, suelo hacerlo bien	,541	,406	SI	✓
80.	Probablemente no conseguiré el trabajo que quiero aunque esté preparado	,186	,288	NO (I/N)	✗
81.	Me resulta fácil hacer amigos en situaciones nuevas	,322	,241	SI	✓
82.	Cuando sea necesario seré capaz de tomar decisiones importantes para mí	,480	,323	SI	✓

IHC¹ = Índices de homogeneidad Corregida calculados considerando la escala completa como unidad de medida;

IHC² = Índices de homogeneidad Corregida calculados considerando la sección como unidad de medida

Criterio 1 para descartar ítems: IHC¹ e IHC² < .20

Criterio 2 para descartar ítems: Motivos de NO AJUSTE del ítem

- C = Contenido. El enunciado del ítem tiene un contenido que no se ajusta completamente al objetivo evaluativo de la sección
- I = Inverso. La formulación del ítem es inversa
- N = Negativas. El enunciado del ítem incluye expresiones en negativo
- A = Abstracto. La formulación del ítem incluye expresiones demasiado abstractas

Tabla resumen del procedimiento de selección de los ítems de la Escala ARC-INICO por secciones

SECCIÓN AUTOCONOCIMIENTO		Criterio 1		Criterio 2	SELECCIÓN
ITEMS		Índices de calidad		Enunciado	
		IHC ¹	IHC ²	Ajuste	
83.	Me da vergüenza expresar mis emociones	,034	-,083	NO (I)	✘
84.	A veces me enfado con la gente que quiero o que me importa	,174	,209	NO (A)	✘
85.	Muestro mis sentimientos, incluso delante de la gente	,132	,206	NO (A)	✘
86.	Puedo ser amigo de alguien aunque no estemos de acuerdo siempre	,144	,258	NO (A/N)	✘
87.	Me preocupa hacer las cosas mal	,249	,270	SI	✔
88.	Es mejor ser tú mismo que ser popular	,377	,289	SI	✔
89.	Creo que la gente me quiere porque soy cariñoso	,314	,484	SI	✔
90.	Sé cuáles son las cosas que hago mejor	,415	,466	SI	✔
91.	Acepto mis limitaciones	,280	,340	SI	✔
92.	Para mí es difícil hacer muchas cosas	-,019	,130	NO (I)	✘
93.	Me gusta cómo soy	,136	,406	SI	✔
94.	Creo que soy una persona importante para mi familia y mis amigos	,181	,454	SI	✔
95.	Sé cómo compensar mis limitaciones	,432	,288	SI	✔
96.	Creo que caigo bien a otras personas	,234	,450	SI	✔
97.	Confío en mis capacidades	,412	,510	SI	✔

IHC¹ = Índices de homogeneidad Corregida calculados considerando la escala completa como unidad de medida;

IHC² = Índices de homogeneidad Corregida calculados considerando la sección como unidad de medida

Criterio 1 para descartar ítems: IHC¹ e IHC² < .20

Criterio 2 para descartar ítems: Motivos de NO AJUSTE del ítem

- C = Contenido. El enunciado del ítem tiene un contenido que no se ajusta completamente al objetivo evaluativo de la sección
- I = Inverso. La formulación del ítem es inversa
- N = Negativas. El enunciado del ítem incluye expresiones en negativo
- A = Abstracto. La formulación del ítem incluye expresiones demasiado abstractas