

FACTORES PERSONALES Y ESCOLARES SUBYACENTES A LA CONDUCTA AUTODETERMINADA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: REVISIÓN DE LA LITERATURA

Personal and School Factors Underlying the Self-Determined Behaviour of Children and Adolescents: Review of the Literature

Leticia BLÁZQUEZ ARRIBAS
Universidad de Salamanca. Facultad de Educación
leticia.blaz@usal.es

María Isabel CALVO ÁLVAREZ
*Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Instituto Universitario de Integración en
la Comunidad*

María Begoña ORGAZ BAZ
*Universidad de Salamanca. Facultad de Psicología. Instituto Universitario de Integración en la
Comunidad*

Recepción: 10 de junio de 2020
Aceptación: 14 de mayo de 2021

RESUMEN: La autodeterminación es una característica disposicional que se pone de manifiesto cuando la persona tiene cierto control sobre su propia vida. Se adquiere a lo largo de la vida en interacción con el entorno, de ahí la importancia de evaluar los factores contextuales que pueden influir en ella. El objetivo general de este trabajo es conocer las publicaciones de los últimos años que han investigado los factores contextuales que pueden influir en la autodeterminación de jóvenes estudiantes con discapacidad intelectual. Se analizan diecinueve artículos y dos tesis doctorales publicados durante el periodo

2015-2020. Todos ellos utilizan una metodología cuantitativa, excepto dos trabajos que utilizan una metodología cualitativa. Los estudios señalan resultados dispares respecto a las variables personales, como el género, la edad o el CI de los participantes. Respecto a las variables escolares, se consideran las diferencias entre la educación ordinaria y la educación especial; sin embargo, los apoyos educativos adquieren mayor significación en la promoción de la autodeterminación. En definitiva, las estrategias utilizadas en el aula y los apoyos individualizados influyen en la autodeterminación de este colectivo.

PALABRAS CLAVE: autodeterminación; calidad de vida; discapacidad intelectual; adolescencia; apoyos educativos.

ABSTRACT: Self-determination is a dispositional characteristic that is evident when the person has certain control over their own lives. It is acquired throughout life in interaction with the environment, hence the importance of evaluating the contextual factors that can influence it. This study aims to review publications from the last years that have investigated the contextual factors that can influence the self-determination of young students with intellectual disabilities. Nineteen articles and two doctoral theses published during the 2015-2020 were analyzed. All of them use a quantitative methodology, except for two studies that use a qualitative methodology. The studies indicate mixed results regarding personal variables, such as gender, age or IQ. Regarding school factors, the differences between regular and special education are considered. However, educational supports acquire more significance to promote self-determination. In the end, the strategies used in the classroom and individualized student-supports show an influence in the self-determination of this group.

KEYWORDS: self-determination; quality of life; intellectual disability; adolescence; educational support.

1. Introducción

SEGÚN LA CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS de las Personas con Discapacidad, es necesario estudiar las dificultades y los apoyos que se encuentran las personas con discapacidad intelectual (en adelante DI) para vivir según sus deseos y para que se tengan en cuenta sus experiencias y opiniones, es decir, para vivir con autodeterminación.

Desde la década de 1990 han existido diferentes teorías que explican la autodeterminación (Mumbardó-Adam *et al.*, 2018). Hoy en día, la Teoría de la Agencia Causal concibe la autodeterminación como “una característica disposicional que se pone de manifiesto cuando la persona actúa como agente causal en la propia vida. Las personas autodeterminadas actúan en servicio de sus metas libremente elegidas” (Shogren *et al.*, 2015, p. 258). En otras palabras, son responsables de los acontecimientos que les suceden; son autónomas y empoderadas; se conocen bien a sí mismas, y, además, inician, dirigen y autorregulan acciones para lograr el objetivo deseado, en función de sus preferencias y necesidades (DiMaggio *et al.*, 2020; Shogren *et al.*, 2017).

La autodeterminación es considerada una de las dimensiones que forman el concepto de Calidad de Vida (en adelante CV) de Schalock y Verdugo (2002/2003), el cual permite identificar necesidades, planificar apoyos y dar respuesta a las dificultades del día a día (Schalock, 2010).

En los últimos años, las prácticas para promover la conducta autodeterminada están siendo incorporadas progresivamente en el contexto educativo para asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva las oportunidades de aprendizaje de todas las personas durante toda la vida (Unesco, 2016), y, así, enfrentar las demandas sociales propias de la adolescencia y de la transición a la vida adulta (Álvarez-Aguado *et al.*, 2020; Vicente *et al.*, 2018). La importancia de la conducta autodeterminada en la adolescencia radica en el hecho de que los estudiantes más autodeterminados presentan mayor probabilidad de obtener resultados escolares positivos, óptima transición a la vida adulta, disfrute del ocio y tiempo libre, buenas relaciones interpersonales, participación en la comunidad y una mayor CV (Cudré-Mauroux *et al.*, 2020; DiMaggio *et al.*, 2020; Wehmeyer, 2020).

No obstante, investigaciones actuales indican que jóvenes y adolescentes con DI no disfrutan de un alto grado de autodeterminación, ni de CV en general, comparándolos con sus iguales sin discapacidad (Garrels y Granlund, 2018; Muñoz-Cantero *et al.*, 2018). La literatura explica que, en general, los adolescentes con DI carecen de habilidades, conocimientos y creencias que son importantes para su autodeterminación, por ejemplo, tienen dificultades para regular sus emociones y tomar decisiones importantes, y, además, demuestran escasas habilidades de autoconocimiento y de autodefensa (Álvarez-Aguado *et al.*, 2020).

Considerar que la mayoría de adolescentes con DI no actúan con autodeterminación conlleva la necesidad de analizar las variables que pudiesen tener relación con esta conducta (Wehmeyer, 2006). La revisión de la literatura llevada a cabo por Baña-Castro *et al.* (2015) reflejó que la autodeterminación está formada por la interacción de factores contextuales, los cuales se dividen en *factores personales* (por ejemplo, el género, aunque la información es limitada y contradictoria; la edad, los autores concluyen que a mayor autodeterminación, mejores resultados en la vida adulta; y el cociente intelectual, considerando que la inteligencia no es en sí misma un factor determinante de la conducta autodeterminada) y *factores ambientales* (relacionados con la cultura, aunque no se encuentran resultados concluyentes, con la familia, explicando una compleja relación entre estatus socioeconómico, educación parental y autodeterminación, y una influencia de las creencias familiares en la adquisición de conductas autodeterminadas; y con la escuela, el estudio concluye que los jóvenes que asisten a centros específicos de educación especial presentan mayor grado de autodeterminación y, además, los datos determinan que el profesorado que trabaja con alumnado con discapacidad leve es más propenso a mostrar actitudes positivas frente a la importancia de la autodeterminación que aquellos que trabajan con alumnado con discapacidades más graves).

Partiendo de las conclusiones planteadas por Baña-Castro *et al.* (2015) y de la escasez de investigaciones que analizan dichos factores en personas con DI (Navas *et al.*, 2017; Vicente *et al.*, 2018), el objetivo general de este estudio es conocer las

publicaciones de los últimos cinco años (2015-2020) que han investigado los factores contextuales que pueden influir en la autodeterminación de adolescentes con DI. Este trabajo permite conocer qué variables influyen en la autodeterminación para asegurar que todos los niños y adolescentes adquieran dicha conducta antes de que alcancen la vida adulta. Para ello se comprueba si existen diferencias en función de variables personales (género, edad y CI) y variables escolares (tipo de escolarización y apoyos educativos recibidos).

2. Método

Se realizó una búsqueda en las bases de datos más utilizadas en el campo de la investigación de las ciencias sociales y la psicología: Academic Search Complete, ERIC, PSICODOC, Psychology and Behavioral Sciences Collection, PsycINFO y SCOPUS. También se efectuó una búsqueda complementaria a través de Google Scholar y en los repositorios de diferentes universidades españolas con el fin de identificar trabajos académicos de los últimos años sobre la autodeterminación y la discapacidad.

2.1. Procedimiento

Se establecieron criterios de inclusión para la selección de los artículos de la revisión: 1) artículos empíricos; 2) artículos publicados entre 2015 y 2020; 3) participantes jóvenes y adolescentes con DI entre 11-21 años; 4) artículos que analizan los factores personales y ambientales que influyen en la autodeterminación; 5) artículos publicados en inglés o en español.

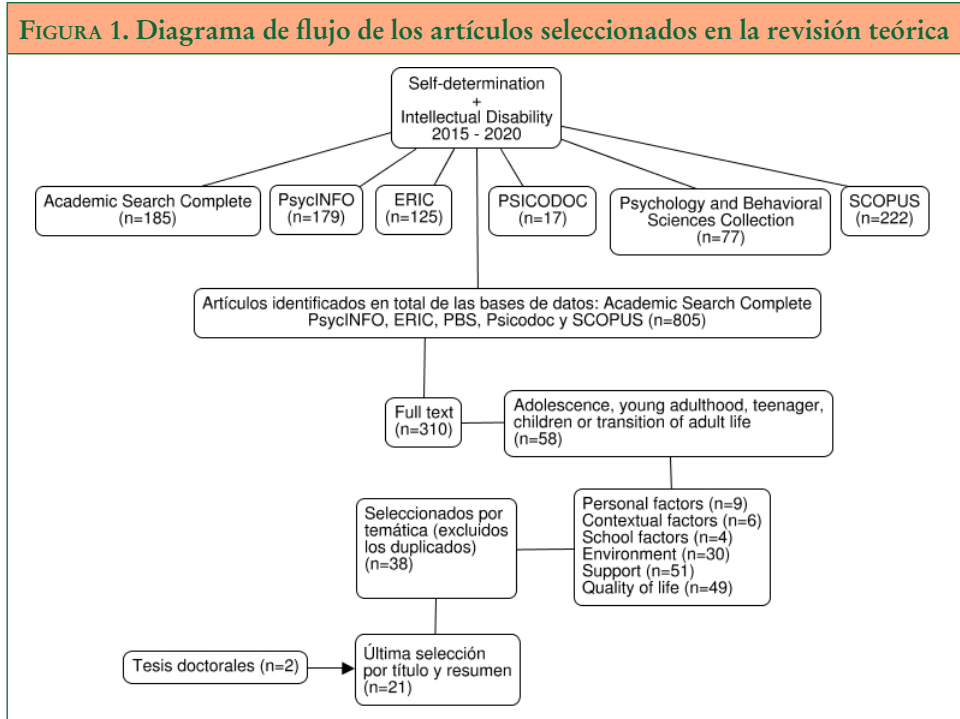
Los términos utilizados para la búsqueda con diferentes combinaciones, en inglés y en español, fueron elegidos de acuerdo al tema objeto del trabajo: “autodeterminación” (“self-determination”), “discapacidad intelectual” (“intellectual disability”), “factores contextuales” (“contextual factors”), “escuela” (“school”), “influencias ambientales” (“environment influences”), “características individuales” (“individual characteristics”) y “calidad de vida” (“quality of life”).

2.2. Análisis de la información

La búsqueda inicial obtuvo un total de 789 artículos, introduciendo “autodeterminación” (“self-determination”) y “discapacidad intelectual” (“intellectual disability”) como palabras clave y empleando el filtro temporal correspondiente (2015-2020).

Posteriormente, se tuvo en cuenta la población al que iba dirigida, eligiendo aquellos orientados a una población de niños y adolescentes y se combinaron el resto de palabras clave mencionadas anteriormente. Seguidamente, se descartaron los duplicados y se seleccionaron un total de 38 artículos, los cuales fueron de nuevo revisados atendiendo al título y a los resúmenes, con el fin de desechar aquellos que no trataran

de manera directa y empírica la influencia de factores contextuales sobre la conducta autodeterminada de niños y adolescentes con DI, objeto de la revisión. El siguiente paso fue realizar una lectura completa del texto. En la Figura 1 se presenta el proceso de selección de los artículos.



Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

Finalmente, siguiendo el proceso de inclusión y exclusión, se han seleccionado diecinueve artículos y dos tesis doctorales publicados durante el periodo 2015-2020. Ocho de ellos se desarrollan en el contexto español, siete en el contexto estadounidense y el resto corresponde a artículos publicados en Colombia, Chile, Suiza, Noruega y Rusia. Excepto cuatro artículos, todos ellos involucran al propio estudiante con DI en el proceso de evaluación para conocer su perspectiva sobre el constructo evaluado. No obstante, tres de estos trabajos evalúan no solo la percepción del estudiante, sino también la de su familia y la del equipo docente.

Los artículos seleccionados corresponden a un total de 16 revistas indexadas en SCOPUS, once de ellas también están indexadas en Web of Science. Todas ellas cuen-

tan con un proceso de revisión por pares que aseguran la calidad de las publicaciones. Respecto a las tesis doctorales, han sido recuperadas de los repositorios de la Universidad de A Coruña y de la Universidad de Salamanca, respectivamente. En la Tabla 1 se detallan los artículos seleccionados con sus principales características. A continuación, se presentan los resultados divididos en dos partes: variables personales y variables ambientales.

TABLA 1. Revisión bibliográfica sobre las variables personales y ambientales que influyen en la autodeterminación de niños y adolescentes con DI					
Estudio	Muestra	Instrumento y evaluador	Variables consideradas	Diseño y metodología de análisis	Principales resultados
Shogren <i>et al.</i> (2015)	N = 779 estudiantes (14-21 años) con diferentes discapacidades, procedentes del contexto estadounidense.	The Arc's Self-Determination Scale (Wehmyer y Kelchner, 1995). Persona con discapacidad.	- Edad.	Diseño descriptivo. Modelos de ecuaciones estructurales. Análisis factorial confirmatorio.	- Los estudiantes que han practicado la autodeterminación obtienen mayor éxito una vez que alcanzan la edad adulta.
Kedrova y Matantseva (2016)	N = 375 adolescentes (11-16 años) con diferentes diagnósticos: 120 sin discapacidad, 125 con retraso en el desarrollo, 130 con DI. Y 50 docentes. Procedentes del contexto de Rusia.	Evaluación por observación: Metodología Moral choice” y “What is good and what is bad” adds notions of teenagers”. Profesional.	- Edad.	Diseño experimental. Análisis comparativo.	- A mayor edad, mayor autodeterminación.
Shogren <i>et al.</i> (2016)	N = 5 estudiantes (13-16 años), 4 familias y 7 escuelas de EE, procedentes del contexto estadounidense.	The ARC's Self-Determination Scale – Postsecondary Version (Wehmyer, Little, Lopez y Shogren, 2014). Persona con discapacidad.	- Edad. - Tipo de escolarización. - Apoyos educativos.	Diseño descriptivo y correlacional. Modelos de ecuaciones estructurales de múltiples grupos. Análisis factorial confirmatorio multigrupo.	- Los hombres obtienen mayores puntuaciones en autorrealización que las mujeres - A mayor edad, mayor autodeterminación y autorrealización. - La educación ordinaria y los apoyos individualizados son importantes para promover el empoderamiento y la autorrealización. - Los apoyos facilitan el empoderamiento, la autorrealización y la autodeterminación.

Fuente: Elaboración propia

TABLA 1. Revisión bibliográfica sobre las variables personales y ambientales que influyen en la autodeterminación de niños y adolescentes con DI (continuación)					
Estudio	Muestra	Instrumento y evaluador	Variables consideradas	Diseño y metodología de análisis	Principales resultados
Shogren y Shaw (2016)	N = 11.000 estudiantes (13-16 años) de educación especial procedentes del contexto estadounidense ¹ .	The ARC's Self-Determination Scale – Postsecondary Version (Wehmyer et al., 2014). Persona con discapacidad.	- Apoyos educativos.	Diseño descriptivo y exploratorio. Modelos de ecuaciones estructurales de grupos múltiples. Análisis factorial confirmatorio.	- Las oportunidades y los apoyos del contexto escolar son necesarios para el desarrollo de la autodeterminación y el logro de resultados. - Niveles más altos de autonomía se relaciona con mayores oportunidades de tener un empleo en el futuro ($p < .05$).
Cavendish (2017)	N = 190 estudiantes con discapacidades en edad escolar, procedentes de contextos estadounidenses.	The Arc's Self-Determination Scale (Wehmyer, 1995). Persona con discapacidad.	- Género. - Edad. - CI. - Apoyos educativos.	Diseño correlacional. Análisis de regresión múltiple.	- Las mujeres puntúan más alto en autodeterminación ($p < .001$). - La edad no es una variable significativa en autodeterminación ($p > .05$). - El CI se correlaciona significativamente con autodeterminación ($p < .001$). - El apoyo escolar se relaciona positivamente con la autodeterminación ($p < .05$).
Losada-Puente (2017)	N = 2220 estudiantes (12-19 años) con NEAE, procedentes del contexto español.	Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación (Verdugo et al., 2014). Persona con discapacidad.	- Género. - Edad. - Tipo de escolarización.	Diseño descriptivo y correlacional. Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes. Prueba H de Kuskall-Wallis.	- Las mujeres presentan mayor autonomía, autorregulación y empoderamiento ($p < .05$). - A mayor edad, mayor autodeterminación, especialmente en autonomía y autorregulación ($p < .001$). - Los estudiantes que reciben una educación ordinaria puntúan más alto en autodeterminación ($p < .05$).

Fuente: Elaboración propia

¹ Este estudio pertenece a un proyecto de investigación más amplio que examina predictores y resultados de autodeterminación (National Longitudinal Transition Study-2, NLTS2). Los 11.000 estudiantes pertenecen a la muestra total del proyecto.

TABLA 1. Revisión bibliográfica sobre las variables personales y ambientales que influyen en la autodeterminación de niños y adolescentes con DI (continuación)					
Estudio	Muestra	Instrumento y evaluador	Variables consideradas	Diseño y metodología de análisis	Principales resultados
Mumbardó-Adam <i>et al.</i> (2017)	N = 114 jóvenes (13-22 años) con y sin DI, procedentes del contexto español.	Version piloto en español de "Self-Determination Inventory System" (Mumbardó-Adam <i>et al.</i> , 2018) y "AIR Self-Determination Scale" para estudiantes (Wolman, Campeau, DuBois, Mithaug y Stolarski, 1994). Persona con discapacidad y profesional y/o familiar.	<ul style="list-style-type: none"> - Género. - Edad. - Tipo de escolarización. 	Diseño descriptivo. Modelos lineales generales.	<ul style="list-style-type: none"> - El género no es una variable significativa en autodeterminación ($p > .05$). - La edad predice significativamente la autodeterminación ($p < .05$). - La EE ofrece mayor número de oportunidades para promover la autodeterminación.
Muñoz-Cantero <i>et al.</i> (2017)	N = 438 adolescentes (12-19 años) con y sin necesidades educativas especiales, procedentes del contexto español.	Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes (Gómez-Vela y Verdugo, 2009). Persona con discapacidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de escolarización. 	Diseño descriptivo y exploratorio. Análisis inferencial. Tamaño del efecto.	<ul style="list-style-type: none"> - Acceder al contexto educativo ordinario influye positivamente en la autodeterminación.
Shogren y Shaw (2017)	N = 1250 estudiantes (13-16 años) con DI/DD, procedentes del contexto estadounidense.	The ARC's Self-Determination Scale-Postsecondary Version (Wehmeyer <i>et al.</i> , 2014). Persona con discapacidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Género. 	Diseño descriptivo, exploratorio y correlacional. Múltiples índices de ajuste: error cuadrático medio de aproximación, índice de ajuste comparativo e índice de ajuste no normativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Los hombres presentan niveles más altos de autodefensa ($p < .05$).

Fuente: Elaboración propia

TABLA 1. Revisión bibliográfica sobre las variables personales y ambientales que influyen en la autodeterminación de niños y adolescentes con DI (continuación)					
Estudio	Muestra	Instrumento y evaluador	Variables consideradas	Diseño y metodología de análisis	Principales resultados
Garrés y Granlund (2018)	N = 87 estudiantes con desarrollo típico y 34 estudiantes con DI (con una media de edad de 12 años), procedentes del contexto noruego.	The AIR Self-Determination Scale (Wolman <i>et al.</i> , 1994). Persona con discapacidad y profesional y/o familiar.	- CI.	Diseño exploratorio y correlacional. Correlaciones r de Pearson y Coeficiente de Correlación de Spearman.	- Los estudiantes con menor CI muestran niveles más bajos de autodeterminación.
Muñoz-Cantero <i>et al.</i> (2018)	N = 1746 estudiantes (12-18 años) con NEAE, procedentes del contexto español.	Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación (Verdugo <i>et al.</i> , 2014). Persona con discapacidad.	- CI. - Tipo de escolarización. - Apoyos educativos.	Diseño descriptivo y exploratorio.	- El alumnado con menor CI percibe menor control de su vida, autonomía, autorregulación, empoderamiento y autoconocimiento. - El alumnado que recibe adaptaciones curriculares en centros ordinarios presenta un nivel inferior de autodeterminación ($p < .05$). Por lo tanto, los entornos ordinarios, a pesar de las medidas de apoyo que se ofrecen, pueden no ser los más adecuados si no cuentan con docente formado adecuadamente.
Rodríguez (2018)	N = 405 niños y jóvenes (9-14 años) con síndrome de Down, procedentes del contexto español.	Escala KidsLife-Down: Evaluación de la calidad de vida de niños y adolescentes con síndrome de Down (Gómez <i>et al.</i> , 2017). Profesional o familiar.	- Edad. - CI.	Diseño descriptivo, exploratorio y correlacional. Prueba t de Student y análisis de varianza. Prueba F de Scheffé.	- Los niños más pequeños presentan menor grado de autodeterminación comparado con los jóvenes más mayores ($p < .001$). - Los jóvenes con un nivel de DI severo o profundo presentaban menores puntuaciones en autodeterminación en comparación con sus iguales con una DI leve ($p < .05$).

Fuente: Elaboración propia

TABLA 1. Revisión bibliográfica sobre las variables personales y ambientales que influyen en la autodeterminación de niños y adolescentes con DI (continuación)					
Estudio	Muestra	Instrumento y evaluador	Variables consideradas	Diseño y metodología de análisis	Principales resultados
Shogren <i>et al.</i> (2018) ²	N = 4741 estudiantes (13-22 años) con y sin discapacidades. 299 tenían DI. Procedentes de diferentes culturas.	Self-Determination Inventory: Student report (Shogren <i>et al.</i> , 2014). Persona con discapacidad.	- Género. - Edad.	Diseño descriptivo y correlacional. Análisis factorial confirmatorio.	- El género no es una variable significativa en autodeterminación ($p > .05$). - A mayor edad, mayor autodeterminación en los participantes de origen caucásico ($p < .05$).
Shogren <i>et al.</i> (2018) ³	N = 251 estudiantes (18-28 años) con DI/DD, procedentes del contexto estadounidense.	The ARC's Self-Determination Scale - Postsecondary Version (Wehmyer <i>et al.</i> , 2014). Persona con discapacidad.	- Género. - Edad. - Tipo de escolarización.	Diseño descriptivo y correlacional. Análisis de varianzas y covarianzas.	- Las mujeres obtienen puntuaciones más altas en autodeterminación ($p < .05$). - La edad no es una variable significativa en autodeterminación ($p > .05$). - Los estudiantes de EE. puntúan más alto en autonomía ($p < .05$), pero más bajo en autorregulación ($p < .05$) en comparación con estudiantes de educación ordinaria.
Vicente <i>et al.</i> (2018)	N = 71 jóvenes (11-17 años) con DI, procedentes del contexto español.	Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación (Verdugo <i>et al.</i> , 2014). Persona con discapacidad.	- Género. - Edad. - CI.	Diseño descriptivo. Análisis inferencial mediante pruebas t y ANOVA de un factor.	- El género no es una variable significativa ($p > .05$). - La edad no es una variable significativa ($p > .05$). - El nivel de discapacidad no implica la existencia de diferencias significativas en autodeterminación ($p > .05$).

Fuente: Elaboración propia

² Shogren, K. A., Shaw, L. A., Raley, S. K. y Wehmyer, M. L. (2018). The impact of personal characteristics on scores on the Self-Determination Inventory: Student report in adolescents with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 55(9), 1013-1026. doi: 10.1002/pits.22174

³ Shogren, K. A., Wehmyer, M. L., Shaw, L., Grigal, M., Hart, D., Smith, F. y Khamsi, S. (2018). Predictors of self-determination in postsecondary education for students with intellectual and developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 53(2), 146-159.

TABLA 1. Revisión bibliográfica sobre las variables personales y ambientales que influyen en la autodeterminación de niños y adolescentes con DI (continuación)					
Estudio	Muestra	Instrumento y evaluador	Variables consideradas	Diseño y metodología de análisis	Principales resultados
Córdoba <i>et al.</i> (2019)	N = 220 estudiantes (4-21 años) con DI, procedentes del contexto colombiano.	Escala KidsLife: Evaluación de la calidad de vida de niños y adolescentes con discapacidad intelectual (Gómez <i>et al.</i> , 2016). Profesional o familiar.	Género. - Cl. - Tipo de escolarización.	Diseño descriptivo y correlacional. Prueba Chi cuadrado y análisis de regresión lineal.	<ul style="list-style-type: none"> - Los hombres puntúan más alto en autodeterminación ($p < .05$). - Los participantes con discapacidad profunda registraron menor CV ($p < .001$). - Los estudiantes que acceden a una educación combinada obtienen autodeterminación.
Shogren <i>et al.</i> (2019)	N = 184 jóvenes con DI severa y 40 profesores de EE, procedentes de un contexto estadounidense.	The Self-Determination Inventory: Parent/Teacher report (Shogren <i>et al.</i> , 2014), and student report (Shogren <i>et al.</i> , 2014; Shogren <i>et al.</i> , 2020). Persona con discapacidad y profesional y/o familiar	- Apoyos educativos.	Diseño descriptivo y exploratorio. Modelos multinivel.	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes que reciben de manera continuada apoyo educativo individualizado obtienen mejores resultados académicos y mayor autodeterminación.
Vicente <i>et al.</i> (2019)	N = 232 estudiantes (11-19 años) con DI, procedentes del contexto español.	Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación (Verdugo <i>et al.</i> , 2014). Persona con discapacidad.	Género. - Edad. - Cl. - Apoyos educativos.	Diseño descriptivo y correlacional. Análisis inferencial mediante pruebas t y ANOVA de muestras independientes. Correlaciones y análisis de regresión múltiple.	<ul style="list-style-type: none"> - El género y la edad no son variables significativas en autodeterminación ($p > .05$). - Los adolescentes con DI leve tienen más autodeterminación que sus compañeros con discapacidad moderada ($p < .001$). - Los jóvenes con menores necesidades de apoyo presentan mayor autodeterminación ($p < .001$). La intensidad de los apoyos puede mejorar significativamente el grado de autodeterminación.

Fuente: Elaboración propia

TABLA 1. Revisión bibliográfica sobre las variables personales y ambientales que influyen en la autodeterminación de niños y adolescentes con DI (continuación)						
Estudio	Muestra	Instrumento y evaluador	Variables consideradas	Diseño y metodología de análisis	Principales resultados	
Álvarez-Aguado <i>et al.</i> (2020)	N = 264 jóvenes (16-23 años) con DI, procedentes del contexto chileno.	Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación (Verdugo <i>et al.</i> , 2014). Persona con discapacidad.	– Edad. – CI. – Tipo de escolarización.	Diseño descriptivo y correlacional. Correlaciones y análisis inferencial mediante pruebas ANOVA de un factor.	– Los jóvenes entre 20 y 23 años presentan mayor autodeterminación que sus compañeros entre 16 y 20 años. La edad correlaciona significativamente con la autodeterminación ($p < .001$). – Los estudiantes que reciben EE presentan mayor autodeterminación que los que asisten a centros ordinarios.	
Cudré-Mauroux <i>et al.</i> (2020)	N = 20 participantes, incluidos personas con DI y profesionales, procedentes del contexto suizo.	Grupos focales. Persona con discapacidad y profesional y/o familiar	– Apoyos educativos	Diseño exploratorio. Metodología cualitativa.	– El apoyo ofrecido por los profesionales es eficaz para apoyar la autodeterminación. Los profesionales tienen la capacidad de fomentar la participación social y los sentimientos de empoderamiento de las personas que están a su cargo.	
Vicente <i>et al.</i> (2020)	N = 541 personas (11-40 años) con DI procedentes del contexto español.	AUTODDIS Scale (Vicente <i>et al.</i> , 2019). Profesional.	– Género. – CI.	Diseño descriptivo, exploratorio y correlacional. Pruebas U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis	– Hombres y mujeres tienen puntuaciones similares en autoiniciación, autodirección, autorregulación y empoderamiento, pero las mujeres presentan mayor autonomía que los hombres ($p < .05$). – Un menor nivel de CI se asoció con menor nivel de autodeterminación, pero también con menos oportunidades en el hogar.	

Fuente: Elaboración propia

3.1. Variables personales: género, edad y CI

Los estudios seleccionados analizan la influencia de variables demográficas sobre la conducta autodeterminada, como el género, la edad y el cociente intelectual (en adelante CI).

El 19 % de los estudios revisados concluyen que la variable género no es un factor significativo que interceda en las puntuaciones de autodeterminación (Mumbardó-Adam *et al.*, 2017; Shogren *et al.*, 2018; Vicente *et al.*, 2018; Vicente *et al.*, 2019). Sin embargo, el 28 % de las investigaciones señalan diferencias dispares entre hombres y mujeres: el 19 % indica que las mujeres obtienen puntuaciones más elevadas en autodeterminación (Cavendish, 2017; Losada-Puente, 2017; Shogren *et al.*, 2017; Vicente *et al.*, 2020) y el 9 % de las investigaciones explican que son los hombres los que tienen mayor número de conductas autodeterminadas (Córdoba *et al.*, 2019; Shogren y Shaw, 2017).

Del mismo modo, el 19 % de los estudios coinciden en que la edad no es una variable importante al no encontrar diferencias significativas entre grupos (Cavendish, 2017; Shogren *et al.*, 2018; Vicente *et al.*, 2018; Vicente *et al.*, 2019). No obstante, el 38 % de las investigaciones señalan una tendencia de que las personas de mayor edad obtienen puntuaciones más elevadas en autodeterminación, probablemente debido a que lo han practicado a lo largo de la infancia (Álvarez-Aguado *et al.*, 2020; Kedrova y Matantseva, 2016; Losada-Puente, 2017; Mumbardó-Adam *et al.*, 2017; Rodríguez, 2018; Shogren *et al.*, 2018). Este hallazgo fue respaldado por autores que explican que los adolescentes más mayores, que trabajan desde una perspectiva de futuro, obtienen puntuaciones superiores en autodeterminación con mayor énfasis en las estrategias de autorrealización (Shogren *et al.*, 2016; Shogren *et al.*, 2015).

Vicente *et al.* (2018) niegan la existencia de una relación significativa entre el CI de una persona y su grado de autodeterminación. No obstante, la mayoría de investigaciones descubren que las personas con discapacidades leves (o con un funcionamiento intelectual más alto) consiguen ser más autodeterminadas, es decir, hay estudios que defienden que el CI es un aspecto relevante para la autodeterminación (Cavendish, 2017; Córdoba *et al.*, 2019; Garrels y Granlund, 2018; Muñoz-Cantero *et al.*, 2018; Vicente *et al.*, 2019; Vicente *et al.*, 2020). Por ejemplo, Córdoba *et al.* (2019) y Vicente *et al.* (2019) concluyen que los estudiantes con niveles moderados o graves de DI obtuvieron puntuaciones significativamente más bajas en autodeterminación que sus compañeros con DI leve. A su vez, Garrels y Granlund (2018) demuestran que los jóvenes con DI, y, por lo tanto, con menor CI en comparación con sus iguales sin dicha discapacidad, muestran menor grado de autodeterminación. Específicamente, Muñoz-Cantero *et al.* (2018) demuestran que los estudiantes con DI perciben menor control de su vida y menor autonomía, autorregulación, empoderamiento y autococimiento respecto al alumnado sin discapacidad.

Sin embargo, la relación existente entre ambas variables es compleja y puede no ser significativa cuando se tienen en cuenta otros factores contextuales (Muñoz-Cantero *et al.*, 2017; Vicente *et al.*, 2019; Vicente *et al.*, 2020); por ejemplo, factores como la edad, los apoyos educativos, las actitudes y creencias sobre discapacidad y autodeter-

minación o las oportunidades para elegir y tomar decisiones. En definitiva, cualquier persona, a través de la instrucción y de los apoyos necesarios, puede adquirir las habilidades y capacidades que le permita tomar el control, decidir y responsabilizarse de sus acciones (Muñoz-Cantero *et al.*, 2018).

3.2. Variables ambientales: tipo de escolarización y apoyos educativos

Existe un amplio conjunto de factores externos a la persona que pueden influir de alguna manera en su grado de autodeterminación, algunos de ellos facilitan y otros limitan las posibilidades de aprendizaje de habilidades relacionadas con la autodeterminación. Los estudios seleccionados hacen referencia al tipo de escolarización y a los apoyos educativos ofrecidos.

Algunos autores creen importante valorar el tipo de escolarización: educación ordinaria o educación especial (en adelante, EE). Shogren *et al.* (2018) explican que aquellos estudiantes que reciben evaluaciones alternativas propias de la EE puntúan más alto en autonomía, pero obtienen puntuaciones más bajas en autorregulación, en comparación con los estudiantes que reciben evaluaciones regulares propias de la educación ordinaria.

El 14 % de los estudios revisados defienden que las escuelas segregadas ofrecen escasas oportunidades para elegir y practicar habilidades propias de la autodeterminación y, por ello, los estudiantes que están matriculados más tiempo en entornos de educación ordinaria muestran mayor número de veces conductas autodeterminadas en comparación con aquellos alumnos que están más tiempo en entornos segregados (Losada-Puente, 2017; Muñoz-Cantero *et al.*, 2017; Shogren *et al.*, 2016).

Sin embargo, otro 14 % precisa que la escolarización ordinaria puede no ser la más adecuada para promover la autodeterminación debido a la formación de sus docentes, que, en ocasiones, no es la apropiada (Álvarez-Aguado *et al.*, 2020; Mumbardó-Adam *et al.*, 2017; Muñoz-Cantero *et al.*, 2018). En este sentido, la formación docente cobra mayor relevancia que el tipo de centro educativo. Muñoz-Cantero *et al.* (2017) concluyen que la escolarización ordinaria influye positivamente en la autodeterminación, pero, un año más tarde, Muñoz-Cantero *et al.* (2018) especifican que dicha escolarización es la adecuada siempre y cuando cuente con un equipo docente formado tanto en discapacidad como en metodologías para promover la autodeterminación.

Según Mumbardó-Adam *et al.* (2017), los centros de EE están más formados para promover la autodeterminación y los centros ordinarios necesitan considerar otras formas de trabajo para favorecer la inclusión educativa y garantizar la CV del alumnado.

A pesar de estas diferencias, cabe mencionar una tipología alternativa denominada educación combinada. Según Córdoba *et al.* (2019), los estudiantes que acceden a esta modalidad obtienen mayor puntuación en autodeterminación en comparación con los compañeros que asisten a una escuela ordinaria, probablemente debido a que se benefician de los aspectos positivos de ambas escolarizaciones. Para ellos esta tipolo-

gía puede ser la alternativa perfecta para permitir que los estudiantes con DI adquieran las competencias necesarias para su desarrollo personal y su autodeterminación.

Independientemente del tipo de escolarización que se ofrezca, los estudios hacen hincapié en los apoyos educativos para promover la participación y fomentar la conducta autodeterminada. Las personas con DI están en mejores condiciones de lograr la autodeterminación cuando reciben el apoyo que necesitan en el momento adecuado (Cavendish, 2017; Cudré-Mauroux *et al.*, 2020; Shogren *et al.*, 2016; Shogren *et al.*, 2019; Shogren y Shaw, 2016). Los apoyos inciden en el éxito académico y en la implicación en la toma de decisiones educativas, además mejoran el bienestar, la autorregulación, la autonomía e independencia, la inclusión socioeducativa, la transición a la vida adulta, la consecución de empleo normalizado y, en general, una mayor CV (Shogren y Shaw, 2016).

Para Muñoz-Cantero *et al.* (2018), los apoyos educativos deben configurarse como una red de relaciones, coordinación e interdependencia entre docentes y familiares, quienes deben aunar sus esfuerzos para favorecer la promoción de la autodeterminación desde la adolescencia. Vicente *et al.* (2019) sugieren que los apoyos ofrecidos por la escuela son una variable con mayor significación que, por ejemplo, el grado de discapacidad del alumno o el tipo de escolarización que esté recibiendo. La importancia no recae meramente en las características personales del estudiante o en la tipología del centro escolar, sino que la intensidad, el tipo y la frecuencia de los apoyos se convierten en variables significativas que influyen en el grado de autodeterminación de cada niño o adolescente con discapacidad.

4. Discusión y conclusión de los resultados

Los resultados que se pueden inferir de esta revisión expresan que la autodeterminación está influenciada tanto por variables personales como por variables ambientales, no obstante, existe discrepancia en los resultados.

En relación al género, los resultados son heterogéneos. Hay que tener en cuenta que se tratan diferentes contextos culturales y, probablemente, sea lo que explique la gran variedad de resultados (Rodríguez y Cavendish, 2013; Shogren *et al.*, 2013). Aun así, existen diferencias en el contexto español, de tal modo que algunos autores niegan la influencia del género en la autodeterminación (Mumbardó-Adam *et al.*, 2017; Vicente *et al.*, 2018; Vicente *et al.*, 2019), mientras que hay estudios que indican mayores puntuaciones en las mujeres respecto a los hombres (Gómez-Vela *et al.*, 2012; Losada-Puente, 2017).

La mayoría de estudios que tienen en cuenta la edad como variable concluyen que, a mayor edad, mayor autodeterminación, siempre y cuando se practique durante la infancia y adolescencia temprana para facilitar la transición a la vida adulta (Carter *et al.*, 2013; Shogren *et al.*, 2013).

Respecto al CI, las investigaciones describen resultados dispares, hay investigaciones que confirman (Carter *et al.*, 2013) y otras que niegan (Gómez-Vela *et al.*, 2012; Verdugo *et al.*, 2012) la relación entre el funcionamiento intelectual y la autodetermi-

nación. El trabajo de Verdugo *et al.* (2012) especifica que el CI no señala realmente la capacidad para llegar a ser autodeterminado, sino que el CI puede determinar dónde vive, estudia o trabaja la persona, y dichos contextos son los que ofrecen o limitan las oportunidades para actuar de manera autodeterminada. Maes *et al.* (2007) explicaron que la escuela y la comunidad ofrecen mayores oportunidades para practicar la autodeterminación y mejorar el desarrollo personal a aquellas personas con mayores niveles de comunicación y de habilidades intelectuales. Esta situación es explicada por Navas *et al.* (2017), comparándolo con “un círculo vicioso en el que no se otorgan oportunidades para la elección y participación a aquellas personas con más dificultades, lo que genera a su vez que estas últimas se perpetúen y sigan limitando oportunidades futuras de participación y elección” (p. 36). Vicente *et al.* (2020) entienden que la capacidad de actuar de manera autodeterminada depende tanto de las capacidades personales como de las oportunidades que el entorno puede ofrecer para que estos comportamientos se implementen con eficacia.

Por todo lo anterior, todas las variables que pueden influir en la autodeterminación deben ser contrastadas con otras variables contextuales, ya que la autodeterminación se desarrolla en una interacción constante entre la persona y el entorno en el que se desenvuelve (Baña-Castro *et al.*, 2015). Por lo tanto, variables como el género (Rodríguez y Cavendish, 2013) o el CI (Verdugo *et al.*, 2012) pueden no ser significativas si se tienen en cuenta otros factores contextuales, por ejemplo, la cultura, la formación y las actitudes docentes o la intensidad y la frecuencia de los apoyos educativos que el alumno recibe.

Las investigaciones centradas en el ambiente escolar también muestran resultados ambiguos respecto al tipo de escolarización, algunas entienden la escolarización ordinaria como el mejor entorno para promover la autodeterminación (Carter *et al.*, 2013) y otras, en cambio, se decantan por la EE (Shogren *et al.*, 2007). Esta variable puede estar relacionada con el grado de discapacidad de los estudiantes, entendiéndose que aquellos con discapacidades leves tienen más oportunidades de acceder a entornos ordinarios; no obstante, Shogren *et al.* (2015) defendieron que incluso el alumnado con discapacidades graves obtiene puntuaciones más elevadas en autodeterminación cuando asiste a una escuela ordinaria.

Sin embargo, más allá de la modalidad de escolarización, lo realmente importante es ofrecer una educación adecuada y ajustada a las necesidades individuales que prepare a los estudiantes para la autodeterminación y para la transición a la vida adulta e independiente (Kislyakov, 2017). Por ello, las estrategias y la formación docente, como fomentar la autonomía en las tareas escolares (Shogren *et al.*, 2015) o crear oportunidades de autodefensa (Wehmeyer y Abery, 2013), reducir el ratio del aula (Muñoz-Cantero y Losada-Puente, 2018) y ofrecer los apoyos educativos necesarios (Wehmeyer *et al.*, 2012), son variables fundamentales e imprescindibles para promover la autodeterminación en los adolescentes con discapacidad.

Por último, las investigaciones inciden en la importancia de los apoyos, los cuales adquieren una importancia relevante para paliar las discrepancias que puede haber entre lo que la persona es capaz de hacer y las demandas del entorno en el que se desenvuelve (Verdugo y Schalock, 2010). Brock *et al.* (2020) determinan el apoyo natural

entre compañeros como un soporte académico y social que permite adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para la transición a la vida adulta. Cudré-Mauroux *et al.* (2020) subrayan la importancia de ofrecer apoyos para tomar decisiones importantes, siempre mostrando respeto por los intereses y preferencias del estudiante. Todas las personas, a través de la instrucción y de los apoyos escolares adecuados, pueden adquirir las habilidades y las capacidades que le permitan tomar el control, decidir y responsabilizarse de sus acciones (DiMaggio *et al.*, 2020; Muñoz-Cantero *et al.*, 2018). Peralta y Arellano (2014) explicaron que “aunque el grado de discapacidad puede influir en la conducta autodeterminada, no es el único factor determinante y siempre es posible alcanzar un cierto grado de autodeterminación, puesto que no es una variable continua” (p. 63). La autodeterminación no supone un proceso o un resultado ni exige tener control total sobre la vida y hacer las tareas por sí solo, sino que puede ser percibida de manera diferente dependiendo de las habilidades e intereses de la persona y puede ser experimentada en diferentes niveles por el mismo individuo a lo largo de su vida.

En definitiva, los resultados de esta revisión permiten conocer qué variables influyen en la autodeterminación para, posteriormente, diseñar, implementar, evaluar y mejorar eficazmente las estrategias, intervenciones y apoyos enfocados en la promoción de la conducta autodeterminada en personas con discapacidad (Wehmeyer *et al.*, 2019).

4.1. Limitaciones

A la hora de interpretar los resultados, es importante considerar las limitaciones del estudio: 1) las investigaciones analizadas han sido desarrolladas en diferentes contextos, por lo que no pueden ser generalizados a una muestra determinada; 2) los participantes de los estudios tienen diferentes tipos de discapacidades, por lo que los resultados no pueden centrarse exclusivamente en el colectivo de DI; 3) han utilizado diferentes tamaños de muestra y diferentes instrumentos de evaluación; 4) la mayoría de los trabajos recogen la percepción de la persona con discapacidad sobre su autodeterminación, pero otros estudios recogen la percepción de los profesionales y de la familia; 5) utilizan diferentes método de análisis de datos; 6) únicamente dos investigaciones ha utilizado una metodología cualitativa; 7) la revisión se ha centrado exclusivamente en el contexto educativo. Como futuras líneas de investigación se sugiere seguir estudiando las variables que pueden influir en la conducta autodeterminada de personas con discapacidad para considerar el diseño e implementación de programas de intervención y promoción de la autodeterminación.

5. Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ-AGUADO, I., VEGA-CÓRDOVA, V., CAMPAÑA-VILO, K., GONZÁLEZ-CARRASCO, SPENCER-GONZÁLEZ, H. y ARRIAGADA-CHINCHÓN, R. (2020). Habilidades de autodeterminación.

- ción en estudiantes chilenos con discapacidad intelectual: avanzando hacia una inclusión exitosa. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 369-394. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9663>
- BAÑA-CASTRO, M., LOSADA-PUENTE, L. y MUÑOZ-CANTERO, J. M. (2015). Condicionantes personales y ambientales de la conducta autodeterminada en la adolescencia con alteraciones del desarrollo intelectual. *Ciencias Psicológicas*, 9(3), 283-292.
- BROCK, M. E., SCHAEFER, J. M. y SEAMAN, R. L. (2020). Self-determination and agency for all: Supporting students with severe disabilities. *Theory into Practice*, 59(2), 162-171. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702450>
- 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 disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 118(1), 16-31. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-118.1.16>
- CAVENDISH, W. (2017). The role of gender, race/ethnicity and disability status on the relationship between student perceptions of school and family support and self-determination. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 40(2), 113-122. <https://doi.org/10.1177/2165143416629359>
- CÓRDOBA, L., SALAMANCA, L. M. y MORA, A. (2019). Calidad de vida en personas con discapacidad intelectual y múltiple de 4 a 21 años de edad. *Psychologia*, 13(2), 79-93. <http://dx.doi.org.ezproxy.usal.es/10.21500/19002386.4014>
- CUDRÉ-MAUROUX, A., PIÉRART, G. y VAUCHER, C. (2020). Partnership with social care professionals as a context for promoting self-determination among people with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 99, 103602. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103602>
- GARRELS, V. y GRANLUND, M. (2018). Measuring self-determination in Norwegian students: adaptation and validation of the AIR self-determination scale. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 466-480. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1342420>
- GÓMEZ-VELA, M., VERDUGO, M. Á., GONZÁLEZ-GIL, F., BADIA, M. y WEHMEYER, M. L. (2012). Assessment of self-determination of Spanish students with intellectual and other educational needs. *Educational and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(1), 48-57.
- KEDROVA, I. A. y MATANTSEVA, T. N. (2016). Adolescents with intellectual disabilities: personal aspects of their developmental disability. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(8), 2003-2014. <https://doi.org/10.12973/ijese.2016.573a>
- KISLYAKOV, P. A. (2017). Risk factors related to antisocial behavior in teenagers with intellectual disabilities. *Psychology in Russia: state of the Art*, 10(2), 215-227. <https://doi.org/10.11621/pir.2017.0215>
- LOSADA-PUENTE, L. (2017). *Autodeterminación y calidad de vida en adolescentes con discapacidad intelectual y otras alteraciones del desarrollo*. (Doctorado). Universidad de A Coruña.
- MAES, B., LAMBRECHTS, G., HOSTYN, I. y PETRY, K. (2007). Quality-enhancing interventions for people with profound intellectual and multiple disabilities: a review of the empirical research literature. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32(3), 163-178. <https://doi.org/10.1080/13668250701549427>
- MUMBARDÓ-ADAM, C., GUARDIA-OLMOS, J. y GINÉ, C. (2018). Autodeterminación: midiendo el constructo en jóvenes con y sin discapacidad. *Siglo Cero*, 1, 137-138. <https://doi.org/10.14201/scero20180>

- MUMBARDÓ-ADAM, C., SHOGREN, K., GUARDIA-OLMOS, J. y GINÉ, C. (2017). Contextual predictors of self-determined actions in students with and without intellectual disability. *Psychology in the Schools*, 54(2), 183-195. <https://doi.org/10.1002/pits.21987>
- MUÑOZ-CANTERO, J. M. y LOSADA-PUENTE, L. (2018). Implicaciones de la actitud docente en la calidad de vida del alumnado con alteraciones del desarrollo intelectual. *Educación XXI*, 21(2), 37-58. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19535>
- MUÑOZ-CANTERO, J. M., LOSADA-PUENTE, L. y ALMEIDA, L. S. (2017). Quality of life, adolescence and inclusive schools: comparing regular and special needs students. *Bordón*, 69(1), 139-154.
- MUÑOZ-CANTERO, J. M., LOSADA-PUENTE, L. y ESPÍÑEIRA-BELLÓN, E. M. (2018). Apoyos y autodeterminación en la escuela inclusiva. Factores relacionados con la obtención de resultados personales positivos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 8-24. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23291>
- NAVAS, P., VERDUGO, M. Á., MARTÍNEZ, S., SAINZ, F. y AZA, A. (2017). Derechos y calidad de vida en personas con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo. *Siglo Cero*, 48(4), 7-66. <https://doi.org/10.14201/scero2017484766>
- PERALTA, F. y ARELLANO, A. (2014). La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual: situación actual en España. *Revista CES Psicología*, 7(2), 59-77.
- RODRÍGUEZ, M. M. (2018). *Evaluación de la calidad de vida en niños y jóvenes con síndrome de Down*. (Doctorado). Universidad de Salamanca.
- RODRÍGUEZ, R. J. y CAVENDISH, W. (2013). Differences in the relationship between family environments and self-determination among Anglo, Latino, and female students with disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(3), 152-162. <https://doi.org/10.1177/2165143412461524>
- SCHALOCK, R. L. (2010). Aplicaciones del paradigma de calidad de vida a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. En M. Á. VERDUGO, M. CRESPO y T. NIETO, *Aplicación del paradigma de calidad de vida. VII Seminario de Actualización Metodológica en Investigación sobre Discapacidad SAID* (pp. 11-18). INICO.
- SCHALOCK, R. L. y VERDUGO, M. Á. (2002/2003). *Quality of life for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation.
- SHOGREN, K. A., BURKE, K. M., ANTOSH, A. A., WEHMEYER, M. L., LAPLANTE, T., SHAW, L. A. y RALEY, S. K. (2019). Impact of the Self-Determined Learning Model of Instruction on Self-Determination and Goal Attainment in adolescents with intellectual disability. *Journal of Disability Policy Studies*, 30(1), 22-34. <https://doi.org/10.1177/1044207318792178>
- SHOGREN, K. A., GARNIER-VILLARREAL, M., DOWSETT, C. y LITTLE, T. D. (2016). Exploring student, family and school predictors of self-determination using NLTS2 Data. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39(1), 23-33. <https://doi.org/10.1177/2165143414546685>
- SHOGREN, K. A., MCCART, A. B., LYON, K. J. y SAILOR, W. S. (2015). All means all: building knowledge for inclusive school wide transformation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 173-191. <https://doi.org/10.1177/15407969155886191>
- SHOGREN, K. A. y SHAW, L. A. (2016). The role of autonomy, self-realization and psychological empowerment in predicting early adulthood outcomes for youth with disabilities. *Remedial and Special Education*, 37(1), 55-62. <https://doi.org/10.1177/0741932515585003>
- SHOGREN, K. A. y SHAW, L. A. (2017). The impact of personal factors on self-determination and early adulthood outcome constructs in youth with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 27(4), 223-233. <https://doi.org/10.1177/1044207316667732>

- SHOGREN, K. A., SHAW, L. A., RALEY, S. K. y WEHMEYER, M. L. (2018). The impact of personal characteristics on scores on the Self-Determination Inventory: student report in adolescents with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 55(9), 1013-1026. <https://doi.org/10.1002/pits.22174>
- SHOGREN, K. A., WEHMEYER, M. L. y BURKE, M. (2017). Self-determination. En K. A. SHOGREN, M. L. WEHMEYER y N. N. SINGH (Eds.), *Handbook of positive psychology in intellectual and developmental disabilities. Translating research into practice* (pp. 49-64). Springer Series on Child and Family Studies.
- 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(3), 147-157. <https://doi.org/10.1080/09362835.2013.802231>
- SHOGREN, K. A., WEHMEYER, M. L., PALMER, S. B., FORBER-PRATT, A., LITTLE, T. y LÓPEZ, S. (2015). Causal Agency Theory: reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(3), 251-263.
- SHOGREN, K. A., WEHMEYER, M. L., PALMER, S. B., RIFENBARK, G. G. y LITTLE, T. D. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*, 48(4), 256-267. <https://doi.org/10.1177/0022466913489733>
- 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(4), 488-509. <https://doi.org/10.1177/001440290707300406>
- SHOGREN, K. A., WEHMEYER, M. L., SHAW, L., GRIGAL, M., HART, D., SMITH, F. y KHAMSI, S. (2018). Predictors of self-determination in postsecondary education for students with intellectual and developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 53(2), 146-159.
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- VERDUGO, M. Á., GÓMEZ-VELA, M., VICENTE, E., PULIDO, R. F., BADIA, M., GONZÁLEZ-GIL, F. y CALVO, M. I. (2012). Evaluación de la conducta autodeterminada de alumnos con discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje. En M. Á. VERDUGO, R. CANAL, C. JERANO, M. BADIA y A. L. AGUADO (Eds.), *Aplicación del paradigma de calidad de vida a la intervención con personas con discapacidad desde una perspectiva integral* (pp. 55-66). INICO.
- VERDUGO, M. Á. 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., GUILLÉN-MARTÍN, V. M., VERDUGO, M. Á. y CALVO, M. I. (2018). El rol de los factores personales y familiares en la autodeterminación de jóvenes con discapacidad intelectual. *Psicología Educativa*, 24(2), 75-83. <https://doi.org/10.5093/psed2018a13>
- VICENTE, E., MUMBARDÓ-ADAM, C., GUILLÉN, V. M., COMA-ROSELLÓ, T., BRAVO-ÁLVAREZ, M. A. y SÁNCHEZ, S. (2020). Self-Determination in people with intellectual disability: the mediating role of opportunities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 6201. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176201>
- VICENTE, E., VERDUGO, M. Á., GÓMEZ-VELA, M., FERNÁNDEZ-PULIDO, R., WEHMEYER, M. L. y GUILLÉN, M. V. (2019). Personal characteristics and school contextual variables associated with student self-determination in Spanish context. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 44(1), 23-34. <https://doi.org/10.3109/13668250.2017.1310828>

- VICENTE, E., VERDUGO, M. Á., GUILLÉN, V. M., MARTÍNEZ-MOLINA, A., GÓMEZ, L. E. e IBÁÑEZ, A. (2020). Advances in the assessment of self-determination: internal structure of a scale for people with intellectual disabilities aged 11 to 40. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(9), 700-712. <https://doi/10.1111/jir.12762>
- WEHMEYER, M. L. (2006). Factores intraindividuales y medioambientales que afectan a la auto-determinación. *Siglo Cero*, 37(4), 47-56.
- WEHMEYER, M. L. (2020). Self-determination in adolescents and adults with intellectual and developmental disabilities. *Current Opinion in Psychiatry*, 33(2), 81-85. <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000576>
- WEHMEYER, M. L. y ABERY, B. H. (2013). Self-determination and choice. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(5), 399-411.
- WEHMEYER, M. L., FIELD, S. y THOMA, C. A. (2012). 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). Routledge.
- WEHMEYER, M. L., NOTA, L., SORESI, S., SHOGREN, K. A., MOMINGSTAR, M. E., FERRARI, L. ... DIMAGGIO, I. (2019). A crisis in career development: life designing and implications for transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 42(3), 179-187. <https://doi.org/10.1177/2165143417750092>