

Autodeterminació i accés al currículum general. Promoure l'autodeterminació i l'accés al currículum general*

Michael L. Wehmeyer

Resum: Fomentar l'autodeterminació ha tingut un resultat educatiu valuós per a l'educació especial. Aquest article parla de la importància que té l'autodeterminació per als joves amb discapacitats i se centra en els beneficis que se'n deriven tant per millorar els resultats de la vida adulta com per facilitar l'accés al currículum general. Es presenta un model d'ensenyament que capacita els alumnes per autoregular els processos de resolució de problemes i els permet identificar objectius educatius, desenvolupar i portar a terme un pla d'acció per aconseguir aquests objectius i determinar el progrés que s'ha fet en l'assoliment d'aquests objectius.

Abstract: Enhanced self-determination has become a valued educational outcome for the special education process. This article discusses the importance of self-determination to youth with disabilities, focusing on benefits to both improved adult outcomes as well as enhanced access to the general curriculum. A model of instruction to enable students to self-regulate the problem solving process leading to the identification of educational goals, the development and implementation of an action plan to achieve those goals, and the determination of progress toward those goals.

Descriptors: Autodeterminació. Educació especial. Accés al currículum general. Aprenentatge dirigit per l'alumne.

Hi ha dues raons que han facilitat que l'autodeterminació esdevingués una àrea d'interès educatiu important per als alumnes que presenten discapacitats. Per una banda, l'autodeterminació és un resultat valuós i transcendent, fins i tot per a les persones amb discapacitat, i, per l'altra, aquestes persones tenen experiències limitades d'autodeterminació (WEHMEYER, 1998). En la recerca internacional està sorgint una base de coneixement que confirma aquest últim punt, és a dir, una limitada autodeterminació (ROBERTSON *et al.*, 2001; STANCLIFFE, 1997; STANCLIFFE i ABERY, 1997; STANCLIFFE, ABERY i SMITH, 2000; WEHMEYER, 2001; WEHMEYER, KELCHNER i RICHARDS, 1996; WEHMEYER i METZLER, 1995) i, a més a més, proporciona una clara evidència que les persones amb discapacitats tenen poques oportunitats d'aprendre habilitats relacionades amb l'autodeterminació, d'expressar les seves preferències i de triar (STANCLIFFE, 1997; STANCLIFFE i ABERY, 1997; STANCLIFFE i col., 2000; STANCLIFFE i WEHMEYER, 1995; WEHMEYER i col., 1996).

El fet que moltes de les persones amb discapacitat no mostrin habilitats d'autodeterminació resulta problemàtic, ja que la recerca demostra que els alumnes

que presenten aquestes habilitats aconsegueixen uns millors resultats. Hickson i Khemka (1999) i Khemka (2000) donen mostres de la importància que té per a la integració comunitària de les persones amb discapacitats cognitives l'ensenyament d'habilitats per prendre decisions. Sowers i Powers (1995) defensen que ensenyar diversos components relacionats amb l'autodeterminació augmenta la participació i la independència dels alumnes amb discapacitat intel·lectual a l'hora de realitzar activitats comunitàries.

Whemeyer i Schwartz (1997) van avaluar l'autodeterminació de 80 alumnes amb discapacitat cognitiva (amb dificultats d'aprenentatge o retard mental) i, després, les activitats que feien i la vida que portaven al cap d'un any d'haver deixat l'escola. Whemeyer i Schwartz (1997) van trobar que els alumnes que mostraven més habilitats d'autodeterminació (tenint present el nivell d'intel·ligència) eren més independents i era molt més probable que treballessin amb un sou més elevat per hora. Wehmeyer i Palmer (2003) van portar a terme un segon estudi de seguiment, en el qual examinaven l'estatus de vida adulta de 94 persones amb discapacitats

* Michael L. Wehmeyer. «Promoting Self-Determination and Access to the General Curriculum». [Traducció de Josep Font].

cognitives (un altre cop amb retard mental o amb dificultats d'aprenentatge) al cap d'un i tres anys d'haver deixat l'escola. Les dades reflectien els resultats de l'estudi anterior. Al cap d'un any d'acabar l'escolaritat, els alumnes que estaven en el grup amb el nivell alt d'autodeterminació era desproporcionadament més probable que haguessin canviat de lloc de residència i, al cap de tres anys, encara era més probable que visquessin en un altre lloc i portessin una vida significativament més independent. Aquestes mateixes persones era més possible que al cap d'un any tinguessin un compte corrent i, amb molta diferència, un lloc de treball, ja fos a temps parcial o complet, i al cap de 3 anys ja havien treballat o rebut formació laboral. Quant als alumnes que estaven ocupats, aquells que tenien una puntuació més elevada en l'autodeterminació havien aconseguit avenços estadísticament significatius a l'hora d'obtenir beneficis laborals, és a dir, període de vacances i estar assegurats; uns resultats que no compartien els companys que estaven en el grup de baixa autodeterminació. En conjunt, no hi havia ni un sol aspecte en què el grup amb el nivell baix d'autodeterminació superés el grup d'alta autodeterminació.

A més de l'impacte positiu, com es demostra en la recerca anteriorment revisada, que té l'autodeterminació en els resultats de la vida adulta, promoure l'autodeterminació té el benefici afegit de permetre que els alumnes amb discapacitats puguin accedir al currículum general. Una part important de l'interès per millorar les oportunitats educatives que hi ha hagut en les dues últimes dècades ha estat assegurar que els alumnes amb discapacitats es poguessin incloure dins les aules ordinàries. Més recentment, no obstant això, la preocupació per millorar els resultats educatius ha passat d'interessar-se simplement per «on» els alumnes havien de rebre el seu programa educatiu per a interessar-se pel contingut d'aquest programa d'ensenyament. El moviment per promoure no només l'accés a les aules ordinàries, sinó també al currículum general, ha proporcionat una nova oportunitat per introduir l'ensenyament de l'autodeterminació en els programes educatius dels alumnes amb discapacitats.

Fomentar l'autodeterminació pot fer que aquesta millori de diverses maneres. En primer lloc, els continguts educatius i els dominis curriculars normalment contenen objectius que formen part dels components que integren la conducta autodeterminada i que inclouen l'èmfasi en l'establiment d'objectius educatius,

la resolució de problemes i les habilitats per prendre decisions. En gairebé tots els currículums s'espera que els alumnes aprenguin a aplicar la resolució efectiva de problemes, la presa de decisions i els processos per establir objectius. Si s'identifica el lloc del currículum general en què s'espera que tots els alumnes aprenguin les habilitats i els coneixements relacionats amb els components de la conducta autodeterminada, els mestres poden facilitar l'autodeterminació i promoure el progrés en el currículum general.

En segon lloc, a més de treballar els components de la conducta autodeterminada quan toca en el currículum general, el fet d'ensenyar a les persones joves i amb discapacitats les habilitats d'autoregulació, autodirecció, resolució de problemes, establiment d'objectius i presa de decisions proporciona un mitjà efectiu que permet als alumnes participar i progressar d'una manera més efectiva en les activitats del currículum general. Existeixen diversos models per definir els intents que s'han fet per promoure l'accés al currículum general dels alumnes amb discapacitats (JANNEY i SNELL, 2000; NOLET i MCLAUGHLIN, 2000). El model que proposen Wehmeyer, Sands, Knowlton i Kozleski (2002) per accedir al currículum general posa l'èmfasi especial en el paper de l'autodeterminació a l'hora d'establir dos nivells de modificació curricular que permetin que els alumnes treballin i responguin al currículum.

El primer nivell de modificació implica les *adaptacions curriculars*. Les adaptacions curriculars fan referència a qualsevol intent per modificar la *representació* o la *presentació* del currículum o per modificar la *participació de l'alumne en el currículum* per facilitar l'accés i el progrés (CAST, 1998-99). Les adaptacions en la manera en què es *representa* el contingut curricular fan referència a com es descriu i s'esbossa la informació en el currículum, més concretament, a com els materials curriculars s'utilitzen per explicar la informació. La forma de representació predominant és el text escrit, normalment a través de llibres, manuals i fulls de treball. Hi ha diverses maneres de canviar aquesta representació. Des de canviar la mida de la lletra fins a utilitzar gràfiques. Les adaptacions en la *presentació* del currículum són les que modifiquen la manera com els mestres comuniquen o imparteixen la informació del currículum. Històricament, aquesta presentació s'ha fet a través de formats escrits (pissarres o transparències) o verbalment. Aquests mitjans de presentació tenen inconvenients per a molts alumnes que lle-

geixen malament (o no llegeixen gens) o que tenen dificultats per seguir les classes magistrals. Hi ha diverses maneres de canviar la presentació (ús de vídeos, enregistraments amb cassets, llegir materials escrits d'informació de pàgines web...).

Les adaptacions curriculars que modifiquen la *participació de l'alumne en el currículum* són les que tenen un impacte en les maneres com els alumnes responen al currículum. Un altre cop els mitjans típics de participació en el currículum impliquen respostes escrites o, amb menys freqüència, respostes orals o relats. No obstant això, els alumnes poden respondre o participar en el currículum de moltes altres maneres: incloent-hi «treballs de plàstica, fotografia, teatre, música, animació i vídeo» (CAST, 1998-99). Cada una d'aquestes formes poden permetre que els alumnes expressin les seves idees i demostrin els seus coneixements.

El segon nivell de modificació curricular per aconseguir l'accés implica l'*ampliació* del currículum (KNOWLTON, 1998; WEHMEYER, LATTIN i AGRAN, 2001; WEHMEYER, SANDS i col., 2002). Amb l'ampliació curricular es millora el currículum estàndard amb «estratègies de processament executiu i metacognitives per tal d'adquirir i generalitzar el currículum estàndard» (KNOWLTON, 1998, p. 100). Aquestes ampliacions no canvien el currículum, sinó que afegeixen o amplien el currículum amb estratègies que permeten que els alumnes puguin sortir-se'n millor. Les ampliacions curriculars més freqüents són les que ensenyen als alumnes estratègies cognitives o d'aprendre a aprendre i que els capaciten per ser més competents amb el contingut del currículum general (estratègies de lectura, escriptura, prendre apunts, memòria i resoldre proves). Tot i que s'han elaborat especialment per als alumnes amb dificultats d'aprenentatge (DESHLER, ELLIS i LENZ, 1996), aquestes estratègies les poden fer servir altres alumnes.

Promoure l'autodeterminació contribueix al fet que aquests dos nivells de modificació curricular, adaptació i ampliació, afavoreixin l'accés al currículum general. Per exemple, Kame'enui i Simmons (1999, p. 15) han identificat que es pot fer servir un dels sis principis bàsics del disseny de les adaptacions del currículum. Aquest principi s'anomena «les estratègies clares»:

«Per resoldre problemes, els alumnes segueixen una sèrie de passos o estratègies. Molts alumnes desen-

volupen les seves pròpies estratègies, encara que pot caldre molt de temps perquè un alumne arribi a identificar l'estratègia òptima. Per als alumnes amb discapacitat, aquest enfocament és molt problemàtic, ja que el temps d'ensenyament és un bé preuat i és possible que aquests alumnes no trobin mai una bona estratègia. L'aprenentatge és més eficient quan el mestre el pot fer clar o explícit.»

Kame'enui i Simmons il·lustren el paper central que té la resolució de problemes en l'aprenentatge i les dificultats que experimenten els alumnes amb discapacitat com a resultat de la seva manca d'enfocament estratègic davant dels continguts i les activitats i de les seves limitacions amb les accions dirigides cap a un objectiu. Els alumnes que aprenen d'una manera efectiva estableixen objectius d'aprenentatge amb la finalitat d'aconseguir-los i després fan servir habilitats de resolució de problemes i d'autoregulació per fer front a les activitats i assolir els objectius. Promoure l'autodeterminació suposa fer esforços per ensenyar habilitats de resolució de problemes, establir objectius, autoregulació i autodirecció. Quan s'amplia el currículum general per ensenyar de manera explícita aquestes habilitats, els mestres no només fomenten l'autodeterminació, sinó que proporcionen als alumnes habilitats que poden aplicar en diverses situacions d'aprenentatge. Ensenyar als alumnes estratègies d'aprenentatge autodirigit també compleix la funció d'ampliar el currículum. Les habilitats d'autocontrol o autoinstruccions serveixen d'estratègies efectives perquè els alumnes les puguin aplicar en el seu procés d'aprenentatge (AGRAN [et al.], 2003).

Què és l'autodeterminació?

Abans de descriure un model d'ensenyament pensat per promoure la resolució autoregulada de problemes i l'autodeterminació, pot ser rellevant dedicar un moment a presentar un model funcional d'autodeterminació que serveix de base per al desenvolupament del model d'ensenyament. Per Wehmeyer (1996; 1998), l'autodeterminació representa «la capacitat d'actuar com a agent causal en la pròpia vida i triar i prendre decisions en relació amb la qualitat de vida d'un mateix i que estiguin lliures d'influències o d'interferències indègudes» (WEHMEYER, 1996, p. 24). La conducta autode-

terminada es refereix a aquelles accions que s'identifiquen per quatre *característiques essencials*: 1) la persona actua d'una manera *autònoma*; 2) la conducta/es és *autoregulada*; 3) la persona inicia i respon als esdeveniments d'una manera *psicològicament hàbil*, i 4) la persona actua *conscientment*. Aquestes quatre característiques essencials descriuen la *funció* de la conducta que la fan o no autodeterminada. Les persones que realitzen consistentment «conductes autodeterminades» es poden descriure com a persones que tenen autodeterminació, i en aquest cas l'autodeterminació es refereix a una *característica disposicional*. Les característiques disposicionals impliquen l'organització d'elements cognitius, psicològics i fisiològics de tal manera que la conducta d'una persona en situacions diferents serà semblant (encara que no idèntica). Eder (1990) afirma que els estats disposicionals són tendències freqüents i permanents que es fan servir per caracteritzar les persones i per descriure diferències importants entre elles. D'aquesta manera, es pot descriure que les persones tenen autodeterminació a partir de les característiques de les seves accions o conductes.

El concepte d'agent causal és un punt central d'aquesta perspectiva teòrica. Ser *agent causal* implica que és la persona qui fa o provoca que les coses passin en la seva vida. Un agent és una persona o una cosa a través de la qual s'exerceix el poder o s'aconsegueix un fi. Ser agent causal, que no vol dir estrictament que la persona provoqui que passi alguna cosa, suposa que quelcom és intencionat o que es realitza per assolir una finalitat. Bandura (1997, p. 3) tracta aquests temes quan descriu la naturalesa de l'agent humà, i afirma:

«Les persones poden influir sobre el que fan. La major part de la conducta humana, naturalment, està determinada per molts factors que interaccionen entre ells, i d'aquesta manera les persones contribueixen, més que a ser els únics determinants, en aquelles coses que els passa. A l'hora d'avaluar el paper de la intencionalitat en l'agent humà, s'ha de diferenciar entre la producció personal d'una acció per un resultat al qual s'aspira i els efectes que produeix realment el fet de portar a terme l'acció. Ser agent es refereix als actes que es fan amb intencionalitat.»

Un *agent causal* és, doncs, algú que fa o que provoca que passin coses en la seva vida. Les persones amb autodeterminació actuen com a agents causals de les

seves vides. Actuen amb la intenció de modelar el seu futur i el seu destí.

Wehmeyer emmarca la idea de l'agent causal i l'autodeterminació dins del concepte de qualitat de vida. La qualitat de vida és un constructe complex que ha tingut una importància creixent com a principi que guia els serveis humans. Schalock (1996) suggereix que la qualitat de vida s'entén millor com un concepte organitzador que orienta la política i la pràctica per millorar les condicions de vida de totes les persones, i proposa que la qualitat de vida estigui formada per una sèrie de principis i dimensions bàsics. Els vuit principis centrals que proposa Schalock emfasitzen que la qualitat de vida la componen els mateixos factors i és important per a totes les persones (malgrat el seu estat de discapacitat), i s'experimenta quan es respon a les necessitats bàsiques d'una persona, i es millora quan s'integra i es capacita les persones a participar en les decisions que tenen a veure amb les seves vides. Les dimensions bàsiques de qualitat de vida inclouen: a) benestar emocional, b) relacions interpersonals, c) benestar material, d) desenvolupament personal, e) benestar físic, f) autodeterminació, g) inclusió social i h) drets.

Angyal (1941) observa que els éssers humans no són completament autònoms o independents, sinó que més aviat són interdependents; les nostres vides es barregen amb les vides de moltes altres persones, conegudes o no. Gairebé per tothom les eleccions que poden fer estan restringides i poques vegades representen les millors opcions. Depenem de molta altra gent a l'hora de prendre decisions, des dels familiars més pròxims fins als professionals de la medicina o els assessors financers. L'autodeterminació no reflecteix una absència d'influència o d'interferència. Més aviat suposa triar i prendre decisions sense una interferència o una influència indeguda. Així doncs, aquest marc teòric proposa que les persones siguin agents causals de les seves vides, lliures d'interferències o d'influències indegudes, on el terme «indegut» és intencionadament subjectiu i contextual, a partir del qual el que una persona pot percebre com un nivell acceptable d'influència per a una altra pot suposar un nivell inacceptable d'interferència. Això varia tant entre les persones com entre les cultures.

L'autodeterminació sorgeix al llarg de la vida a mesura que els nens i els adolescents aprenen habilitats i desenvolupen actituds que els permeten esdevenir agents causals de les seves vides. Aquestes actituds i

Taula 1. Components de la conducta autodeterminada

Habilitats de fer eleccions
Habilitats de prendre decisions
Habilitats de resolució de problemes
Establir objectius i assolir habilitats
Habilitats d'independència, de prendre riscos i de seguretat
Habilitats d'autoobservació, avaluació i reforçament
Habilitats d'autoinstruccions
Habilitats d'autodefensa i de lideratge
Lloc de control intern
Atribucions positives d'eficàcia i d'expectatives de resultats
Autoconsciència
Autoconeixement

habilitats són els *elements components* de l'autodeterminació (vegeu taula 1), i és aquest nivell del marc teòric que porta a les activitats d'ensenyament. A la figura 1 es presenta gràficament el model funcional.

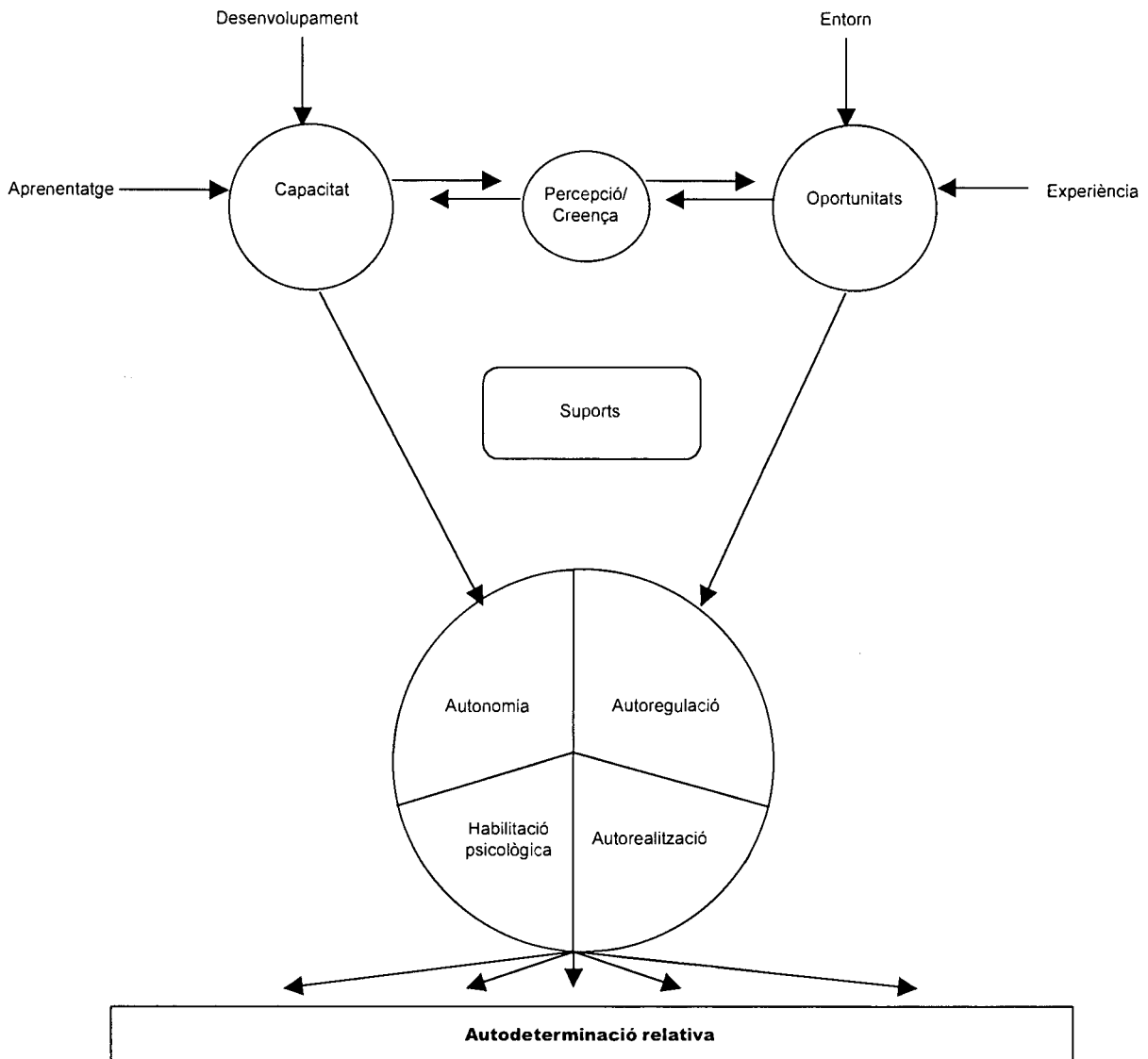
El Model d'ensenyament de l'aprenentatge autodeterminat

A partir del nostre model funcional, hem desenvolupat un enfocament d'ensenyament, el *Model d'ensenyament de l'aprenentatge autodeterminat* (MITHAUG *et al.*, 1998) per aconseguir l'objectiu que els alumnes amb discapacitat tinguin més autodeterminació i, més recentment, per proporcionar una estratègia educativa a través de la qual promoure l'accés al currículum general. El model es basa en els components que defineixen l'autodeterminació, els processos de resolució autoregulada de problemes i la recerca sobre l'aprenentatge dirigit pel propi alumne. És adequat per als alumnes amb i sense discapacitats en diverses àrees de contingut, i permet als mestres que els alumnes participin en tots els programes educatius i augmentin, d'aquesta manera, les oportunitats d'aprenentatge autodirigit i durant el procés millorin les expectatives d'èxit dels alumnes per quan deixin l'escola.

La implantació del model consta d'un procés de tres fases d'ensenyament que es mostren en les figures 2, 3 i 4. Cada una de les fases d'ensenyament presenta un

problema que l'alumne ha de resoldre. L'alumne resol cada problema plantejant i responent a una sèrie de quatre *preguntes de l'alumne* per fase i que els alumnes aprenen, modifiquen per fer-les seves i apliquen per aconseguir els objectius que ells mateixos han seleccionat. Cada pregunta està relacionada amb un conjunt d'*objectius del mestre*. Cada fase d'ensenyament inclou una llista de *suports educatius* que els mestres poden fer servir per facilitar l'aprenentatge autodirigit dels alumnes. En cada fase d'ensenyament l'alumne és l'agent principal de les eleccions, les decisions i les accions, fins i tot quan el mestre dirigeix accions puntuals.

En aquest model les *preguntes de l'alumne* s'han construït per orientar correctament l'alumne en la seqüència de resolució de problemes de cada fase d'ensenyament. Les solucions dels problemes porten a la seqüència de la fase següent. La seva construcció parteix de la teoria sobre resolució de problemes i de la literatura sobre autoregulació que suggereix que hi ha una seqüència de pensaments i accions, una seqüència de resolució de problemes de mitjans-fins, que s'han de seguir si es vol que les accions d'una persona produeixin uns resultats que satisfacin les seves necessitats i i els seus interessos. Els mestres que utilitzen el model ensenyen els alumnes a resoldre una seqüència de problemes per construir una cadena de mitjans-fins –una seqüència causal– que els porta del lloc on són (un estat real on tenen coberts els seus interessos i necessitats) al lloc on volen estar (un objectiu definit que

Figura 1. Un model funcional d'autodeterminació

suposa tenir satisfets aquests interessos i aquestes necessitats). La seva funció és disminuir o eliminar la discrepància entre allò que els alumnes volen o necessiten i el que actualment tenen o saben. Construïm aquesta seqüència de mitjans-fins demanant que els alumnes responguin a les preguntes que connecten les seves necessitats i els seus interessos amb les seves accions i els seus resultats a través d'objectius i uns plans.

Per respondre a les preguntes d'aquesta seqüència, els alumnes han de regular la seva pròpia resolució de

problemes. Això ho fan establint objectius que responguin a les seves necessitats, construint plans per aconseguir els objectius i adaptant les accions a l'hora de completar els plans. D'aquesta manera, cada fase d'ensenyament formula un problema que l'alumne ha de resoldre (quin és el meu objectiu?, quin és el meu pla?, què he après?) i, al mateix temps, ha de solucionar una sèrie de problemes que plantegen les preguntes de cada fase. Les quatre preguntes són diferents en cada fase, encara que representen els mateixos passos en la

seqüència de resolució de problemes. És a dir, quan els alumnes responen a les preguntes han de: 1) identificar el problema, 2) identificar les possibles solucions del problema, 3) identificar les barreres per resoldre el problema i 4) identificar les conseqüències de cada solució. Aquests són els passos fonamentals de qualsevol procés de resolució de problemes i formen la seqüència mitjans-fins de les *preguntes de l'alumne* i fan possible que els alumnes resolguin el problema que es planteja en cada fase de l'ensenyament.

La primera vegada que un mestre apliqui el model amb un alumne, el pas inicial consisteix a llegir la pregunta amb o a l'alumne, comentar el que vol dir i després, en cas que sigui necessari, canviar les paraules per tal de facilitar una millor comprensió de la pregunta. Aquests canvis en les paraules, no obstant això, s'han de fer de tal manera que la intenció de la pregunta quedi igual. Per exemple, si es canvia la *pregunta de l'alumne 1*: «Què vull aprendre?» per «Quin és el meu objectiu?», es modifica la naturalesa de la pregunta. Els *objectius del mestre* que estan relacionats amb la pregunta de cada alumne proporcionen orientacions per als possibles canvis de paraules. Potser no importa tant canviar les paraules com que els alumnes s'apropriïn del procés i adaptin les preguntes a la seva manera. És a través d'aquest procés, i després que l'alumne hagi progressat, que el model hauria de provocar una sèrie de preguntes que l'alumne acceptés com a pròpies.

En aquest model, els *objectius del mestre* són només això: els objectius que un mestre intentarà aconseguir amb la posada en pràctica del model. A cada fase d'ensenyament els objectius estan directament relacionats amb les *preguntes de l'alumne*. Aquests objectius es poden assolir si es fan servir les estratègies que es proporcionen a la secció de *suports educatius*. Els *objectius del mestre* proporcionen, essencialment, un mapa de ruta per ajudar-lo a l'hora de capacitar l'alumne a resoldre el problema que s'enuncia en la pregunta. Per exemple, respecte a la primera *pregunta de l'alumne*: Què vull aprendre?, els *objectius del mestre* que estan relacionats amb aquesta pregunta inclouen les activitats que els alumnes haurien de portar a terme per tal de respondre-la. En aquest cas, això implica ajudar els alumnes a identificar els seus punts forts específics, així com identificar i comunicar preferències, interessos, creences i valors i prioritzar les seves necessitats d'ensenyament. A mesura que els mestres utilit-

zin el model és probable que puguin elaborar més objectius que siguin rellevants a les preguntes.

Els *suports educatius* no són realment una part del model per si mateixos, sinó que més aviat formen part de la *sintaxi* del model, és a dir, com s'implanta el model. No obstant això, i com que la posada en pràctica d'aquest model exigeix que els mestres ensenyin als alumnes l'aprenentatge autodirigit, pensem que és important identificar algunes estratègies i alguns suports que es podrien fer servir a l'hora d'aplicar aquest model amb èxit. La majoria d'aquests suports provenen de la literatura sobre autodirecció. S'han utilitzat moltes estratègies, com poden ser els ajuts permanents (regulació de les indicacions anteriors), les autoinstruccions, l'autocontrol, l'autoavaluació, l'autoreforçament i l'establiment d'objectius, per ensenyar als alumnes la manera de dirigir la seva pròpia conducta, fins i tot en el cas d'alumnes amb discapacitats significatives.

L'èmfasi que posa el model en l'ús d'estratègies d'ensenyament i suports educatius que siguin dirigits per l'alumne proporciona un altre mitjà d'ensenyar als alumnes a aprendre per ells mateixos. Com ja s'ha indicat, ajudar els alumnes a fer servir les *preguntes de l'alumne* els proporcionarà una estratègia de resolució de problemes autoregulada. Paral·lelament, quan s'ensenyava als alumnes a fer servir diverses estratègies d'aprenentatge dirigits per ells mateixos se'ls proporciona una altra sèrie d'habilitats que els permet esdevenir els agents causals de les seves vides.

Si bé és important fer servir estratègies d'aprenentatge dirigits per l'alumne, no sempre s'han d'aplicar les mateixes estratègies. L'objectiu de qualsevol model d'ensenyament és promoure l'aprenentatge i el desenvolupament de l'alumne. Hi ha circumstàncies en les quals el mètode o l'estratègia d'ensenyament més efectius per aconseguir un resultat educatiu concret serà una estratègia dirigida pel mestre. Els alumnes que estan pensant en quin és el pla d'acció que han de portar a terme per aconseguir l'objectiu que han seleccionat solen reconèixer que els mestres tenen experiència en estratègies d'ensenyament i s'aprofiten d'aquesta habilitat.

Recerca sobre el Model d'ensenyament de l'aprenentatge autodeterminat

La finalitat fonamental de qualsevol model d'ensenyament és promoure l'aprenentatge dels alumnes.

Els mestres utilitzen models d'ensenyament per impulsar el currículum i el desenvolupament de l'avaluació i per dissenyar mètodes, materials i estratègies d'ensenyament; tot amb la intenció de millorar la qualitat de l'experiència educativa i, probablement, per augmentar el rendiment dels alumnes. D'aquesta manera, la primera exigència de qualsevol model d'ensenyament és que els mestres el puguin utilitzar per «ensenyar» als alumnes conceptes o habilitats educativament valuoses. El *Model d'ensenyament de l'aprenentatge autodeterminat* té el benefici afegit de millorar l'autodeterminació dels alumnes. Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug i Martin (2000) van portar a terme una prova de camp del model amb 21 mestres responsables de l'educació d'alumnes adolescents que rebien serveis d'educació especial. Es va demanar a cada mestre que identifiqués entre un i tres alumnes amb els quals volgués aplicar el model. El grup final estava format per 40 alumnes amb retard mental, dificultats d'aprenentatge o trastorns emocionals o de conducta. Tal com es presenta a la figura 2, el procés de selecció d'objectius el dirigeix el propi alumne i es fan servir les preguntes de la fase 1. Els alumnes van identificar un total de 43 objectius per treballar (tres alumnes van triar dos objectius). L'eficàcia del model, que té com a finalitat capacitar els alumnes per assolir objectius educativament valuoses, es va valorar a través del procés anomenat «Goal Attainment Scaling (GAS)». El «GAS» proporciona una mesura del nivell d'assoliment dels objectius. La prova de camp va indicar que el model era efectiu per ensenyar als alumnes a assolir objectius educativament valuoses. La puntuació mitjana del «GAS» per a tota la mostra va ser de 49. Amb l'ús del «GAS» els mestres van veure que el 25% del total d'objectius treballats s'havien aconseguit i que s'havia progressat més enllà de les expectatives esperades en el 30% dels casos. De la resta, una mica més del 25% de la puntuació del «GAS» mostrava que els alumnes havien fet progressos en relació al seu objectiu encara que no l'havien assolit del tot, i per sota del 20% els resultats eren menys favorables, és a dir, no s'observava un progrés clar. A més a més, hi havia diferències significatives en les puntuacions d'abans i de després de la intervenció en relació a l'autodeterminació i el lloc de control, de manera que les puntuacions posteriors van ser més positives i els alumnes mostraven una tendència general més efectiva cap a la conducta orientada per objectius.

En un altre estudi, Agran, Blanchard i Wehmeyer (2000) van examinar l'eficàcia del *Model d'ensenyament de l'aprenentatge autodeterminat* amb alumnes que presentaven uns nivells més significatius de discapacitat. Dinou alumnes adolescents amb discapacitat severa van participar en activitats educatives en què els mestres aplicaven el model. Es va fer servir un disseny d'investigació de línia base múltiple retardada amb tres grups. Els alumnes van col·laborar amb els seus mestres per portar a terme la primera fase del model i, com a resultat, van identificar un objectiu per aconseguir. Els mestres i els investigadors van recollir les dades de la línia base sobre la competència dels alumnes en aquests objectius. Després de la línia base i a intervals espaiats, els mestres van aplicar el model amb els alumnes i es va continuar la recollida de dades fins al final de les activitats d'ensenyament i durant la fase de manteniment. Igual que es va fer en l'estudi anterior, Agran i col. van recollir les dades fent servir el procediment anomenat «GAS». Com abans, el model va permetre que els mestres ensenyessin als alumnes objectius educativament valuoses. Un 21% de les puntuacions estandaritzades del «GAS» indicaven que els alumnes havien arribat a un nivell satisfactori d'assoliment, mentre que el 68% de les puntuacions assenyalaven que els alumnes havien superat les expectatives dels seus mestres en relació a l'assoliment dels objectius. Només el 10% dels alumnes es van valorar amb uns resultats menys favorables, és a dir, no s'observava cap progrés en l'assoliment dels seus objectius. Així doncs, un total del 89% (n=17) dels participants van aconseguir els seus objectius personals o per sobre dels nivells esperats.

Agran, Blanchard, Wehmeyer i Hugues (2001) també van fer servir el *Model d'ensenyament de l'aprenentatge autodeterminat* com una de les diverses intervencions per promoure la implicació dels alumnes amb discapacitats significatives en el procés educatiu, i van obtenir resultats semblants. Palmer i Wehmeyer (2003) han examinat l'eficàcia del model amb alumnes de primària que presenten discapacitats. Van seleccionar catorze mestres per aplicar una primera versió per a primària (3r) del *Model d'ensenyament de l'aprenentatge autodeterminat* (PALMER I WEHMEYER, 2003) amb 50 alumnes que presentaven discapacitat. La puntuació mitjana de les avaluacions fetes pels mestres amb el «GAS» indicava que els alumnes havien aconseguit els objectius en un nivell acceptable. Els alumnes també

Figura 2

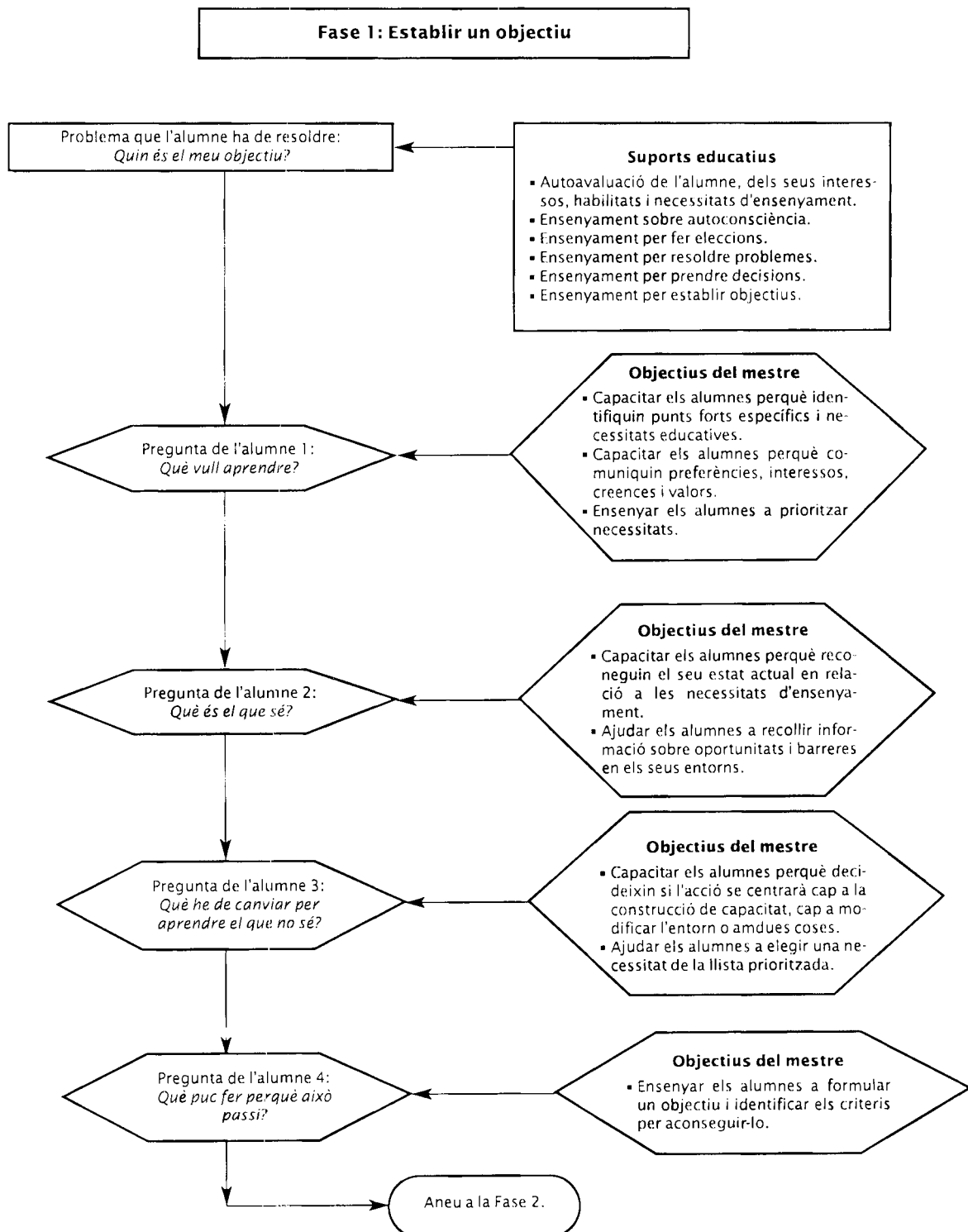
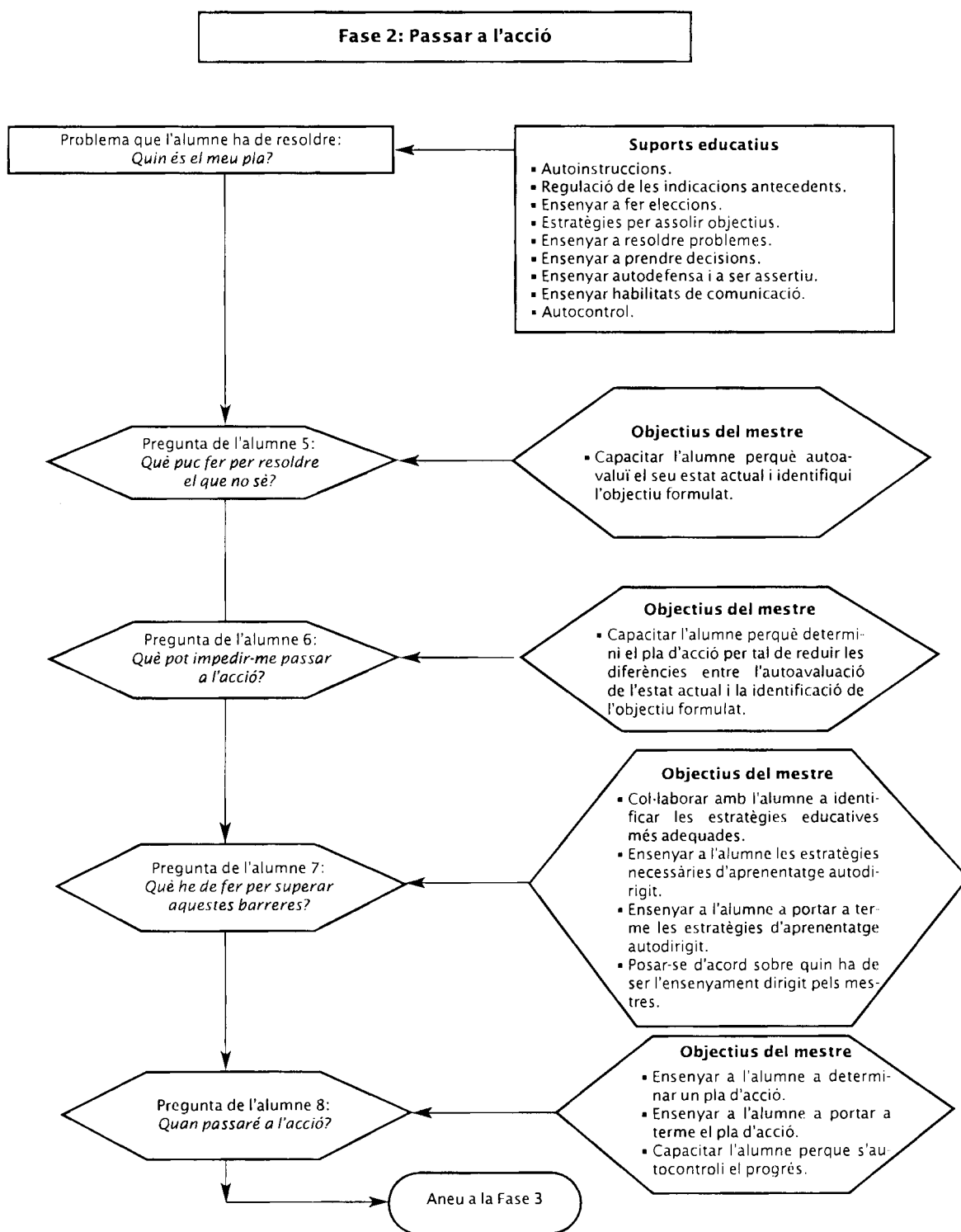
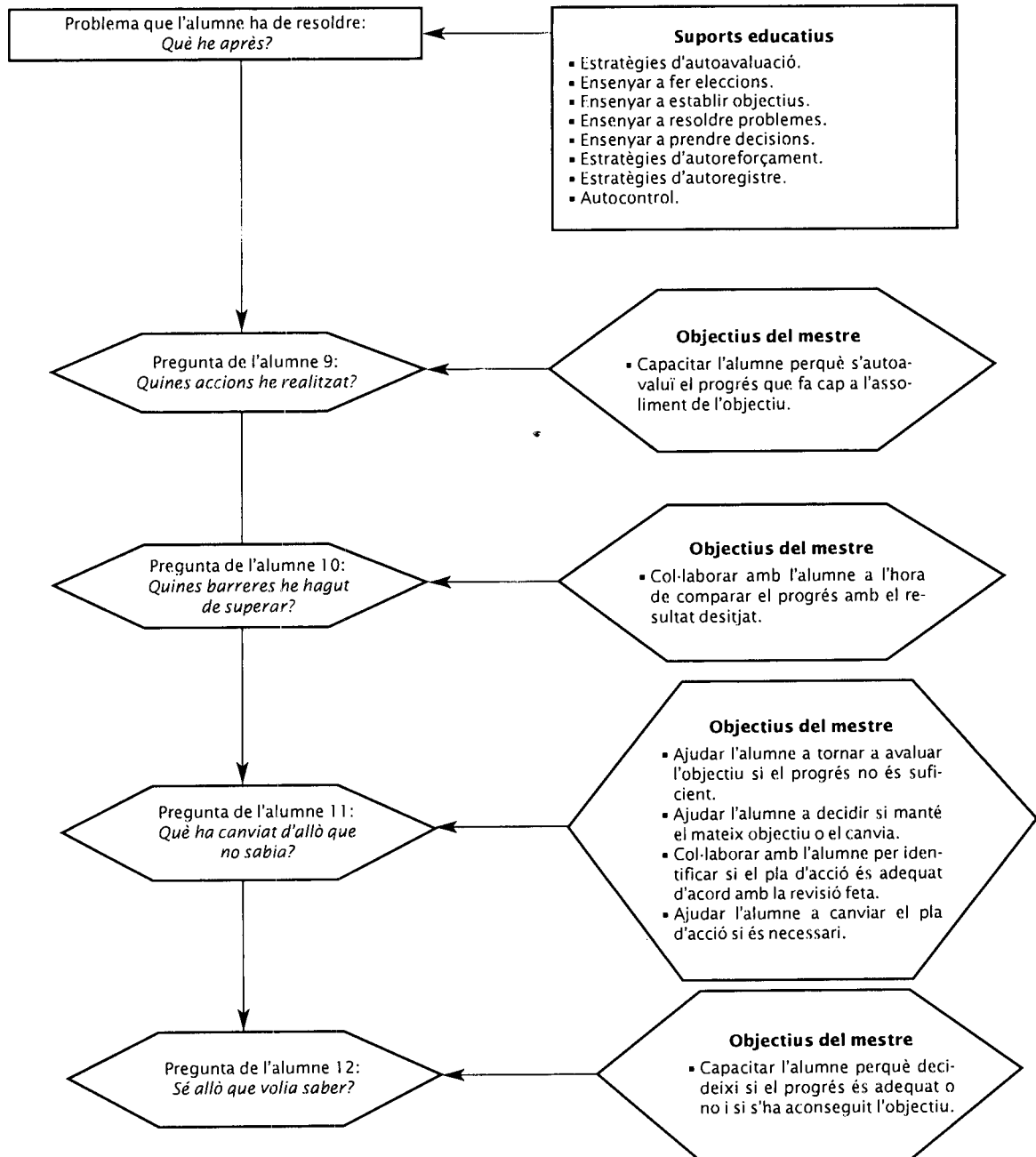


Figura 3



Fase 3: Ajustar l'objectiu o el pla



mostraven millores en el coneixement que tenien sobre la manera d'establir objectius, i els mestres observaven, per altra banda, que el procés era efectiu a l'hora d'ensenyar. Més recentment, Palmer, Wehmeyer, Gibson i Agran (en premsa) han revisat el grau en què el *Model d'ensenyament de l'aprenentatge autodeterminat* es pot utilitzar per promoure l'accés al currículum general en alumnes amb retard mental. Ensenyar als alumnes a fer servir el model els permet aprendre a resoldre problemes i habilitats d'estudi que s'exigeixen en el currículum general.

Conclusió

Promoure l'autodeterminació ha esdevingut un component crític dels programes educatius per a molts alumnes amb discapacitats. Dit d'una manera simple, els alumnes que mostren més autodeterminació quan deixen l'escola experimenten uns resultats en la vida adulta més positius, i el fet de promoure l'autodeterminació proporciona un mitjà perquè els alumnes participin i progressin en el currículum general. Encara que hi ha molts mètodes, materials i estratègies educatius per fomentar l'autodeterminació, el treball que hem portat a terme amb el *Model d'ensenyament de l'aprenentatge autodeterminat* ens mostra que es pot ensenyar als alumnes a ser «agents causals» dels seus propis processos d'aprenentatge. Sigui quin sigui el mètode que es faci servir, el que resulta realment important és que s'ofereixin oportunitats als alumnes amb discapacitats per aprendre habilitats relacionades amb l'autodeterminació i que puguin practicar-les.

Referències bibliogràfiques

- AGRAN, M.; BLANCHARD, C. i WEHMEYER, M. L. (2000). «Promoting transition goals and self-determination through student-directed learning: The Self-Determined Learning Model of Instruction». *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, núm. 35, p. 351-364.
- AGRAN, M. [et al.], (2001). «Teaching students to self-regulate their behavior: The differential effects of student versus teacher-delivered reinforcement». *Research in Developmental Disabilities*, núm. 22, p. 319-332.
- AGRAN, M. [et al.], (2003). *Teachers' Guides to Inclusive Practices: Student-Directed Learning Strategies*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- ANGYAL, A. (1941). *Foundations for a science of personality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BANDURA, A. B. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Co.
- CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY (CAST; 1998-1999). «The National Center on Accessing the General Curriculum» [en línia]. Consultable a: <http://www.cast.org/initiatives/national_center.html>
- DESHLER, D. D.; ELLIS, E. S. i LENZ, B. K. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and methods*. Denver, CO: Love Publishing Company (2a ed.)
- EDER, R. (1990). «Uncovering young children's psychological selves: Individual and developmental differences». *Child Development*, núm. 61, p. 849-863.
- HICKSON, L. i KHEMKA, I. (1999). «Decision making and mental retardation». Dins L. M. GLIDDEN (ed.). *International Review of Research in Mental Retardation*, vol. 22, p. 227-265. Englewood Cliffs, NJ: Academic Press.
- JANNEY, R. i SNELL, M. (2000). *Teachers' guides to inclusive practices: Modifying schoolwork*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- KAME'ENUI, E. J. i SIMMONS, D. C. (1999). *Toward successful inclusion of students with disabilities: The architecture of instruction*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.
- KHEMKA, I. (2000). «Increasing independent decision-making skills of women with mental retardation in simulated interpersonal situations of abuse». *American Journal on Mental Retardation*, núm. 105, p. 387-401.
- KNOWLTON, E. (1998). «Considerations in the design of personalized curricular supports for students with developmental disabilities». *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, núm. 33, p. 95-107.
- MITHAUG, D. [et al.], (1998). «The self-determined learning model of instruction: Engaging students to solve their learning problems». Dins M. L. WEHMEYER i D. J. SANDS (ed.). *Making it Happen: Student Involvement in Educational Planning, Decision-Making and Instruction*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishers, p. 299-328.

- NOLET, V. i McLAUGHLIN, M. (2000). *Accessing the general curriculum*. Thousand Oaks, CA; Corwin Press.
- PALMER, S. i WEHMEYER, M. L. (2003). «Promoting self-determination in early elementary school: Teaching self-regulated problem-solving and goal setting skills». *Remedial and Special Education*, núm. 24, p. 115-126.
- PALMER, S. B. [et al.] (en premsa). «Promoting access to the general curriculum by teaching self-determination skills». *Exceptional Children*.
- ROBERTSON, J. [et al.] (2001). «Environmental opportunities and supports for exercising self-determination in community-based residential settings». *Research in Developmental Disabilities*, núm. 22, p. 487-502.
- SCHALOCK, R. L. (1996). «Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life». Dins R. SCHALOCK (ed.). *Quality of life: Conceptualization and measurement* (vol. I, p. 123-39). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- SOWERS, J. i POWERS, L. (1995). «Enhancing the participation and independence of students with severe physical and multiple disabilities in performing community activities». *Mental Retardation*, núm. 33, p. 209-220.
- STANCLIFFE, R. (1997). «Community living-unit size, staff presence, and residents' choice-making». *Mental Retardation*, núm. 35, p. 1-9.
- STANCLIFFE, R. i ABERY, B. (1997). «Longitudinal study of deinstitutionalization and the exercise of choice». *Mental Retardation*, núm. 35, p. 159-169.
- STANCLIFFE, R.; ABERY, B. i SMITH, J. (2000). «Personal control and the ecology of community living settings: Beyond living-unit size and type». *Mental Retardation*, núm. 105, p. 431-454.
- STANCLIFFE, R. i WEHMEYER, M. L. (1995). «Variability in the availability of choice to adults with mental retardation». *The Journal of Vocational Rehabilitation*, núm. 5, p. 319-328.
- WEHMEYER, M. L. (1998). «Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations». *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, núm. 23, p. 5-16.
- WEHMEYER, M. L. (2001). «Self-determination and mental retardation». Dins L. M. GLIDDEN (ed.). *International review of research mental retardation* (vol. 24, p. 1-48). Englewood Cliffs, NJ: Academic Press.
- WEHMEYER, M. L.; KELCHNER, K. i RICHARDS, S. (1996). «Essential characteristics of self-determined behaviors of adults with mental retardation and developmental disabilities». *American Journal on Mental Retardation*, núm. 100, p. 632-642.
- WEHMEYER, M. L.; LATTIN, D. i AGRAN, M. (2001). «Promoting access to the general curriculum for students with mental retardation: A decision-making model». *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, núm. 36, p. 329-344.
- WEHMEYER, M. L. i METZLER, C. A. (1995). «How self-determined are people with mental retardation? The National Consumer Survey». *Mental Retardation*, núm. 33, p. 111-119.
- WEHMEYER, M. L. i PALMER, S. B. (2003). «Adult outcomes for students with cognitive disabilities three years after high school: The impact of self-determination». *Education and Training in Developmental Disabilities*, núm. 38, p. 131-144.
- WEHMEYER, M. L. [et al.] (2000). «Promoting causal agency: The self-determined learning model of instruction». *Exceptional Children*, núm. 66, p. 439-453.
- WEHMEYER, M. L. [et al.] (2002). *Teaching students with mental retardation: Promoting access to the general curriculum*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- WEHMEYER, M. L. i SCHWARTZ, M. (1997). «Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities». *Exceptional Children*, núm. 63, p. 245-255.

Michael Wehmeyer és professor associat del Departament d'Educació Especial, director associat del «Beach Center on Disability», i director del «Kansas University Center on Developmental Disabilities», de la Universitat de Kansas.
