



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Evaluación de la autodeterminación en los grupos de 2º y 3º de PMAR del colegio La Compasión Escolapios de Pamplona.

Evaluation of the selfdetermination from the 2º and 3º group of PMAR of the school La Compasión Escolapios at Pamplona

Autor/es:

Marina Echauri Larráyoiz

Director/es:

Eva Vicente Sánchez

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2021

*La autodeterminación
es un derecho que
el gobierno ha de apoyar,
no una mercancía
a prestar por los servicios.*

The Seattle Declaration on Self determination y Individualized Funding (2000)

INDICE

1. RESUMEN.....	4
2. PLANTEAMIENTO DEL RETO Y JUSTIFICACIÓN.....	5
3. LA AUTODETERMINACIÓN Y LA INCLUSIÓN EN EL AMBITO EDUCATIVO	8
3.1 LA INCLUSIÓN PARA TODOS, TAMBIÉN PARA LOS “MALOS ESTUDIANTES”. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	8
3.1.1 DE LOS “MALOS ESTUDIANTES” A LA INCLUSIÓN:	8
3.1.2 LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN DEL CURRÍCULO:	11
3.1.3 LOS PROGRAMAS DE MEJORA DEL APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO:.....	13
3.2 LA AUTODETERMINACIÓN EN ENTORNOS INCLUSIVOS.....	16
3.2.1 LA AUTODETERMINACIÓN, CONCEPTOS PRINCIPALES:.....	16
3.2.2 ACCIONES PARA FOMENTAR LA AUTODETERMINACIÓN:	20
4. DISEÑO METODOLÓGICO	23
4.1 OBJETIVOS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN	23
4.2 DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES/DIMENSIONES/NÚCLEOS DE INTERÉS SUJETOS A ESTUDIO.....	24
4.3 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y LOS PARTICIPANTES.....	25
4.4 ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.....	26
4.5 PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	27
5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	29
6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	44
7. CONCLUSIONES	49
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
9. ANEXOS:.....	55

1. RESUMEN

El siguiente trabajo presentado, consiste en una investigación sobre adolescentes en el ámbito escolar con el objetivo de conocer el estado de su autodeterminación. Para ello, primero se presenta una introducción en la que se señalan las razones que justifican su realización, posteriormente se enmarca el constructo de la autodeterminación teóricamente en base al modelo propuesto por Wehmeyer, Shogren entre otros autores, y una revisión sobre los grupos de PMAR, las necesidades de apoyo, etc. Finalmente, se presenta por un lado, el diseño metodológico, donde se desarrollan los objetivos de la investigación y se clarifica cómo, dónde y a quién se les va a presentar la escala AUTODIS, concretamente será a los grupos de 2º y 3º de PMAR del centro La Compasión. Y por otro lado, el análisis de los resultados, los cuales, se dividen entre las respuestas del alumnado y las del profesorado, mostrando así algunas discrepancias entre la autopercepción de los jóvenes evaluados y la de sus profesores respecto al nivel de autodeterminación de este alumnado. Por último, en las conclusiones y propuestas, se hace mención a las principales limitaciones del trabajo, posibles líneas futuras relevantes a añadir en el documento y las conclusiones a modo de síntesis de todo el trabajo realizado.

Palabras clave: Necesidades educativas especiales, Autodeterminación, Autonomía, responsabilidad, educación inclusiva.

- ABSTRACT

The following essay presented, relates to a research based in the self-determined behaviour of adolescents in the field of education, with the main aim to know the status of their selfdetermination. For this reason, the structure of this work begins with an introduction which indicates the arguments to justify its realization. Subsequently, the theoretical construct of selfdetermination based on the model and theory explained by Wehmeyer and Shogren is framed. Finally, on one hand, is presented the methodological design, where is clarified how I developed the objectives, where and to whom the AUTODIS scale were going to be presented and on the other hand, the analysis of the results. This results are divided between the responses of the students and those of the teachers, thus showing some discrepancies between the self-perception of the young people evaluated and that of their teachers regarding the level of self-determination of these students. Finally, in the conclusions and proposals, mention is made of the main limitations of the work, possible relevant future lines to add in the document and the conclusions as a synthesis of all the work carried out.

Keywords: Educational special needs; Selfdetermination, Autonomy, Responsibility, Inclusive Education, Quality of life.

2. PLANTEAMIENTO DEL RETO Y JUSTIFICACIÓN

Si se reconoce abiertamente que la inclusión es la herramienta para garantizar que todas las personas toman parte en la sociedad, son incluidas y respetadas por derecho, también se debe tener en cuenta la autodeterminación de manera obligada, dado que es el constructo imprescindible para lograr que todas las personas puedan tomar las riendas de su vida, eligiendo las decisiones que ellas desean y prefieran, empoderarlas, aumentando su autoconocimiento, y en definitiva, adaptando su contexto a la forma en la que desean elaborar su proyecto de vida libremente.

Gerardo Echeita, es uno de los grandes referentes a nivel internacional respecto a la educación inclusiva. El pasado abril de 2021 fue ponente en la conferencia internacional de educación inclusiva. Su ponencia disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=ihpKJUxIOJA> (minuto 48:50) fue muy aclaratoria respecto a qué horizontes hay que marcarse para conseguir llegar a una educación realmente inclusiva. Se volvieron a nombrar los principios generales de la inclusión: participación, presencia y aprendizaje. En esa misma conferencia, Echeita reforzó la idea de que se deben respetar y reconocer los derechos de todas las personas, en igualdad de condiciones ya que todos somos personas y por ello, se deben tener en consideración nuestros derechos y dignidad como seres humanos.

El discurso de Echeita fue dirigido a desmentir y derribar diferentes bulos respecto a la educación inclusiva y aportaba datos muy reveladores respecto a este paradigma. En total fueron ocho falsas creencias o las llamadas actualmente “fakenews” respecto a la educación inclusiva, las que fue aclarando una a una, aportando datos objetivos e investigaciones que refutan su argumentación:

1. “Las personas a favor de la educación inclusiva solo se preocupan por alumnos con discapacidad”. El paradigma de la inclusión trata de tener en cuenta a todas las personas. Esta educación inclusiva se preocupa de todo el alumnado, para que nadie se quede fuera de ella.
2. “Los defensores de la educación inclusiva se apoyan solo en una determinada ideología educativa, pero no hay datos ni investigaciones que demuestren o apoyen lo que dicen”. Este paradigma surgió como consecuencia de una conferencia en 1994 en Salamanca, en la que más de 95 países se reunieron. En dicha conferencia cada país se comprometió a iniciar el camino de una educación distinta, ya que tras haber investigado la realidad social de cada contexto, se observó que era más beneficioso educar a todo el alumnado en el mismo espacio. Así lo demostró el diseño universal del aprendizaje o el aula diversificada de Carol Ann.
3. “La educación inclusiva, es un favor que se hace a determinados alumnos especiales a costa del alumnado normal”. Afirmación basada en ideas erróneas, hablar así de estas personas es

insinuar que un alumno con alguna necesidad es una molestia para otros. La educación inclusiva no es un trato de favor, sino que se ha demostrado que beneficia a todo el alumnado. Los países que firmaron la declaración de Salamanca y los objetivos de desarrollo sostenible, no solo están obligados jurídicamente a cumplirlos, sino que éticamente están firmando derechos y garantizando la dignidad que todos merecemos. Todo el alumnado tiene derecho a estar incluido y a tener dignidad en el ámbito educativo, por ello, se debe cumplir lo que se firma en un papel y aplicarlo en la práctica, esto significa que las leyes se deben revisar porque es su obligación, no por favorecer a nadie.

4. “Los defensores de la educación inclusiva piensan que los profesionales de la educación especial deberían desaparecer”. Echeita comparó nuestro contexto con Italia, Gran Bretaña o Portugal, donde llevan años adaptando estas escuelas a las escuelas ordinarias. Afirma que hay mucho que aprender de las escuelas de educación especial, y, colaborar ambos tipos de escuela para que una se apoye más en la otra, consiguiendo que el papel de las escuelas se transformen. No es una competencia sino una colaboración por el bien de los alumnos.
5. “Este tipo de educación está siendo impuesta por extremos, por padres poco realistas que no aceptan que sus hijos sean diferentes o que no son normales”. Afirmaciones reduccionistas, ya que se parte de que la normalidad es algo medible u objetivo, cuando no es así. La normalidad puede entenderse como el machismo tan extendido hasta la actualidad, pero no es normal. Quien decide lo que es normal y lo que no, son las mismas personas que poseen poder y una posición de privilegio. Asimismo, afirma que sin reconocimiento no hay conocimiento, es decir, una persona no se puede sentirse plena, ni formar relaciones positivas, tener voz para hablar o que te escuchen, si alguien no te da tu reconocimiento.
6. “La educación inclusiva tiende a sobrevalorar los objetivos sociales, frente a los objetivos más académicos”. La educación inclusiva persigue la articulación justa, es decir, equitativa, no perfecta pero sí con una igualdad de condiciones real. La importancia de esta articulación reside en que todos los niños son distintos, pero también tienen aspectos que comparten. Si se crea una educación donde todos nos vemos, sentimos y oímos, se crea la base más justa y equitativa para apoyar posteriormente el conocimiento y lograr aprender. Sin esta primera base no se pueden apoyar de la misma manera el resto de aprendizajes.
7. “La educación inclusiva tiene sentido en las primeras etapas, luego no”. La educación inclusiva no está asociada a una etapa concreta, sino que es a lo largo de toda la vida. Y tampoco se asocia a un tipo de persona o edad, es para todos y en cualquier momento.

8. “Esta educación requiere mucho esfuerzo e invertir mucho dinero”. La educación es un compromiso a nivel de sistema y sociedad, se necesita planificar y saber qué pasos dar. Produce muchos cambios, por lo que también lleva mucho tiempo y será incómodo el proceso hasta que finalmente, se vean poco a poco los resultados. Muchos procesos de innovación o de cambios son así y se encuentran muchos inconvenientes, y no por ello se debe desistir o dejar de hacerlos, porque son muy necesarios. Hay que estar dispuestos a tumbar barreras y resistencias, poco a poco pero sin detenerse. Echeita hace hincapié en dejar de posponerlo o poner excusas como respuesta a estos procesos, ya que, si esperamos a que todo sea favorable, nunca encontraremos el momento adecuado, el momento es ya.

Este trabajo trata de ofrecer dentro del ámbito de la educación, una imagen respecto al nivel de autodeterminación del alumnado. La autodeterminación es un aspecto que tiene relación con la idea del reconocimiento del que habla Echeita. Reconocer el nivel de autodeterminación del alumnado, puede ser el inicio para la puesta en marcha de diferentes acciones para mejorar el bienestar, aprendizaje y estado del alumnado, así como generar oportunidades de mejora de la calidad de la enseñanza, un pequeño paso en dirección a la práctica real de la educación inclusiva de la que todos podemos formar parte en positivo para alcanzarla.

3. LA AUTODETERMINACIÓN Y LA INCLUSIÓN EN EL AMBITO EDUCATIVO

3.1 LA INCLUSIÓN PARA TODOS, TAMBIÉN PARA LOS “MALOS ESTUDIANTES”. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

3.1.1 DE LOS “MALOS ESTUDIANTES” A LA INCLUSIÓN:

A lo largo de la historia, la educación ha ido transformándose y evolucionando hasta la actualidad igual que ha ocurrido con el alumnado. Este también ha vivido esos cambios, influenciados principalmente por distintos paradigmas y perspectivas. Las distintas maneras de entender la educación orientan las prácticas educativas, las reformas legislativas, el currículo, los objetivos, etc. Las escuelas a la hora de gestionar la atención a la diversidad, también están sujetas a estos cambios graduales en función del momento histórico y el contexto social.

Hasta alcanzar el paradigma de la inclusión y defender la escuela inclusiva que plantean Echeita y otros autores, se deben relatar otra serie de cambios y transformaciones que se han dado a lo largo del tiempo para defender la adecuada respuesta y atención al alumnado. Ha sido un largo recorrido partiendo desde las investigaciones de nuevos paradigmas, la promulgación de nuevas políticas, declaraciones y convenciones de derechos, hasta la aplicación y formación en los centros o el resto de instituciones, hasta finalmente llegar a los propios protagonistas, el alumnado. Todo ello se traduce en el alumnado, como destinatario final de todos esos cambios.

En estos contextos de cambio, ha existido y siguen existiendo, un tipo de alumnado que hemos conocido o (mal)etiquetado como “mal alumno/a”. Son estudiantes que por encontrarse en situaciones de diferente tipología, se les asociaba esta etiqueta sin tratar de buscar las razones reales por las que abandonaban las aulas. Según García Goncet, et al. (2020), la explicación que se daba ante estas situaciones se asociaba a cosas del “azar” o porque el estudiante era muy “vago/a”. La única gestión o respuesta que se les ofrecía desde el colegio era el rechazo o la exclusión ya que este alumnado era considerado un “fracaso escolar”. Estos estudiantes, finalmente acababa abandonado de manera repetida su vida académica por no sentirse aceptado en estos entornos ni capaces de superarlos, afectando de manera directa a su autoconcepto, autoestima y autonomía.

Sin embargo, fueron los hallazgos como los de Carol Ann con el aula diversificada o el Diseño Universal del Aprendizaje, los que intentaron modificar la respuesta de la exclusión o el rechazo recurrente, sustituyéndolos por la inclusión. Además, posteriores estudios tanto sociológicos como pedagógicos, antropológicos entre otras ramas, descubrieron que la causa real de este tipo de abandono, estaba ligado a otras variables cuantificables y medibles, demostrando una relación entre el origen social, el nivel socioeconómico u otros factores de vulnerabilidad los que causaban una situación de

desigualdad ante el reto de afrontar la vida escolar (Tarabini-Castellani A., 2020 visto en García Guncet, et al. 2020).

Desde esta premisa, entender la concepción del “fracaso” o el abandono escolar y ofrecer una respuesta que lo solventara, pasó de ser algo de “azar” a algo muy complejo de explicar y más difícil aún de resolver, pero realmente significativo porque de ello dependía el porvenir de este alumnado. Desde el informe Warnock en 1978 y la extensión en el mundo educativo de las necesidades educativas especiales, comenzó a explicarse y tratarse esta situación mediante el paradigma de la integración. Sin embargo, Arnáiz Sánchez (2011), aclaró cuál había sido el error en el planteamiento de la integración;

Mencionaba que entender la diversidad no es cuestión del tratamiento exclusivo de la discapacidad, sino que, implica dar una respuesta adecuada a todo el alumnado que se encuentre en cualquier situación de desventaja. Tras los cambios generacionales e históricos, se ha desarrollado este concepto dándole la importancia suficiente para entender de qué manera condiciona a todo el alumnado. La misma autora, en el 2000 afirmó que, desde esa misma perspectiva, la atención a la diversidad debe ser contemplada como un valor que puede beneficiar a todos los alumnos de la escuela, ofreciendo oportunidades y situaciones que enriquecen la práctica educativa. Esta autora insiste en destacar que el correcto tratamiento de la diversidad puede convertirse en el factor clave que aporta mejores actitudes y valores ante la multiculturalidad en toda la comunidad educativa, así como hacer frente a otras problemáticas como el rechazo o la exclusión.

Con la llegada de la inclusión como nuevo paradigma en la década de los 90, se trató de afrontar esta situación tan compleja y ofrecer la adecuada respuesta a todos los colectivos que se encontraban en esta situación de vulnerabilidad y desigualdad. Tras la conferencia de Salamanca en 1994, el planteamiento se basaba en defender y trabajar por lograr una “Educación para todos”. La inclusión apareció con los objetivos de defender la equidad, la calidad educativa y los derechos de la totalidad del alumnado, sin distinciones, y así poder luchar contra esta exclusión o el abandono del alumnado. Por todo ello, es imprescindible reconocer que tanto el éxito como el fracaso del alumnado son procesos con un fuerte carácter social, en donde la escuela juega un papel muy importante. Aunque muchas condiciones de desigualdad vengan por parte del contexto o la cultura, las escuelas no tienen un papel estático a la hora de reproducir desigualdades, sino que tienen capacidad de acción. Y su organización escolar, los currículos educativos o sus prácticas pueden configurar la reproducción de una sociedad más equitativa y justa, reduciendo muchas desigualdades (Tarabini-Castellani, 2016).

Echeita hace referencia a que el papel de la inclusión es determinante en las escuelas ya que va a dotar a los centros de las herramientas necesarias para poder atender a esa diversidad de la manera más adecuada, va a ofrecer recursos y apoyos para acompañar las necesidades de todo el alumnado sin excluir a nadie, dotando de derechos a todos y paliando muchas desigualdades.

En definitiva, se entiende que las aulas son diversas y por ello se necesitan medidas pedagógicas eficaces, para atender correctamente a esta diversidad. Ejemplo de ello son las diferentes medidas y estrategias que se han aplicado en las escuelas de nuestro contexto más próximo para volverlas más inclusivas y para atender a la diversidad. Arnáiz Sánchez (2011, p. 31-32) sugiere siete factores eficaces a la hora de llevar a cabo estas estrategias: enseñanza cooperativa, el trabajo cooperativo, la gestión cooperativa de conflictos, los agrupamientos heterogéneos, la enseñanza eficaz, el sistema de aulas de referencia y formas alternativas de enseñanza. La misma autora, aclara como podría beneficiar a todo el alumnado la estrategia de lograr un currículum comprensivo y adaptado a las necesidades pero otorgando el conocimiento necesario, respetando los ritmos de aprendizaje mediante nuevas estructuras y organizaciones educativas, realizando evaluaciones no individualizadas sino personalizadas al contexto y al tipo de conocimiento y formando continuamente al profesorado, tanto en competencias emocionales como en otras más académicas, con el fin de acercar nuestra comunidad educativa a estructuras pedagógicas cada vez más inclusivas.

La investigación de Rueda et al. (2019, p. 69) también refleja diferentes propuestas implantadas en la comunidad de Madrid, como, por ejemplo, la innovación de las normativas, potenciar las estructuras de colaboración entre los profesionales del propio centro, así como su entorno, adecuar las condiciones de diferentes recursos materiales y profesionales, formar al profesorado y favorecer una sensibilización en toda la comunidad educativa a favor de la inclusión como un derecho de todo el alumnado.

En relación a estas medidas, los programas de secundaria para atender la diversidad han sido algo fundamental en nuestro contexto para prevenir el abandono y el fracaso escolar. Cabe destacar los actuales programas para la mejora del aprendizaje y del rendimiento (entre otros programas), ya que aunque su objetivo sea el de atender a la diversidad, en la actualidad son objeto de algunas polémicas y contradicciones a la hora de aplicar la inclusión. Según Losada et al. (2016), los estudiantes que establecen proyectos personales significativos en donde se tienen en cuenta sus necesidades, deseos, o demandas, obtienen un mayor sentido de la eficacia en su vida, logran sentirse capaces de desarrollar su modo de vida independiente y controlar su autorregulación y autonomía logrando su bienestar. Evidenciándose así un mayor éxito académico cuando el estudiante actúa como agente causal a la hora de establecer metas académicas y logrando alcanzándolas (sea mediante el apoyo de

su grupo de referencia o utilizando otro tipo de estrategias). En los programas en los que se atiende a este tipo de estudiantes, si por el contrario se da una falta de oportunidades o de apoyos, o no se tienen en cuenta sus necesidades de manera adecuada, esta investigación que ha conllevado peores resultados al finalizar la etapa educativa, dándose situaciones de abandono escolar, falta de apoyos o un empleo en ambiente segregado.

3.1.2 LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN DEL CURRÍCULO:

En el 2006 la LOE propuso tres medidas para responder a la diversidad, por un lado mediante los programas de refuerzo, las adaptaciones curriculares y los programas de diversificación del currículo. Esta última medida, los programas de diversificación se corresponden con acciones integradoras, ya que el alumnado las realizaba en aulas separadas de las aulas ordinarias, con un profesorado específico y currículo diferente, englobado por ámbitos y no contenidos, sin embargo, su objetivo era que este alumnado pudiera finalizar sus estudios obligatorios consiguiendo la misma titulación que sus iguales. Estas medidas iban principalmente enfocadas al alumnado con necesidades específicas de apoyo (ACNEAE), el cual necesitaba medidas diferentes a las del alumnado ordinario para acceder al currículo. Sin embargo, el alumnado con dificultades específicas del aprendizaje (DEA) se quedaban fuera de este programa, pero optaban a las medidas de la adaptación curricular o el refuerzo. Este alumnado se correspondía con aquellos con trastornos en la lectoescritura o TDAH. En el caso del alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE), englobaba a aquellos alumnos con discapacidad intelectual o algún trastorno del desarrollo, también se quedaban fuera de estos programas por tener ya un programa específico para estos estudiantes

Los programas de diversificación del currículo era la medida que apareció en los 90 de la LOGSE y que continuó con la LOE. Sin embargo, hasta la Orden ECI/2220/2007, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria, no se estableció qué alumnado se correspondía como necesidad educativa especial, necesidad específica de apoyo educativo y dificultad de aprendizaje. Este programa se realizaba en 3º y 4º de la ESO con el objetivo de conseguir el Título de Grado en ESO, por lo que su función era la de finalizar esta etapa.

El alumnado que podía entrar a este programa, debía de cumplir algunas características, por ejemplo haber repetido algún curso hasta 3º de la ESO, debía ser un alumno que no fuera capaz de superar ese mismo año, o en el caso de estar ya en 3º que no fuera capaz de promocionar a 4º. Si en el primer año de diversificación conseguían superarlo, podían volver al aula ordinaria en 4º, o bien continuar en ese programa los dos años. También el alumnado en 4º que no pudiese obtener el título podría realizar ese curso en el programa de diversificación con el objetivo de obtener la titulación. Además, si se

cumplía la edad legal para dejar la enseñanza obligatoria, se permitía al alumnado permanecer un año más si al haber finalizado el programa no estuviese en condiciones de poder titular.

La adaptación del currículo fue una de las principales medidas en estos programas, modificándose los contenidos a ámbitos o competencias. Por ello, es en estos casos cuando comienza a fomentarse el trabajo por ámbitos matemáticos, lingüísticos, artísticos, tecnológicos relacionados con el mundo laboral, lo personal, etc. Este tipo de alumnado, requería al igual que el alumnado ordinario una adecuada atención y tratamiento por parte de la escuela. Para conseguir alcanzar el potencial que cada uno poseía, se fomentaron otro tipo de aspectos en los que este alumnado reflejaba algunas dificultades, como su autoestima, sus habilidades sociales, actividades de la vida diaria, etc. En estos años resulta clave la idea de que la escuela no solo debe formar teóricamente, sino que también debe de formar a personas que vivirán luego en sociedad y se les debe preparar para ello, comienza a calar la idea de que principios como la presencia, participación y el aprendizaje resulta esencial cuando el alumnado se encuentra en situación de vulnerabilidad (Losada et al., 2016).

Este programa, aunque en la teoría estuviera basada en los principios de la normalización e inclusión, en la práctica se seguía segregando, por lo que debía de replantearse la forma en la que estaba planteado. Los puntos a favor se correspondían con que el alumnado podría superar esa etapa, conseguiría adquirir las competencias que el currículo exigía y obtener su título, además, era el centro junto con los departamentos los que tomaban las principales acciones según cada caso. Sin embargo, no se corresponde con una medida inclusiva. Sería inclusiva si esto se realizara en el aula ordinaria y se aplicara a todo el alumnado, no solo a los que se encontraban en dicho programa.

No es el único caso donde es complejo incorporar la inclusión en el aula, un informe realizado por Medina García en el 2017 trató de dar una propuesta pedagógica inclusiva como mecanismo de igualdad de oportunidades y de no discriminación. En dicho informe, señaló que existen aún muchas dificultades en cuanto a creencias, falta de formación, problemas estructurales, heterogeneidad del profesorado y demás aspectos negativos, pero destacó la conclusión en la que afirmaba lo siguiente:

“El primer reto en este sentido, consiste en promover mecanismos para modificar los modelos educativos tradicionales que imperan en nuestro sistema y cuyo principio de actuación para atender a la diversidad, se basa en separar y segregar al alumnado como medida pedagógica, argumentando que es lo mejor para su formación académica y atención y por tanto, omiten cuestiones tan importantes y necesarias como el desarrollo personal, social y las consecuencias que estas actuaciones suponen para su inclusión social, presente y futura, así como para el resto de estudiantes sin discapacidad” (P. 258-259).

3.1.3 LOS PROGRAMAS DE MEJORA DEL APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO:

Tras el fin de la LOE, llegó la LOMCE en el 2013 y con ella también se dieron algunos cambios. Por ejemplo, en el 2015 con el RD 1105/2015 de 26 de diciembre por el que se establece el currículo de educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, se enumeran las siguientes medidas para atender la necesidad. Por ejemplo, la adaptación del currículo, la integración de materias en ámbitos, agrupamientos flexibles, apoyos en grupos ordinarios, desdoblamientos, materias específicas, programas para el tratamiento personalizado para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y los programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento.

Este último se corresponde con el anterior programa de diversificación curricular, sin embargo ese fue uno de los primeros cambios, ya que pasó de conocerse así, a llamarse Programas de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR).

La LOMCE cuenta con varias modificaciones de la LOE respecto a estos programas. Por ejemplo, en PMAR este es el alumnado que accede al mismo recurso, incluyendo a:

- Alumnado con altas capacidades
- Alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE)
- Alumnado con dificultades específicas especiales (DEA)
- Alumnado con TDAH
- Alumnado de incorporación tardía al sistema
- Alumnado que por condición escolar o historial lo necesite

El programa con la LOMCE se adelanta un año, incorporándose a 2º y 3º de la ESO y no tiene un carácter tan finalista, sino que promueve la prevención, preparando a este alumnado en 2º y 3º de la ESO para que puedan superar 4º sin dificultad. Además, gracias al ratio de alumnos (entre 10-15) y la metodología (1 profesor para cada área), los contenidos no tienen tanta relevancia, sino que, se hace mucho hincapié las áreas en donde este alumnado pueda necesitar un mayor acompañamiento.

Para acceder a este programa deben darse una serie de condiciones específicas, la principal es presentar dificultades para promocionar al siguiente curso, si se encuentran en 1º o 2º de la ESO deben haber repetido 1 vez en primaria o secundaria. En el caso de encontrarse en 3º de la ESO no es obligatorio repetir. Y además, el profesorado debe proponerlo como medida considerando que posteriormente, cuando este alumnado llegue a 4º de la ESO pueda superarlo. La gran novedad ha sido la inclusión de los alumnos con DEA y ACNEE, dado que hasta este momento si no se les

consideraba alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), no se podía acceder a este programa. Pese a estos avances, el programa sigue la naturaleza de la diversificación del currículo, y aunque sea muy relevante trabajar por ámbitos y aspecto emocionales o personales, la medida debe de ser inclusiva y extenderse a todo el alumnado.

Tras todas las investigaciones que se han elaborado en relación a la atención a la diversidad, se sigue dando una respuesta poco efectiva en la práctica real, en donde se siguen encontrando prácticas, creencias y valores erróneos, que se han reproducido hasta el presente. En este mismo sentido, la UNESCO junto con UNICEF, el Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR, tras su objetivo de garantizar una educación inclusiva, equitativa, y de calidad para el 2015, afirmó que no se había conseguido este objetivo de lograr la inclusión en el aula para dicha fecha, por lo que, tras juntarse de nuevo, elaboraron la declaración de Incheón. Marcaron que el siguiente objetivo será para el año 2030 y se basará en asegurar que cualquier persona joven tenga acceso y que además finalicen una educación Primaria y Secundaria de manera inclusiva.

Continuando con la UNESCO, esta realizó un informe respecto al seguimiento de la educación en el mundo en 2020. En el informe, se refleja la educación inclusiva a nivel internacional, el papel de la familia, el profesorado, buenas prácticas y más temas relacionados con la atención a la diversidad. Este informe señaló que la perspectiva de los docentes respecto a la gestión de la diversidad y la inclusión se concluye en que todavía no se sienten preparados para atender a este alumnado de la manera más inclusiva posible, por lo que se necesita dotar de más herramientas e información a los centros y a los profesionales que trabajan en ellos.

En la actualidad, de cara a hacer frente a este tipo de situaciones, se ha elaborado un documento, que que cabe destacar en este trabajo por su gran relevancia y significancia a la hora de guiar las prácticas inclusivas en el ámbito educativo. Se trata del documento elaborado por Ainscow y Booth, el Index For Inclusión, la primera edición fue publicada en el año 2000. Se elaboró con la finalidad de apoyar a los centros educativos en sus procesos de innovación para volverse centros más inclusivos. Las prácticas educativas debían enmarcarse bajo el paradigma de la inclusión, por ello este índice trata de marcar qué pautas o guías necesitan los centros para conseguirlo. Para poder alcanzar esa meta, se debe contar con el compromiso y apoyo de diferentes agentes, como por ejemplo los del equipo docente, equipo directivo, orientación, miembros del consejo escolar, alumnado, familias y demás figuras que pertenecen al contexto de la comunidad educativa.

Desde su publicación, se han realizado ya tres actualizaciones, la última en el año 2015. Un documento que trata de analizar los cambios y actualizaciones de esta tercera versión fue elaborado

por Booth et al., (2015), afirmando lo siguiente: “el Índice se reveló como una guía de gran utilidad para ayudar a los centros educativos a poner en marcha y desarrollar procesos de revisión e innovación encaminados a la transformación de estos, con la finalidad de hacer efectivo el derecho de todos los alumnos y alumnas, sin exclusiones, a una educación inclusiva” (P; 6).

Los autores hacen referencia que la tercera versión del índice cuenta con algunos aspectos diferentes en comparación a las anteriores versiones. Por ejemplo, ha habido una reformulación de los valores en los que se fundamenta la concepción de educación inclusiva. Puntualizan que los siguientes cinco valores pueden contribuir a establecer estructuras, procedimientos y actividades inclusivas, estos serían: la igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad y sostenibilidad. En esta versión, se hace hincapié en que estos valores deben corresponderse con la realidad, delimitando esa diferencia entre teoría y luego lo que se lleva a cabo en la cultura educativa, políticas y prácticas reales.

Para poder atender a la diversidad se debe tener en cuenta este tipo de enfoque, dado que supone centrar la atención en el adecuado desarrollo personal y académico del alumnado. Especialmente, en el alumnado que más necesita a nivel personal ese apoyo, con el objetivo de favorecer su desarrollo completo, mejorando así su calidad de vida, bienestar y en definitiva que les permita tener una vida plena. Por ello bajo mi punto de vista, es en este tipo de programa donde se puede favorecer otra clase de competencias, no tan académicas sino más personales, como la autonomía, el pensamiento crítico, el empoderamiento y otra serie de herramientas que en el día a día son muy relevantes para el bienestar e inclusión de estas personas. Además de tratar de ofrecer los apoyos necesarios y las herramientas para su futuro éxito laboral, personal, etc.

En este sentido, este trabajo se ha centrado en uno de los aspectos que desde la perspectiva de la inclusión y el contexto del aula debería de trabajarse por los beneficios que conlleva. Este constructo es el de la autodeterminación, especialmente en aquellos programas educativos en donde como se ha mencionado, más necesidades a nivel personal puedan darse. Fomentar este constructo en el alumnado, les ayuda a convertirse en ser los responsables o protagonistas de sus vidas, dado que influye en la construcción de su propio proyecto de vida. Si se permite que estas personas hablen, se les escucha respecto a lo que quieren hacer y cómo quieren hacerlo, poniendo a su disposición todas las estrategias necesarias para lograrlo (apoyos), podrán lograr desarrollar todo su potencial y lograr dirigir sus propias vidas.

3.2 LA AUTODETERMINACIÓN EN ENTORNOS INCLUSIVOS

3.2.1 LA AUTODETERMINACIÓN, CONCEPTOS PRINCIPALES:

El concepto de autodeterminación se ha visto rodeado por múltiples definiciones y modelos teóricos que la enmarcan como un componente trascendental en el mundo de la discapacidad intelectual, sin embargo, se ha ido extendiendo a otros campos y servicios, como es el mundo de la educación. Tras investigarla se ha visto que la autodeterminación además de desarrollarse a lo largo de toda la vida es algo que se debe enseñar y aprender, de ahí que su meta sea la de aplicarse a todos los niños en diferentes contextos académicos. “El objetivo de incorporar la autodeterminación en las escuelas es apoyar a los alumnos en la expresión de su autodeterminación y en el logro y obtención de resultados positivos de transición a la vida adulta” (Vicente, et al. 2015, p. 20).

Este concepto es sumamente importante en el contexto de la discapacidad intelectual ya que, si observamos anteriores enfoques en el tratamiento a estas personas, se reducía a eliminar cualquier tipo de elección individual que la persona tuviera, ya que “carecía” de capacidad para decidir por sí mismo. En la actualidad, se sabe que la autodeterminación es inherente a cualquier persona, Wehmeyer definió el término de la siguiente manera: “Autodeterminación se refiere a actuar como el principal agente causal de su vida y hacer elecciones y tomar decisiones respecto a la calidad de vida propia, sin influencias o interferencias externas innecesarias” (citado en Verdugo, 2001, p. 3).

Uno de los modelos con mayor relevancia y aceptación fue el modelo funcional de autodeterminación de Wehmeyer (1999), este define la autodeterminación como el proceso que coloca a la persona para actuar como agente principal y causal de la vida de dicha persona, así como llevar a cabo elecciones o tomar decisiones que afecten a su calidad de vida, sin que opiniones externas o ajenas interfieran en las mismas. Por este motivo, Wehmeyer afirmó que el concepto tiene raíces tanto psicológicas como educativas. El mismo autor definió la autodeterminación como el “concepto personal, refiriéndose a cuestiones de causalidad y control personal en la conducta y acción humana, y como un concepto aplicado a grupos de personas refiriéndose a sus derechos de determinar su propio estado” (Verdugo, 2001, p. 3). Asimismo, el autor, concretó que existen cuatro condiciones esenciales que caracterizan un comportamiento autodeterminado: autonomía, autorregulación, empoderamiento psicológico (empowerment) y autorrealización.

Actualmente el modelo ha ido evolucionando de manos de otros autores junto al propio Wehmeyer, quienes han propuesto una reconceptualización del modelo de Wehmeyer, la Teoría de la Agencia Causal, Shogren et al. (2015). Esta reconceptualización a día de hoy está consiguiendo cada vez una mayor repercusión a nivel internacional dada la incorporación de los actuales conocimientos y

aplicaciones desde la teoría funcional, la psicología positiva y la concepción socioecológica de la discapacidad intelectual (Vicente, et al. 2018). Según esta perspectiva, el concepto de autodeterminación no cambia, y se sigue explicando como una característica que presenta una persona cuando esta actúa como agente causal de su propia vida siendo consciente de lo que ello conlleva. Se entiende también que el concepto de autodeterminación es algo cambiante y que conforme avanza el tiempo su significado también avanza y se transforma. En función del contexto en el que se usa, puede variar en su significado, comportamiento o enfoque, en definitiva, que no es un proceso estático o un planteamiento único. Las nuevas investigaciones y aportaciones desde el ámbito de la psicología positiva han servido para afirmar o plantear distintas teorías. La psicología positiva reafirma a Shogren et al. (2015) y entiende la autodeterminación como el hecho de perseguir de manera individual un funcionamiento humano óptimo (Ryan et al. 2000, citado en Shogren 2015, p.11).

Si bien, los cambios que supone este nuevo modelo respecto al anterior son, por un lado, que, aunque en un primer momento se aplicaran al ámbito de la discapacidad intelectual y la educación especial, en la actualidad se defiende como algo importante en la vida de cualquier persona, con o sin discapacidad intelectual, y que debe trabajarse desde el contexto educativo.

Por otro lado, otra de las diferencias de este nuevo modelo es que define que el comportamiento autodeterminado se agrupa en tres conductas esenciales: acciones volitivas, acciones agenciales y creencias de control-acción. Especialmente son esas acciones volitivas la que cambian el enfoque del modelo funcional de la autodeterminación de Wehmeyer, ya que en este último se contaba como la persona como la protagonista en su vida, pero Shogren afirma que se debe de tomar esa decisión por voluntad propia, con una mayor conciencia de la decisión que se realiza.

Respecto a la fundamentación de este modelo de la agencia causal (Shogren et al., 2015), las acciones autodeterminadas conllevan una serie de rasgos específicos agrupados en estas tres dimensiones, acciones volitivas, acciones agenciales y creencias de control-acción. Términos que la misma autora Shogren definió en su reconceptualización y que Vicente et al. (2018) tradujeron de la siguiente manera:

Las acciones volitivas engloban aquellas conductas que una persona realiza con autonomía (sin la influencia de terceras personas) e intencionalidad (decidiendo en qué momento elige empezar estas conductas), basándose en sus propias preferencias, así como decidiendo en qué momento desea hacer algo o de qué manera.

Por otro lado, las acciones agenciales hacen referencia a gestionar las acciones necesarias para la consecución de unos objetivos determinados por la propia persona. Las acciones de uno mismo deben adaptarse y monitorearse, de forma que implica autoanalizar cada acción que se lleva a cabo con el fin de lograr los objetivos deseados. Estas acciones agenciales se componen de distintos procesos esenciales, como el de autodirección, autorregulación y de búsqueda de alternativas.

Por último, las creencias de control-acción son aquellas creencias relacionadas con las capacidades y habilidades que una persona conoce sobre sí misma, el empoderamiento, el control de las propias expectativas y la autorrealización (la sensación de realización de esa persona gracias a estas acciones).

Tabla 1. Acciones autodeterminadas (elaboración propia a partir de Vicente 2020, p. 303)

Acciones	Conductas	Definición
Acciones Volitivas	Autonomía	La autonomía es el funcionamiento independiente en diferentes contextos en los que se desenvuelve una persona. Este funcionamiento también debería basarse en los intereses y preferencias de la persona en cuestión.
	Autoiniciación	Se trata de iniciar de forma voluntaria ciertas acciones, implica mostrar de alguna forma intencionalidad, hacer elecciones conscientes y basarlas en las preferencias o intereses individuales.
Acciones Agenciales	Autodirección	Son las estrategias necesarias elegidas para poder lograr un resultado u objetivo escogido por uno mismo, sin interferencia del resto. Focalizado el objetivo, englobaría todas las acciones de planificación, organización o cambios, para alcanzarlo.
	Autorregulación	Es el análisis reflexivo que debemos hacer para continuar hacia la meta, ese análisis nos dirá si debemos redirigir o adaptarnos ante los retos o inconvenientes que puedan surgir. Se relaciona con autosupervisión, ajuste, autoevaluación o autorrefuerzo.
Creencias de Control-Acción	Autoconcepto	Son las creencias en las capacidades o las necesidades de una persona, es decir la valoración que tiene de los medios necesarios para conseguir una meta.
	Expectativas de control	Son las conexiones o relación que hace una persona entre ella misma o sus acciones y los objetivos o cosas que suceden en su contexto.
	Empoderamiento	Se relaciona con la capacidad de una persona de defenderse así misma o defender sus propios derechos, así como expresar sus deseos, opiniones o intereses libremente.

Según Peralta y Arellano et al., (2013) existe la concepción común de que la autodeterminación es una meta posible para todo el mundo, es decir, que siempre se puede alcanzar cierto grado de autodeterminación pese a los factores (internos y externos) que rodea a esa persona. Afirman que,

además, es un proceso que dura toda la vida, aunque se inicie en las primeras etapas del desarrollo adquiere mucha importancia en algunos momentos señalados como es la transición a la vida adulta. También señalan que esta conducta es el resultado de la interacción entre los atributos internos de la persona y el contexto, por ello no se debe enfocar en dotar de autodeterminación a la persona sino modificar también el contexto. Destacan la importancia que ejerce el contexto de la familia, ya que este es el primer grupo de socialización para los niños y niñas, además de tener una influencia directa en ellos, de ahí que los miembros de una unidad familiar pueden ser el principal apoyo de estas personas.

Sin embargo, otra investigación de estos autores en 2015 concluye que “la autodeterminación es un concepto con el que algunas familias no han terminado de habituarse” (P, 21). El estudio reveló como los progenitores pueden ocupar una figura facilitadora o una barrera extra en función de las percepciones o creencias que tengan los progenitores, la relación entre estos y los profesionales o bien las condiciones socio económicas de la familia. Como conclusión, el estudio posibilitó dar voz a estas familias y conocer sus experiencias personales, pero también confirmó que de la muestra (40 entrevistados) el “40% había oído hablar sobre el término, pero el 60% restante no conoce su significado ni entiende las implicaciones de la autodeterminación en la vida de sus hijos. Además, “el 33% tiene dificultades para identificar las razones de por qué sus hijos no son más autodeterminados” (P, 21). Dando lugar así a mayores dificultades dentro del contexto familiar, a que sus hijos/as cuenten con más oportunidades para ejercer control sobre su vida y logren ser más independientes a la hora de decidir qué hacer, dónde, cómo o cuándo, etc.

Pese a las diferencias, cabe destacar que la autodeterminación es un concepto difícil de definir y con múltiples interpretaciones, sin embargo, cada modelo o teoría respecto al concepto, comparten varias ideas comunes que son muy significativas. La autodeterminación se relaciona con cualquier comportamiento valorado y percibido como una acción escogida libremente y por propia voluntad.

Debido a la complejidad del constructo, se necesitan herramientas adecuadas para su correcta evaluación, en este trabajo se han seleccionado cuatro escalas para tratar de comparar las características de cada una: La Escala ARC-INICO (Verdugo et al., 2014), La Escala de Autodeterminación personal ARC (Wehmeyer, 1995), El Inventario de Autodeterminación (Mumbardó-Adam et al., 2018) y finalmente la Escala AUTODDIS (Vicente et al., 2019).

Tabla 2 Diferencias entre las Escalas de Autodeterminación (elaboración propia a partir de Verdugo, et al., 2014; Wehmeyer, 1995; Mumbardó-Adam et al., 2018 y Vicente et al., 2019)

Nombre de la escala	Escala ARC-INICO	Escala de Autodeterminación personal ARC	Inventario de Autodeterminación	Escala AUTODDIS
Población	Estudiantes Con discapacidad intelectual o dificultades, inteligencia límite, etc.	Estudiantes Con diagnóstico de D.I leve y lenguaje receptivo y expresivo	Adolescentes con o sin discapacidad	Población con o sin discapacidad
Edad	11-19 Años	Igual o superior a 15 años	10-21 Años	11 - 40 Años
Formato	Autoinforme	Autoinforme	Autoinforme	Autoinforme Heteroinforme
Modelo Teórico	Modelo funcional de autodeterminación Wehmeyer	Modelo funcional de autodeterminación Wehmeyer	Teoría de la Agencia Causal Shogren	Teoría de la Agencia Causal Shogren

La diferencia entre todas estas herramientas altamente fiables y válidas radica en que, a la hora de evaluar la autodeterminación, tres de ellas son evaluaciones con un máximo de edad ya que va dirigida hacia jóvenes estudiantes o adolescentes. Otras dos vienen del constructo y teoría anterior, basada en el modelo de Wehmeyer y no en el actual de Shogren y finalmente, tres de ellas son únicamente versiones de autoinformes que debe responder la propia persona. Estas últimas no cuentan con la opción de que el entorno realice un heteroinforme en el caso de que dicha persona cuente con muchas dificultades para poder responder (Vicente et al., 2018).

3.2.2 ACCIONES PARA FOMENTAR LA AUTODETERMINACIÓN:

En síntesis, parece innegable que, ser el agente causal de nuestra propia vida es un aspecto fundamental para que cualquier persona se desarrolle y viva en plenas condiciones. Sin embargo, en el mundo de las personas con discapacidad intelectual, esta importancia ha sido notoria tras el auge de los diferentes paradigmas y movimientos que precisamente reivindicaban una mayor autodefensa y empoderamiento, así como una mayor sensibilización y adaptación del contexto hacia estas personas (Vicente et al., 2018).

Particularmente, en el contexto educativo (sea formal o informal), es en el que se debería analizar si realmente concuerdan con dichas reivindicaciones y se implican, llevando a cabo prácticas coherentes con las nuevas concepciones. Estas acciones, no involucran únicamente al profesorado de un centro particular, sino en general a toda la comunidad educativa, comenzando por cualquier profesional del contexto educativo, asistentes sociales, educadores, logopedas, las familias,

orientadores, consejeros, inspectores y, en definitiva, a cualquier persona que mantiene contacto (directo o indirecto) con ellas.

De esta forma, conseguir unificar acciones, prácticas o creencias para que nuestra visión y perspectiva hacia estas personas, se posicione en pro de la inclusión y no supongamos una barrera, sino que seamos un medio facilitador para promover un trato más justo, equitativo y sensibilizado, logrando así una sociedad mucho más inclusiva.

Si se toma de nuevo el ejemplo de España, se conocen varios ejemplos donde se han llevado a cabo este tipo de prácticas en diferentes instituciones para trabajar la autodeterminación.

Es el caso de la institución Plena Inclusión, una entidad que fomenta iniciativas para favorecer la autodeterminación y la inclusión de las personas con discapacidad intelectual, sus actuaciones van dirigidas tanto a la sensibilización de la familia como los profesionales o el personal que trabaja con estas personas.

Esta entidad elaboró cuatro documentos dirigidos a diferentes audiencias con el objetivo de plasmar un repertorio de buenas prácticas:

- El primero sería “Formación en Autodeterminación para Familias”, elaborado por Ponce (2010), dirigido a orientar a las familias de las personas con o sin discapacidad.
- El segundo cuaderno de buenas prácticas sería, “Autodeterminación”, elaborado por el grupo de autogestores de Atzegi (2009), una herramienta dirigida al personal de apoyo, en donde se dan una serie de estrategias para favorecer la autodeterminación entre los usuarios de Atzegi.
- El programa “La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual”, es una experiencia realizada en Valladolid que puede servir de ejemplo respecto cómo llevar a la realidad toda esta serie de ideas (Mumbardó et al., 2017).
- Finalmente, cabría destacar la Guía Didáctica V.I.D.A, esta iniciativa es la única de las cuatro, destinada para edades escolares. La guía está dirigida tanto a las familias, personal de apoyo, como profesorado que trabaja con personas con o sin discapacidad intelectual (P. 12, Vicente, et al., 2018).

Conocer la perspectiva y las creencias del personal o trabajadores que mantienen contacto directo con las personas con discapacidad intelectual es muy significativo, dado que son referentes importantes en sus vidas y pueden influir en ellas de manera directa o indirecta. Pueden ser una de

las figuras que más relevancia tenga o ser una de las más cercanas a ellos, por lo que pueden tener un impacto directo tanto en su proceso de desarrollo como en el de aprendizaje. Así lo afirma una investigación de Vicente et al., (2018) “en definitiva, es importante explorar cómo entienden este constructo y sus implicaciones prácticas; observar si realmente consideran que es algo importante en la vida de las personas con discapacidad intelectual y detectar posibles necesidades o retos a superar en esta área (P. 12).

Precisamente, los resultados de esta última investigación concluyeron que, pese a la relevancia que dieron profesionales, personas y familiares a todas las dimensiones y constructos de este término, sigue habiendo grandes necesidades y retos a la hora de trabajar la autodeterminación en el contexto educativo o familiar.

Otras investigaciones como la de Nonnemacher y Bambara (2011) o Carter et al., (2015), han dejado constancia de que las personas con discapacidad reconocen que en muchas ocasiones se les veta el control en sus decisiones, y el apoyo para poder actuar de forma autodeterminada no se da de forma continua, dificultando y obstaculizando así su poder para ejercer la autodeterminación.

Respecto a la autodeterminación en el contexto familiar, las investigaciones de Arellano y Peralta en 2013 reflejaron que, en algunos casos, desde este ámbito no se propicia ni fomenta la autodeterminación, autoconocimiento o interacción con el medio que le rodea, ya que no los involucran en la toma de decisiones que atañe al hogar, ni se les presentan situaciones que supongan grandes retos para ellos.

La investigación de Vicente et al., (2018), concluye finalmente que, aunque todos los agentes implicados atribuyen mucha importancia a este constructo y haya varios ejemplos o actuaciones que se realizan con el fin de mejorar y desarrollar la autodeterminación, existen todavía retos, los cuales parten desde las relaciones interpersonales hasta otros de mayor envergadura, referentes al aumento de recursos humanos, materiales e infraestructuras, etc.

En el contexto más internacional, concretamente el americano, destacan otros programas o herramientas llevadas a cabo para promocionar y favorecer la autodeterminación en el contexto educativo. Uno de los más destacados es el Modelo de Enseñanza y Aprendizaje de la Autodeterminación (Mithaug et al., 1998; Wehmeyer et al., 2000).

Este modelo basado en la teoría de Wehmeyer respecto a la autodeterminación, destaca por su utilidad en relación con la promoción de la autorregulación, capacidad de resolución de problemas y establecimiento de objetivos (Mumbardó et al., 2018). Si este tipo de habilidades se favorecen,

provoca un impacto positivo en la autodeterminación, independientemente de si la persona tiene discapacidad o no. Por ello, el contexto educativo debe dar la opción de trabajar con todo el alumnado este tipo de conductas y habilidades, de la manera más inclusiva posible, especialmente con el alumnado con discapacidad intelectual, porque como se ha mencionado, el modelo que hoy en día más va a beneficiar a todo el alumnado y por el que hay que apostar es la inclusión.

Este programa se ha extendido tanto porque los estudios e investigaciones, han logrado comprobar su eficacia e impacto, aunque los objetivos a alcanzar, el contexto en el que se enmarquen o la población de estas investigaciones se modifiquen. Esto implica que dicho modelo, ya se ha comprobado con diferentes variables y, en cualquier caso, los resultados han demostrado como esta intervención ha comportado una evolución positiva en la autodeterminación.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

Este apartado del trabajo se corresponde con el desarrollo de la investigación una vez expuesta toda la fundamentación teórica pertinente para contextualizar el objeto de la investigación. Se expondrán los objetivos, técnica de recogida de datos, fases de la investigación, tipo de muestra y los resultados que los datos han ofrecido.

4.1 OBJETIVOS Y CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN

- El objetivo principal que se plantea en este trabajo consiste en evaluar objetivamente mediante la escala AUTODDIS el nivel de autodeterminación de un grupo de adolescentes con o sin discapacidad pertenecientes a los cursos de PMAR del centro La Compasión Escolapios.

Los objetivos específicos de la investigación son los siguientes:

- Conocer el nivel del alumnado en las seis dimensiones de autodeterminación evaluadas a través de la Escala AUTODDIS en formato autoinforme. Es decir, conocer desde su propia perspectiva el nivel de autodeterminación
- Conocer el nivel del alumnado en las seis dimensiones de autodeterminación evaluadas a través de la Escala AUTODDIS en formato heteroinforme. es decir, conocer desde la perspectiva del profesorado el nivel de autodeterminación de su alumnado
- Comparar las diferencias existentes entre ambas perspectivas y los resultados obtenidos en cada dimensión.

- Por último, a partir de los datos se pretende ofrecer alguna propuesta que mejore o fomente aquellas que hayan reflejado cualquier tipo de necesidad o dificultad.

4.2 DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES/DIMENSIONES/NÚCLEOS DE INTERÉS SUJETOS A ESTUDIO

Este documento se ha centrado en dos núcleos de interés de los que derivan las variables pertinentes para realizar la parte más empírica del estudio. Estos dos núcleos se corresponden por un lado con el constructo de la autodeterminación y por otro lado, las características de los participantes (muestra) que se han seleccionado para conocer este mismo aspecto en su realidad.

Comenzando por el núcleo de la autodeterminación, es importante evaluar este aspecto de manera objetiva, porque, si el propósito es lograr la inclusión y promover la misma dignidad y los mismos derechos entre todos los seres humanos, tener en cuenta la autodeterminación es de vital importancia. Cuanta mayor autodeterminación alcancen todas las personas, mayor libertad, autoconocimiento, empoderamiento para tomar decisiones y vivir la vida que uno se plantea, y tener oportunidad de lograrlo. La escala AUTODDIS es una escala desarrollada con el objetivo de conocer este aspecto teniendo en cuenta la visión del entorno o las personas que acompañan a estas personas. La escala se rige por la teoría del agente causal de Shogren et al., (2015) descrita en el marco teórico y evalúa distintas subdimensiones de la autodeterminación, las cuales, se corresponden con las variables del primer núcleo de interés:

-Subescala de autonomía: Evalúa la autonomía, es decir, el hecho de actuar sin influencia de agentes externos.

-Subescala de autoiniciación: Es la dimensión que estudia el inicio de una acción cuando alguien decide realizarla.

-Subescala de autodirección: Son las acciones que alguien realiza y dirige, para la consecución de un objetivo.

-Subescala de autorregulación/ajuste: Estudia la habilidad de pensar alternativas o reconducir una acción, es decir, las estrategias para sortear toda clase de obstáculos.

-Subescala autoconcepto: Evalúa la valoración personal y el conocimiento de nuestras limitaciones/capacidades.

-Subescala empoderamiento: Analiza la capacidad de autodefenderse, autoreafirmarse o autorepresentar sus capacidades.

Para la realización del estudio, interesaba conocer la información de los adolescentes sobre estas dimensiones, pero estos datos se obtuvieron mediante dos perspectivas: Por un lado, desde la propia percepción personal del alumnado sobre sí mismo y por otro lado, desde la perspectiva de un tercero o agente externo que conoce bien al grupo de adolescentes.

En cuanto al segundo núcleo de interés, las variables han sido básicamente tres:

- El género: La población cuestionada estaba dividida entre hombres y mujeres, por lo que era interesante observar qué diferencias podían darse entre ambos grupos, y también, estudiar si el profesorado daba respuestas diferentes en función de esta variable.

-El alumnado ACNEAE: Contar con esta variable era importante para conocer la autodeterminación de este alumnado de la muestra y compararlo con sus compañeros de aula. Observar las respuestas del profesorado y la del propio alumnado teniendo en cuenta esta variable, era relevante dada la significancia de la autodeterminación en las personas con más necesidad de apoyo.

-El curso: Dado que la muestra pertenecía a cursos distintos, es una variable interesante a analizar y ver qué diferencias se dan o en qué dimensiones. En el caso del profesorado, también era relevante, dado que este cambiaba en función del grupo, al igual que las respuestas, observar ambas perspectivas y compararlas podía dar información significativa respecto a los resultados de algunas dimensiones o en general, de su nivel de autodeterminación.

4.3 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y LOS PARTICIPANTES

El colegio La Compasión Escolapios es un Centro Concertado localizado en el barrio de la Rotxapea, concretamente en la calle Bernardino Tirapu, al norte de Pamplona. Es un barrio tradicional y obrero que creció conforme a las necesidades industriales de la ciudad durante los años 50. A lo largo de los años se ha producido un nuevo desarrollo del barrio que le ha llevado a un cambio en su fisonomía.

En 1985 decidieron consensuadamente que pasara a ser un Centro de Integración de alumnado con NEE, convirtiéndose así en el primer colegio concertado con este carácter preferente.

Actualmente, el colegio imparte tres líneas en todas sus etapas: Educación Infantil (171 alumnos/as), en Primaria (436 alumnos/as) ambas en modelo A y en Secundaria hasta cuarto de la ESO (348 alumnos/as) en modelos A y G. Entre su alumnado, se ha observado un incremento en cuanto al origen o nacionalidad del mismo, consiguiendo identificar más de 20 culturas diferentes en el centro. Lo que hace que el centro tenga una gran preocupación por la adecuada atención a la diversidad.

La estructura del centro es horizontal, y en ella destacan los siguientes equipos: equipo de titularidad, equipo directivo, coordinadores de etapa, pastoral, orientación e innovación pedagógica, entre otros.

- **PARTICIPANTES EVALUADOS DEL COLEGIO LA COMPASIÓN ESCOLAPIOS**

Para la realización de mi investigación, se contaron con las dos clases existentes del curso PMAR del centro. En cada curso solo existe un aula de estas características, siendo un total de 16 alumnos los evaluados. De ellos 6 eran mujeres y 10 hombres (es decir, un 37% de la muestra son mujeres, y un 63% del total son hombres), todos entre los 14 y 16 años.

Respecto a la edad, a pesar de que los participantes se encuentran en cursos diferentes (4 participantes en 2º y 12 en 3º) la mayor parte de ellos tiene 15 años, y solo dos alumnos tenían una edad distinta (uno 14 y otro 16 años).

Además, en el primer curso se encuentra un alumno ACNEAE por discapacidad visual y en el caso del curso siguiente, hay un total de tres alumnos ACNEAE. En el segundo caso las razones son varias, un caso por TDAH, otro caso por condición personal, y finalmente, otro por dificultades específicas de aprendizaje.

En cuanto al profesorado participante que se encargó de rellenar las evaluaciones para obtener la perspectiva de “terceros”, fueron los tutores de ambos cursos. Los profesores cuentan con una gran experiencia con grupos de PMAR ya que en el centro, llevan trabajando con dichos grupos desde hace años.

Ambos tutores conocían bien al alumnado ya que desde el primer curso han permanecido con el mismo grupo de PMAR, o bien en secundaria, por lo que tienen conocimiento suficiente para rellenar la información del heteroinforme de la escala AUTODDIS. Esta escala establece que uno de los requisitos para recoger la perspectiva de estos profesionales, es que conozcan por un tiempo mínimo establecido (4 meses) a la población en cuestión.

4.4 ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

En este trabajo se ha utilizado la Escala AUTODDIS (Verdugo et al., 2021) para recoger y analizar los datos cuantitativos que componen la investigación. Esta escala, es un instrumento que puede aplicarse desde los 11 hasta los 40 años, está diseñada originalmente en formato heteroinforme, de manera que, puede ser un familiar o profesional que haya observado o conozca a la persona durante un mínimo de 4 meses la que conteste a la escala para evaluar el nivel general de autodeterminación. Y también cada dimensión y subdimensión que compone la concepción del modelo de Shogren et al., (2015). Para ello, la escala se compone de 46 ítems los cuales se organizan en seis subescalas

(autonomía, autoiniciación, autodirección, autorregulación/ajuste, autoconcepto y empoderamiento). Estas subescalas se agrupan a su vez en torno a tres dimensiones ya mencionadas del modelo teórico compuesto por (a) acciones autónomas y volitivas, (b) acciones agenciales de control personal y (c) actitudes y creencias de control-acción.

La persona que cumplimenta el cuestionario tiene 4 opciones de respuesta: Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo y Totalmente de acuerdo. Debe responderse pensando en si la respuesta elegida es la opción que mejor describe a la persona en cuestión, de forma que, se explica de la manera más honesta y fiel posible la realidad de una persona.

Respecto a la adecuación de esta escala a la hora de medir la autodeterminación, los autores de esta Escala afirman en su documento que “los datos apoyan que la Escala AUTODDIS cuenta con evidencias empíricas de validez y fiabilidad que avalan el proceso de desarrollo y validación psicométrica que se está desarrollando” (Vicente et al., 2020, p. 308).

A la hora de adaptar el autoinforme, se transformaron los enunciados de los ítems que formaban el cuestionario porque se encontraban en tercera persona, modificándolas a la primera persona. En el caso del heteroinforme, no se produjo ninguna modificación en la escala, sin embargo, en la modalidad online, sí se realizaron algunos cambios en los datos personales.

4.5 PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El proceso de obtención de datos ha durado varios meses y se ha dividido en diferentes etapas y tomas de contacto con el centro. Cabe destacar que la situación que actualmente se está viviendo, no ha agilizado en exceso este proceso, ya que se han encontrado algunas dificultades para viajar hasta la comunidad en donde se encontraba el centro en cuestión para realizar los cuestionarios. Sin embargo, de manera constante se comenzó a trabajar en la elaboración de este documento desde enero de 2021 hasta la actualidad.

1ª Fase: Enero de 2021, los inicios. Comienza la redacción del primer borrador del marco teórico y se toman las primeras decisiones, respecto a qué herramienta se iba a utilizar, qué población, qué centro, etc. Dada la adecuación al trabajo y novedad, la escala AUTTODDIS es la escala idónea para recoger y conocer el nivel de autodeterminación de la población. Se habló con la entidad de prácticas para tomar la muestra, quienes solicitaron tener conocimiento de la existencia de este documento para poder desarrollarlo y aprobar su aplicación. El objetivo inicial era obtener muestra suficiente respecto al nivel de autodeterminación de población adolescente y compararlo con la perspectiva de sus profesores. El alumnado y profesorado pertenecerían a aulas diferentes, por un lado una muestra

de alumnos pertenecientes a aulas específicas frente a los de aulas ordinarias y así conocer si se dan diferencias y cuáles son.

2ª Fase: Febrero de 2021, la adaptación de la escala. Sobre mediados de febrero se comenzaron las adaptaciones de la escala, con el objetivo de facilitar y agilizar el proceso, se realizó la adaptación en diferentes formatos, por un lado, una adaptación en Google forms (para que el profesorado/alumnado contestara de manera más ágil a la escala) y otro en formato papel. Una vez adaptados ambos tipos de cuestionarios, por un lado el dirigido al profesorado (heteroinforme) y por otro, el dirigido al alumnado (autoinforme), se enviaron al centro para que vieran cuáles eran las preguntas, su adecuación, etc. Sin embargo, hubo diferentes complicaciones con la población de aulas ordinarias, ya que el profesorado manifestó que no sabía contestar a esas cuestiones, y que no contaban con los recursos o la información necesaria para hacerlo. Así que se decidió solo contar con población de aulas específicas, concretamente, las dos aulas existentes de PMAR (2º y 3º de PMAR) y los dos tutores responsables de cada grupo, ya que estos sí veían viable poder responder a estas cuestiones.

3ª Fase: Marzo de 2021, concreción del marco teórico y modificaciones. Se fue modificando el marco teórico y continuando con la redacción de otros apartados. Se enviaron los cuestionarios al centro, en donde, aprobaron su adecuación y posibilidad de finalmente realizarlos durante el periodo de en el que estuviera allí haciendo prácticas, de esta forma sería más ágil y sencilla la recogida de los datos así como su tratamiento. El trabajo tenía clara ya la muestra, se contaba con la escala adaptada, los permisos necesarios y aunque hubiera variado, el objetivo finalmente sería el de comparar la perspectiva de los tutores de ambas clases con la perspectiva del propio alumnado sobre su autodeterminación.

4ª Fase: Abril-Mayo de 2021, recogida de los datos. A lo largo de las prácticas, se habló con el profesorado que tutorizaba estos grupos, se habló con los orientadores de secundaria para poder realizar dichos cuestionarios y a lo largo de las últimas semanas de mayo se recogieron los datos. El día que se realizó la evaluación del alumnado, se encontraban ambas clases juntas, ya que suelen tener en ocasiones tutorías conjuntas. Esto demuestra la buena coordinación que hay entre ambos tutores y la relación tan cercana entre todos los participantes. De forma que, cumplimentaron la escala a la vez y en el mismo lugar, utilizando la media hora final de una sesión de tutoría. En el caso del profesorado, se dejó algo más de margen para que cumplimentaran sus cuestionarios. Uno de ellos prefirió contestar el cuestionario de manera online y el otro tutor en el formato papel. Una vez recogidos, los meses posteriores (junio-septiembre de 2021) se continuó elaborando la segunda parte del trabajo, la cual se corresponde con el análisis de los datos obtenidos previamente y la conclusión.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En cuanto a los resultados obtenidos, primero se analizarán las respuestas obtenidas por el alumnado, agrupadas en base a las dimensiones descritas de la escala AUTODDIS, y posteriormente se analizarán las del profesorado continuando con esta misma dinámica, de forma que se describa su perspectiva. Finalmente se compararán y discutirá respecto a aquellas dimensiones que muestren diferencias más significativas entre ambas perspectivas.

- PERSPECTIVA DEL PROPIO ADOLESCENTE. RESPUESTAS AUTOINFORME:

Nivel de autodeterminación global:

Para responder al primer objetivo, se describe a continuación el nivel de autodeterminación de todo el grupo reflejando las puntuaciones de cada dimensión analizada. Se han utilizado las puntuaciones sumatorias, ya que al haberse adaptado el formato de la escala (a formato autoinforme) los baremos disponibles no resultan adecuados. Se realiza un análisis descriptivo en el que se proporciona la media del grupo bajo su propia perspectiva (intragrupo), desviación típica y la puntuación máxima y mínima obtenida (ver tabla 3), observándose lo siguiente:

La tabla muestra como hay cifras máximas muy altas. En el caso de la subdimensión de la autoiniciación y autorrealización/ajuste se alcanzan las puntuaciones máximas posibles. A diferencia de las mínimas, ninguna dimensión se corresponde con las puntuaciones más bajas posibles, sino que se encuentran en un nivel medio, a excepción del autoconcepto y la autorregulación/ajuste, que han obtenido el mínimo más bajo de todas las dimensiones.

En cuanto a la desviación típica, se observa a nivel general mucha dispersión en las respuestas ya que se han obtenido desviaciones típicas algo elevadas, como en el caso del empoderamiento (5,86), autodirección (6,56) y la escala global (19,12). Autonomía, autoiniciación y autoconcepto han obtenido desviaciones típicas más bajas (3,28, 3,17 y 3,90), cifras que señalan que no hay mucha dispersión en las respuestas, sin embargo, la dimensión que menos dispersión refleja es la autorregulación/ajuste con una desviación de 1,83, indicando que es en la dimensión en la que más homogeneidad hay en la respuesta de los participantes. Cabe destacar, que estas cifras pueden estar relacionadas con el número de ítems de cada escala, por lo que la variación vendría como resultado de esto.

Tabla 3. Puntuaciones de los resultados medios de la escala AUTODDIS.

<i>Dimensiones</i>	<i>Promedio</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Mínimo posible</i>	<i>Máximo</i>	<i>Máximo posible</i>
<i>Autonomía</i>	21.25	3.28	14	7	27	28
<i>Autoiniciación</i>	19.06	3.17	14	6	24	24
<i>Autodirección</i>	36.88	6.56	25	12	46	48
<i>Autorregulación/Ajuste</i>	9.50	1.83	6	3	12	12
<i>Autoconcepto</i>	17.56	3.90	8	6	23	24
<i>Empoderamiento</i>	36.06	5.86	27	12	47	48
<i>Escala global</i>	140.31	19.12	102	46	170	184

Nivel de autodeterminación en función del género:

Para conocer el nivel de autodeterminación de los propios adolescentes, es interesante observar otras variables cualitativas como es el género y observar si este factor, influye de alguna forma al nivel de autodeterminación de la muestra. Por ello se han analizado las medias que cada grupo (hombres/mujeres) de la muestra ha reflejado en cada subdimensión.

Comparando los resultados de ambos grupos, las medias han sido bastante cercanas con pocas cifras de separación entre hombres y mujeres, sin embargo por una distancia muy leve, son los hombres los que consiguen las medias más elevadas. Cabe destacar que hay dos subdimensiones donde la diferencia entre mujeres y hombres es más notoria: la autodirección y empoderamiento.

Por ello, aunque no se han hecho análisis para contrastar si las diferencias son significativas (teniendo en cuenta también el reducido tamaño de la muestra), puede concluirse que las mujeres de la muestra, salvo en la autonomía y empoderamiento, han obtenido medias muy similares a las puntuaciones masculinas, a excepción de la dimensión de la autodirección y empoderamiento, ya que es donde más diferencias se dan entre ambas medias.

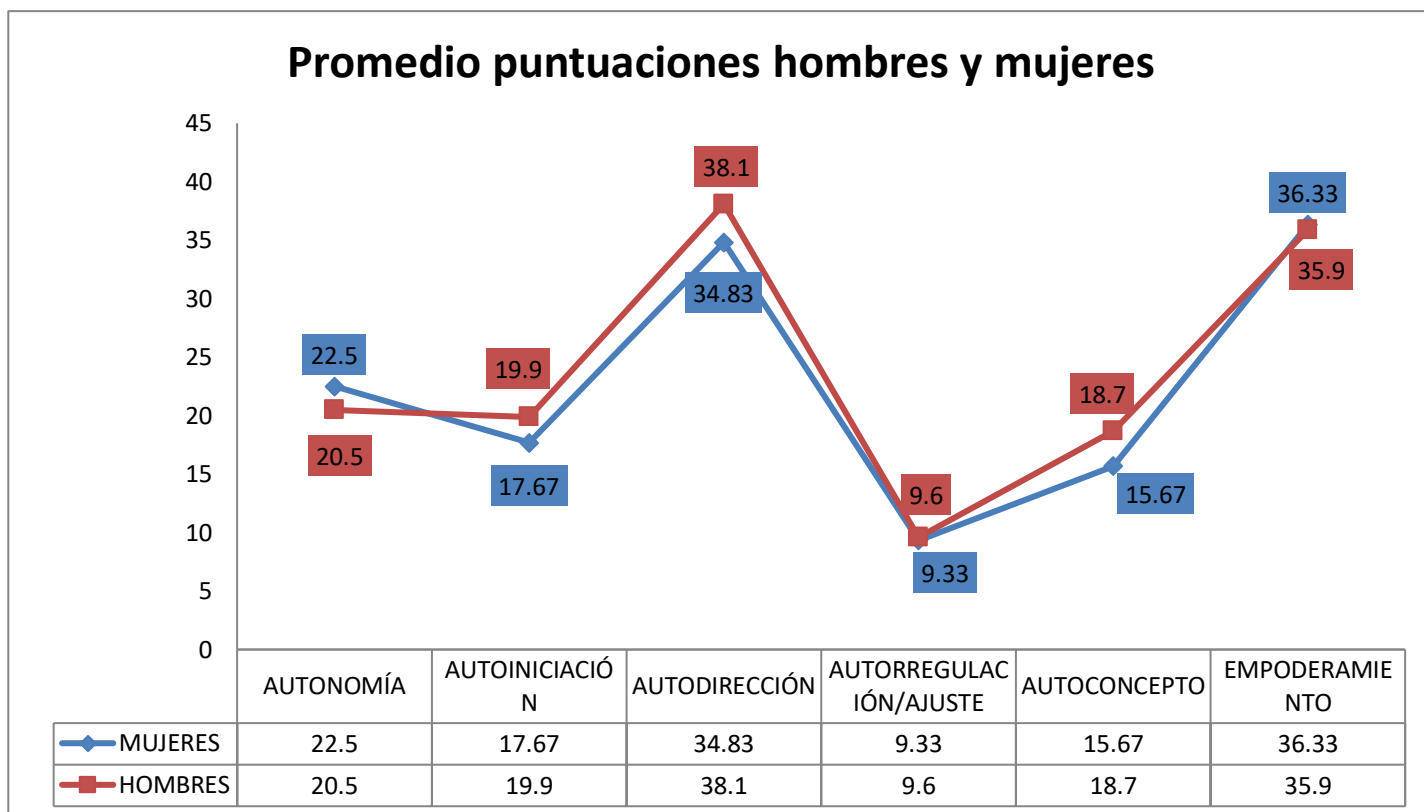


Figura 3. Puntuaciones medias de los resultados obtenidos en la escala AUTODDIS por género de los participantes.

Respuestas en función de ACNEAE:

Otra variable cualitativa que se ha tenido en cuenta es si el alumnado presenta o no necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE). Es importante tener en cuenta esta variable ya que, como se ha reflejado en el marco teórico, la autodeterminación se ha estudiado principalmente en el contexto del alumnado con necesidades educativas, aunque en la actualidad se defiende que es un constructo igualmente importante para todos, independientemente de su condición o situación personal. Por ello, en este trabajo se han analizado las diferencias entre un grupo y otro, aunque hay que tener en cuenta que realmente el número de ACNEAE de la muestra era muy pequeño.

Como se puede observar en la figura 4, las medias de cada grupo a nivel general no reflejan mucha dispersión o diferencia, en algunos casos es casi la misma cifra para ambos grupos de la muestra, como por ejemplo en el caso de la subdimensión de la autonomía (21) y autodirección (36), por lo que parece que no existirían diferencias reseñables.

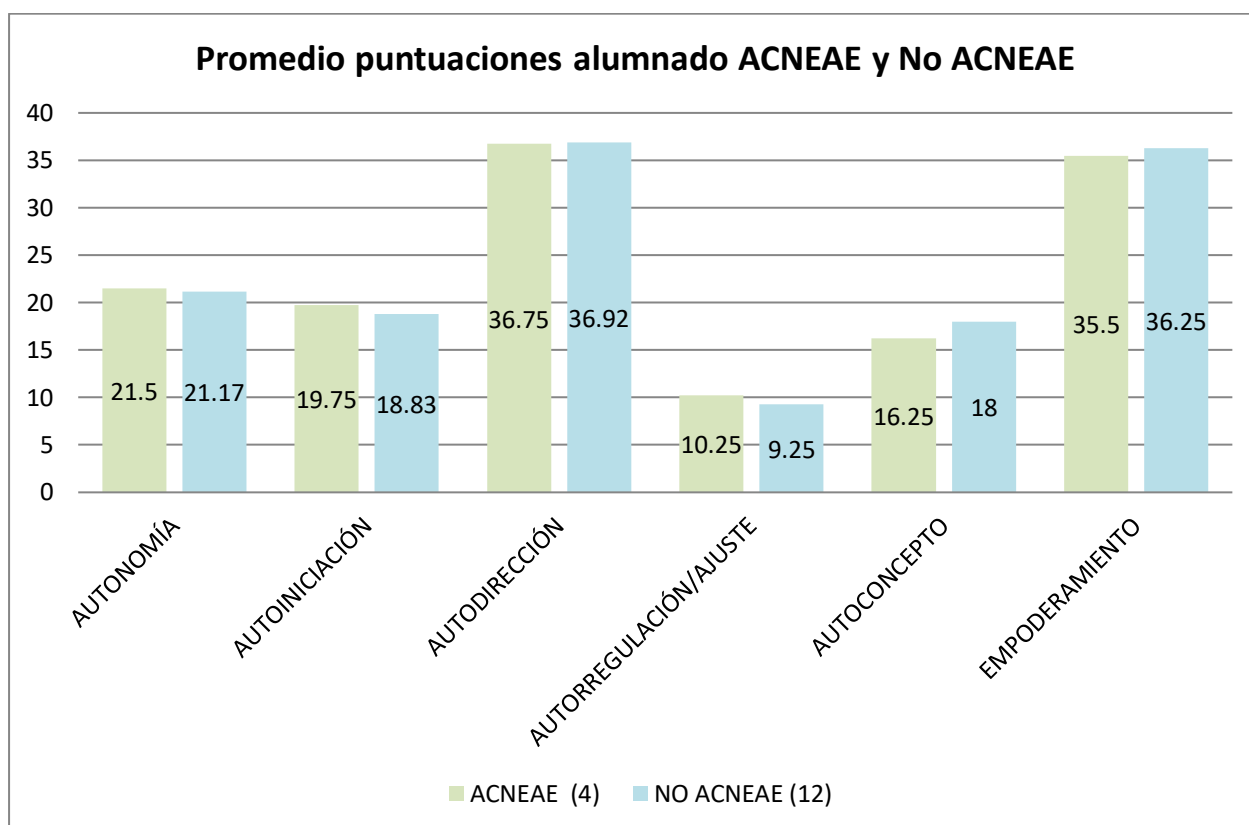


Figura 4. Puntuaciones medias de los resultados obtenidos en la escala AUTODDIS en relación al alumnado ACNEAE.

Respuestas en función del curso:

Por último, se ha realizado la comparación teniendo en cuenta el curso. Esta variable cualitativa es importante reflejarla en el análisis de resultados, ya que esta condición puede ser un factor relevante a la hora de estudiar la autodeterminación, además de contar con edades diferentes, también se cuenta con un tutor/profesional diferente.

Los resultados de la figura 5 muestran diferencias en algunos casos más llamativas que en otros, pero a nivel general se observa, que las respuestas del 2º curso de PMAR son en todas las dimensiones superiores a las de 3º de PMAR. En la mayoría de dimensiones, la diferencia no es demasiado grande, siendo aproximadamente entre 2 o 3 puntos de diferencia, sin embargo, en el caso de la autodirección, la diferencia es de 5 puntos entre un grupo y otro.

Por ello, se podría afirmar que el curso de 2º, parece que cuenta con un nivel mayor de autodeterminación en comparación con el curso de 3º, especialmente en el área de la autodirección.

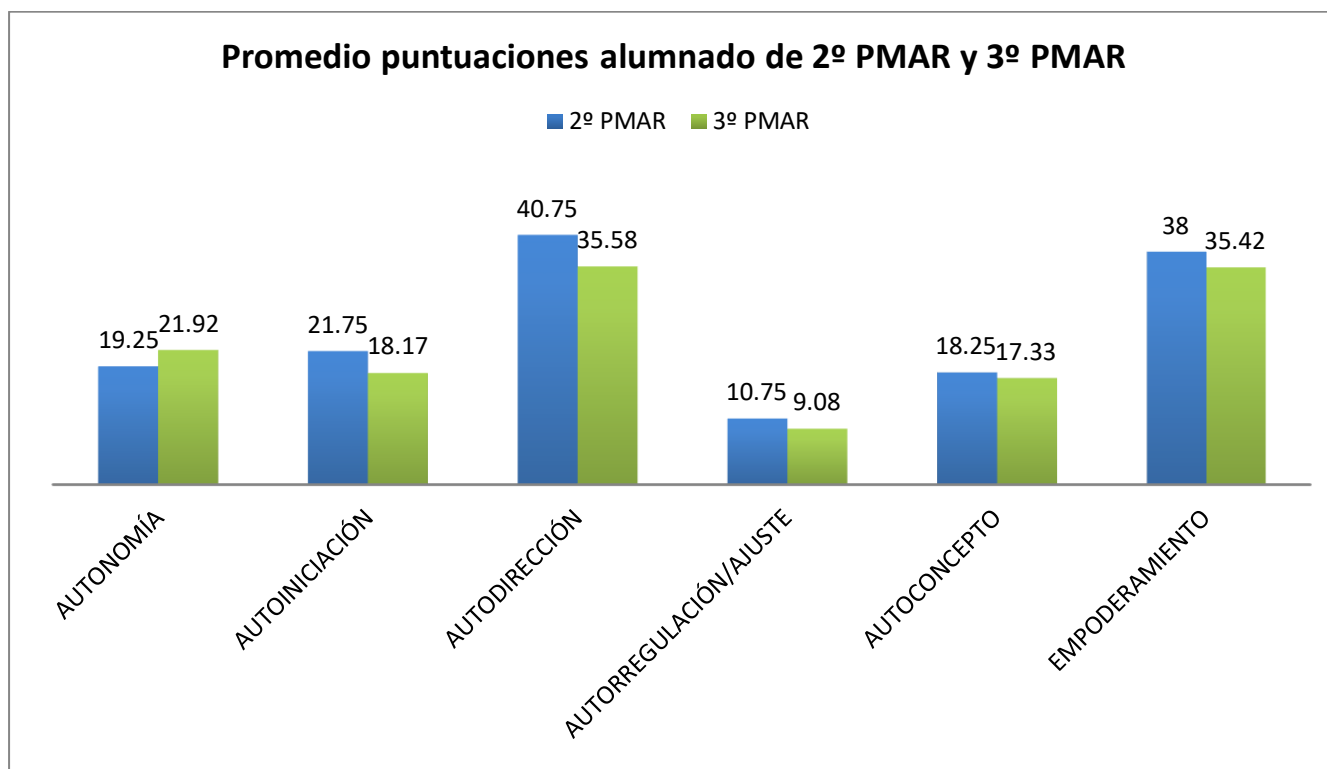


Figura 5. Puntuaciones medias de los resultados obtenidos en la escala AUTODDIS en relación al curso.

- **PERSPECTIVA DEL PROFESORADO. RESPUESTAS HETEROINFORME:**

Para responder al segundo objetivo, se debe de conocer el nivel de autodeterminación del alumnado desde la perspectiva del profesorado mediante las puntuaciones obtenidas en sus cuestionarios. Por ello, se ha realizado un análisis de la visión de los docentes, teniendo en cuenta las mismas variables que en el apartado anterior, como el género, curso, etc.

Nivel de autodeterminación global:

La tabla, muestra de forma global el nivel de autodeterminación del grupo bajo la perspectiva del profesorado. Las puntuaciones que sus tutores han reflejado respecto al alumnado, se han dividido entre las dimensiones y analizado el promedio, desviación típica, mínimo y máximo de cada una, igual que con los resultados del autoinforme.

En este caso, la mayoría de medias se encuentran en una posición estable sin mucha diferencia destacable entre cada dimensión. Respecto a la desviación típica, se puede afirmar que la dimensión que ha recibido respuestas menos variadas ha sido la autorregulación (1,64), ya que es esta la que ha obtenido una desviación típica más cercana al 0. El resto se encuentran comprendidas entre un 3-4 de desviación típica, a excepción de la autodirección (8,60) y empoderamiento (7,26), en donde la

desviación típica es la más elevada. Se puede observar que estas dos últimas dimensiones son las que han recibido respuestas más diversas y variadas de entre todas las dimensiones analizadas.

Finalmente, respecto a los mínimos y máximos, cabe destacar que a nivel general, ninguna dimensión alcanza el mínimo máximo, y en todas las dimensiones se alcanza la puntuación máxima a excepción de dos dimensiones, la de la autodirección y la autorregulación/ajuste. Estas dimensiones, han recibido un mínimo muy bajo (13 y 4) siendo su mínimo máximo 12 y 3 o inferior, y un máximo de 46 y 9 sobre el máximo que es de 48 y 12. Por lo que se puede afirmar que estas dimensiones son las que han recibido a nivel general, respuestas variadas pero algo bajas, en comparación con el resto de dimensiones.

Tabla 4. Puntuaciones de los resultados medios obtenidos por los docentes en la escala AUTODDIS por dimensiones.

<i>Dimensiones</i>	<i>Promedio</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Mínimo posible</i>	<i>Máximo</i>	<i>Máximo posible</i>
<i>Autonomía</i>	20.94	3.99	15	7	27	28
<i>Autoiniciación</i>	17	4.23	9	6	24	24
<i>Autodirección</i>	30.69	8.60	13	12	46	48
<i>Autorregulación/Ajuste</i>	7.19	1.64	4	3	9	12
<i>Autoconcepto</i>	15.94	3.45	12	6	24	24
<i>Empoderamiento</i>	31.31	7.26	19	12	48	48
<i>Escala global</i>	125.75	21.44	100	46	178	184

Nivel de autodeterminación en función del género:

Para conocer el nivel de autodeterminación basado en las respuestas del heteroinforme, se debe observar otras variables, como el género y observar diferencias que hayan afectado al nivel de autodeterminación de la muestra. Por ello se han analizado las medias que el profesorado ha dado a cada grupo (hombres/mujeres) en cada subdimensión:

A nivel general las medias no son significativamente diferenciadas entre un grupo y otro, pero se observa como es el grupo de las mujeres, quienes cuentan en este caso con medias más altas que los hombres según las respuestas del profesorado, a excepción de la autoiniciación y el empoderamiento. Estas dimensiones son las únicas en las que la media de los hombres es superior a la de las mujeres.

Por ello, parece que bajo el punto de vista del profesorado, las mujeres de la pequeña muestra recogida han obtenido medias por encima de las puntuaciones masculinas, y por ende, creen que poseen mayor nivel de autodeterminación, a excepción del nivel de autoiniciación y empoderamiento.

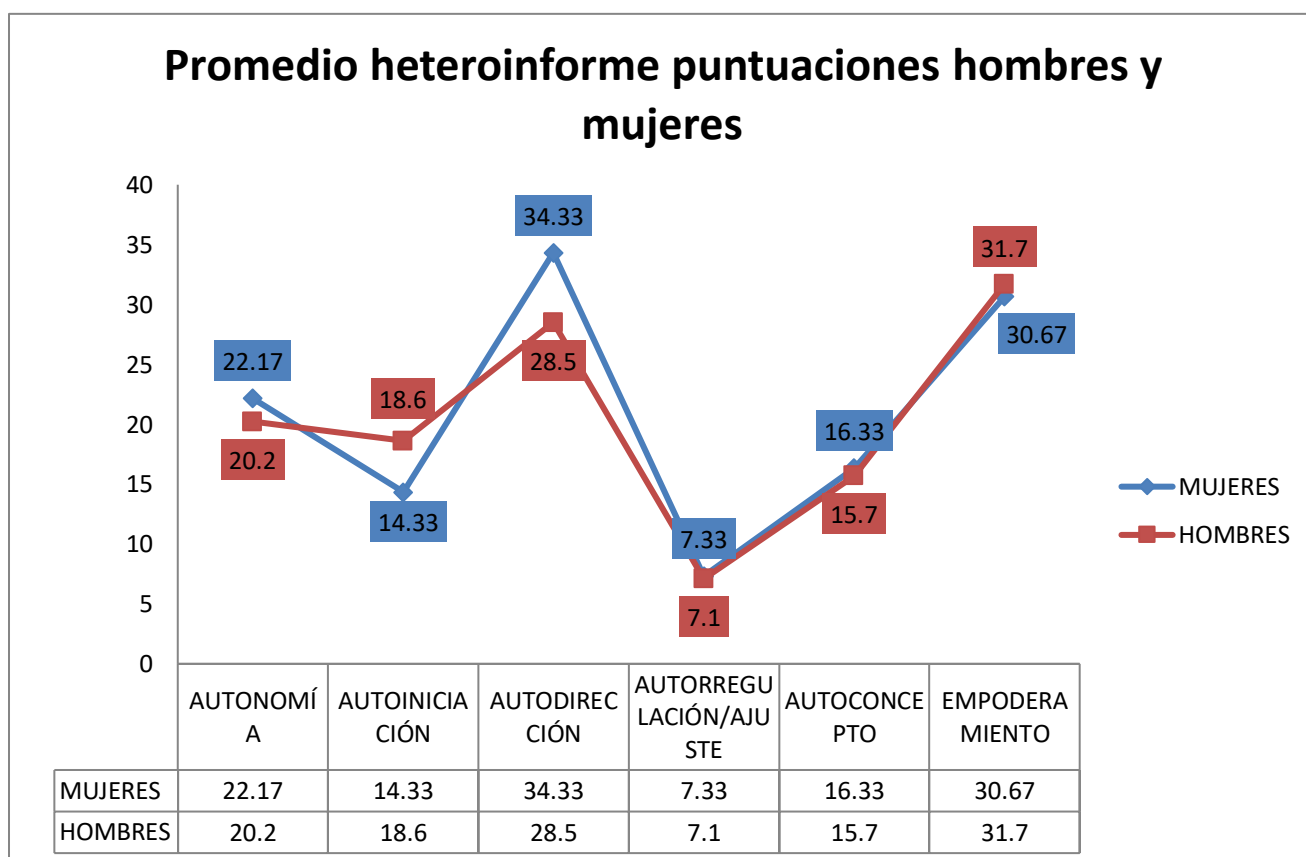


Figura 6. Puntuaciones medias de los resultados obtenidos por los docentes en la escala AUTODDIS por género de los participantes.

Respuestas en función de ACNEAE:

Como se ha mencionado, esta característica puede ser un factor influyente en el correcto desarrollo de la autodeterminación, por lo que es relevante conocer si esta variable tiene algún impacto en su profesorado y observar si se dan diferencias más notables entre un grupo y otro. Esto es lo que las respuestas del heteroinforme señalan:

La figura 7 demuestra una diferencia muy leve entre las respuestas hacia un grupo y otro, por lo que no existen datos significativos en las respuestas del heteroinforme.

Cabe destacar que a nivel general, en todas las dimensiones, el grupo con medias inferiores es aquel que efectivamente se corresponde como alumnado ACNEAE. Estas diferencias no son notables entre un grupo y otro, por lo que es algo positivo que el profesorado haya dado estas respuestas ante el nivel de autodeterminación de todo el grupo, cuantas menos diferencias haya entre una población y otra, mayor beneficio para todo el alumnado.

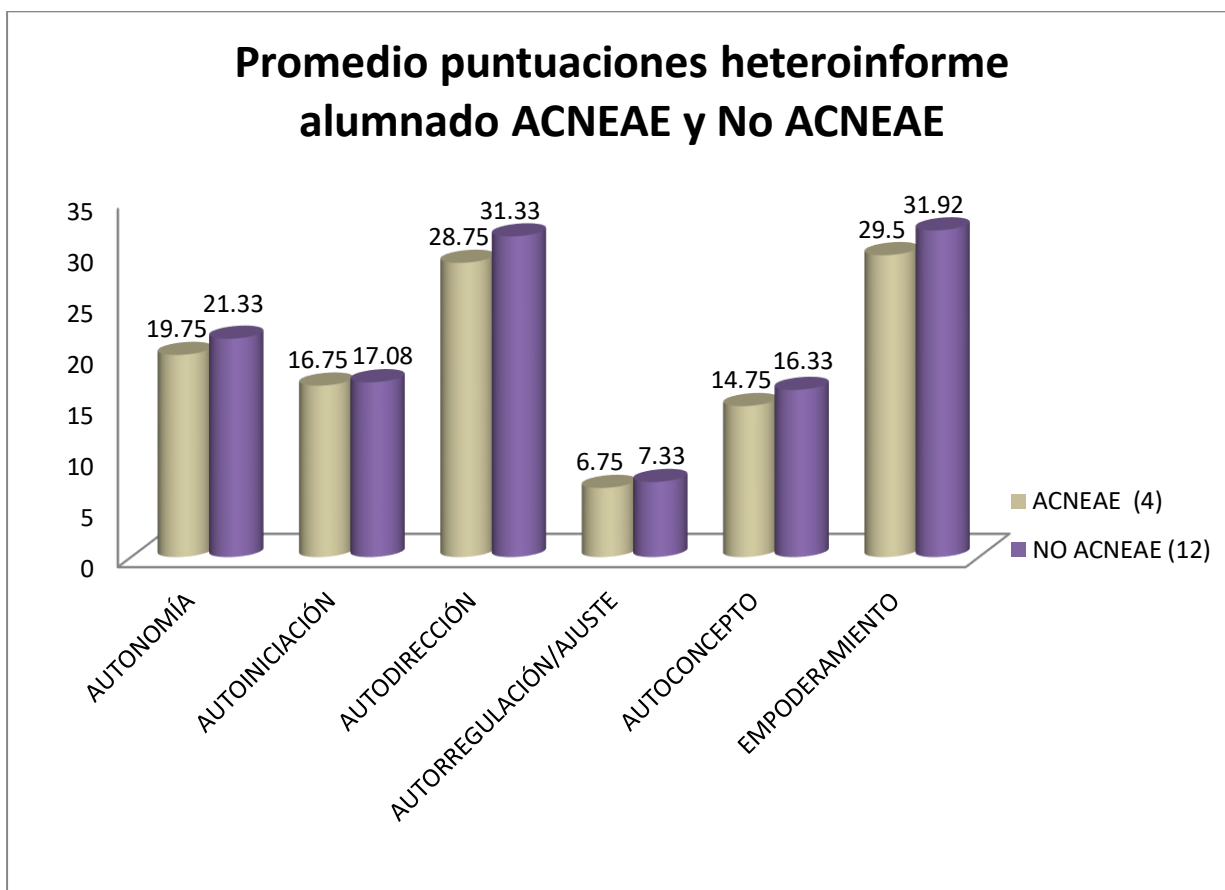


Figura 7. Puntuaciones medias de los resultados obtenidos por los docentes en la escala AUTODDIS en relación con el alumnado ACNEAE

Respuestas en función del curso:

Esta variable cualitativa es importante reflejarla en el análisis de resultados, especialmente en el caso del heteroinforme, ya que han sido dos profesores distintos los responsables de los dos cursos, y así pueden observarse las diferentes respuestas que ha reflejado cada tutor respecto a su grupo, analizar las medias que se han obtenido y si es que se dan diferencias.

Las respuestas del heteroinforme reflejan entre ambos grupos medias similares, todas las dimensiones cuentan con medias poco diferenciadas.

Destaca que en cada dimensión, la media que es superior se corresponde con la del grupo de 2º de PMAR, y la inferior, con la del grupo de 3º. Las medias son bastante similares, sin embargo, en el caso de la autoiniciación o el empoderamiento, llama la atención que ambas dimensiones cuenten con medias algo más notables entre ambos grupos.

Por ello, podría afirmarse que en general por poca distancia, el grupo de 2º cuenta con una mayor autodeterminación bajo la perspectiva del profesorado, especialmente, si se tiene en cuenta la autoiniciación y el empoderamiento de dicho grupo de PMAR frente al otro.

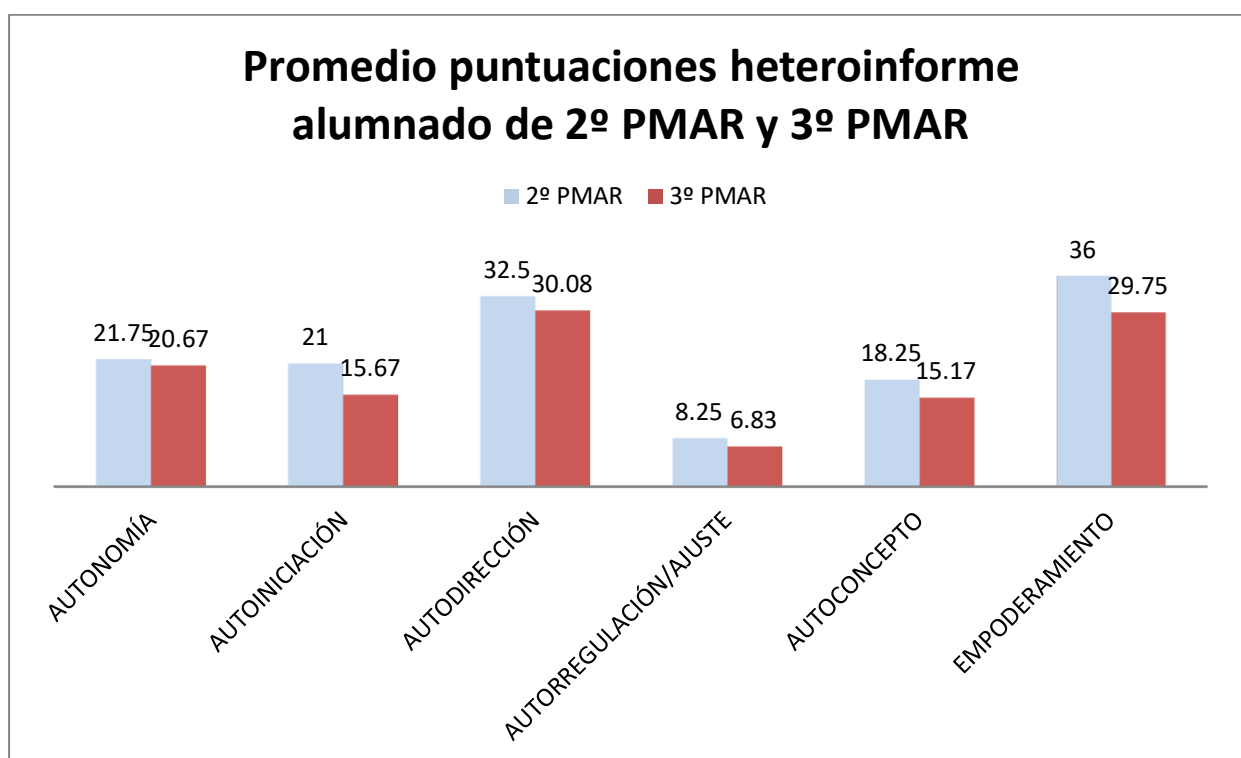


Figura 8. Puntuaciones medias de los resultados obtenidos por los docentes en la escala AUTODDIS en relación al curso.

- **RESULTADOS MÁS RELEVANTES ENTRE EL HETEROINFORME Y AUTOINFORME:**

Para este tercer y último objetivo, se han elaborado nuevas figuras y tablas que reflejan las diferencias más llamativas entre la perspectiva del alumnado y el profesorado. Se compararán ambos resultados para reflejar de manera clara cuáles son los aspectos en los que más difieren las respuestas del profesorado y alumnado respecto al nivel de autodeterminación de este último grupo, y cuáles son aquellas dimensiones o variables en donde se debe poner el foco para lograr trabajar correctamente este aspecto tan importante.

Nivel de autodeterminación entre ambas perspectivas:

En el caso de la autodeterminación, a nivel general el promedio del autoinforme es superior al del heteroinforme en todas las dimensiones, no es una diferencia muy elevada en algunas dimensiones, pero es llamativa la última fila con los resultados de la escala global, la cual indica los niveles en general de autodeterminación bajo la visión del alumnado y el profesorado.

Es destacable que exista esta diferencia entre un grupo y otro, por lo que puede considerarse que el alumnado percibe que su nivel de autodeterminación es más elevado en comparación a la opinión de su profesorado. La dimensión de la autodirección y empoderamiento también refleja una diferencia algo más alta que otras subdimensiones en sus medias. Sigue siendo una diferencia muy leve ya que, la mayoría de subdimensiones tienen unos promedios muy similares, por lo que es algo positivo que entre ambos grupos la percepción de los cuestionados no sea tan dispar.

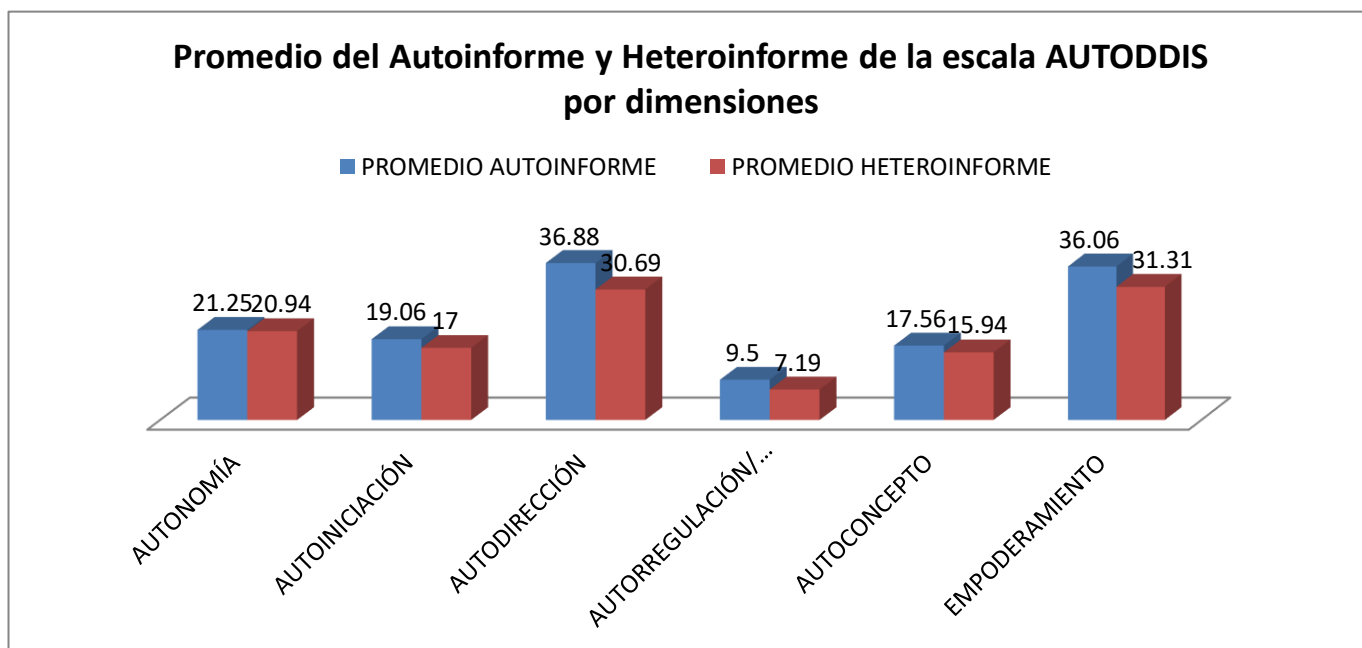


Figura 9. Puntuaciones medias de los resultados obtenidos en el autoinforme y heteroinforme

Tabla 5. Puntuaciones medias de los resultados obtenidos en el autoinforme y heteroinforme en la escala AUTODDIS

<i>Autoinforme</i>	<i>Promedio</i>	<i>Promedio</i>	<i>Heteroinforme</i>
<i>Autonomía</i>	21.25	20.94	<i>Autonomía</i>
<i>Autoiniciación</i>	19.06	17,00	<i>Autoiniciación</i>
<i>Autodirección</i>	36.88	30.69	<i>Autodirección</i>
<i>Autorregulación/Ajuste</i>	9.50	7.19	<i>Autorregulación/Ajuste</i>
<i>Autoconcepto</i>	17.56	15.94	<i>Autoconcepto</i>
<i>Empoderamiento</i>	36.06	31.31	<i>Empoderamiento</i>
<i>Escala global</i>	140.31	125.75	<i>Escala global</i>

Autodeterminación en función del género entre ambas perspectivas:

En el caso del género, cada grupo respondió el cuestionario y los resultados muestran opiniones algo más diferenciadas y otras más similares. La primera subdimensión no señala grandes diferencias entre ambos grupos ni informes, sin embargo, la autoiniciación presenta diferencias algo más destacables. Si se compara esta dimensión en las figuras 10 y 11, se observa que las mujeres obtienen medias inferiores tanto en el autoinforme como el heteroinforme. Concretamente, las mujeres obtuvieron una media de 17 puntos respecto a su propia autoiniciación, sin embargo, en el heteroinforme la media baja hasta los 14 puntos, mientras que en el caso de los hombres, la media es de 19 en el autoinforme y de 18 en el heteroinforme.

Por otro lado, en la primera figura 10, la autodirección en el autoinforme obtuvo una cifra muy alta (38), sin embargo, en el heteroinforme, esta misma dimensión obtuvo 28 puntos, reflejando una diferencia de 10 puntos entre ambos informes. Otra dimensión destacable es la del empoderamiento en la figura 11, en ella, las mujeres respondieron respecto a su propio empoderamiento, y como resultado se obtuvo 37 puntos, pero en el caso del heteroinforme, la cifra baja a 31.

En definitiva, los alumnos hombres que respondieron el autoinforme consideran que poseen un nivel más alto en autodirección en comparación con el heteroinforme, la diferencia es muy poco destacable, a excepción de la dimensión de la autodirección donde sí se dan 10 puntos de diferencia entre ambas visiones. Las mujeres reflejaron igual que los hombres mayores puntuaciones, sin embargo, en comparación con la perspectiva de su profesorado las diferencias son mínimas.

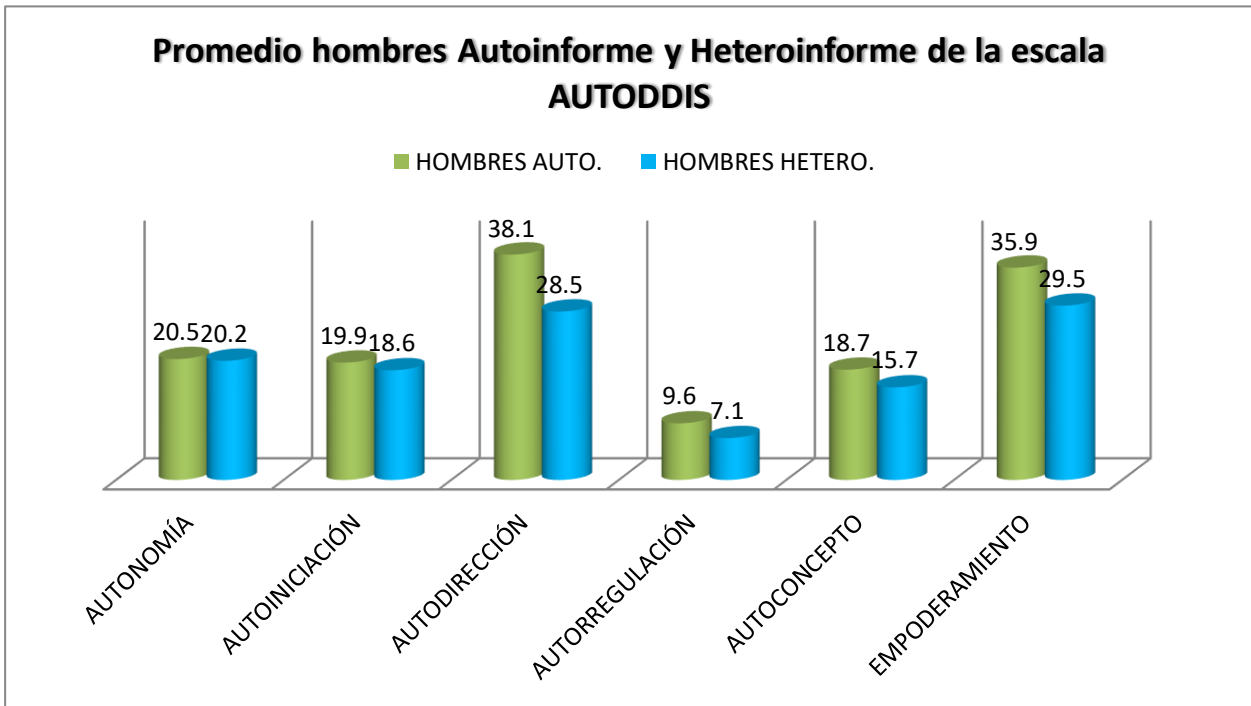


Figura 10. Puntuaciones medias de los hombres en el autoinforme y heteroinforme de la escala AUTODDIS

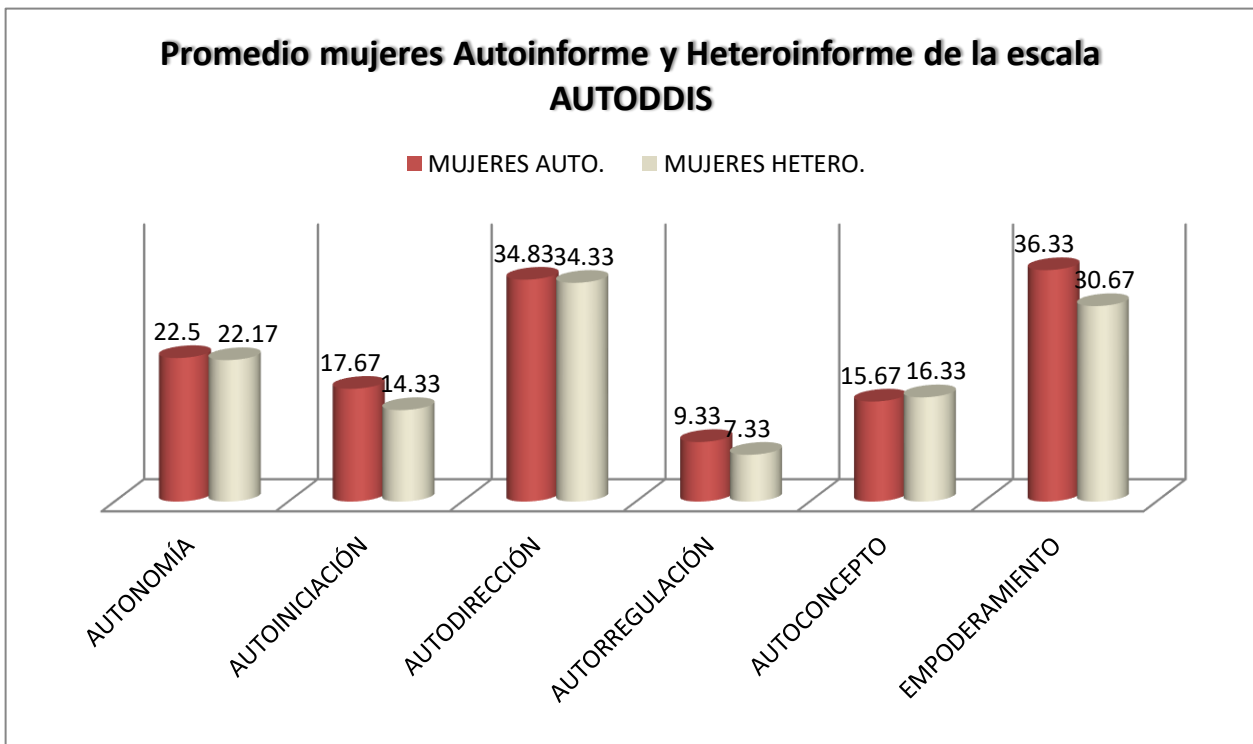


Figura 11. Puntuaciones medias de las mujeres en el autoinforme y heteroinforme de la escala AUTODDIS

Autodeterminación en función de ACNEAE entre ambas perspectivas:

Los resultados de las figuras señalan leves diferencias entre el alumnado ACNEAE y no ACNEAE, ya que las medias en ambos grupos son muy similares, sin embargo, hay algunas subdimensiones con medias algo más diferenciadas.

En el caso del alumnado ACNEAE, el autoinforme y heteroinforme refleja medias muy cercanas entre sí, a excepción de la autodirección, autorregulación y empoderamiento. Estas medias son más elevadas en el caso del autoinforme que en el heteroinforme, por lo que es un dato llamativo. En el caso del alumnado no ACNEAE, se dan diferencias en las medias de la autodirección y empoderamiento, en todas las dimensiones las medias del autoinforme vuelven a ser más elevadas que en el heteroinforme.

En resumen, puede afirmarse que la diferencia entre alumnado ACNEAE y no ACNEAE es muy leve, sin embargo destaca que se dé una diferencia más notoria cuando se compara la dimensión del empoderamiento y autodirección entre ambos informes.

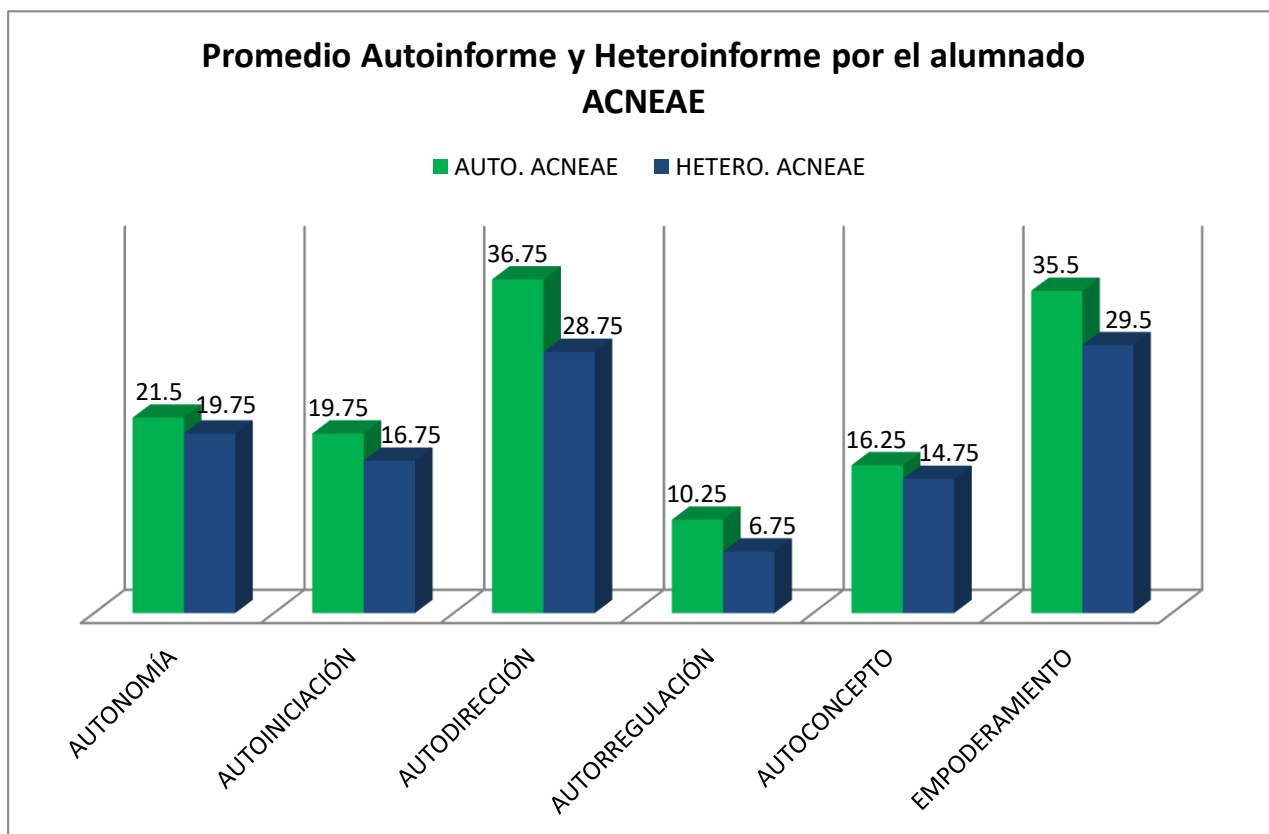


Figura 12. Puntuaciones medias del autoinforme y heteroinforme de la escala AUTODDIS por ACNEAE

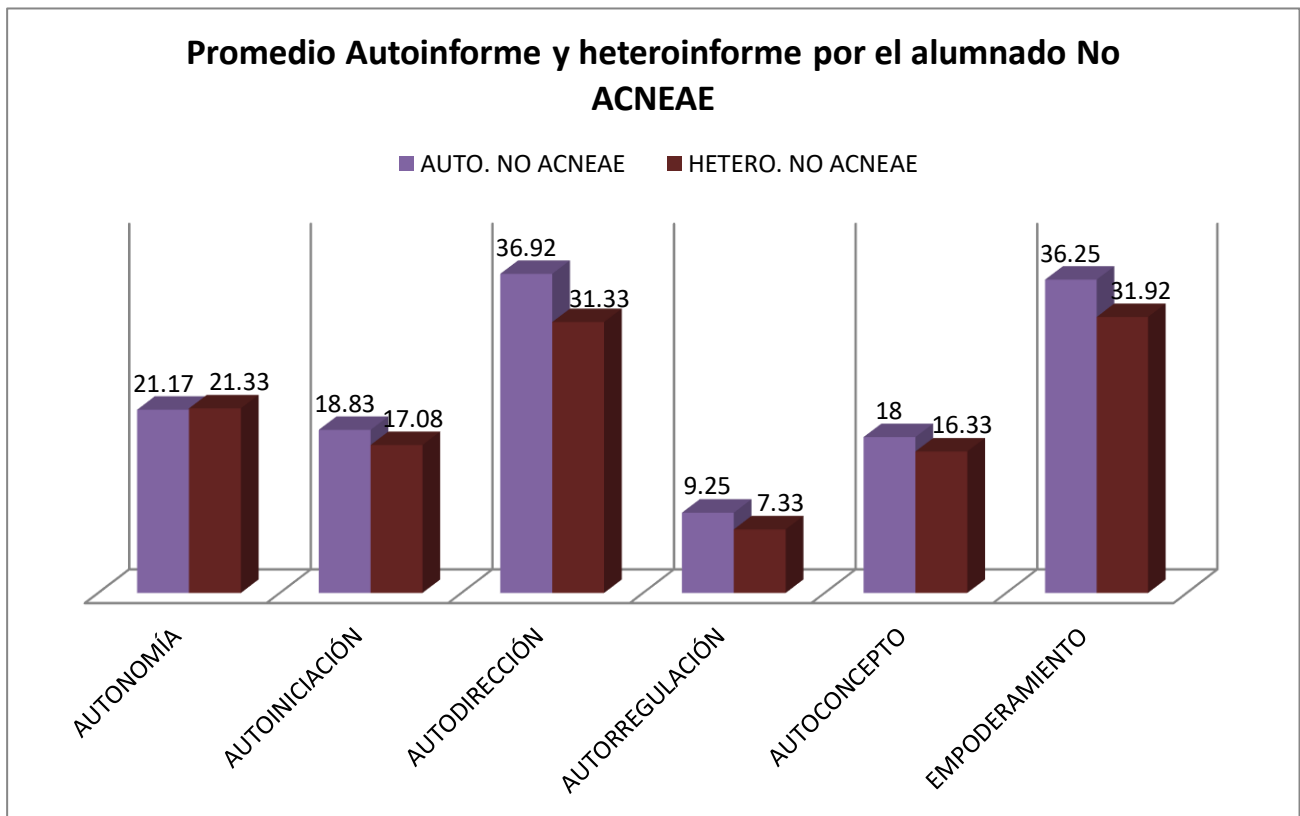


Figura 13. Puntuaciones medias del autoinforme y heteroinforme de la escala AUTODDIS por el alumnado No ACNEAE

Autodeterminación en función del curso entre ambas perspectivas:

De nuevo, vuelven a darse diferencias leves entre los dos cursos, ya que a nivel global, las medias son muy similares. Las figuras 14 y 15 señalan cuáles han sido las medias de cada dimensión entre ambos informes.

En el caso de 2º de PMAR, en general tanto las medias del autoinforme como el heteroinforme, reflejan que comparten una percepción muy similar respecto a la autodeterminación del alumnado. La única dimensión en la cual sus medias son algo más dispersas entre ambos informes, es en el caso de la autodirección, ya que se da una diferencia de casi 8 puntos. Algo más leve sucede en el empoderamiento, pero la diferencia es de 2 puntos. En ambas dimensiones, es el autoinforme el que se corresponde con las medias más elevadas..

En el caso de 3º de PMAR ocurre que en la mayoría de las dimensiones la diferencia es muy leve entre ambos informes, pero igual que ocurre en 2º de PMAR, las diferencias se encuentran en las dimensiones de la autodirección y el empoderamiento. En este caso, ambas medias son más elevadas en el autoinforme, siendo en el caso de la autodirección por 5 puntos, y de 6 en el empoderamiento.

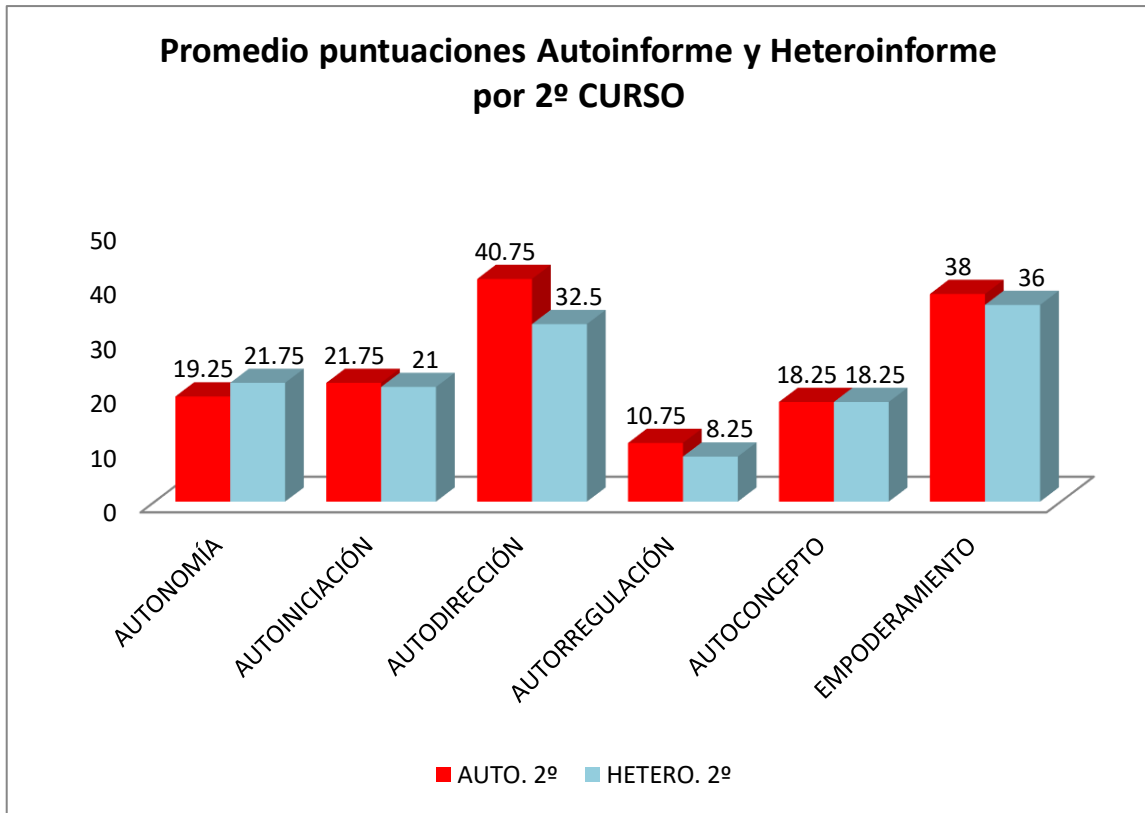


Figura 14. Puntuaciones medias autoinforme y heteroinforme de la escala AUTODDIS 2º de PMAR

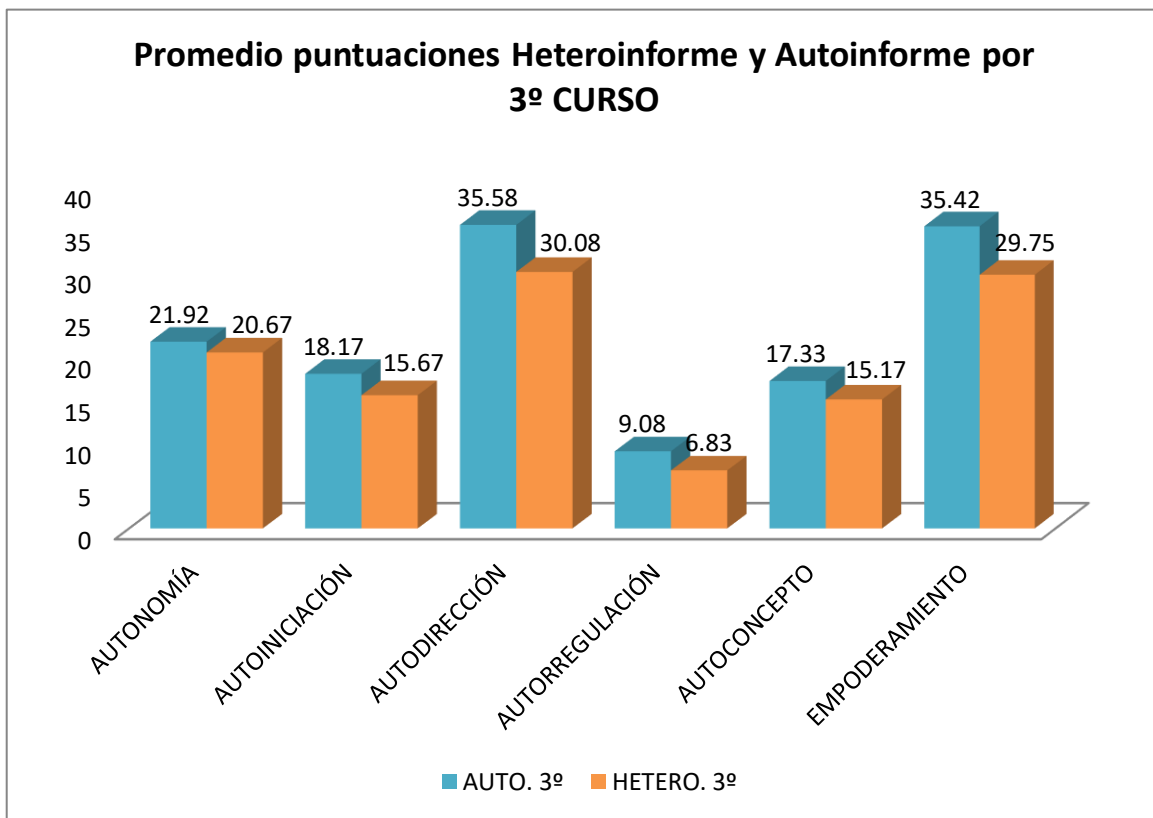


Figura 15. Puntuaciones medias heteroinforme y autoinforme de la escala AUTODDIS 3º de PMAR

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En síntesis, esta investigación ha tratado de conocer el nivel de autodeterminación de una población mediante su profesorado, sin embargo, contó con una doble percepción, la de la propia muestra (el alumnado) para analizar de manera más completa y extensa este constructo. Por último, ha comparado ambas perspectivas para conocer las diferencias y similitudes de ambas perspectivas, y así poder reflejar en este apartado aquellos resultados más relevantes o llamativos.

A nivel global, tras realizar el análisis, se ha podido obtener una visión general del nivel de autodeterminación del alumnado. En ella, se ha reflejado cada dimensión tanto desde la propia percepción como desde la del profesorado. Ambas visiones han reflejado respuestas muy positivas dado que las medias han sido bastante elevadas, todas ellas tanto en el heteroinforme como en el autoinforme, se acercan más a los máximos posibles que a los mínimos, por lo que, parece que ambos grupos consideran que el nivel de autodeterminación que el alumnado posee es alto. Por otro lado, han reflejado medias bastante similares en todas las dimensiones dando a entender que la propia percepción que posee el alumnado como el profesorado es semejante. Este dato es muy positivo, porque señalaría que ambas percepciones coinciden y que, objetivamente, reflejan la realidad sobre el nivel de autodeterminación del alumnado.

Se han utilizado diferentes variables como el género, población ACNEAE o no ACNEAE y el curso para determinar si de alguna manera influían en el nivel de autodeterminación de la población tanto en el autoinforme como en el heteroinforme. En ningún caso se ha observado que estas variables hayan sido relevantes o significativas, ya que las medias en general reflejaban diferencias muy leves. Sin embargo, cabe destacar que la variable del curso fue muy interesante, dado que el 2º curso de PMAR tanto por parte del heteroinforme como del autoinforme (Figuras 14 y 15) obtuvo medias más altas en comparación con el curso de 3º de PMAR. Es llamativo porque el curso de 2º cuenta con alumnado más joven y es menos numeroso, además, el alumnado de 3º acababa de volver tras un mes de prácticas laborales y se sospechaba que su nivel de autodeterminación estuviera por encima del otro curso, sin embargo, no fue así.

De manera más específica comparando el autoinforme y heteroinforme, si se observa la gráfica 9 y tabla 5, se refleja que los únicos datos que han resultado algo más llamativos se corresponden con las medias de las dimensiones de la autodirección, empoderamiento y como consecuencia también la escala global. Destaca que en ambas dimensiones, es el alumnado quien posee medias algo más elevadas que el profesorado, igual que ocurre en la escala global. La diferencia entre las medias de estas dimensiones no es demasiado grande, pero sí es la más elevada de todo el estudio realizado.

Esta leve diferencia da pie a investigar por qué ha sucedido esto, puede que haya sido por una discrepancia de ideas entre el alumnado y el profesorado o porque quizás alguna de las dos percepciones cuenta con unas expectativas más altas o menos realistas, pero en definitiva, la información obtenida es llamativa y puede que en este caso, sea el primer paso a dar por parte de los docentes como promoción de la autodeterminación. La investigación de Vicente Sánchez (2018), refleja cómo es importante responder a los retos en los que se encuentra actualmente la promoción de este constructo, y poner especial atención a las implicaciones prácticas que los profesionales deben asumir en su día a día cuando trabajan con estas personas.

Parece que en este caso, la diferencia señalada en el caso del empoderamiento y la autodirección, podría dar pie a poner en práctica una de las primeras acciones de las que Echeita mencionaba en su convención, el primer paso para el conocimiento es el reconocimiento. Si el centro no autoanaliza de dónde viene esta diferencia o discrepancia, si no se fomenta el autoconocimiento y el reconocimiento de la realidad sea del alumnado, la del centro o la del profesorado, es complejo que se conozcan las diferencias o necesidades existentes y responder ante ellas.

Si en un primer momento no se hace ese trabajo de autoreflexión y de analizar qué situaciones suceden o qué razones hay que sucedan, es muy difícil llegar al conocimiento, a dar alguna explicación y ofrecer la respuesta adecuada. Este tipo de acción no debe ir dirigida únicamente hacia un tipo de alumnado, tampoco favorecer la inclusión o la autodeterminación debe ir asociada a un tipo de población, sino que tener en cuenta este aspecto y comenzar por estas acciones es algo que en cualquier contexto y a cualquier persona debe de estar siempre presente porque va a ser muy beneficioso.

- **Limitaciones:**

Las limitaciones que se han dado a la hora de realizar este trabajo, han sido principalmente tres condiciones, las cuales han influido y acotado en la forma y diseño del documento.

En un primer momento se planteó la idea de diseñar el estudio con una muestra mayor, en donde se comparara población de aula ordinaria con las aulas de PMAR, sin embargo, era difícil por cuestiones de organización, burocracia y la doble perspectiva no era viable, dado que en el caso del alumnado ordinario el profesorado no sabía responder al cuestionario, así que se descartó esta idea. Por todo ello, hubo muchas dificultades para establecer una muestra definitiva y clara desde el inicio, finalmente fue solo la población del aula de PMAR y sus tutores las únicas poblaciones seleccionadas.

La segunda dificultad tuvo que ver con la organización del tiempo y las visitas a los centros, la comunicación con ellos vía telemática o telefónica era muy limitada, y la idea era establecer con ellos una serie de reuniones presenciales. Sin embargo, al pertenecer a otra comunidad autónoma y la situación tan extraordinaria que se está viviendo, no era fácil cuadrar horarios, planificarnos cita, entrevistas, etc.

Finalmente, otra limitación encontrada tiene que ver con las dos primeras, dado que no pude contar con el número de población planteada, ni tampoco el estudio tenía la finalidad de únicamente contar con solo un centro, el marco teórico e incluso las conclusiones extraídas en este trabajo, han estado acotadas por el acceso a la muestra que he tenido, esta muestra tenía unas características específicas y ello limitaba mi trabajo a la hora de realizar el análisis o generalizar resultados, etc.

Sin embargo, estas limitaciones me sirvieron para darme cuenta de que el trabajo iba progresando y definiéndose cada vez más. Fui consciente de que el trabajo se iba modificando, aunque hubiera variado, supe que una de las habilidades que se ponen en práctica en este tipo de trabajos son la constancia y capacidad de adaptación, por lo que esto era otro aprendizaje más.

- **Propuestas y futuras investigaciones:**

Propuestas:

De cara a favorecer la autodeterminación tras los resultados obtenidos, se plantean una serie de propuestas y recomendaciones que pueden servir al profesorado, ya que la investigación de Diego et al., (2015), afirma que “los profesionales señalan que promover la autodeterminación es importante, pero no tienen claro qué procesos deben seguir para conseguir que las personas con las que trabajan desarrollen las competencias adecuadas para llegar a ser más autodeterminados en sus vidas” (P.8).

Por ello, se han seleccionado las siguientes pautas de actuación o prácticas que pueden beneficiar y promover este constructo en cualquier tipo de situación y población, no es una propuesta exclusiva para solo unos alumnos, sino que se recomiendan aplicar para todos. Lo más importante es que este tipo de situaciones se den, es decir, que se creen situaciones en donde trabajar este tipo de aspectos u ofrecer herramientas para trabajar estas dimensiones.

Como se ha mencionado anteriormente, gracias a la información que han aportado los cuestionarios, se observa que hay una diferenciación en algunas dimensiones más notable que en otras, entre la percepción del alumnado y profesorado. Por ello, trabajar el autoconocimiento puede ser una estrategia adecuada para fomentar la autodeterminación de ambos grupos. Si de alguna manera se estable-

cieran en el centro diferentes periodos de autoreflexión, observación y análisis de la autodeterminación, se podría llegar a conclusiones y conocimientos que en un primer momento no se conocían.

A nivel más general, de cara a trabajar el resto de dimensiones y como objetivo final, favorecer el nivel de autodeterminación, se pueden llevar a cabo las siguientes prácticas:

- Promoción de la inteligencia emocional: favorecer la gestión y la autorregulación puede provocar un adecuado uso y control de las emociones o la ansiedad ante situaciones de cualquier tipo.
- Resolución de conflictos: contar con herramientas para saber gestionar un conflicto es muy importante cuando se dan situaciones de estrés o desbordamiento, una recomendación sería trabajar la relajación ante estas situaciones, mindfulness o meditación.
- Planificación y búsqueda de alternativas: contar con una mayor flexibilidad y organización, junto con un control del estrés y calma, puede ayudarnos para encontrar la solución ante un problema. Deben quedar claros cuáles deben ser los pasos que se deben dar para organizar un nuevo plan ante una situación que resulta problemática.
- El modelado y las autoinstrucciones: el profesorado puede ofrecer estas estrategias al alumnado para que en el caso de contar con dudas, planifiquen claramente las tareas o pasos para resolver la tarea que les causa dificultad de una manera más sencilla.
- La creatividad: puede ser una herramienta clave a la hora de imaginar nuevas ideas o soluciones en la búsqueda de alternativas, estrategias como el brainstorming, cuadernos de ideas donde recoger alternativas anteriores eficaces o futuras alternativas, puede ser una técnica muy útil para favorecer la autonomía.

Son pautas generales, pero cuantas más situaciones en donde practicarlas se den, antes se automatizarán y realizará el alumnado de manera espontánea. Sin embargo, deben darse estas situaciones y trabajarlo no solo desde el ámbito educativo, sino que se necesita el acompañamiento psicopedagógico del equipo de orientación y del apoyo familiar, para que este tipo de estrategias no se practiquen únicamente en clase, sino que se lo aprenda cualquier persona y lo aplique en todos los ámbitos de su vida.

Futuras investigaciones:

De cara a enriquecer este documento, en este apartado se recogen diferentes aspectos que corresponden con nuevas líneas pendientes a investigar dentro de un futuro.

Comenzando por el marco teórico, la perspectiva desde la que se ha realizado parte desde posturas o perspectivas más sociológicas y pedagógicas por el tipo de muestra con el que este documento ha contado, la cual se encuentra enmarcada en el ámbito educativo. Por ello el paradigma de la inclusión o de la escuela inclusiva tiene esa presencia en el trabajo, pero de cara a posibles nuevas líneas, el marco teórico quizás podría partir desde perspectivas más clínicas o relacionadas con la discapacidad intelectual, como por ejemplo desarrollar la teoría del funcionamiento humano o la calidad de vida para darle otro enfoque diferente, más cercano al mundo de la discapacidad.

Los datos que se han utilizado para el estudio son bastante limitados, por lo que ampliaría este aspecto utilizando otra herramienta además de la escala AUTODDIS. Así la información tendría un carácter cuantitativa y cualitativo, de modo que el análisis sería mucho más rico, quizás utilizar alguna entrevista al profesorado o equipo de orientación, y así tener unos datos mucho más extensos.

En cuanto a la muestra, podría ampliarse, realizar algún estudio con el objetivo de generalizarse a otro tipo de poblaciones, quizás con personas más adultas y poder contar con la perspectiva de sus familiares, profesionales de apoyo y su propia visión. La propia visión de la población podría ser un reto conseguirla, pero a la hora de adaptar el cuestionario podría tenerse esto en cuenta, utilizar pictogramas, lectura fácil, etc.

Los objetivos también se modificarían, porque podrían basarse en conocer en profundidad quizás algún tipo de las 3 acciones principales del modelo de Shogren et al., (2015), las acciones volitivas, agenciales o de control-acción, o quizás en alguna subdimensión que compone este mismo modelo. Con el objetivo de poder observar ese aspecto concreto de la autodeterminación pero desde distintas perspectivas, podría resultar interesante en un futuro.

Finalmente, una línea pendiente que es muy necesaria realizar en un futuro, sería poder aplicar esta misma escala a población de aulas ordinarias, de manera que adaptando quizás los ítems o preguntando a otros profesionales, se pudiera comparar ambas visiones y también las de los profesionales que los acompañan.

7. CONCLUSIONES

En síntesis, el desarrollo de la autodeterminación es uno de los aspectos más relevantes y necesarios tanto a nivel laboral, personal, como social, por ello, es fundamental que desde la familia, profesorado y escuela como institución, se promueva como una forma de prevenir futuros problemas de mayor envergadura.

Como dice Peralta (2008), si se va a utilizar la educación para trabajar la autodeterminación, significa que hay dos figuras clave que tienen un papel primordial: los docentes y las familias. Si se busca favorecer la autodeterminación, implica que deben modificarse otros aspectos, como por ejemplo los modelos de enseñanza del profesorado o los estilos educativos de las familias, porque deben ser conscientes de que sus percepciones y actitudes van a condicionar su práctica educativa con el alumnado o sus hijos.

Este autor en este documento afirma lo siguiente:

“Las percepciones y creencias que padres y profesores tienen sobre sus alumnos/hijos, sobre su discapacidad y sus puntos fuertes, o sobre el concepto de autodeterminación, son determinantes para que pongan en práctica las estrategias necesarias, tal y como se deduce de los resultados obtenidos en los trabajos aquí comentados. Asimismo, parece imprescindible mejorar sus conocimientos y actitudes a través de los cauces de formación más adecuados. Esta formación contribuirá a incrementar el impacto positivo que tiene algunos factores ambientales” (P. 24).

En definitiva, el profesorado tiene una labor principal con todo el alumnado a la hora de proporcionar su bienestar y la preparación a la vida adulta, no solo de un grupo de alumnos, sino de todos, igual que todas las familias tienen esta misma labor. Aunque es un objetivo difícil, como dice Echeita los países y las escuelas deben de procurar cumplirlo y actuar ya, porque cuanto más tiempo pase y teniendo en cuenta la cantidad de diversidad que hoy en día albergan, la tarea se complicará y alargará más en el tiempo.

En ello reside la importancia de fomentar acciones a favor de la autodeterminación, inclusión, igualdad de oportunidades y en síntesis, el respeto por los derechos humanos que todas las personas poseen. Esta escala y trabajo son una herramienta acorde a estos mismos principios que busca poder fomentar la autodeterminación sea en el aula o sea fuera de ella en un futuro, dado que la diversidad existe en todos los ámbitos de nuestra sociedad. Y cuanto mayor sea el conocimiento o datos se tengan respecto a esa diversidad, más adecuada será la forma de responder ante ella.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arellano Torres, A., y Peralta López, F. (2014). Autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual como objetivo educativo y derecho básico: estado de la cuestión, *Revista Española de Discapacidad*, 1 (1), 97-117.
- Arellano Torres, A., y Peralta López, F. (2015). Autodeterminación personal y discapacidad intelectual: un análisis desde la perspectiva de las familias. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 46 (3), 7-25.
- Arnaiz Sánchez, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. *Revista de formación del profesorado*, 5, 15-19.
- Arnaiz Sánchez, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, 21, 23-35.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., y Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, 1994. P. 1-49, *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Ministerio de Educación y Ciencia España*. Recuperado de: <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3DeclaracionSalamanca.pdf>
- Diego Blanco, C., Gómez, M., y Orgaz, M.B. (2015) Evaluación de las actitudes, la importancia y el uso de estrategias que promueven la autodeterminación por parte de profesionales que trabajan con personas con discapacidad. *IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad-Prácticas profesionales y Organizacionales basadas en la evidencia*. (1-11), Salamanca.
- Echeita, G., y Verdugo Alonso, M. Á. (2010). La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Echeita, G., y Mateu, D. N. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible: una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 46, 141-162.

- Equipo del informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO. ISBN: 978-92-3-300143-5. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- García Goncet, D., Gimeno Monterde, C., Dieste Gracia, B., y Blasco Serrano, A. C. (2020). *Políticas públicas frente a la exclusión educativa: Educación, inclusión y territorio* (vol.293). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- González García, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. *XV Coloquio de Historia de la Educación* (429-440), Pamplona.
- Goñi Garrido, M. J., Martínez Martínez, M., Zardoya Santos, A., Martínez Rueda, N., y Atristain, A. (2009). Guía para el personal de apoyo. Autodeterminación. *Grupo de Autogestores de Atzegi*, 1-76. Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad, FEAPS.
- Harkins, D., Nerny, T., Smith, p., and Warner, C. (July 2000). Self-determination initiatives in the USA. *First International Conference on Self-Determination and Individualized Funding, Seattle, WA*.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Mejora de la Calidad Educativa Boletín Oficial del Estado, núm 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Losada Puente, L., y Castro, M. B. (2016). Atención a la diversidad y planificación de los apoyos a través de la evaluación de la autodeterminación personal. *III Congreso Internacional sobre Diagnóstico y Orientación*, 641-661. Universidad de Jaén.
- Medin García, M. (2017). La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas. (Tesis doctoral). Universidad de Jaén, España. Recuperado de: <http://dspace.ujaen.es/bitstream/10953/896/3/9788491590743.pdf>
- Operti, R., y Guillinta, Y. (2009). La educación inclusiva: 48ª Conferencia Internacional de educación. *Páginas de Educación*, 2(1), 137-148.

- Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm. 174, de 21 de julio, 31680-31828.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del ODS 4 - Educación 2030*. Incheon: UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Peralta, López, F., Zulueta, A., y González-Torres, M. C. (2002). La escala de autodeterminación de Arc. Presentación de un estudio piloto. *Siglo Cero*, 33(3), 5-14.
- Peralta, López, F. (2008). Educar en autodeterminación: profesores y padres como principales agentes educativos. *Educación y diversidad. Anuario Internacional de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 2, 151-166.
- Peralta López, F., y Arellano Torres, A. (2014). La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual: situación actual en España. *CES Psicología*, 7(2), 59-77.
- Rappoport, S., Sandoval, M., Simón, C., y Echeita, G. (2019). Understanding inclusion support systems: three inspiring experiences/Comprendiendo los sistemas de apoyo para la inclusión: tres experiencias inspiradoras. *Cultura y Educación*, 31(1), 120-151.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE núm. 3, de 3 de enero, pp.169-546.
- Rojas Abarca, C., López Cruz, M., y Echeita Sarrionandia, G. (2019). Significados de las prácticas escolares que buscan responder a la diversidad desde la perspectiva de niñas y niños: una aproximación a la justicia educacional. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 23-46.
- Ruiz Quiroga, P. (2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de educación primaria a lo largo de la historia. Temas para la educación: *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 8, 1-15.
- Sandoval Mena, M., López, M.L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., y Echeita, G. (2002) Index for inclusión: Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: *Consortio Universitario para la Educación Inclusiva*, 5, 227-238.
- Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C., y Márquez Vázquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista complutense de educación*, 30(1), 261-276.

- Shogren, K., Wehmeyer, M., Palmer, S., Forber-Pratt, A. J., Little, T. D., y Lopez, S. (2015). Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50, 251–263
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., y Parcerisa, L. (2016). El rol de los centros educativos en la prevención del abandono escolar: una aproximación desde la perspectiva micropolítica. *Educação, Sociedade y Culturas*, 45, 121-141.
- Tarabini, A. (2018), *La Escuela no es para ti: El rol de los centros educativos en el abandono escolar*. Octaedro. ISBN: 9788417219673 (Madrid).
- Tomlinson, C. A. (2001). *Aula diversificada: dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos*. Octaedro. ISBN: 84-8063-471-5 (Barcelona)
- Verdugo, M. A. (2001). Autodeterminación y calidad de vida de las personas con discapacidad. Propuestas de actuación. Recuperado de: <https://bit.ly/2WB8fKa>
- Verdugo, M. A., Gómez, L. E., y Arias, B. (2007). La Escala INTEGRAL de calidad de vida: desarrollo y estudio preliminar de sus propiedades psicométricas. *Siglo cero*, 38(4), 37-56.
- Verdugo, M. A., Gómez-Vela, M., y Fernández Pulido, R. (2013) ¿Cómo evaluar la autodeterminación? escala arc-inico de evaluación de la auto-determinación1. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 44 (4), Núm. 248, 21-39.
- Verdugo, M. A., Vicente, E., Fernández-Pulido, R., Gómez-Vela, M., Wehmeyer, M. L., y Guillén, V. M. (2015). Evaluación psicométrica de la escala ARC-INICO de autodeterminación para adolescentes con discapacidad intelectual. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(2), 149-159.
- Verdugo, M. A., Vicente, E., Guillén, V. M., Sánchez Fuentes, S., Ibáñez, A., Fernández-Pulido, R., Gómez, L. E., Coma, T., Bravo, M. A. y Vived, E. (2020). *Escala AUTODDIS: Evaluación de la autodeterminación de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. Manual de aplicación y corrección*. Universidad de Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Publicaciones del INICO.
- Verdugo, M. A., Vicente, E., Guillén, V. M., Sánchez, S., Ibáñez, A., y Gómez, L. E. (2021). A measurement of self-determination for people with intellectual disability: Description of the AUTODDIS Scale and evidences of reliability and external validity. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-10.

- Vicente Sánchez, E., Verdugo, M. A., Vela, M. G., Pulido, R. F., y Martín, V. G. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala ARC-INICO para evaluar la autodeterminación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(1), 8-24.
- Vicente Sánchez, E., Mumbardó-Adam, C., Roselló, T. C., Verdugo, M. A., y Giné, C. G. (2018). Autodeterminación en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo: revisión del concepto, su importancia y retos emergentes. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 6(2), 7-25.
- Vicente Sánchez, E., Guillén Martín, V., Fernández Pulido, R., Bravo Álvarez, M. Á., y Vived Conte, E. (2019). Avanzando en la evaluación de la autodeterminación de jóvenes con discapacidad intelectual: diseño de la Escala AUTODDIS. *Aula abierta*, 48(3), 301-310.
- Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión Self-determination and Third Generation inclusion practices. *Revista de educación*, 349, 45-67.

9. ANEXOS:

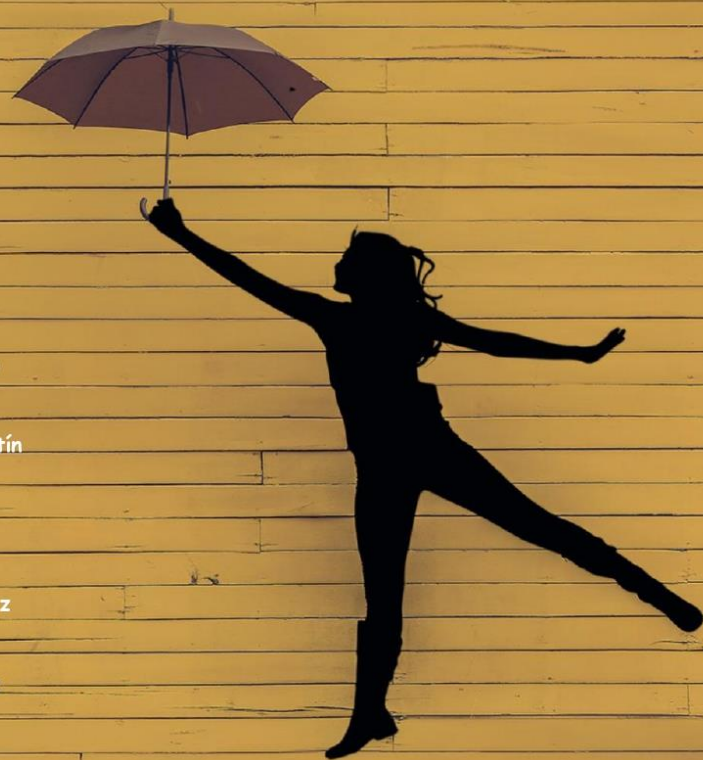
I ANEXO.....Página 56
II ANEXO.....Página 57

ESCALA AUTODDIS DE AUTODETERMINACIÓN

VERSIÓN PILOTO - FORMATO AUTOINFORME

Autores:

Miguel Ángel Verdugo Alonso
Eva Vicente Sánchez
Verónica Marina Guillén Martín
Sergio Sánchez Fuentes
Alba Ibáñez García
Ramón Fernández Pulido
Laura Elisabet Gómez Sánchez
Teresa Coma Roselló
María Ángeles Bravo Álvarez
Eiías Vived Conte



Universidad de Salamanca, Publicaciones del INICO, 2021



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza



Realizado bajo el marco del programa Estatal de fomento de la investigación científica y técnica de excelencia del Ministerio de Economía y Competitividad.



Proyecto PS12016-75826-P

ESCALA AUTODDIS DE AUTODETERMINACIÓN

Autores:

Miguel Ángel Verdugo Alonso

Eva Vicente Sánchez

Verónica Marina Guillén Martín

Sergio Sánchez Fuentes

Alba Ibáñez García

Ramón Fernández Pulido

Laura Elisabet Sánchez Gómez

Teresa Coma Roselló

María Ángeles Bravo Álvarez

Elías Vived Conte



Universidad de Salamanca, Publicaciones del INICO, 2020



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza



Realizado bajo el marco del programa Estatal de fomento de la investigación científica y técnica de excelencia del Ministerio de Economía y Competitividad.



MINISTERIO
DE ECONOMÍA, INDUSTRIA
Y COMPETITIVIDAD



Proyecto PSI2016-75826-P