

CREENCIAS Y CONOCIMIENTOS DE LOS PROFESORES ACERCA DE LA CONDUCTA AUTODETERMINADA EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD COGNITIVA

Feli Peralta¹, M^o Carmen González Torres y Ángel Sobrino
Departamento de Educación, Universidad de Navarra

RESUMEN

Es una cuestión perentoria la formación de los profesores para lograr que el desarrollo de la conducta autodeterminada sea una realidad en los servicios educativos en el ámbito de la Educación Especial. El objetivo de este trabajo es valorar las creencias y conocimientos de los profesores (N=72) acerca de la conducta autodeterminada de los alumnos con discapacidad, a través de un cuestionario elaborado por los autores de este artículo. De los resultados obtenidos cabe destacar que el 94% considera la autodeterminación una meta educativa importante para todos los alumnos, incluidos los que presentan una discapacidad grave (80%). Asimismo, el 97% destacan entre los beneficios para sus alumnos, una mayor inserción social y mejor calidad de vida. No obstante, expresan serias dificultades para aplicar los procesos y estrategias instructivas que llevarían a una mayor autodeterminación. Se discuten los resultados obtenidos con los de otros tres estudios realizados en el ámbito anglosajón.

Palabras clave: discapacidad cognitiva, autodeterminación, creencias y percepciones de los profesores, formación docente.

ABSTRACT

Teacher training is of utmost importance to insure that the development of self-determination be a reality in the educational services related to Special Education. The aim of this paper is to evaluate the beliefs and knowledge of teachers (N=72) about self-determined

1 Direcciones electrónicas: fperalta@unav.es; mgonzalez@unav.es; asobrino@unav.es

behaviour in disabled children, through applying a questionnaire developed by the authors of this article. Of the results obtained, major findings relate to the fact that 94% considered self-determination to be an important educational goal for all children, including those that present some serious disability (80%). In the same way, 97% considered further social insertion and a better quality of life as benefits for the children. Even so, they expressed serious difficulties for applying instructive processes and strategies which produce further self-determination. The results are compared to those obtained in two other studies carried out in an Anglo-Saxon setting.

Key words: *Cognitive disability, self-determination, teachers beliefs and perceptions, teacher training.*

INTRODUCCIÓN

Históricamente las personas con discapacidad han sido educadas para la dependencia, así, desde «modelos de enseñanza centrados en el profesor» se les ha enseñado a esperar que alguien decida por ellas qué hacer o aprender, cómo hacerlo y cuándo; que alguien les indique en qué se equivocan y cómo corregirlo, y qué hacer a continuación (Agran, Snow y Swaner, 1999). Sin embargo, desde los años 90 el desarrollo de la conducta autodeterminada se ha convertido en una importante meta educativa gracias a las nuevas legislaciones educativas y, sin duda, al incremento de la investigación en este campo dentro de la Educación Especial (cfr. González Torres y Peralta, en prensa). Este movimiento, gestado en décadas anteriores, pretende dar a estas personas más formación y oportunidades para ejercer un rol más activo que les permita participar, tomar decisiones y desarrollar un mayor control sobre sus vidas y su aprendizaje con objeto de conseguir su mejor integración social y mayor calidad de vida.

Da buena cuenta del ímpetu que este movimiento está teniendo el desarrollo de diversos modelos² sobre autodeterminación, de distintos instrumentos para medir sus diferentes dimensiones y de variados currícula para potenciarla dentro y fuera del marco escolar (Abery, Elkin, Smith, Springborg y Stancliffe, 2000; Agran, 1997; Field, 1996; Field y Hoffman, 1996; Halpern, Herr, Doren y Wolf, 2000; Mithaug, Mithaug, Agran, Martin y Wehmeyer, 2003; Peralta, Zulueta y González Torres, 2002; Wehmeyer, 1995; Wehmeyer, Kelchner y Richards, 1996; Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug y Martin, 2000; Wehmeyer, Sand, Knowlton y Kozleski, 2002; Wehmeyer, Abery; Mithaug; Powers y Stancliffe, 2003); asimismo, se han aportado evidencias de los beneficios que su enseñanza aporta (Wehmeyer y Schwarz, 1997, 1998). A pesar de ello, sin embargo, el grado en que los

2 Entre los modelos más destacados de autodeterminación figura el modelo funcional de Wehmeyer (1992; 1996; 1999) para quien la autodeterminación supone actuar como agente causal primario en la propia vida y hacer elecciones y tomar decisiones respecto a la propia calidad de vida libre de indebidas influencias externas o interferencias, además señala cuatro aspectos importantes que reflejan una conducta autodeterminada: a) la persona actúa autónomamente; b) la conducta es autorregulada; c) la persona se percibe con «control, autoconfianza y poder en respuesta a muchas situaciones y acontecimientos» (*psychological empowerment*); d) la persona tiene consciencia de sus puntos fuertes y débiles (autoconsciencia).

centros educativos proporcionan una formación sistemática en este sentido es todavía escasa (Wehmeyer y Metzler, 1995; Wehmeyer, Agran y Hughes, 2000).

Resulta evidente que educar para la autodeterminación requiere un profundo cambio en la manera de concebir y enfocar la práctica educativa que va a depender en gran medida de la implicación de los profesores y, por ello, de sus creencias, percepciones y actitudes acerca de la autodeterminación.

Los estudios sobre las creencias y actitudes pedagógicas de los profesores han puesto de relieve la profunda influencia que dichas creencias y actitudes tienen en la práctica instructiva y en su deseo o no de revisarla (Kupari, 2003); creencias y práctica se retroalimentan. De acuerdo con Borg (2001), las creencias son proposiciones que se pueden tener consciente o inconscientemente, que denotan un compromiso con valores y tienen una importante relación con la conducta en cuanto que están imbuidas de un compromiso emotivo que disponen o guían el pensamiento y la acción del individuo. Coincidimos con Pajares (1992) en señalar que las creencias deben ser inferidas de lo que la gente dice, intenta y hace, lo que da cuenta de la dificultad que su investigación conlleva ya que no siempre coincide lo que uno dice que hace con lo que realmente hace.

A pesar de estas dificultades, el conocimiento de las creencias es un factor importante en la formación de profesores ya que, desde un marco cognitivo-constructivista, cualquier propuesta de enseñanza-aprendizaje conviene comenzarla partiendo de la experiencia previa del que aprende. En lo que a la autodeterminación se refiere, un profesor motivado por favorecerla estará más dispuesto a aprender y practicar las estrategias que conducen a ello que el que no cree en el potencial de aprendizaje que dichas estrategias tienen para el alumno. Estudios como los realizados por Agran, Snow y Swaner (1999), Wehmeyer, Agran y Hughes (2000) y Grigal, Neubert, Moon y Graham (2003) han abordado las creencias de los profesores en relación con la autodeterminación y permiten conocer la penetración que el nuevo lenguaje de la autodeterminación ha tenido en los centros escolares (entre los docentes) y hasta qué punto el interés que ha podido despertar se manifiesta en la práctica educativa.

OBJETIVO

A pesar del interés y preocupación que en nuestro país ha generado el tema de la autodeterminación en el marco de la Educación Especial, son todavía incipientes los trabajos en castellano y la aportación de experiencias o programas dirigidos a desarrollar y promover la conducta autodeterminada en las personas con discapacidad. Por otra parte, también son prácticamente inexistentes en nuestro contexto estudios que analicen las percepciones que los profesores tienen acerca del concepto y dimensiones de la autodeterminación y de las estrategias que la promueven en las personas con retraso mental.

El objetivo de este trabajo es considerar la implicación de las creencias de los profesores en la práctica educativa y, a través de un cuestionario, obtener información acerca de los conocimientos del profesorado de Educación Especial en relación con la conducta autodeterminada. Para ello, y a partir de un estudio piloto (Peralta y González Torres, 2004) que nos permitió comprobar la adecuación del instrumento diseñado al

efecto, hemos analizado los conocimientos y creencias que los profesores participantes en este estudio expresan acerca la conducta autodeterminada, las dificultades y los beneficios que su promoción genera en las personas con discapacidad.

MATERIAL Y MÉTODO

Este estudio se enmarca en un proyecto de investigación-acción que se viene desarrollando en colaboración con el Centro Concertado de Educación Especial Isterrria (Fundación Caja Navarra) en la Comarca de Pamplona. Dicho proyecto tiene como objetivo la formación de los profesores para mejorar sus competencias en el desarrollo de propuestas curriculares que promuevan la autodeterminación. Como parte de este proyecto, y de cara a valorar el nivel de partida de nuestros profesores, se diseñó un cuestionario preliminar durante el curso 2002-2003 que se aplicó a 15 profesores. Además de recoger información de los profesores de cara a orientar nuestras propuestas de formación en el ámbito de la autodeterminación, pudimos comprobar la claridad, adecuación y relevancia de los ítems del cuestionario. Los datos obtenidos tras la aplicación de este cuestionario piloto y las sugerencias aportadas por los profesores de este centro, junto con la revisión de la literatura a este respecto (Agran y cols., 1999; Wehmeyer y cols., 2000; Grigal y cols. 2003), nos condujeron a su revisión con las consiguientes propuestas de mejora que han dado lugar al instrumento que se ha empleado en el presente estudio.

Estructura del cuestionario

Nuestro cuestionario desarrollado para recabar información de los profesores acerca del conocimiento y las creencias sobre la autodeterminación, así como de las estrategias que pueden usar para promoverla, incluye concretamente las siguientes secciones:

- a) *Información demográfica*: características del profesorado (edad, titulación, tipo de centro, años de dedicación a la Educación Especial) y características del alumnado (nivel escolar, grado de discapacidad).
- b) *Definición de la autodeterminación y características de las personas autodeterminadas* (ítems 1 a 6) (figura 1).
- c) *Creencias y opiniones sobre la autodeterminación en personas con retraso mental* (ítems 7 a 26) (figura 2) y respecto a los *beneficios* que su desarrollo genera en los alumnos con discapacidad (ítems 38 a 40) (figura 4).
- d) *Estrategias que promueven la autodeterminación y grado de utilización* por parte del profesorado de dichas estrategias (ítems 27 a 37) (figura 3).
- e) *Formación en este campo*: tipo de formación recibida, interés por la misma (ítem 41) (figura 4).
- f) *Dificultades* que señala el profesorado *para el desarrollo de la conducta autodeterminada en el aula y en el centro* (ítem 42) (figura 4).

| |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. ¿Qué entiende por autodeterminación? Describa brevemente este término, o bien, emplee algún sinónimo</p> <p>2. ¿Puede una persona con retraso mental llegar a ser autodeterminada?</p> <p>6. En su opinión, la <i>autodeterminación</i> de la persona puede referirse a la capacidad para... (Puede marcar más de una casilla)</p> <p><input type="checkbox"/> tomar decisiones que atañen a la vida de uno mismo</p> <p><input type="checkbox"/> valorarse a sí mismo</p> <p><input type="checkbox"/> ser independiente</p> <p><input type="checkbox"/> hacer cosas solo/a, siempre sin ayuda</p> <p><input type="checkbox"/> elegir según las oportunidades y los intereses que se tengan</p> <p><input type="checkbox"/> establecer metas en la vida de uno</p> <p><input type="checkbox"/> resolver los propios problemas sin contar con los demás</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Figura 1

Ejemplos de ítems sobre la definición de la autodeterminación y sus características

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Manifieste su grado de acuerdo con las CREENCIAS y OPINIONES que se recogen a continuación. Utilice para ello la escala que se le presenta a la derecha.</p> | <p>1= Totalmente en desacuerdo 2= En desacuerdo 3= Ni de acuerdo , ni en desacuerdo 4= De acuerdo 5= Totalmente de acuerdo</p> |
| <p>7. La autodeterminación siempre es posible, no es cuestión de todo o nada</p> | <p>1<input type="checkbox"/> 2<input type="checkbox"/> 3<input type="checkbox"/> 4<input type="checkbox"/> 5<input type="checkbox"/></p> |
| <p>8. Para ayudar a los alumnos a ser autodeterminados es preciso modificar los contenidos y la metodología de enseñanza</p> | <p>1<input type="checkbox"/> 2<input type="checkbox"/> 3<input type="checkbox"/> 4<input type="checkbox"/> 5<input type="checkbox"/></p> |
| <p>9. Un alumno con grave discapacidad nunca puede ser autodeterminado</p> | <p>1<input type="checkbox"/> 2<input type="checkbox"/> 3<input type="checkbox"/> 4<input type="checkbox"/> 5<input type="checkbox"/></p> |
| <p>13. La autodeterminación es un área central del currículo escolar</p> | <p>1<input type="checkbox"/> 2<input type="checkbox"/> 3<input type="checkbox"/> 4<input type="checkbox"/> 5<input type="checkbox"/></p> |
| <p>14. Los alumnos con discapacidad no pueden ser autodeterminados</p> | <p>1<input type="checkbox"/> 2<input type="checkbox"/> 3<input type="checkbox"/> 4<input type="checkbox"/> 5<input type="checkbox"/></p> |

Figura 2

Ejemplos de ítems relativos a las creencias acerca de la autodeterminación

| A continuación se presentan una serie de estrategias que pueden contribuir, en mayor o menor medida, a desarrollar la autodeterminación. Indique su grado de importancia y el grado de utilización en su actividad profesional | IMPORTANCIA 1= Nula 2= Escasa 3= Normal 4= Alta 5= Muy Alta | UTILIZACIÓN 1= Nada 2= Poco 3= Regularmente 4= Casi siempre 5= Siempre |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 27. Permitir que los alumnos elijan (materiales, actividades, compañeros, etc.) | 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> |
| 29. Trabajar con los alumnos en los procesos de resolución de problemas | 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> |
| 30. Ayudar a los alumnos a descubrir y expresar sus intereses y preferencias | 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> |
| 33. Animar a los alumnos a reflexionar y tomar conciencia de sus puntos fuertes y débiles | 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> |

Figura 3

Estrategias que promueven la autodeterminación, valoración de su importancia y grado de utilización

| | nada mucho | poco | regular | bastante |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------------------------------------------|
| 38. ¿Cree que enseñar a sus alumnos estrategias de autodeterminación mejorará su? | | | | |
| - Rendimiento escolar | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> |
| - trabajo de taller | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> |
| - posibilidades de inserción social | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> |
| 41. ¿Ha recibido formación específica sobre la autodeterminación en personas con discapacidad? | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> |
| ¿De qué tipo? | | | | |
| 42. Si se propusiera como objetivo educativo desarrollar la autodeterminación en sus alumnos señale cuál de las siguientes dificultades obstaculizan su consecución | | | | |
| - Falta de tiempo | | | | |
| - Falta de formación | | | | |
| - Dificultad para ampliar el currículo con estos contenidos | | | | |
| - Irrelevancia del tema para la población con retraso mental | | | | |

Figura 4

Ítems referidos a los beneficios de la autodeterminación, necesidad de formación o dificultades en este ámbito

El cuestionario quedó configurado por 42 ítems distribuidos en las distintas secciones indicadas anteriormente y han sido formulados en formato de preguntas abiertas y cerradas. Las preguntas abiertas permiten que el profesorado describa con sus propias palabras qué entiende por autodeterminación o qué necesidades de formación tiene. Las preguntas cerradas, por su parte, han tratado de recoger las principales dimensiones o características de la autodeterminación según la literatura más relevante y en ellas el profesor tiene o bien que elegir entre una o varias opciones dadas (se han introducido algunas afirmaciones erróneas o tópicos como distractores), o bien responder según una escala tipo Likert de cinco puntos.

Muestra

La muestra de este estudio es incidental por lo que los resultados de este estudio no se pueden generalizar a la población de referencia. No obstante, se pretendió de manera indirecta, a través de distintos organismos o administraciones, acceder al mayor número posible de profesores de Educación Especial, tanto de centros específicos como ordinarios. Las características de la muestra se recogen en la tabla 1. Como se puede apreciar el 79% de los profesores encuestados son mujeres, el 79% tiene diplomatura o licenciatura y un 74% trabaja en centros específicos. Características similares encontramos en los estudios de Agran y cols (1999) (que incluye a 69 profesores de diferentes niveles escolares cuyos alumnos presentan distintos grados de discapacidad) y Grigal y cols. (2003) (el 71% de los 248 profesores encuestados eran mujeres). El

TABLA 1
CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA EXPRESADA EN PORCENTAJES

| | | N | % | TOTAL |
|----------------------|-------------|----|----|-------|
| SEXO | Hombres | 15 | 21 | 72 |
| | Mujeres | 56 | 78 | |
| | NC | 1 | 1 | |
| EDAD | 20-30 | 15 | 21 | 72 |
| | 31-40 | 26 | 36 | |
| | 41-50 | 25 | 35 | |
| | 51 o más | 5 | 7 | |
| | NC | 1 | 1 | |
| TITULACIÓN ACADÉMICA | E.P. | 6 | 8 | 65 |
| | Diplomatura | 19 | 26 | |
| | Licenciados | 38 | 53 | |
| | Otros | 2 | 3 | |
| TIPO DE CENTRO | Ordinario | 10 | 14 | 63 |
| | Específico | 53 | 74 | |

estudio de Wehmeyer y cols. (2000), mucho más ambicioso, se realizó sobre una muestra de 1219 profesores que trabajaban con adolescentes con discapacidad.

Recogida de datos y análisis

Para la aplicación del cuestionario se contactó en primer lugar con la dirección de aquellos centros de Educación Especial que, con anterioridad, habían manifestado a este equipo de investigación su interés por el tema (2 centros de Pamplona y 1 de Barcelona). A través de la dirección del centro se solicitó a todos sus profesores la cumplimentación del cuestionario, de cada centro obtuvimos respuesta de aquellos profesores que voluntariamente quisieron responder, siempre de manera anónima. Asimismo, se invitó a participar a un grupo de profesores de diferentes centros de la comarca de Pamplona (7 centros de Educación Especial y 4 de Educación Ordinaria) que cumplimentaron (respetando el anonimato) el cuestionario como paso previo a su participación en un curso de formación sobre autodeterminación que dos instituciones navarras organizaron.

El proceso de análisis nos ha permitido reflejar las respuestas del total de los profesores participantes (N= 72) en frecuencias y porcentajes. Los datos provenientes de las preguntas cerradas fueron, primero, codificados y posteriormente tabulados y analizados con el programa SPSS v. 11. El contenido de las preguntas abiertas, por su parte, fue también codificado y la valoración de las categorías resultantes complementaron los datos procedentes de las escalas de valoración.

Este estudio tiene un carácter eminentemente descriptivo, pero los datos obtenidos ofrecen una aproximación a los conocimientos y creencias que el profesorado de Educación Especial presenta en torno a la autodeterminación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio son similares en bastantes aspectos a los aportados por los estudios de Agran y cols. (1999), Wehmeyer y cols. (2000) y Grigal y cols. (2003) que hemos citado.

Así en nuestro estudio, y respecto al grado de conocimientos que los profesores expresan a través de sus respuestas a las cuatro preguntas abiertas, podemos señalar que 55 profesores (el 80% de los encuestados) describen la autodeterminación como «capacidad de decidir y/o elegir», siendo ésta la característica más frecuentemente reflejada como expresión de la autodeterminación y, al igual que en el estudio de Wehmeyer y cols. (2000), la que más se valora por orden de importancia (de los 37 profesores que han seleccionado esta característica, 13 la ponen en primer lugar y 14 en segundo o tercero). Otras expresiones que, en opinión de los profesores, reflejan autodeterminación son por este orden: «autonomía/independencia», «autoestima/confianza en sí mismo» y «autoconocimiento/imagen ajustada de sí mismo» (no se indican las frecuencias ya que en muchos casos se señala más de una característica). Son prácticamente testimoniales las referencias a términos que impliquen el dominio por parte del alumno de estrategias de resolución de problemas y de autorregulación.

Este patrón de conocimientos se reproduce prácticamente en las respuestas dadas por los profesores a las características recogidas por nuestro cuestionario y que han sido formuladas como capacidades de autodeterminación verdaderas o falsas. De nuevo la capacidad de «tomar decisiones» es seleccionada por el 100% de los profesores encuestados, mientras que capacidades como las de «establecer metas», «conciencia de puntos fuertes y débiles» o «autodefenderse» no son consideradas como capacidades por un tercio de profesores. Asimismo, se observa cierto grado de desacuerdo respecto a la capacidad de «ser independiente»: el 44% de los profesores no la consideran una referencia de autodeterminación a pesar de haber expresado en las preguntas abiertas esta característica como la dimensión más importante después de la toma de decisiones y/o de elección.

Este estudio comparte con los de Agran y cols. (1999) y Wehmeyer y cols. (2000) la presencia mayoritaria de profesores de Educación Especial y, de manera similar, nuestros profesores también están ampliamente familiarizados con el constructo de autodeterminación. En cambio en el estudio de Grigal y cols. (2003), donde no todos los profesores son de educación especial, la familiaridad con este concepto es menor.

Con respecto a los procedimientos para evaluar la autodeterminación de los alumnos, el mejor valorado es «la observación por parte del profesor» (el 60% la consideran en el 1º ó 2º lugar por orden de importancia) seguido de la «entrevista» (el 53% la seleccionan en el lugar 1º ó 2º, aunque son más los profesores que la colocan en primer lugar, el 40%), siendo el procedimiento peor valorado el empleo de los «tests»: sólo un 11% los sitúan en 1º ó 2º lugar y un 24% de los profesores ni siquiera lo seleccionan como medio de diagnóstico (Tabla 2).

En el apartado de creencias y opiniones relativas a los aspectos curriculares y organizativos de la autodeterminación y a su educabilidad en personas con retraso mental, el 94% de los profesores encuestados están de acuerdo o totalmente de acuerdo en

TABLA 2
MEDIOS PARA IDENTIFICAR EL GRADO DE AUTODETERMINACIÓN.
VALORACIÓN DE SU IMPORTANCIA

| Medios de Evaluación | Orden de importancia | Frecuencia | Porcentaje | Total |
|-------------------------------------|----------------------|------------|------------|-------|
| Observación profesores | Primer lugar | 22 | 30,6 | 60% |
| | Segundo lugar | 21 | 29,2 | |
| Entrevista | Primer lugar | 29 | 40,3 | 53% |
| | Segundo lugar | 9 | 12,5 | |
| Observación padres | Primer lugar | 6 | 8,3 | 36% |
| | Segundo lugar | 20 | 27,8 | |
| Cuestionarios de autoinforme | Primer lugar | 2 | 2,8 | 11% |
| | Segundo lugar | 6 | 8,3 | |
| Tests | Primer lugar | 1 | 1,4 | 6% |
| | Segundo lugar | 3 | 4,2 | |

señalar que la autodeterminación es un objetivo educativo importante para todos los alumnos, que debe enseñarse a lo largo de toda la vida (97%) como proceso transversal (97%), modificando los contenidos y la metodología (75%); aunque su valoración como área central de currículo es más dispersa (3,2% totalmente en desacuerdo, 15,9% en desacuerdo, 25,4% ni acuerdo ni desacuerdo, 36,5% de acuerdo, 17,5% totalmente de acuerdo); asimismo, y en consonancia con esto, se aprecia dispersión en la necesidad de programas específicos que trabajen la autodeterminación fuera del aula.

Por tanto, la mayoría de los profesores (94%) creen que la autodeterminación es un objetivo, siempre posible (84%), para todos los alumnos, también para los que tienen discapacidad (91%), incluso graves discapacidades (80%). Por otro lado, creen que ni la sociedad, ni la familia, ni la escuela ofrecen, por este orden, oportunidades suficientes para el desarrollo de la conducta autodeterminada, a pesar de que el 97% cree que este desarrollo mejoraría la inserción social de sus alumnos al contribuir a incrementar su calidad de vida (69% mucho, 27% bastante), su confianza (64% mucho, 34% bastante), su autoconcepto (56% mucho, 37% bastante), su autoconocimiento y el control de sus decisiones (50% mucho, 40% bastante), y, en menor medida, su competencia (26% mucho, 51% bastante). Valoran de modo disperso los posibles beneficios que el desarrollo de la autodeterminación tiene en el rendimiento escolar o en el trabajo de taller de sus alumnos (Tabla 3).

Estos resultados son comparables con los que el estudio de Agran, Snow y Swaner (1999) ofrece: los profesores destacan por orden de importancia el incremento de autoconfianza (83%), aumento del autoconcepto (78%) y de competencia (77%) y preparación para la vida postescolar (55%). Mientras que los profesores del estudio de Wehmeyer y cols., (2000) destacan, por el contrario, la importancia de la autodeterminación para el éxito escolar.

Los profesores de nuestro estudio, aunque reconocen la importancia de la autodeterminación y son capaces de identificar algunas de sus dimensiones, no tienen claro qué procesos han de seguir para lograr que sus alumnos desarrollen los conocimientos, actitudes y competencias para llegar a ser más autodeterminados en sus vidas. Otorgan un grado de importancia alto o muy alto a las estrategias educativas recogidas en el cuestionario para favorecer un aprendizaje autodirigido por el alumno: «resolución de problemas y autorrefuerzo» (97%), «toma de decisiones» (96%), «expresión de preferencias» (96%) y «dificultades» (97%), «autoobservación» (95%), «autoconsciencia» (94%), «autoevaluación» (92%), «planteamiento de metas» (90%). Sin embargo, las estrategias menos valoradas (aunque sigue siendo muy apreciadas) son la «oportunidad de elegir» (81%) y la «autoinstrucción» (80%).

Por otro lado, el grado en que aplican dichas estrategias es más disperso y no se corresponde con la importancia otorgada. En este sentido, el estudio de correlaciones da cuenta del nivel de relación moderado/bajo entre importancia y uso, concretamente la relación es nula en: «expresar deseos y preferencias» ($r=0,019$), «autoinstrucción» ($r=0,03$) o «planteamiento de metas» ($r=0,00$).

Sólo la mitad de los profesores reconoce emplear siempre o casi siempre las estrategias indicadas en el cuestionario, de ellas las menos utilizadas son, por este orden, «autoinstrucción» (24%), «planteamiento de metas» (25%) o, de nuevo, «oportunidad de elegir» (31%) (Tabla 4).

TABLE 3
 BENEFICIOS DERIVADOS DEL DESARROLLO DE LA AUTODETERMINACIÓN

| Tipo de mejoras | Grado en que beneficia | Porcentaje | Total |
|---------------------------|------------------------|------------|-------|
| Autoconfianza | Mucho | 64,3 | 100% |
| | Bastante | 34,3 | |
| | Regular | 1,4 | |
| Calidad de vida | Mucho | 68,6 | 100% |
| | Bastante | 27,1 | |
| | Regular | 4,3 | |
| Inserción social | Mucho | 56,3 | 96,7% |
| | Bastante | 36,6 | |
| | Regular | 4,2 | |
| Autoconcepto | Mucho | 55,7 | 99,9% |
| | Bastante | 37,1 | |
| | Regular | 7,1 | |
| Autoconocimiento | Mucho | 50 | 100% |
| | Bastante | 40 | |
| | Regular | 10 | |
| Control de las decisiones | Mucho | 50 | 100% |
| | Bastante | 40 | |
| | Regular | 10 | |
| Trabajo de taller | Mucho | 23,2 | 94,2% |
| | Bastante | 56,5 | |
| | Regular | 14,5 | |
| Competencia | Mucho | 26,1 | 95,6% |
| | Bastante | 50,7 | |
| | Regular | 18,8 | |
| Rendimiento escolar | Mucho | 18,6 | 90% |
| | Bastante | 47,1 | |
| | Regular | 24,3 | |

Respecto a esta última estrategia («oportunidad de elegir») es preciso advertir que no deja de ser llamativo que resulte ser, junto con «autoinstrucción», la estrategia menos valorada y una de las de menor frecuencia de uso cuando ha sido la referencia que de modo más recurrente han empleado estos profesores para definir la autodeterminación. Por otro lado, la literatura especializada ha señalado que las oportunidades que da el contexto para ser autónomo son tan necesarias para el desarrollo de la conducta autodeterminada como la intervención sobre los propios alumnos para enseñarles habilidades que mejoren sus capacidades (Wehmeyer y Garner, 2003). Por ello, para promover la autodeterminación en personas con discapacidad cognitiva será preciso ofrecer oportunidades de elección, de este modo mejoraremos sus percepciones personales acerca de su propia capacidad y de ejercer el control o hacer elecciones en su vida.

TABLA 4
 ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA AUTODETERMINACIÓN:
 GRADO DE IMPORTANCIA OTORGADO Y FRECUENCIA DE USO
 POR PARTE DE LOS PROFESORES

| Tipo de Estrategia | Nivel de importancia (Muy Alto y Alto) | Frecuencia de uso (Siempre y Casi siempre) |
|--------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Oportunidad de Elegir | 81% | 31% |
| Autoevaluación | 92% | 39% |
| Resolución de problemas | 97% | 48% |
| Expresión de preferencias | 96% | 58% |
| Expresión de dificultades | 97% | 54% |
| Toma de decisiones | 96% | 41% |
| Autoconsciencia | 94% | 33% |
| Auto-observación/autorregistro | 94% | 60% |
| Autoinstrucción | 80% | 24% |
| Planteamiento de metas | 90% | 25% |
| Autorrefuerzo | 97% | 55% |

Comparando estos resultados con los de Agran y cols. (1999) el uso de estrategias que promueven autodeterminación parece ser mayor en nuestro estudio. Concretamente, el 84% de sus profesores usan hacer elecciones, el 80% expresar preferencias, el 67% resolución de problemas y un 65% autorrefuerzo. Sin embargo, sólo un tercio indican que proporcionan auto-observación /autorregistro (*self-monitoring*) y auto-instrucciones. En el estudio de Wehmeyer y cols. (2000) las estrategias más usadas son autoevaluación y establecimiento de metas, que en cambio no parecen ser muy empleadas por los profesores de nuestra muestra.

En definitiva, aunque los profesores destacan la importancia de las estrategias recogidas en el cuestionario para que los alumnos autorregulen y dirijan su aprendizaje (autoobservación, autoevaluación, autoinstrucción, autorregistro, modelado, etc.) no las aplican suficientemente en sus alumnos con discapacidad. Al respecto, en las conclusiones de su estudio, Agran y cols. señalan (1999) que los profesores o bien no conocen qué conductas están asociadas con la autodeterminación o bien creen que es un estatus o resultado deseado y no un conjunto de destrezas que pueda enseñarse.

Al igual que en los estudios citados, hemos tratado de conocer la posible influencia en las respuestas de los profesores de variables como años de experiencia docente y grado de discapacidad de los alumnos. Así, a partir de los datos obtenidos, hemos dividido la muestra en dos grupos en función de sus años de experiencia: 10 años o menos y más de 10 años. Mediante la prueba no paramétrica χ^2 encontramos que no existen

diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la importancia o uso de estas estrategias según los años de experiencia. Si acaso, aparecen datos a considerar en la estrategia «oportunidad de elegir»: la importancia y el uso de esta estrategia se asocia (valores de χ^2 con probabilidades $p=0,083$ y $p=0,136$ respectivamente) con la *veteranía* de los profesores. Asimismo, tomando en consideración el grado de discapacidad de sus alumnos (Ligera-Moderada y Moderada-Severa) no se aprecian diferencias en la aplicación de las estrategias. Encontramos, eso sí, una asociación cercana a la significatividad en la importancia otorgada a la «resolución de problemas» ($p\chi^2=0,059$), más utilizada en los niveles de discapacidad ligero-moderado.

Cuando tomamos como variable de corte el nivel escolar en el que desarrollan su actividad profesional (Infantil-Primaria y Secundaria-Postobligatoria), tampoco se aprecian diferencias ni en cuanto a la importancia ni en el uso de las estrategias dirigidas a desarrollar la conducta autodeterminada, aunque los profesores de Secundaria y Postobligatoria tienden a considerar la autodeterminación como área central del currículo en mayor medida ($p=0,014$) que los de Infantil y Primaria.

Con resultados más bien opuestos a los nuestros, en los estudios ya citados de Wehmeyer y cols. (2000) y Grigal y cols. (2003), los años de experiencia, impartir docencia en Educación Especial y la severidad de la discapacidad de sus alumnos, sí parecen influir en la enseñanza de estrategias de autodeterminación. Además, según Grigal y cols. (2003), también influye el contenido de lo que enseñan. Así, los profesores de cursos más académicos están menos implicados en el desarrollo de la autodeterminación mientras que los que enseñan contenidos relacionados con «habilidades de vida» tienen mayor implicación, lo cual no deja de ser lógico pues en los cursos de este tipo se busca particularmente que los alumnos aprendan a tomar decisiones y resolver problemas.

Finalmente, y coincidiendo con los resultados obtenidos por Agran y cols. (1999) y Wehmeyer y cols. (2000), dos tercios de los profesores de nuestro estudio reconocen que han recibido algún tipo de formación en este tema y señalan como principal dificultad para promover la conducta autodeterminada precisamente la falta de formación (67%), seguida de falta de concienciación (37%) o falta de tiempo (25%); sólo 4 profesores (6%) destacan como dificultad la falta de recursos y 3 (4%) la irrelevancia del tema para el retraso mental.

CONCLUSIONES

La promoción de la conducta autodeterminada requiere intervenir sobre las características personales pero también es preciso que el contexto ofrezca suficientes oportunidades de autonomía y elección tal como señalan en su investigación Wehmeyer y Garner (2003). Sin embargo, no son muchas las oportunidades de elegir que son ofrecidas a los alumnos con discapacidad tal como se desprende de nuestro estudio y los tres precedentes.

A la vista de los resultados obtenidos podemos decir que los profesores, más concretamente los de Educación Especial, están familiarizados e interesados por el constructo autodeterminación. Coinciden en señalar que la autodeterminación es una meta educativa importante, un proceso clave que proporciona numerosos beneficios en par-

ticular para la vida postescolar de las personas con discapacidad y un área curricular que debe trabajarse en el contexto escolar.

Se aprecia una mayor repercusión del tema entre los profesores de Secundaria que en los de Primaria o Infantil, tal vez porque aquéllos ven más cerca la incorporación de sus alumnos a la vida postescolar.

Aunque el concepto de autodeterminación ha tenido una buena difusión, este conocimiento es todavía genérico, más declarativo que práctico pues los profesores indican que es importante promover la conducta autodeterminada pero no parecen tener totalmente claro qué procesos seguir de una forma sistemática y explícita para conseguir que sus alumnos desarrollen los conocimientos, actitudes y competencias para llegar a ser más autodeterminados en sus vidas.

A pesar del interés de los profesores en promover la conducta autodeterminada en sus alumnos que se deduce de sus respuestas al cuestionario, la escasa implantación de programas dirigidos a su desarrollo se encuentra, al igual que en los estudios de referencia, en la insuficiente formación recibida en este tema. Por ello, la preparación de los profesores tiene una importancia crucial en los esfuerzos por promover la autodeterminación en las escuelas. Los programas de formación de profesores deben proporcionar un conocimiento más explícito sobre sus dimensiones específicas junto con una adecuada instrucción práctica en cuanto a las estrategias y materiales a emplear para su desarrollo en la práctica educativa diaria.

Aunque los datos de este estudio no son generalizables entre otras razones porque la muestra es pequeña y no ha sido seleccionada aleatoriamente, además de que no se ha explorado la estructura factorial del cuestionario diseñado, los resultados obtenidos sumados a los de los otros estudios citados a lo largo de este artículo nos dan cuenta de que hay un gran interés y motivación por parte de los profesores en promover la autodeterminación. Este resultado por sí solo es importante y advierte de la necesidad de que en los centros escolares cada vez se tienda más a esta meta. Pero la motivación no basta, los profesores necesitan formación e instrucción para aventurarse en este camino.

La formación debe propiciar, además de los conocimientos pertinentes, la autorreflexión del profesor sobre su docencia pues para formar alumnos más autodeterminados es necesario que los propios profesores tomen una mayor conciencia de sus creencias pedagógicas, de sus puntos fuertes y débiles, de cómo se autorregulan, resuelven problemas o toman decisiones. Sólo siendo ellos mismos aprendices y profesores estratégicos podrán modelar los procesos necesarios para que sus alumnos sean más estratégicos (Monereo y Castelló, 1997) y podrán sentirse más eficaces y motivados para lograr que todos los alumnos, independientemente del grado de discapacidad, sean más autodeterminados.

BIBLIOGRAFÍA

- Abery, B.H., Elkin, S.V., Smith, J.G., Springborg, H.L. y Stancliffe, R.J. (2000). *Minnesota Self-determination Scales*, Minnesota: Universidad de Minnesota.
- Agran, M. (1997). *Student-directed learning: teaching self-determination skills*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing, Cop.

- Agran, M.; Snow, K. y Swaner, J. (1999). Teacher Perceptions of Self-Determination: Benefits, Characteristics, Strategies. *Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities*, 34(3), pp. 293-301.
- Borg, M. (2001). Teachers' Beliefs. *ELT Journal* 55 (2) 186-188.
- Field, S. (1996). Self-determination instructional strategies for youth with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, pp. 40-52.
- Field, S. y Hoffman, A. (1996). *Steps to Self-determination. A curriculum to help adolescents learn to achieve their goals*. Austin: PRO-ED.
- González Torres, M.C.; Peralta, F. (en prensa). La autodeterminación en el contexto del retraso mental: ¿De quimera a realidad? *Revista Española de Pedagogía*.
- Grigal, M.; Neubert, D.; Moon, M. Sh.; Graham, St. (2003). Self-Determination for Students with disabilities: Views of Parents and Teachers. *Exceptional Children* 70 (1), 97-112.
- Halpern, A.S.; Herr, C.M.; Doren, B. y Wolf, N.H. (2000). *NEXT S.T.E.P. Student Transition and Educational Planning*. 2nd Ed., Austin: PRO-ED.
- Kupari, P. (2003). Instructional practices and teachers' beliefs in Finnish mathematics education. *Studies in Educational Evaluation* 29, 243-257.
- Mithaug, D.E.; Mithaug, D.K.; Agran, M.; Martin, J.E.; Wehmeyer, M.L. (2003). *Self-determined learning theory: construction, verification, and evaluation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Monereo, C.; Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje: Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Peralta, F. y González Torres, M.C. (2004). Percepción de los profesores acerca de la conducta autodeterminada: presentación de un cuestionario piloto. Comunicación presentada al IV Congreso Internacional de Psicología y Educación: «Calidad Educativa». Almería, 30 y 31 marzo -1 y 2 de abril 2004.
- Peralta, 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.
- Wehmeyer, M.L. (1992). Self-determination and the education of student with mental retardation, *Education and Training in mental retardation*, 27, pp. 302-314.
- Wehmeyer, M.L. (1995). *The Arc's Self-determination Scale. Procedural guidelines*. Arlington: The Arc of the United States.
- Wehmeyer, M.L. (1996). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth and adults with disabilities? En: D.J. Sands y M.L. Wehmeyer (Eds.). *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 15-34). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wehmeyer, M.L. (1999). A functional model of self-determination: describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53-61.
- Wehmeyer, M.L.; Agran, M. y Hughes, C. (2000). A National survey of teachers' promotion of Self-Determination and Student-Directed Learning. *The Journal of Special Education*, 34(2), pp. 58-68.

- Wehmeyer, M.L. y Garner, N.W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16, 255-265.
- Wehmeyer, M.L. y Metzler, C. (1995). How self-determined are people with mental retardation? The National Consumer Survey. *Mental Retardation*, 33 (2), 111-119
- Wehmeyer, M.L. y Schwartz, M. (1997). Self-Determination and positive adult outcomes: a follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63(2), 245-255.
- Wehmeyer, M.L. y Schwartz, M. (1998). The relationship between Self-Determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(1), pp. 3-12.
- Wehmeyer, M.L., Abery, B.H., Mithaug, R.J. Powers, L.E. y Stancliffe, R. (2003). *Theory in Self-Determination. Foundations for Educational Practice*. Springfield: Charles C. Thomas Publisher, LTD:
- Wehmeyer, M.L., Kelchner, K. y Richards, S. (1996). Essential characteristics of self-determined behaviors of adults with mental retardation and developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 100, pp. 632-642.
- Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Agran, M., Mithaug, D.E. y Martin, J.E. (2000). Promoting causal agency: The Self-Determined Learning Model of Instruction. *Exceptional Children*, 66(4), pp. 439-453.
- Wehmeyer, M.L., Sands, D.J., Knowlton, E.B. y Kozleski, E.B. (2002). *Teaching Students with MR providing access to the general curriculum*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Fecha de recepción: 2 de febrero de 2005.

Fecha de aceptación: 15 de octubre de 2005.