

Percepción De Las Familias Sobre Los Indicadores Más Importantes A Promover En La Autodeterminación De Jóvenes Con Discapacidad Intelectual

Resumen:

La inclusión educativa y la atención a la diversidad suponen un nuevo modelo educativo que responde a las necesidades individuales, pero aún quedan muchos pasos que dar. Este trabajo se centra en la discapacidad intelectual, incidiendo en la importancia que tiene la promoción de la autodeterminación desde la educación y las familias. Se ha indagado en la opinión de familiares de personas con discapacidad intelectual acerca de la importancia que tienen los indicadores de autodeterminación. De los resultados, se destaca que los aspectos relacionados con el empoderamiento y con la regulación de la propia conducta son los más importantes para los familiares, resaltando además el papel de la formación de los docentes para poder trabajar estas competencias.

Palabras clave: necesidades educativas especiales, discapacidad intelectual, autodeterminación, familias

1. Objetivos o propósitos:

El objetivo de este trabajo es conocer y explorar la opinión de un conjunto de familias acerca de la importancia que tienen para ellos distintos indicadores en relación con la autodeterminación de los jóvenes con discapacidad intelectual. La finalidad última es identificar qué aspectos son más importantes en torno al constructo de autodeterminación según las familias de personas con discapacidad intelectual, poder contrastar los aspectos con mayor y menor relevancia, de manera que todo ello permita orientar las prácticas que se realizan desde el marco educativo para promover la conducta autodeterminada de los jóvenes con discapacidad intelectual.

2. Marco teórico:

La definición actual de discapacidad intelectual (Schalock et al., 2010) parte de un enfoque multidimensional de la persona y pone el énfasis en la interacción entre la persona con discapacidad intelectual y el entorno en que se desenvuelve (Verdugo y Gutiérrez, 2009). Se plantea desde una concepción ecológica que pone el énfasis en las potencialidades, el desarrollo y la mejora del funcionamiento de las personas con discapacidad intelectual siempre y cuando reciban los apoyos adecuados por parte del entorno.

En este contexto, Verdugo (2009) contempla la necesidad de prestar especial interés a la actualización de la formación del profesorado y los equipos profesionales, y a la dotación de los recursos necesarios para que puedan prestar

Organizado por:



los apoyos adecuados a cada persona favoreciendo así, los procesos de mejora no solo del funcionamiento, sino también de su calidad de vida, favoreciendo “los procesos de transición a la vida adulta, pensando en la integración laboral, la calidad de vida y la autodeterminación de los alumnos”(p. 14).

La autodeterminación es el proceso por el cual la persona se convierte en el principal agente causal de su propia vida y de las elecciones y decisiones que toma, repercutiendo todo esto en su calidad de vida (Verdugo, 2009; Shogren, Wehmeyer, Plamer y Forber-Pratt, 2015; Wehmeyer, 2005). Los modelos actuales (Shogren et al., 2015) describen la conducta autodeterminada en función de tres dimensiones esenciales: acciones volitivas; acciones agenciales; y creencias de control-acción, que se adquieren y se desarrollan desde la infancia a partir del aprendizaje habilidades y conductas específicas. Por tanto, el desarrollo de la autodeterminación supone la adquisición de habilidades y capacidades que le permitan participar de manera que tenga más control en la vida; actuar de manera autónoma e interactuar en su entorno; tomar las decisiones de forma individual y razonada y en conexión con las exigencias de las situaciones que se le presentan; manejarse ante conflictos y problemas de manera resuelta u orientar sus actuaciones y regularlas en pos de alcanzar sus metas (Peralta, 2008). La autodeterminación se convierte, por tanto, en un objetivo educativo de vital importancia en los estudiantes con discapacidad intelectual, donde competencias, derechos, acción, dignidad o libertad (entre otros), están estrechamente ligados a la conducta autodeterminada (Tamarit, 2001).

De hecho, en el proceso de desarrollo de la conducta autodeterminada es fundamental que tanto los profesionales de la educación como las familias dispongan de las destrezas, información y recursos necesarios para poder enseñar las habilidades relacionadas y ofrecer las oportunidades necesarias, siendo el primer paso para conseguir esto saber si consideran la autodeterminación como una meta importante para trabajar en discapacidad intelectual.

3. Metodología:

Procedimiento

Este trabajo se deriva del estudio Delphi realizado al amparo de un proyecto de investigación más amplio y, concretamente, se presentan los resultados derivados de las valoraciones dadas por el panel de familiares en la primera ronda (es decir, su valoración a un cuestionario formado por 131 indicadores de autodeterminación). Para complementar a esta valoración, y como tarea ajena al estudio Delphi, se solicitó también a los familiares que contestaran a un cuestionario cualitativo sobre la importancia que atribuyen a la autodeterminación y sobre si se trabajó y cómo se trabajó con sus hijos en las escuelas.

Participantes

La muestra se seleccionó de forma incidental, gracias a la participación de tres entidades de atención directa a personas con discapacidad intelectual que están

colaborando en el proyecto (dos de Aragón y dos de Cantabria) y a las que se les pidió que facilitaran el contacto de padres o madres de usuarios de su entidad. La muestra la conforman cuatro hombres y dos mujeres de un rango de edad entre 51 y 72 años, todos ellos de distintas familias (un 50% Vivian en Cantabria y el otro 50% en Aragón). Eran progenitores de personas con discapacidad intelectual cuya edad media actual era de 27,6 años.

Instrumentos

Por un lado, los participantes fueron invitados a valorar la importancia de un banco de ítems formado por 131 indicadores observables de autodeterminación de manera que debían contestar utilizando una escala de cuatro puntos el grado de importancia que para ellos tenía cada uno de los indicadores (siendo “1” poca importancia del ítem en relación con la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual y “4” mucha importancia al mismo respecto). Los 131 indicadores estaban agrupados en las tres grandes dimensiones del constructo: del 1 al 41, afirmaciones relacionadas con acciones de autonomía y volición, del 42 al 78, acciones de gestión personal y del 79 al 131, actitudes y creencias de control-acción.

Además de esta valoración cuantitativa, se añadió un cuestionario cualitativo con preguntas abiertas relacionadas con los indicadores de autodeterminación y con su experiencia sobre cómo fueron trabajadas en la escuela con sus hijos. Estaba compuesto por 22 preguntas, agrupadas en torno a, “Tipo de centro” (centro al que acudían los hijos durante la escolarización), “Profesorado y adaptaciones del centro” (rol del profesorado y adaptaciones que tuvieron sus hijos en las escuelas), “Orientación educativa” (rol e implicación de los servicios de orientación educativa), “Acciones autónomas y volitivas” (percepción sobre si se trabajaron este tipo de habilidades en la escuela y cómo se trabajaron), “Acciones de gestión personal” (percepción sobre si se trabajaron este tipo de habilidades en la escuela y cómo se trabajaron), así como “Actitudes y creencias de control acción” (percepción sobre si se trabajaron este tipo de competencias y actitudes en la escuela y cómo se trabajaron) y grado de satisfacción general.

4. Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales:

Una vez los participantes cumplieron sus respuestas, respecto a los datos cuantitativos de la primera parte del cuestionario, se procedió a realizar el análisis de las medias y las desviaciones típicas obtenidas de sus puntuaciones, agrupándolas en categorías (indicadores muy importantes, importantes y poco importantes) y en torno a las distintas dimensiones del constructo.

Tabla 1. Resumen de resultados por dimensiones de los indicadores de autodeterminación. Ítems considerados importantes.

Dimensión	Nº ítems “importantes” ($3,4 > \mu \geq 3$; $0,6 < \sigma \leq 1$)	Nº ítems “importantes destacados” ($\mu \geq 3,4$; $\sigma \leq 0,6$)
Acciones Volitivas	22	6
Acciones Agenciales	21	9
Actitudes y creencias de control-acción	24	13
Autodeterminación	67	28

Por su parte, se realizó el análisis cualitativo de las respuestas dadas por los familiares a las preguntas abiertas del cuestionario. A continuación, en el siguiente apartado se discuten los resultados relacionando los datos cuantitativos (aquellos indicadores más y menos importantes) con la información cualitativa obtenida de las respuestas en las preguntas abiertas relacionadas.

5. Resultados y/o conclusiones:

Los indicadores relacionados con las actitudes y creencias de control-acción son los más valorados por los familiares, sobre todo, aquellos que enfatizaban el empoderamiento de los jóvenes con discapacidad intelectual, es decir, su capacidad para participar de forma activa en los grupos de los que son miembros y para dar su opinión y decir “NO” en las situaciones que lo requieran (por ejemplo: *“identifica o conoce sus necesidades”*; *“expresa lo que desea de forma asertiva”*; entre otros...). Así, los familiares mostraron un acuerdo absoluto acerca de que es muy importante que desde los centros educativos se trabajen aspectos relacionados con el empoderamiento del alumno con discapacidad intelectual, sin embargo, consideraban que desde ellos no se trabaja lo suficiente.

Cabe destacar que aquellos indicadores relacionados con la regulación de su propia conducta para alcanzar las metas propuestas también han resultado ser muy importantes para los familiares, sobre todo que sepa evaluar los resultados de sus propias acciones y conductas con vistas a mejorarlos y busque alternativas ante sus intentos fallidos para alcanzar sus objetivos (sirvan de ejemplo los indicadores: *“es capaz de ser persistente para lograr sus objetivos”*; o *“busca otras opciones cuando fracasan sus planes”*). Parece igualmente, que los familiares dan mucha importancia a que desde el ámbito educativo se trabaje para enseñar a los chicos con discapacidad intelectual habilidades para la resolución de problemas cotidianos, desarrollando en ellos habilidades como la persistencia para alcanzar sus metas, la observación de sí mismo y la autoevaluación, de modo que le permita retroalimentarse y proponer alternativas a sus actuaciones y conductas para alcanzar sus metas.

Organizado por:



Por último, destaca la importancia que atribuyen a enseñar a los jóvenes con discapacidad a que busquen los recursos y personas de apoyo cuando lo necesitan, concretamente el indicador “busca apoyo para conseguir sus objetivos cuando lo necesita [en sus amigos, padres, profesionales, educadores, etc.]” resultó ser uno de los más valorados. Sin embargo, de nuevo los familiares consideran que en el centro al que acudieron sus hijos no se trabajó suficientemente por este objetivo.

6. Contribuciones y significación científica de este trabajo:

Del análisis de los resultados se puede destacar que, como menciona Verdugo (2009) es crucial la formación e implicación del profesorado en la educación inclusiva. Los familiares reclaman mayor formación y que esta se refleje en un mayor número de prácticas orientadas a trabajar la autodeterminación y especialmente aquellos componentes más relevantes (autorregulación, empoderamiento, solución de problemas...). En relación a ello, Wehmeyer, Field y Thoma (2011), consideraron que los miembros del equipo educativo deben tener la formación adecuada porque son un modelo de actuación para ellos.

7. Bibliografía:

Peralta, F. (2008). Educar en autodeterminación: profesores y padres como principales agentes educativos. Educación y diversidad. *Anuario Internacional de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 2, 151-156. Recuperado en <http://www.unav.edu/centro/fronteras-y-cultura/publicaciones-felisa-peralta>

Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntix, W., Coulter, D., Craig, M.,... Shogren, K. (2010). *Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid. Alianza.

Schalock, R. y Verdugo, M.A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza Editorial.

Shogren, K., Wehmeyer, M, Plamer, S. y Forber-Pratt, A. (2015). Causal Agency Theory: Reconceptualizing a Functional Model Of Self-Determination. *Education and Training in Autism an Developmental Disabilities*, 50(3), pp. 251-263. Recuperado en [http://daddcec.org/Portals/0/CEC/Autism Disabilities/Research/Publications/Education Training Development Disabilities/2015v50/ETADD 50\(3\) 251-263.pdf](http://daddcec.org/Portals/0/CEC/Autism%20Disabilities/Research/Publications/Education%20Training%20Development%20Disabilities/2015v50/ETADD%2050(3)%20251-263.pdf)

Tamarit, J. (2001). Propuestas para el fomento de la autodeterminación en personas con autismo y retraso mental. En Verdugo y Jordán de Urríes (Eds) (2001): *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca. Amarú.

Organizado por:





#CIMIE18

LA MARCHA DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Zaragoza, 5 y 6 de julio de 2018

Verdugo, M. A. (2009). *Buenas prácticas para la mejora de la calidad de vida y autodeterminación del alumnado con necesidades específicas de apoyo*. Congreso Nacional de Buenas Prácticas en Educación, Diversidad y Empleo. Murcia, Diversa 2009. Recuperado en <http://myslide.es/documents/calidad-de-vida-verdugo.html>

Verdugo, M. A y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de educación*, 358, 450-470. Recuperado en <http://sid.usal.es/articulos/discapacidad/19444/8-2-6/la-inclusion-educativa-en-espana-desde-la-perspectiva-de-alumnos-con-discapacidad-intelectual-de-familias-y-de-profesionales.aspx>

Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113-120.

Wehmeyer, M. L., Field, S. y Thoma, C.A. (2011). *Self-Determination and Adolescent Transition Education*. En M.L. Wehmeyer y K.W. Webb (Eds.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities*, (171- 190). New York: Routledge.

Organizado por:

