



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Máster

Importancia de los recursos y apoyos educativos  
en la educación y autodeterminación de los  
estudiantes con discapacidad intelectual.  
Perspectiva de los familiares.

Importance of educational resources and supports  
in education and self-determination of students  
with intellectual disabilities. Family perspective.

Autor/es

Nerea Prieto Palomares

Director/es

Eva Vicente Sánchez  
Teresa Coma Roselló

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
2016-2017



# **Importancia de los recursos y apoyos educativos en la educación y autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual. Perspectiva de los familiares**

|  |    |
|--|----|
| 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y MARCO TEÓRICO .....                          | 02 |
| 1.1. Planteamiento del problema .....  | 02 |
| 1.2. La orientación educativa .....  | 04 |
| 1.2.1. La figura del orientador educativo: funciones y roles destacados..... | 05 |
| 1.3. Educación inclusiva y discapacidad intelectual .....                    | 09 |
| 1.3.1. Educación inclusiva y atención a la diversidad....                    | 09 |
| 2. DISEÑO METODOLÓGICO .....   | 17 |
| 2.1. Objetivos .....   | 18 |
| 2.2. Procedimiento .....   | 19 |
| 2.3. Descripción de la muestra .....   | 21 |
| 2.4. Metodología e instrumentos de evaluación.....                           | 22 |
| 3.1. Análisis de datos y resultados de la primera fase ....                  | 27 |
| 3.2. Análisis de datos y resultados de la segunda fase ...                   | 33 |
| 4. CONCLUSIONES, CONSECUENCIAS E IMPLICACIONES .....                         | 40 |
| 5. REFERENCIAS DOCUMENTALES.....   | 43 |



## **Resumen**

La inclusión educativa y la atención a la diversidad suponen un nuevo modelo educativo que responde a las necesidades individuales, pero para alcanzar la inclusión real, aún quedan muchos pasos que dar entre ellos, la formación y actualización de los agentes educativos y más aún cuando se trata de trabajar con alumnos que presentan necesidades específicas de apoyos educativos.

Este trabajo se centra en uno de los colectivos que presentan estas necesidades: el de personas con discapacidad intelectual. Se ha profundizado en el conocimiento del constructo de autodeterminación y en cómo influye en su mejora ya que, tal y como se observa en la investigación, la autodeterminación tiene una especial importancia en la mejora de su calidad de vida y en la obtención de resultados personales positivos tanto académicos como posacadémicos.

Se ha indagado en la opinión (basada en su experiencia), de madres y padres de personas con discapacidad intelectual, acerca de la importancia que tienen los distintos indicadores de autodeterminación en una persona con discapacidad intelectual. Por otra parte, se ha analizado qué aspectos consideran más importantes durante su proceso de escolarización en relación a la promoción de la autodeterminación.

De los resultados obtenidos se concluye que es necesario promocionar la implicación del profesorado, la autorreflexión de su propia práctica y actualizar su formación de modo que puedan facilitar los apoyos individualizados más adecuados para el desarrollo y funcionamiento de las personas con discapacidad, así como para promocionar eficazmente la promoción de la conducta autodeterminada. En relación a su autodeterminación, se concluye que los aspectos relacionados con el empoderamiento y con la regulación de la propia conducta, resultan ser los más importantes para el conjunto de familiares que participa en la presente investigación.

## **Palabras clave**

Autodeterminación. Discapacidad intelectual. ACNEAE. Orientador educativo. Desarrollo. Etapa educativa.

## **Keywords**

Self-determination. Intellectual disability. Students with Special Educational Needs. Educational counselor. Educational counselor. Development. Educational stage.

## **1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y MARCO TEÓRICO**

### **1.1. Planteamiento del problema**

En el ámbito de la educación formal, nos encontramos inmersos en un permanente proceso de inclusión educativa que comenzó en España en la década de los 80 con la implantación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo 1/1990 de 3 de octubre (LOGSE, 1990). Esta iniciativa se vio respaldada posteriormente con la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE, 2006) y la actual Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013).

Hoy día, son muchos los avances que se han logrado en esta materia (Verdugo y Rodríguez, 2012). Actualmente, cualquier centro educativo del país, asume las políticas de inclusión vigentes y las introducen en su organización del centro. Sin embargo, la inclusión educativa no es una cuestión únicamente organizacional y de provisión de los centros (adaptaciones y recursos materiales), y es prioritario también que cuenten con profesionales formados, preparados y sobre todo motivados, que asuman la inclusión como una realidad que, siendo bien gestionada, puede resultar enriquecedora (Planas, 2002) para la práctica educativa.

La LOE (2006), en su título II, contempla que, solo partiendo del principio de inclusión, se puede ofrecer una respuesta educativa que se adecúe a todos y cada uno de los alumnos. De este modo se puede garantizar el desarrollo integral del individuo. Por tanto, el desarrollo del individuo, precisa de la inclusión escolar (Echeita y Cuevas, 2011).

Pero, a pesar de los avances (Verdugo y Rodríguez, 2012) en cuanto a la inclusión en las escuelas, no es sencillo el objetivo de alcanzar una educación más inclusiva (Echeita y Cuevas, 2011). Y es que hasta hoy, ningún currículum académico, a pesar de sus bondades pedagógicas, garantiza que los profesionales de la educación (orientadores educativos, profesores, PTs, etc.), se sumerjan en su aventura educativa con una formación que vaya más allá de la conceptual (sin restarle importancia a la misma); una formación que les mantenga preparados para asumir el reto de la inclusión educativa de manera que esta no les sobrepase y les prepare para trabajar con y desde la inclusión en la educación (partiendo, necesariamente, de una motivación intrínseca de los profesionales y de la obtención de buenos resultados educativos). Así, se convierte en necesario que tanto el profesorado como el orientador educativo del centro, mantengan su formación en permanente actualización.

La LOE (2006), en su Título III, contempla que la formación permanente del profesorado es un derecho y una obligación y que los programas de formación deben atender “*aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización, encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros*” (Capítulo III, Art. 102, p. 63).

Es importante, además, que el conjunto profesional de los centros educativos aúne esfuerzos para detectar, con la mayor premura posible, cuáles son las necesidades de apoyo específico (presentes o futuras) de cada alumno del centro y por logra una inclusión real en los centros. Por ende, se hace imprescindible conocer cuáles son las medidas, específicas y generales, más adecuadas para dar respuesta a cada una de las necesidades y para prevenir las que puedan darse.

Será beneficioso, entonces, promover la investigación-acción de los profesionales del centro y una mentalidad innovadora que les permita a ellos el acceso a nuevas alternativas con el fin de alcanzar de convertir la inclusión educativa en una realidad tácita, eliminando las limitaciones y los problemas sociales derivados de las discapacidades de cualquier alumno en el centro y permitiendo el desarrollo integral de cada uno de los alumnos, sea cual sea su naturaleza adecuando las vías y recursos según las necesidades individuales.

En este trabajo, se pretende enfatizar la figura del orientador ante la necesidad que hay de que todo el profesorado permanezca en constante formación y actualización, así como de que se convierta en investigador de su propia acción, con el fin de alcanzar una educación más inclusiva. Bien es cierto que de las acciones educativas y orientadoras son responsables todos los agentes educativos (orientadores, profesorado, incluidos familiares) y estas deben ser diseñadas y desarrolladas, partiendo del abanico de necesidades, intereses y capacidades (Echeita y Cuevas, 2011), que presentan aquellos en quiénes recae la acción educativa y orientadora; los alumnos.

No obstante, la LOE (2006) contempla que la orientación educativa es un medio necesario para que todos los alumnos alcancen una educación integral y que es un derecho básico recibir orientación educativa. Así, es necesario también, resaltar el papel del orientador educativo en esta práctica propia de su profesión (Boza, 2003 citado en Boza, 2004). Por tanto, el orientador educativo también debe ser investigador e innovador en su práctica profesional y mantenerse en continua formación, de modo que pueda conocer lo más objetivamente posible, cuáles son las necesidades reales que su alumnado presenta y qué respuestas demandan estas necesidades, por parte de los alumnos, del profesorado que se encuentra con ellos

y de sus familiares.

## **1.2. La orientación educativa**

La orientación educativa, como disciplina, nace a comienzos del siglo XX (Santana, 2007; Calonge, 2004). Posteriormente, con la entrada en vigor la LOGSE, se contemplan dos aspectos relevantes en torno a la orientación Educativa. Por un lado, determinó que la acción educativa debe establecerse atendiendo a la orientación educativa y, por otro lado, que la propia orientación educativa debía establecerse como uno de los factores de calidad de la educación (aunque, por aquel entonces, con carácter preventivo) (Vélaz de Medrano, Repetto, Blanco, Guillamón, Negro y Torrego, 2001). Posteriormente, la LOE (2006) estableció que la orientación educativa y psicopedagógica es un recurso para la mejora del aprendizaje y debe ser un elemento fundamental durante el periodo educativo

Según Mora (1984), la orientación educativa es un proceso conformado por múltiples acciones orientadoras dirigidas al apoyo en la toma de decisiones de quienes son los verdaderos receptores de estos apoyos. El autor describe la orientación educativa como la toma de conciencia del individuo de dónde se encuentra, a dónde se dirige, por qué caminos y con qué medios.

Por su parte, Santana (2007) elabora una definición similar, indicando que la práctica supone la transmisión de ideas, de criterios de valor, que nacen de la intención de ser guías para la elección entre respuestas alternativas a una misma situación. El autor considera, además, que la orientación educativa está sujeta al interés de los demandantes de la misma, a los que denomina clientes. Otros autores apoyan esta afirmación y matizan que la orientación educativa está subordinada a las necesidades y requerimientos del alumnado y el orientador educativo, es el experto que se encuentra al servicio del alumnado (Calonge, 2004; Calvo, Haya y Susinos, 2012). Según esto, la orientación educativa, debe partir de la individualidad de la propia persona a la que se atiende, naciendo del conocimiento de sus creencias, de sus posibilidades (y limitaciones) y de sus necesidades (Boza, 2004), pero siendo esto así, se deben considerar también las necesidades que el entorno próximo del alumno pueda presentar (familia y profesionales educativos). La orientación educativa, por tanto, se debe asumir como una práctica a disposición del alumnado a lo largo de todo su desarrollo dentro de la etapa educativa en el centro (Aguaded, 2010).

Bisquerra (2002), la define como un proceso de ayuda continuo al alumnado. Por tanto, la orientación educativa, indica, no es algo que, de forma puntual, pueda ser

una herramienta eficiente para el beneficio del alumnado, sino que tiene una concepción permanente y se enfoca sobre el propio ciclo vital, debiendo prolongarse a lo largo de toda la vida y durante la educación formal. Este autor afirma que el fin de la orientación educativa debe contribuir al desarrollo integral del individuo, pudiendo, en función de las necesidades, atender un aspecto concreto o particular, pero siempre desde una unidad de acción coordinada.

La orientación educativa es definida, por tanto, como una práctica, proceso y recurso, que debe atender al alumno, de manera individualizada y permanente, en función de sus necesidades y adecuándose a ellas, para su desarrollo integral y para que tome conciencia de sus pretensiones y guiarle en sus decisiones en relación a ellas. Es, por tanto, una apuesta por mejorar la calidad de la educación (LOE, 2006).

El siguiente paso es conocer cuál es, de manera concreta, el rol que la figura del orientador educativo cumple en el proceso de orientación educativa.

### **1.2.1. La figura del orientador educativo: funciones y roles destacados**

En el presente apartado se enumeran los roles que el orientador educativo asume o debe asumir, a través de las conclusiones que otros autores han obtenido tras las investigaciones que han desarrollado acerca de este tema.

Boza, Toscano, y Salas (2007), plantean en su investigación los roles que, en función y orden de la frecuencia en que cada uno es mencionado a lo largo de una amplia revisión bibliográfica que llevaron a cabo, cumplían, o debieran cumplir, los orientadores educativos (es necesario señalar, que los autores manifiestan la diferencia entre rol, como papel de desempeño más general y función, como práctica más específica).

El rol que con mayor frecuencia es mencionado en su revisión, es el de asesor/consultor incluyendo los matices que encontraron en la revisión literaria llevada a cabo (asesor preventivo, consultor y asesor para el cambio, entre otros). Los orientadores son, por tanto, asesores de los profesores (Calonge, 2004).

El siguiente rol que destaca por su frecuencia tras la revisión literaria de estos autores, es el rol de agente de cambio.

El rol agente de cambio es un rol que muchos autores atribuyen al orientador educativo (Bisquerra, 1992; Montané y Martínez, 1994; Repetto, 1996; Solé, 1998;

Rodríguez Espinar, 1998; Sanz y Sobrado, 1998; Sanz, 1991; Calonge 2004; Boza, Toscano y Salas 2007; Martínez, Krichesky, García, 2010; Calvo, Haya y Susinos, 2012). Calonge (2004) en concreto, determina que una de las funciones propias del orientador educativo es la de generar el desarrollo en el individuo potenciando sus cualidades presentes (aunque también hace referencia a funciones de carácter preventivo y asistencial). Y por su parte, Sanz (2001), indica, que la práctica orientadora debe facilitar el cambio positivo y el desarrollo evolutivo en el alumnado. Bisquerra (2002), como ya se ha indicado anteriormente, afirma que el orientador educativo contribuye al desarrollo íntegro de la personalidad de los alumnos.

En tercer lugar, destacan los roles de terapeuta: experto en grupos educativos, formador (de formadores y formador permanente), diseñador y dinamizador de programas; y, en cuarto lugar, proponen el rol de investigador.

Cabe señalar, que esta clasificación, hace referencia a los roles que un orientador educativo desempeña de forma general y en cualquier etapa educativa en que desarrolle su práctica. Los autores en una posterior investigación, centrada en la etapa de Secundaria, concluyen que, a pesar de que nuevos roles toman importancia para el desempeño del orientador educativo, roles como el de evaluador, un clásico de la intervención directa (el de agente de cambios se considera de intervención indirecta), siguen manteniéndose. Se puede apreciar en la Figura 1, que el *macro-rol* (los autores definen siete macro-roles) de evaluador abarca la evaluación de necesidades, personas y procesos, así como el rol de investigador. Respecto a este último rol y a pesar de que su posición en la clasificación que los autores elaboraron no es muy elevada (posición determinada en base a importancia que para los propios orientadores tiene, el tiempo de dedicación y la preparación), recientemente, son diversos los autores que reconocen la importancia de la práctica investigadora de la figura del orientador educativo (Sanz, 2000; Calvo, Haya, y Susinos, 2012; Boza, 2004; Luz del Alba y Modesta, 2010).

Por su parte, algunos autores (Boza, 2004; Calvo, Haya y Susinos, 2012) elaboran una síntesis y atribuyen al orientador varios roles significativos en su práctica profesional afirmando que el orientador educativo, desde la consideración de que es un agente de cambio (desarrollo de actitudes, habilidades, etc.), deberá asumir el rol de investigador (observador y evaluador) y partiendo del resultado de sus investigaciones, podrá realizar las funciones consultoras que se otorgan al orientador.



Figura 1. Clasificación de los roles del orientador educativo en Secundaria.

Fuente: Boza, Toscano, y Salas (2007). Elaboración propia.

## El rol de investigador del orientador educativo

Esta función ha comenzado a tener mayor relevancia a partir del acuciante deseo de alcanzar uno de los objetivos que más se persigue desde la organización o equipo directivo de un centro: la mejora educativa (Martínez, Krichesky y García, 2010). Para ello, se hace necesario que se lleve a cabo una mejora cualitativa y cuantitativa del profesorado y esto atañe también, a la figura del orientador educativo del centro. Es decir, no solo se hace necesario adecuar el número de profesionales del centro al volumen de alumnos del mismo (más si cabe, para aquellos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo), sino que se debe fomentar el interés por mejorar sus conocimientos con vistas a alcanzar una mejora en la práctica profesional de cada uno de ellos.

Así el rol de investigador gana relevancia ya que, para que cualquier práctica profesional sea creíble y válida, es necesario que parta de la base de la fiabilidad

y la eficacia (Sanz, 2000 y 2001). Por tanto y según indica el autor, una práctica que nace con el objetivo de servir de guía y apoyo para el desarrollo integral del individuo, debe sostenerse sobre un método científico que aporte fiabilidad y validez a los datos con que trabaja, en este caso el orientador educativo. Dicho de otro modo, que su desempeño aporte validez y credibilidad a su práctica profesional incrementará la calidad de los resultados. Solo de este modo, el conocimiento que sustenta la recogida y evaluación de los datos (conocimiento más científico) para sus posteriores diagnósticos y actuaciones orientadoras, permanecerán alejados de los sesgos y creencias personales (Sanz, 2001). Además, este autor (2000), defiende un modelo de investigación-acción en el cual el orientador, como investigador, debe detectar las necesidades de los alumnos, plantear las metas u objetivos a alcanzar, diseñar el método y, por último, recoger y analizar los datos e interpretar los resultados. Este proceso tendrá el objetivo de facilitar al alumnado el aprendizaje y la consecución de sus metas. Su posterior evaluación, permitirá conocer qué aspectos deben mejorarse en futuras actuaciones.

Según esta idea, mejorará cualitativamente la práctica orientadora y docente en el centro educativo, dado que el manejo de datos será fiable y válido y se pondrán, por tanto, mejorar también los procesos de evaluación para corregir errores y mejorar las respuestas educativas. Por ende, mejorarán los procesos, con ello los resultados y esto redundará finalmente en la mejora de la calidad educativa del centro, idea que apoya el planteamiento propuesto por Martínez, Krichesky y García (2010).

### **La figura del orientador y la atención a la diversidad**

Como ya se ha mencionado, recientemente, ha venido surgiendo con fuerza un movimiento de mejora de la calidad educativa que nace de la necesidad de inclusión y de la idea de que sea un hecho en los centros educativos (Plancarte, 2010). Así, la LOE (2006, 1.f) establece la orientación educativa (y profesional) de los estudiantes como el medio necesario para una formación personalizada que les permita alcanzar una educación integral. Esta necesidad redunda en la formación, actualización y función investigadora del profesorado como se venía diciendo. Y siendo la inclusión uno de los factores que influyen en la mejora de la calidad de los centros, en sí misma, la figura del orientador se torna más relevante.

Planas (2002) como ya hizo Sanz (2000), indica que una de las funciones del orientador es detectar qué problemas de aprendizaje y necesidades específicas de apoyo educativo presentan los alumnos (Vélaz de Medrano, Repetto, Blanco, Gui-

llamón, Negro y Torrego, 2001) y planificar una respuesta educativa en función a estos problemas y necesidades, mediante un proceso que incluya un diagnóstico, un planteamiento de los objetivos, el diseño del programa de intervención o respuesta, su posterior desarrollo y finalmente (Haya y Susinos, 2012), la evaluación y seguimiento del mismo, para concluir su eficacia o las posibles mejoras que haya que aplicar al proceso de intervención

Por lo tanto, la inclusión es un reto para todo el equipo profesional de un centro educativo, dado que detectar las necesidades y saber aplicar una respuesta con la que se obtengan buenos (o los mejores) resultados, es responsabilidad de todos los integrantes del equipo y requiere de su permanente formación y actualización. Pero, en el caso del orientador, por los roles que se le vienen atribuyendo, asume, no solo las responsabilidades que requiere la acción orientadora, sino que se convierte en el asesor del profesorado en su práctica educativa con la diversidad del alumnado y debe guiar y apoyar al equipo docente en su día a día en su trabajo con los alumnos. Por tanto, una de las áreas consideradas de la orientación educativa es la propia atención a la diversidad (Bisquerra, 2002).

El siguiente paso es, entonces, indagar acerca de la importancia de la práctica orientadora en el proceso de educación inclusiva.

### **1.3. Educación inclusiva y discapacidad intelectual**

#### **1.3.1. Educación inclusiva y atención a la diversidad**

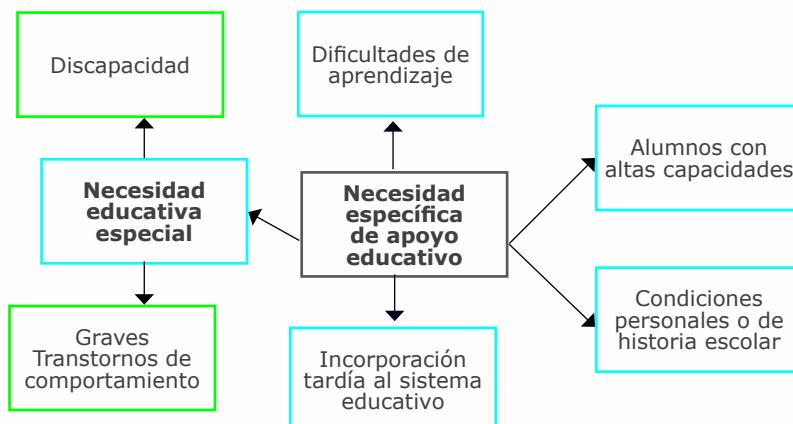
Hoy día, aquellos centros en los que se alcanza el máximo aprendizaje de todos sus alumnos y alumnas, son los que apuestan por la inclusión educativa (Martín y Mauri, 2011). Por tanto, si el fin es el de alcanzar el desarrollo integral del individuo todos los agentes educativos deben trabajar por y desde la inclusión. Martín y Mauri (2011), señalaron que apostar por la inclusión es apostar por la transformación del individuo.

En relación a la necesidad que establece la LOE (2006) de la personalización de los procesos de evaluación (art. 20.4; 28.7) o la aplicación de medidas extraordinarias personalizadas a los alumnos que las requieran (art. 31.5), cabe señalar, que recientemente ha surgido lo que se denomina “Universal Design for Learning” (UDL). Este concepto abarca un principio que nace de la creencia de la necesidad de diseñar, ya sea el currículum, los recursos, los entornos, etc., considerando las necesidades (actuales o potenciales) de los alumnos, de modo que se pueda proporcionar los apoyos necesarios y adecuados a cada uno de los individuos, sea

cual sea la necesidad o necesidades que presenten y cuál sea el origen de dicha o dichas necesidades (Cast, 2008).

El aula ordinaria es, por tanto, el espacio ideal donde el alumno puede desarrollar sus habilidades, capacidades y aprendizajes, por tanto, los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo deben recibir su educación en el entorno adecuado y separándoles solo de manera excepcional del programa normalizado del aula (Peydró, Agustí y Company, 1997), llevando a cabo las adaptaciones que sean necesarias. La educación inclusiva supone, la adaptación a las individualidades y necesidades de los alumnos.

Por tanto, la educación inclusiva, sostiene una educación de calidad para todos y todas. Una educación que permita, con igualdad de oportunidades, desarrollarse de forma integral a todo el alumnado. Sin embargo, aunque es cierto que las leyes educativas establecen la educación inclusiva de todo el alumnado, determina una clara diferenciación al hablar de *alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo* (ACNEAE) y de *alumnos con necesidades educativas especiales* (AC-NEE), colectivo que pertenece al primero, pero que presenta cierta matización (Figura 2):



**Figura 2.** Clasificación de las necesidades de los alumnos según la característica que las determina.

Fuente: LOE (2006). Elaboración propia.

De este modo, la ley educativa establece que cualquier alumno que precise de apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de una discapacidad o de graves trastornos de la conducta, se enmarca en el colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales.

Si bien, la atención a la diversidad abarca a todos los alumnos y cualquier alumno es vulnerable de presentar necesidades específicas y medidas de atención individualizada, concretamente, este trabajo se centra en uno de los colectivos que, por su naturaleza presenta necesidades educativas especiales. El trabajo en el aula y en el centro con personas con discapacidad intelectual, hace necesario que se investiguen, diagnostiquen y evalúen los apoyos adecuados para cada uno de los individuos que conforman este colectivo, de modo que se pueda garantizar, su desarrollo integral y mejore, por tanto, su calidad de vida.

Este sistema de apoyos, da cierto empuje al proceso integrador e inclusivo iniciado hace varias décadas ya que facilita el cambio escolar necesario para que el alumno con discapacidad intelectual pueda ver reconocido su derecho a participar como cualquier otro en la educación general (Verdugo y Gutiérrez, 2012).

## **Discapacidad intelectual**

La discapacidad intelectual siempre ha existido, aunque su definición y terminología ha ido cambiando hasta la concepción actual. Antes de hacer uso del término *discapacidad intelectual*, se utilizaba el término de *retraso mental*. El cambio de terminología fue de gran controversia. Fue a partir de 1992, cuando la Asociación Americana hace sobre Discapacidad Intelectual (AAIDD, antiguamente denominada AAMR), contempló una redefinición del constructo y propuso un nuevo término para hacer referencia al retraso mental. La definición actual de la AAIDD parte de un enfoque multidimensional de la persona que permite elaborar una nueva definición que considera los aspectos psicológicos, emocionales y físicos (o de salud) y pone el énfasis en la interacción entre la persona con discapacidad intelectual y el entorno en que se desenvuelve (Verdugo y Gutiérrez, 2009). Es esta, por tanto, una concepción ecológica que abre posibilidades al desarrollo y autonomía personal siempre y cuando el individuo reciba los apoyos adecuados. De este modo, se estaría permitiendo mejorar tanto el funcionamiento como la calidad de vida de la persona con discapacidad intelectual.

*“La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual, como en conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas, conceptuales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años.” (Schalock, et. al., 2010)*

El nuevo término resulta más apropiado por varias razones. Por un lado, representa de manera más fiel la nueva visión que la OMS y la AAIDD tienen acerca del constructo y, por otro lado, enfatiza la interacción entre la persona con disca-

pacidad intelectual y el entorno en que se desenvuelve. Además, el nuevo término se considera menos ofensivo para los individuos que presentan discapacidad (Schalock, et al., 2007). De hecho, Schalock (et al., 2007) ya que, afirmaron que el término retraso mental reducía la discapacidad a un rasgo absoluto e invariable de la persona, lo que contradecía la definición que hace AAIDD desde la perspectiva o concepción ecológica. Con la actual definición, la discapacidad intelectual, comienza a ser considerada, no como un rasgo centrado en la persona, sino enfatizando la interacción entre la persona y el ambiente. Los apoyos del contexto en el que la persona se encuentra, toman relevancia, por lo que la discapacidad se empieza a concebir como algo cambiante y continuo y que depende del deterioro o disminución funcional de la persona (Verdugo y Schalock, 2003).

Otros autores, como Luckasson y Reeve (2001) (citado en Schalock, et al., 2007), apoyan también lo apropiado del término discapacidad intelectual, añadiendo a lo ya mencionado, que el nuevo término se acuña siendo fiel a unos criterios que deben seguirse siempre que se procede a elaborar una nueva terminología: la especificidad del término; el uso consistente por el colectivo afectado; la capacidad de aunar las significaciones presentes y futuras; operalización y, por último, si transmite valores importantes.

Por tanto, con la definición de la AAIDD de 1992 de discapacidad intelectual, se elimina el reduccionismo en el planteamiento de la misma y se incluyen en la definición las siguientes dimensiones (Verdugo, 2003):

- Capacidad Intelectual y Habilidades Adaptativas
- Consideraciones Psicológicas / Emocionales
- Consideraciones Físicas / Salud / Etiológicas
- Consideraciones Ambientales

En 2002, la AAIDD reconceptualiza el constructo e incluye una dimensión más, contemplando aspectos, no solo referentes a la persona, sino también al ambiente del individuo con discapacidad intelectual (Verdugo, 2003):

- Capacidad intelectual: Habilidades intelectuales.
- Conducta adaptativa: conjunto de habilidades sociales, conceptuales y prácticas

- Salud: física, mental y social.
- Participación, Interacción y Roles sociales (el desarrollo de habilidades sociales se relaciona con el comportamiento adaptativo).
- Contexto: factores ambientales (entorno físico, social y actitudinal) y personales (culturales, de género, raza, edad, etc.)

Estas dimensiones se plantean con el fin de mejorar los apoyos que los individuos con discapacidad intelectual deben recibir para mejorar su funcionamiento individual (Verdugo, 2003).

A partir de esta definición, se plantea un nuevo modelo de evaluación que incluye diferentes tipologías: diagnóstico, clasificación y planificación de los apoyos que se facilitarán persiguiendo el mencionado fin mejorar la calidad de vida del individuo con discapacidad intelectual, su funcionamiento personal y sus resultados personales (Verdugo y Gutiérrez, 2009).

Es necesario evaluar e innovar de forma constante las prácticas educativas con el fin de mejorarlas persiguiendo generalizar la integración a todas las etapas y alcanzar realmente la individualización en los procesos educativos y en la prestación de los apoyos adecuados a cada alumno, es una de las prioridades si se desea mejorar la práctica educativa con este alumnado, es decir, el alumno con discapacidad intelectual, precisa de atención individualizada, innovadora y adecuada (Verdugo y Rodríguez, 2012). La aplicación sistemática de apoyos adecuados de manera individualizada puede mejorar su funcionamiento y calidad de vida (Schalock et al., 2007).

### **Autodeterminación en la educación. Un nuevo reto**

En este contexto, en el que se menciona la calidad del alumnado con discapacidad intelectual y antes de abordar el reto de la autodeterminación, es preciso hacer una aproximación al constructo de calidad de vida. La calidad de vida se considera una herramienta muy útil para evaluar los cambios en el individuo producidos durante su etapa educativa y se ha convertido, por tanto, en el marco desde el que se planifican y diseñan programas educativos, así como se plantea la previsión de los recursos para trabajar con cada uno de los alumnos de manera individualizada o diferencial (Verdugo, 2009). No obstante, como confirma el autor, los equipos profesionales, no incluyen siempre, en su práctica educativa con el alumnado con necesidades específicas de apoyos educativos, programas para el desarrollo de los aspectos que mejoran su calidad de vida y la autodeterminación. La razón es quizá

(Wehmeyer y Schalock, 2001 en Verdugo 2009), porque desde el ámbito educativo no hay una comprensión todavía adecuada del constructo de calidad de vida.

Así, 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 los apoyos adecuados a cada persona favoreciendo así, los procesos de mejora de la calidad de vida, como son la inclusión en los centros educativos, llevar las prácticas integradoras a todas las etapas educativas, acelerar los procesos de detección de necesidades (sin detrimento de la calidad de los mismos) y “*en favorecer 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).

Schalock y Verdugo (2003) determinan ocho dimensiones que construyen el constructo de calidad de vida: Bienestar emocional; Relaciones interpersonales; Bienestar material, Desarrollo personal, Bienestar físico, Autodeterminación; Inclusión social y Derechos. Como se aprecia, incluye la autodeterminación (actualmente, continúa siendo así, pero que, por su transcendencia, ha evolucionado hasta considerarse un constructo en sí mismo con sus propias dimensiones) (Verdugo y Martín, 2002).

Antes de comenzar a definir qué es la *autodeterminación*, es importante, conocer que el término autodeterminación (Wehmeyer y Little, 2009 en Wehmeyer et al. 2012), se deriva de los filósofos de los siglos XIX y XX que defendían el *determinismo* como doctrina filosófica. El determinismo postulaba que todos los fenómenos están determinados por eventos precedentes. Wehmeyer y Little (2009, citado en Wehmeyer, 2012), consideran que la autodeterminación caracteriza al individuo como el origen en sí mismo de sus acciones, que persevera ante sus objetivos, aprende de los errores y maneja un amplio abanico de opciones ante las situaciones en que se encuentra.

La autodeterminación es, por tanto, la acción propia o tomada de forma autónoma en contraposición con una acción generada o causada de manera externa. El comportamiento autodeterminado hace referencia a las acciones volitivas, o, dicho de otra manera, a las acciones iniciadas y llevadas a cabo de forma consciente e intencionalmente por la propia persona para ser el agente causal de las cosas que suceden en su entorno y en su vida (Wehmeyer, 2005).

En 1999, Wehmeyer, planteó su Modelo funcional de autodeterminación (Wehmeyer, 1990 citado en Wehmeyer Field y Thoma, 2011). Este modelo, conceptualiza

la autodeterminación como una tendencia del individuo duradera, utilizada para caracterizar y describir diferencias en relación a otros individuos y se basa en la función para la que un individuo tiene o desarrolla un comportamiento.

Este modelo planteaba cuatro dimensiones de autodeterminación: *autonomía; autorregulación; empoderamiento y autoconocimiento*.

Más recientemente, Shogren, Wehmeyer, Palmer y Forber-Pratt (2015) reformularon este modelo y redujeron las dimensiones que conforman el constructo de autodeterminación a tres dimensiones y sus correspondientes subdimensiones:

- Dimensión volitiva, que abarca las acciones autónomas y de volición, y que a su vez contempla dos subdimensiones: *autonomía* y *autoiniciación*

Esta nueva dimensión surge de la presente en el anterior modelo funcional de autodeterminación “*autonomía*”.

- Dimensión agencial, que contempla las acciones de gestión personal y que se puede relacionar a la anteriormente denominada “*autorregulación*” y que abarca a su vez las siguientes subdimensiones: *autorregulación* y *ajuste, y autodirección*
- Y, por último, y englobando “*empoderamiento*” y “*autoconocimiento*”, establecen una única y nueva dimensión que reúne las actitudes y creencias de control-acción y que a su vez comprende las subdimensiones expuestas a continuación: *autoconcepto; control de expectativas y empoderamiento*

Verdugo (2009), sintetiza estas dimensiones señalando que la autodeterminación está estrechamente vinculada a la toma de conciencia de uno mismo y las actuaciones que el individuo lleva a cabo en relación a las metas que pretende conseguir, por lo que la autodeterminación implica cualidades como la autonomía y la toma de decisiones.

*Autodeterminación es el proceso por el cual la acción de una persona es el principal agente causal de su propia vida y de las elecciones y toma de decisiones sobre su calidad de vida, libre de influencias externas o interferencias.*  
(2009, p. 8)

Por tanto, el desarrollo de la autodeterminación o de la conducta autodeterminada de un individuo, 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; orientar sus actuaciones y regularlas en pos de alcanzar sus metas, ya sean autoimpuestas, o bien que su contexto les presenta (Peralta, 2008). Así: competencias, derechos, acción, dignidad o libertad (entre otros), están estrechamente ligados a la conducta autodeterminada (Tamarit, 2001).

### **Implicaciones educativas de la autodeterminación**

La autodeterminación, como objeto de estudio, comienza a tener importancia, cuando se considera guía para llevar a cabo las transformaciones necesarias en cualquiera de los ámbitos de la vida de personas con discapacidad intelectual (incluido el educativo), siendo estas transformaciones idóneas si hacen posible una mayor autodeterminación en estas personas (Verdugo, 2000 citado en Verdugo, 2009).

Según apunta Wehmeyer (2009), la investigación indica que los alumnos que alcanzan el desarrollo de la conducta autodeterminada presentan mayores posibilidades para acceder al currículum establecido de forma general, obtendrán resultados educativos favorables y en lo que respecta a su transición a la vida adulta, verán favorecida su calidad de vida las capacidades y habilidades, así como las opciones, para decidir por sí mismos sus actuaciones y dirigir su propia vida con mejores resultados. Es, por tanto, preciso centrar los procesos en el individuo y planificar la calidad de vida y la conducta autodeterminada de los alumnos (Verdugo, 2009).

Peralta (2008) también concibe la autodeterminación como una dimensión importante de la calidad de vida cuando afirma que las personas con discapacidad intelectual que presentan más posibilidades para ejercer poder sobre su vida, ganan en motivación, autoestima y mejoran aspectos de su calidad de vida.

Ante esto, Wehmeyer, Field y Thoma (2011), consideran que los miembros del equipo educativo, con quienes la interacción de los alumnos con discapacidad intelectual es muy elevada, deben tener la formación adecuada ya que son un modelo de actuación para ellos.

Esto, fue algo totalmente nuevo dado que, originalmente, los procesos educativos con personas con discapacidad intelectual, venían centrándose en el profesor, por lo que se creó una cultura de dependencia y la única norma a seguir por los indivi-

duos con esta discapacidad, era esperar a que les dijeran qué hacer, cómo y cuándo ante las diferentes situaciones (Peralta, González y Sobrino, 2005). Estos autores proponen actualizar la formación del profesorado y de los equipos profesionales de manera que les capaciten para desarrollar la conducta autodeterminada de los alumnos con discapacidad intelectual y aumentar su motivación por alcanzar el desarrollo de la autodeterminación; a mayor motivación para alcanzar el objetivo, mayores posibilidades hay de éxito. Es por tanto importante también, que autorreflexionen sobre su propia práctica docente.

En el proceso de desarrollo de la conducta autodeterminada el modelado es una forma de aprendizaje muy beneficiosa (Wehmeyer, Field y Thoma, 2011). Por ello, también es importante que las familias dispongan de las habilidades, información y recursos necesarios para ser un buen modelo a seguir en relación a alcanzar un mayor desarrollo de la autodeterminación de personas con discapacidad intelectual. Innegablemente, la interacción con los familiares también es muy elevada.

De igual modo, se debe actuar con los familiares. Es necesario crear un núcleo familiar que crea en que (Peralta y Arellano, 2010) alcanzar un desarrollo adecuado de la conducta autodeterminada es factible y una meta real. Los familiares deben tomar conciencia de que no tienen que ocupar el lugar de la persona con discapacidad intelectual, sino guiarla y apoyarla para que tome sus propias decisiones en el día a día.

## **2. DISEÑO METODOLÓGICO**

El diseño general de este estudio responde (de manera amplia y teniendo en cuenta la información proporcionada por un conjunto de familiares de personas discapacidad intelectual), dos finalidades: por un lado, determinar qué importancia presentan determinados indicadores en relación con la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual y, por otro lado, conocer qué aspectos del periodo educativo son más importantes en relación a la escolarización de alumnos con discapacidad intelectual y para la promoción de su autodeterminación (desde el contexto educativo) a través de la experiencia del mencionado conjunto de familiares participante.

Interesa conocer la visión de los familiares sobre estos aspectos con la finalidad última de poder tener en cuenta, desde el sistema educativo (maestros, profesorado y profesionales de la orientación educativa), aquellos elementos que son importantes para su proceso de autodeterminación.

Con el propósito de alcanzar dichos objetivos, se llevarán a cabo dos fases de actuación, es decir, se procederá de manera diferenciada para cada uno de los citados objetivos y, además, se utilizarán, para la recogida de información y el análisis de los resultados, dos métodos también diferenciados. Para ello, se elaborarán dos cuestionarios que los participantes deberán cumplimentar (basándose en su experiencia). Posteriormente, se procederá a un análisis cuantitativo y cualitativo para la obtención de los resultados que permitan extraer conclusiones de la investigación.

## **2.1. Objetivos**

### **Primer objetivo general**

Conocer la opinión que un conjunto de familiares tiene acerca de la importancia que tienen para ellos distintos indicadores en relación con la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual.

- Objetivos específicos**

- Identificar qué aspectos son más importantes o tienen mayor relevancia en torno al constructo de autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual.
- Contrastar los aspectos que destacan con una especial relevancia con aquellos a los que les otorgan menos importancia.

### **Segundo objetivo general**

Conocer qué aspectos de su periodo educativo se consideran más importantes en relación a la escolarización de alumnos con discapacidad intelectual, así como qué aspectos de dicho periodo educativo son relevantes para la promoción de la autodeterminación desde el contexto educativo a través de la experiencia del conjunto de familiares participante.

- Objetivos específicos**

Indagar qué nivel de importancia le atribuyen (familiares de personas con discapacidad intelectual) a:

- la implicación y concienciación que los profesores, de las distintas etapas educativas, mostraban ante la situación individual de cada alumno con

discapacidad intelectual y si creen que existían diferencias dependiendo de la etapa educativa.

- la formación de los maestros y profesores y conocer si creen que hay un elemento diferencial entre distinto tipo de profesorado.
- las adaptaciones en aulas y recursos materiales en el centro educativo y si creen que eran eficaces.
- la relación entre el profesorado y el alumnado con discapacidad intelectual y cómo creen que debe ser la relación, destacando aspectos que considerasen importantes de la misma.
- el papel que juega el orientador educativo en el periodo educativo y conocer cómo creen que debe ser la implicación del mismo con los alumnos con discapacidad intelectual.
- la comunicación entre el orientador educativo y la familia y conocer qué aspectos favorecen o dificultan la comunicación.
- los apoyos que el orientador educativo proporciona a los alumnos con discapacidad intelectual la figura del orientador y a los apoyos que proporciona a este tipo de alumnado y cómo o cuáles creen que deben ser estos apoyos.
- el trabajo que se desarrolla desde el centro educativo para enseñar a los alumnos con discapacidad intelectual a que busquen los recursos y personas de apoyo cuando lo necesita y si consideran que se prestó suficiente atención a la educación en este ámbito.
- el esfuerzo desde el centro educativo por educar en habilidades para la resolución de problemas de la vida diaria y si creen que en el centro se trabajó por desarrollarlas.
- al interés que desde el centro se puso en trabajar con los alumnos con discapacidad intelectual aspectos relacionados con su empoderamiento y si creen que se trabajó de forma adecuada.

## **2.2. Procedimiento**

Una vez delimitados los objetivos de la investigación, se determina el procedimiento de actuación para la consecución de los mismos.

El proceso se compone de dos fases, cada una de las cuales, abarca las actuaciones para la consecución de cada uno de los dos objetivos generales planteados.

### **Primera fase.**

En esta primera fase se solicita a los participantes de la investigación (muestra) que indicasen el grado de importancia que para ellos tenía un amplio conjunto de indicadores de autodeterminación.

Es importante mencionar, que esta fase del trabajo está inmersa e íntimamente relacionada con el proyecto de investigación AUTODDIS que actualmente se desarrolla desde la Universidad de Zaragoza. El proyecto AUTODDIS (proyecto PSI2016-75826-P, AEI/FEDER, UE) nace con el fin de desarrollar una escala que permita evaluar la autodeterminación de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. Este objetivo se plantea alcanzar partiendo de un estudio Delphi en el que diferentes paneles de expertos (profesionales, familiares y personas con discapacidad intelectual) y a lo largo de distintas rondas llegan a un consenso sobre la validez de contenido de un conjunto de ítems/indicadores propuestos para evaluar la autodeterminación.

Este trabajo y el objetivo ligado a esta primera fase se ha desarrollado gracias a la colaboración en este proyecto de investigación y, concretamente, en la primera tarea de la ronda 1 del panel de familiares.

Esta primera fase consistía en valorar el grado de importancia de un conjunto amplio de ítems (o indicadores) propuestos. La finalidad del proyecto era poder comparar los distintos paneles y seleccionar los ítems válidos. Sin embargo, el objetivo paralelo que se aborda en este trabajo, como ya hemos mencionado previamente, es analizar qué indicadores de autodeterminación son más y menos importantes para los familiares de personas con discapacidad intelectual.

Para realizar esta tarea, al grupo de familiares se les facilitó una plantilla de Excel a la que tuvieron acceso mediante un espacio conformado a través de la plataforma Moodle que utilizan durante su participación voluntaria en el Proyecto AUTODDIS. Desde el Proyecto AUTODDIS se les facilitaron las instrucciones para su cumplimentación y el espacio de recepción y envío de la plantilla.

Una vez se recopiló el total de cuestionarios cumplimentados, se procedió al análisis de los datos obtenidos de los mismos.

## **Segunda fase**

La segunda fase del procedimiento seguido para desarrollar este trabajo, consistió en elaborar un cuestionario que debían cumplimentar el mismo conjunto de familiares de personas con discapacidad intelectual. Este cuestionario se elaboró teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la primera fase.

Se procedió al envío de este cuestionario para su cumplimentación por parte de los integrantes de la muestra mediante un correo electrónico y a través de un enlace web que redirige al cuestionario en formato online. Para su cumplimentación, los participantes disponían de dos semanas. La recogida de datos se realizó a través de la misma herramienta con que se ha generado el cuestionario.

### **2.3. Descripción de la muestra**

En ambas fases, la muestra con que se ha trabajado fue elegida por conveniencia y gracias a la participación voluntaria y desinteresada de un grupo de seis familiares. El acceso a esta muestra se facilitó como parte de la colaboración en el Proyecto AUTODDIS. Por tanto, es importante resaltar, que se cuenta con la limitación que supone contar con una muestra pequeña y no hacer uso de una muestra escogida al azar ni probabilística.

#### **Descripción de la muestra**

La muestra la conforman seis familiares, en este caso, todos progenitores de personas con discapacidad intelectual (siendo cuatro padres y dos madres de una persona con discapacidad intelectual) (Tabla 1 y 2):

**Tabla 1** Resumen de los integrantes de la muestra.

|              | <b>Frecuencias</b> | <b>Porcentajes</b> |
|--------------|--------------------|--------------------|
| Hombres      | 4                  | 66,6               |
| Mujeres      | 2                  | 33,3               |
| <b>Total</b> | <b>6</b>           | <b>100,0</b>       |

El rango de edades que presenta la muestra está entre 51 años y 72 años, siendo la media de edad de los participantes de 60 años. Cabe señalar, como dato de interés, que el rango de edad actual de los familiares con discapacidad intelectual con quienes los participantes guardan relación, se encuentra entre los 18 y los 43 años,

por lo que la mayoría son adultos que ya no se encuentran en el sistema educativo (la media de edad de los mismos se encuentra próxima a los 28 años).

**Tabla 2.** Resumen de los datos de la muestra.

| <b>Datos de la muestra</b>         |                                |
|------------------------------------|--------------------------------|
| <b>N</b>                           | 6                              |
| <b>Rango de edades</b>             | 51-72 años                     |
| <b>Media de edad</b>               | 60 años                        |
| <b>Media de edad familiares DI</b> | 27,6 años                      |
| <b>Procedencia</b>                 | 50% Cantabria<br>50% Aragón    |
| <b>Procedimiento de selección</b>  | Intencional o por conveniencia |

Como se aprecia (Tabla 2), tres de los participantes proceden de la Comunidad Autónoma de Cantabria y los tres restantes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

## **2.4. Metodología e instrumentos de evaluación**

Antes de abarcar la metodología que hemos desarrollado para la consecución de los objetivos, cabe recordar que se persiguen objetivos claramente diferenciados y, por tanto, se plantean dos metodologías:

### **Instrumento de recogida utilizado para la primera fase**

El instrumento utilizado para esta fase consiste en una batería de ítems o indicadores que describen situaciones y características relacionadas con el constructo de autodeterminación teniendo como referencia el reciente modelo teórico de Shogren, Wehmeyer, Palmer y Forber-Pratt (2015) y ya mencionado en el marco teórico de la investigación.

Esta batería de ítems se les facilitó mediante una plantilla de Excel en la que se organizaban los 131 ítems agrupados en tres grandes dimensiones:

- Los ítems del 1 al 41, hacían referencia a afirmaciones relacionadas con acciones de autonomía y volición. Concretamente, del 1 al 16 con aspectos referentes a la autonomía y del 17 al 41, con aspectos referentes a la autoiniciación.

- Los ítems del 42 al 78, se referían a acciones de gestión personal. Del 42 al 48, las afirmaciones se centraban en la autodirección y del 48 en adelante, hacían referencia a aspectos relacionados con la autorregulación y ajuste.
- Los ítems del 79 al 131, se referenciaban actitudes y creencias de control-acción. Desde el ítem 79 al 100, deberían valorar la importancia de las afirmaciones en relación a la formación del autoconcepto y desde el ítem 101, se valoraba el control de expectativas y el empoderamiento.

Esta batería de ítems, como ya se ha mencionado anteriormente, corresponde con la que se está utilizando en el estudio Delphi que se desarrolla actualmente dentro del Proyecto AUTODDIS.

### **Metodología de la primera fase. Valoración de la batería de ítems propuesta**

Para el análisis de los resultados obtenidos en la primera fase de la investigación, se lleva a cabo un análisis descriptivo de las medias y desviaciones de las puntuaciones obtenidas de las respuestas proporcionadas por los participantes a los 131 ítems que conforman la batería.

Para la valoración de la batería de ítems propuesta, los participantes debían otorgar una puntuación del 1 al 4 a cada uno de los ítems planteados, donde “1” concedía poca importancia al ítem en relación con la autodeterminación de la persona con discapacidad intelectual y dónde “4”, consideraba que el ítem tenía mucha importancia al mismo respecto.

Una vez los participantes cumplimentaron sus respuestas en las casillas propuestas para ello en la plantilla Excel, se procedió a realizar el análisis de las medias y las desviaciones típicas obtenidas de sus puntuaciones. A partir de este análisis descriptivo, se pudo determinar qué ítems mostraban una mayor o menor puntuación entre los familiares en cuanto a que eran importantes o no lo eran, en relación a la autodeterminación de personas con discapacidad intelectual. O, dicho de otra manera, qué indicadores de autodeterminación obtuvieron la consideración de ser más o menos relevantes.

Para la clasificación de los ítems a partir del análisis realizado, se plantearon los siguientes criterios (Tabla 3):

- Aquellos ítems, cuyas puntuaciones obtenidas fueron iguales o superiores

a 3,4 y cuyas desviaciones típicas iguales o inferiores a 0,6, se clasificaron como ítems *importantes destacados*.

- Aquellos ítems cuyas medias obtenidas a través de las puntuaciones de los participantes, resultaron iguales o superiores a 3 y cuyas desviaciones típicas, iguales o inferiores a 1, se clasificaron como ítems *importantes*.
- Aquellos ítems cuyas medias resultaron inferiores a 3 y desviaciones típicas superiores a 1, fueron denominados como ítems *poco importantes*.

**Tabla 3.** Clasificación de los ítems para el análisis de resultados en las fases 1 y 2.

| Clasificación de los ítems    | Media          | Desviación típica |
|-------------------------------|----------------|-------------------|
| <i>importantes destacados</i> | $\mu \geq 3,4$ | $\sigma \leq 0,6$ |
| <i>importantes</i>            | $\mu \geq 3$   | $\sigma \leq 1$   |
| <i>poco importantes</i>       | $\mu \leq 3$   | $\sigma \geq 1$   |

La clasificación de los indicadores (ítems) en función de su mayor o menor importancia respecto a la autodeterminación de personas con discapacidad, según las puntuaciones obtenidas por los familiares tras la cumplimentación del cuestionario, se siguieron los siguientes criterios (Tabla 4):

- La media se determina en base a las puntuaciones que los participantes podían dar, siendo estas del 1 al 4 y considerando que el valor nominal que cada una de ellas tenía era el siguiente:

**Tabla 4.** Clasificación de las puntuaciones para el análisis descriptivo en las fases 1 y 2.

| Puntuación | Valor nominal          |
|------------|------------------------|
| 1          | <i>Nada importante</i> |
| 2          | <i>Poco importante</i> |
| 3          | <i>Importante</i>      |
| 4          | <i>Muy importante</i>  |

Únicamente aquellos ítems con puntuaciones de 3 y 4, se valoraban como importantes y si el conjunto de puntuaciones obtenidas por un mismo ítem igualaba o superaba la media de “3”, se establecía como importante, siempre y cuando la desviación típica de dicho ítem, no superara el valor “1”.

- La desviación típica es una medida de dispersión y que, por lo tanto, nos indica el nivel de dispersión de las puntuaciones proporcionadas por los participantes ante la importancia de un mismo ítem. Por ello, una desviación típica baja (inferior a 1) indica que hay poca dispersión en las puntuaciones y, por tanto, los participantes han proporcionado puntuaciones similares o cercanas. Si hay poca dispersión entre las puntuaciones obtenidas en un mismo ítem, significa que hay acuerdo acerca de la importancia que tiene dicho ítem.

### **Instrumento utilizado para la segunda fase**

Para la recogida de información en esta fase, se utiliza una encuesta elaborada específicamente para la presente investigación, a partir de la herramienta de Google forms. La encuesta se facilita a los familiares, para que procedan a su cumplimentación, mediante correo electrónico.

El tiempo que se les ofreció para su participación y entrega de la encuesta fue de 9 días.

La encuesta (ver anexo 1) consistía en una batería de preguntas organizadas en cinco secciones diferenciadas:

- Sección 1 sobre el profesorado y las adaptaciones del centro (cuestiones 1 - 8).
- Sección 2, específicamente sobre el orientador educativo (cuestiones 9 - 14).
- Tres secciones en relación a cada una de las dimensiones del constructo de autodeterminación. Para su redacción se tienen en cuenta los resultados obtenidos en la primera fase o fase 1:
  - Sección 3 sobre la dimensión “acciones autónomas y volitivas”; (cuestiones 15 y 16)
  - Sección 4 sobre la dimensión “acciones de gestión personal” (cuestiones 17 y 18)
  - Sección 5 sobre “actitudes y creencias de control-gestión” (cuestiones 19 y 20).

Las preguntas se agruparon de la siguiente manera:

- Las preguntas con numeración impar (cuestiones 1, 3, 5, etc.), debían ser contestadas en una escala de 1 a 4 indicando (de menor a mayor) el grado de importancia que los familiares atribuían al factor descrito en la pregunta. De esta manera, estas preguntas tenían intención de analizarse mediante un análisis descriptivo de las puntuaciones obtenidas (utilizando medias y desviaciones típicas).
- Las preguntas con numeración par (cuestiones 2, 4, 6, etc.), permitían una respuesta libre y solicitaban una opinión o justificación de la misma, para su posterior análisis cualitativo.
- Cada par de preguntas (cuestiones 1-2; 3-4; 5-6; etc.), se relacionaban entre sí en cuanto a la información para la cual se habían planteado.

Véase un ejemplo (Figura 3):

**Profesorado y adaptaciones en el centro**

¿Qué grado de importancia tiene para usted la implicación y concienciación de los profesores en las distintas etapas educativas en cuanto la situación individual del alumno con discapacidad intelectual?

1      2      3      4

Poca importancia                         Mucha importancia

¿Cree que existen diferencias en la implicación del profesorado en función de las distintas etapas: primaria o secundaria; o en función del tipo de centro: ordinario o de educación especial?

Tu respuesta

**SIGUIENTE**  Página 1 de 11

Figura 3. Ejemplo de pregunta de la encuesta de la segunda fase.

### **Metodología de la segunda fase. Cumplimentación de la encuesta**

Para el análisis de los resultados obtenidos en la segunda fase de la investigación, se llevan a cabo dos análisis:

- Un análisis descriptivo de las medias y desviaciones de las puntuaciones obtenidas de las respuestas proporcionadas por los participantes a los 10 ítems que conforman la batería (se procede de igual manera que en el análisis de la fase 1).
- Un análisis cualitativo de las respuestas facilitadas por los participantes a las 10 preguntas de respuesta de índole abierta, que se facilitaron en la misma encuesta.

### **3. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS**

#### **3.1. Análisis de datos y resultados de la primera fase**

Una vez obtenidos y recopilados los datos, procedemos a la realizar un análisis descriptivo de las puntuaciones obtenidas para cada uno de los ítems por los distintos participantes, con el fin de obtener los índices de tendencia central y dispersión o variabilidad que necesitamos para el planteamiento y conclusión de los indicadores más y menos importantes.

Para ello se utilizan los criterios comentados en el apartado de *Diseño metodológico* sobre la categorización de ítems: *importantes: importantes destacados y poco importantes* (Tabla 6):

**Tabla 6.** Representación total de los ítems en las diferentes dimensiones de la autodeterminación establecidas por Wehmeyer, respecto al total en el cuestionario de la fase 1.

| Dimensión                               | N          | %             | Subdimensión             | N          | %             | %*         |
|---|------------|---------------|--------------------------|------------|---------------|------------|
| Volitiva                                | 41         | 31.29         | Autonomía                | 16         | 12.21         | 39.02      |
|   |            |               | Autoiniciación           | 25         | 19.08         | 60.97      |
|   |            |               |                          |            |               | <b>100</b> |
| Agencial                                | 37         | 28.24         | Autodirección            | 17         | 12.97         | 45.94      |
|   |            |               | Autorregulación y ajuste | 20         | 12.56         | 47.78      |
|   |            |               |                          |            |               | <b>100</b> |
| Actitudes y creencias de control-acción | 52         | 39.69         | Autoconcepto             | 22         | 16.79         | 40.38      |
|   |            |               | Control de expectativas  | 16         | 12.21         | 30.76      |
|   |            |               | Empoderamiento           | 15         | 11.45         | 28.84      |
|   |            |               |                          |            |               | <b>100</b> |
| <b>Total</b>                            | <b>131</b> | <b>100.00</b> | <b>Total</b>             | <b>131</b> | <b>100.00</b> |            |

\* En la última columna se presenta el porcentaje de ítems de cada subdimensión en función de N de la dimensión a la que pertenece cada una respectivamente.

La tabla 6 muestra la representación de los ítems en la batería propuesta a los participantes y el porcentaje de representación que cada dimensión y subdimensión tenían dentro del cuestionario.

Tras el análisis de las puntuaciones para obtener las medias y desviaciones típicas, se concluyeron que, de los 131 ítems propuestos, 95 se consideraron como *importante* por los participantes y 28 de ellos, como *muy importante*. Por tanto, aquellos ítems que han obtenido una media superior a 3 y una desviación típica inferior a 1, son clasificados como ítems importantes tras el análisis; aquellos cuya media es superior a 3.4 y su desviación típica inferior a 0.6, se han clasificado como *importantes destacados* y aquellos que no han cumplido estos requisitos, se han clasificado como ítems que tienen poca importancia (Tabla 7):

**Tabla 7.** Resumen de resultados por dimensiones del cuestionario de la fase 1.

A continuación, se presenta la descripción de resultados obtenidos para cada una

| Dimensión  | Subdimensión             | N<br>importantes | N<br>destacados | N<br>poco imp. |
|--|--------------------------|------------------|-----------------|----------------|
| Volitiva   | Autonomía                | 12               | 4               | 4              |
|  | Autoiniciación           | 16               | 2               | 9              |
|  | <b>Total</b>             | <b>28</b>        | <b>6</b>        | <b>13</b>      |
| Agencial   | Autodirección            | 16               | 4               | 1              |
|  | Autorregulación y ajuste | 14               | 5               | 6              |
|  | <b>Total</b>             | <b>30</b>        | <b>9</b>        | <b>7</b>       |
| Actitudes y creencias de control-acción                              | Autoconcepto             | 16               | 3               | 6              |
|  | Control de expectativas  | 9                | 2               | 7              |
|  | Empoderamiento           | 12               | 8               | 3              |
|  | <b>Total</b>             | <b>37</b>        | <b>13</b>       | <b>16</b>      |
| <b>Total</b>   |                          | <b>95</b>        | <b>28</b>       | <b>36</b>      |
| <b>N</b> <i>importantes</i> - <b>N</b> <i>importantes destacados</i> |                          |                  |                 | <b>67</b>      |

de las dimensiones. La clasificación de los indicadores, respecto a la valoración recibida por los participantes tras analizar las puntuaciones, es la siguiente:

### a. Dimensión de la característica volitiva

Esta dimensión la conformaron 41 ítems, de los cuales 28 han sido valorados como *importantes*. De estos 28 ítems importantes, 8 destacaron por su importancia. Por tanto: el 48.78% de los ítems de esta dimensión, han sido clasificados como *importantes*; el 19.51% de los ítems, como *importantes destacados*.

cados y un 31.71% de ítems como *poco importantes*. En total, un 68.29% de los ítems propuestos en esta dimensión fueron valorados como importantes y muy importantes (o importantes destacados) por los participantes.

En esta dimensión, encontramos uno de los ítems que destaca por haber obtenido un mayor desacuerdo en cuanto a su importancia (aunque no el que más desacuerdo presenta como se verá más adelante). “*Hace aquellas actividades (de centro escolar, ocupacional o laboral) que le ayudarán en el futuro a trabajar en lo que quiere*” obtuvo una desviación típica igual a 1.265, lo cual indica que obtuvo respuestas muy dispares, siendo considerado por algunos participantes como un ítem con mucha importancia y por otros, con poca. Finalmente, y siguiendo los criterios que se preestablecieron, se clasificó *poco importante*.

En cuanto a sus subdimensiones, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- Los ítems propuestos en relación a la *autonomía*, fueron 16 ítems, de los cuales, 12 se valoraron *importantes*. De estos 12 ítems importantes, 4 destacaron por su importancia: Así, el 50% de ítems de esta subdimensión fueron clasificados *importantes*, un 25 % de ítems *importantes destacados* y el 25% restante, fue valorado *poco importantes*.

Por tanto, un alto porcentaje de los indicadores de autonomía han sido valorados como importantes. En esta subdimensión podemos destacar 3 ítems que, además de ser clasificados finalmente *muy importantes* obtuvieron una de las desviaciones típicas más bajas a lo largo del análisis de datos ( $\sigma = 0.408$ ): “*Cuida su higiene personal*”, “*Si le duele algo o se hace una herida leve, sabe lo que tiene que hacer para resolverlo (incluyendo pedir ayuda)*” y “*Sabe dónde, cómo y a quién pedir ayuda cuando la necesita*”. Estos mismos ítems obtuvieron, además, la media más elevada del total de ítems expuestos en el cuestionario ( $\mu=3.833$ ). En cuanto al ítem “*Busca apoyo para conseguir sus objetivos cuando lo necesita (en sus amigos, padres, profesionales, educadores, etc.)*”, se clasificó también como ítem *importante destacado* pero su desviación típica fue superior.

Cabe mencionar que tres de los cuatro ítems de autonomía más destacados por los familiares participantes en la encuesta, son aquellos relaciona-

dos con las conductas, mediante las que la persona con discapacidad sabe buscar apoyo para resolver una situación problemática.

- La subdimensión *autoiniciación*. la conformaban 25 ítems de los cuáles, 16 han sido valorados como *importantes*. De estos 16 ítems importantes, 2 destacaron por su importancia: “*Participa en actividades organizadas por centro escolar, ocupacional o laboral (por ejemplo, excursiones, cenas, actividades deportivas, etc.) por decisión propia*” y “*Tiene iniciativa para empezar actividades nuevas*”. Con estos datos, se concluye que más de la mitad de los ítems referentes a la autoiniciación fueron valorados como *importante*. De este porcentaje solo el 8 % fue valorado como muy *importante* y el porcentaje restante de los ítems se valoraron como *poco importante*.

En esta subdimensión encontramos el ítem que mayor nivel de acuerdo obtuvo en sus valoraciones. “*Decide el momento del día en que se ducha*” presentó una desviación típica de 0 aunque no se clasificó como *importante destacado* dado que su media no cumplía los criterios pre establecidos ( $\mu \geq 3.4$ ).

No obstante, también encontramos uno de los ítems que mayor desacuerdo presentó entre las valoraciones de los participantes: “*Expresa sus sueños o posibilidades*”, obtuvo una desviación típica igual a 1.265.

Por tanto, aquellos aspectos relacionados con la propia iniciativa de la persona con discapacidad, son muy valorados por los familiares participantes en la encuesta, resaltando aquellos relacionados con la participación y toma de la iniciativa en actividades.

## b. Dimensión de la característica agencial

Esta dimensión estuvo representada por un total de 37 ítems, de los cuáles 30 han sido valorados como importantes. De estos 30 ítems importantes, 9 destacaron por su importancia. Así, un muy alto porcentaje de ítems fue valorado como *importante* y *muy importante* y apenas un 20% como *poco importante*. Los porcentajes son relevantes si se tiene en cuenta que esta dimensión es, en proporción, la que menos representación tiene respecto del total del cuestionario.

En cuanto a las subdimensiones que le corresponden:

- *Autodirección* estaba representada por 17 ítems de los cuales, 16 han sido valorados como *importantes*. De este modo, la mayoría de ítems de esta subdimensión fueron valorados *importantes y muy importantes*, siendo el porcentaje que representa a estos últimos, elevado (23.52 %). El porcentaje de ítems que resultaron tras el análisis ser poco importantes tiene poca representación. “*Piensa cómo conseguir sus objetivos y hace un plan*”, “*Cuando plantea alternativas para alcanzar los objetivos, elige la que mejor se ajusta al objetivo*”, “*Es capaz de ser persistente para lograr sus objetivos*” y “*Hace planes y decide qué hacer para lograr sus objetivos*” son los indicadores de autodirección cuya importancia resultó destacada.

De esta subdimensión, destacamos los ítems “*Marca sus propias metas y objetivos*” y “*Sigue los pasos necesarios para alcanzar sus metas*”, ya que obtuvieron la segunda desviación típica más baja obtenida tras el análisis de datos ( $\sigma = 0.408$ ), junto con los ítems mencionados de la subdimensión de autonomía y alguno más que se menciona a continuación. A pesar de ello, no cumplió con el criterio pre establecido para la media y quedó descartado como *importante destacado*.

Los resultados reflejan que, aquellos aspectos que más valoran los familiares, son los relacionados con la consecución de los objetivos de la persona con discapacidad.

- En cuanto a los ítems en relación a la *autorregulación y ajuste*, se propusieron 20 ítems de los cuales, 14 se valoraron como *importante* y de estos, 5 resultaron considerados muy importantes. De este modo, aproximadamente una tercera parte del total de ítems propuestos resultó valorada como *poco importante* (30%) y las dos terceras partes de ítems restantes se valoraron *importante y muy importante*. Los porcentajes respectivos fueron 45% y 25%. Destacaron “*Tiene en cuenta los resultados de sus acciones para ocasiones futuras*”, “*Busca otras opciones cuando fracasan sus planes*”, “*Encuentra otra manera de hacer las cosas cuando le han salido mal*”, “*Si el plan no funciona, intenta otra manera de alcanzar sus objetivos*” y “*Cambia la manera de hacer las cosas para conseguir lo que quiere*”.

“*Busca formas de mejorar los resultados de las actividades que realiza*” es también uno de los ítems cuya desviación típica fue menor

( $\sigma = 0.408$ ). A pesar de ello, la media obtenida no superó la puntuación 3.4, por lo que no se clasificó *importante destacado*.

Por tanto, los familiares valoran mucho la regulación de la conducta de la persona con discapacidad intelectual en relación a la consecución de sus propias metas, como indicadores de su autodeterminación

### c. Dimensión de las actitudes y creencias de control-acción

- Esta dimensión es la que más representación tuvo en el cuestionario ya que se presentó a partir de 52 ítems. Tras el análisis, resultaron ser considerados importantes más de la mitad de los ítems y una tercera parte, aproximadamente de estos ítems resultó destacar por su importancia. Finalmente, un 28.84% de ítems fueron valorados como *poco importantes* siendo considerado un elevado porcentaje.

En cuanto a las valoraciones de los ítems correspondientes a las subdimensiones que abarca esta dimensión:

- *Autoconcepto* la conformaron 22 ítems de los cuales y una gran mayoría (16) fueron valorados como *importantes*, aunque la representación de ítems que destacaron por su importancia es poco elevada (13.63%) ya que solo 3 de estos 16 ítems destacaron por su importancia. Los ítems considerados poco importantes resultaron tener una representación del 27.27% del total de la subdimensión. Los tres indicadores que se concluyó tener una importancia destacable son: “Identifica o conoce sus necesidades”, “Se acepta tal y como es” y “Conoce sus preferencias”. En esta subdimensión encontramos el ítem en que mayor desacuerdo de opiniones se encontró tras llevar a cabo el análisis de los datos: “Le gusta cómo es” obtuvo una desviación típica igual a 1.329, siendo un ítem con valoraciones muy dispares y que resultó finalmente, clasificado como *poco importante* según los criterios establecidos antes del análisis. El segundo ítem que presentó mayor desviación típica fue “Cree que es capaz de trabajar en equipo” siendo esta igual a 1.304.

“Cree que le resulta fácil hacer amigos en situaciones nuevas” se encuentra en esta subdimensión y fue el ítem que obtuvo puntuaciones más bajas y un alto nivel de acuerdo ( $\mu = 2$  y  $\sigma = 0,84$ ).

- La subdimensión *control de expectativas*, la conformaban 16 ítems de

los cuáles, 9 se valoraron como *importante* y de entre ellos, 2 destacaron por su importancia: “*Se esfuerza para lograr sus objetivos*” y “*Persiste en sus objetivos a pesar de los fracasos*”. Casi la mitad de los ítems de esta subdimensión resultaron ser considerados por los participantes poco importantes (43.75%).

- *Empoderamiento* es la subdimensión que más ítems destacados por su importancia ha tenido. De los 15 totales que la conformaban, 2 se valoraron como *importante* y de ellos 8 resultaron clasificados como *importante destacado*. Ejemplo de algunos de ellos son “*Sabe que tiene derecho a decidir lo que quiere hacer*”, “*Dice no o se niega a hacer actividades que no desea hacer*” y “*Comunica su inconformidad con respeto*”. Por lo tanto, el 80% de los ítems relativos al empoderamiento, obtuvieron la clasificación de *importante* y de *importantes destacado* y el 20% la de *poco importante*.

Es decir, que los familiares, valoran altamente la capacidad de expresarse empáticamente de la persona con discapacidad intelectual ante diferentes aspectos del día a día y defender sus derechos, como un indicador importante de autodeterminación.

### **3.2. Análisis de datos y resultados de la segunda fase**

Una vez obtenidos y recopilados los datos, procedemos a la realizar un análisis descriptivo de las puntuaciones obtenidas para cada uno de los ítems por los distintos participantes, con el fin de obtener los índices de tendencia central y dispersión o variabilidad que necesitamos para el planteamiento y conclusión de los ítems válidos. De manera simultánea se procederá a realizar un análisis cualitativo de las respuestas obtenidas en las preguntas abiertas expuestas en el cuestionario de esta fase.

En primer lugar, se procede a analizar el tipo de centro en que cada familiar con discapacidad intelectual de los participantes en la encuesta, desarrolló su periodo educativo:

Se observa que, para el análisis existe una representación de los tres tipos de escolarización posibles para alumnos con discapacidad intelectual: combinada, ordinaria y en centros específicos de Educación Especial, siendo la que mayor representación tiene esta última (Figura 4).

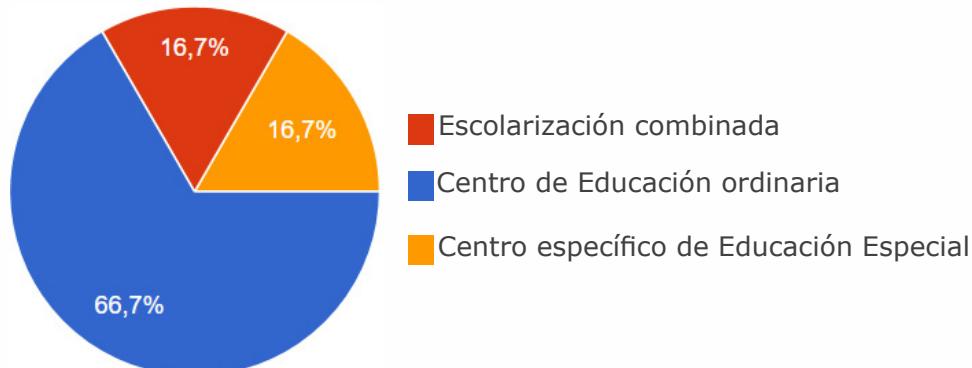


Figura 4. Tipos de centro de asistencia de los hijos de los participantes.

A continuación, se exponen los resultados concluidos de la encuesta tras el análisis de datos, organizándolos según el contenido del cuestionario:

#### a. El profesorado

Se establecen cuatro ítems para conocer la importancia que el papel del profesorado tiene durante el periodo educativo del alumno con discapacidad intelectual.

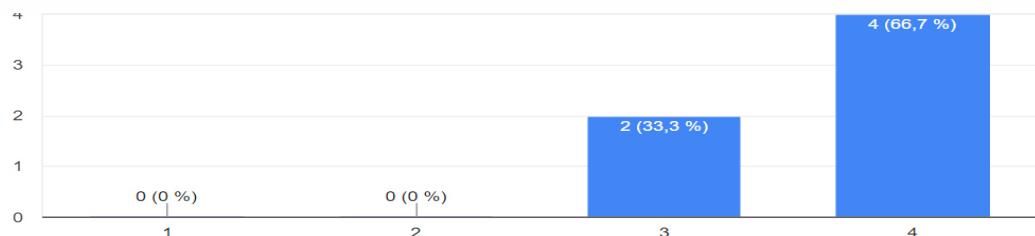
Los ítems “*Grado de importancia de la implicación y concienciación del profesorado en las diferentes etapas educativas*” y “*Grado de importancia de la formación del profesorado en las diferentes etapas educativas*”, han presentado un acuerdo total en la opinión de los participantes otorgándole todos, una puntuación de 4. Con lo que se concluye que la implicación, concienciación y formación del profesorado en las diferentes etapas educativas es muy importante, según los familiares, en la escolarización de alumnos con discapacidad intelectual.

Respecto al primer ítem, la pregunta abierta que se elaboró con el fin de que los participantes pudieran profundizar en el tema y responder abiertamente fue la siguiente: “*¿Cree que existen diferencias en la implicación del profesorado en función de las distintas etapas: primaria o secundaria; o en función del tipo de centro: ordinario o de educación especial?*”. Todos los participantes han estado de acuerdo en que la implicación del profesorado es muy importante, aunque de las respuestas a esta pregunta se recoge que en las etapas de Infantil y Primaria la implicación era más elevada que la que se daba en etapas superiores y que había más implicación en los centros específicos de educación especial que en los centros ordinarios. Algunas de las respuestas recogidas son: “*Si, rotundamente. Conforme se va produciendo el crecimiento, la implicación del profesorado disminuye, bien*

*por desconocimiento de herramientas de gestión de la discapacidad intelectual, bien por presión de los centros para cubrir aspectos curriculares que apartan el tratamiento individualizado de los alumnos, bien por falta de implicación en todos los asuntos relativos a la integración”, “Clara diferencia en función del centro. Hemos visto actitudes fantásticas en profesores de algún centro ordinario, pero en los de educación especial es muy generalizada la componente vocacional, además con la ayuda de una mayor formación y experiencia”.*

En relación a la formación del profesorado, se les pregunta si creen que existen diferencias en su formación en las distintas etapas educativas. La mayor parte de los participantes opinan que sí hay diferencias apreciadas en la edad del profesorado y en la etapa educativa (más formación en las etapas de Infantil y Primaria). En un caso se menciona la poca experiencia del profesorado ante el trabajo con alumnos con discapacidad. Ejemplo de ello son las siguientes respuestas obtenidas: “*Hemos notado alguna diferencia de formación, normalmente unida a la edad del profesor*” y “*Sí, muchos no están habituados a tratar a estas personas*”.

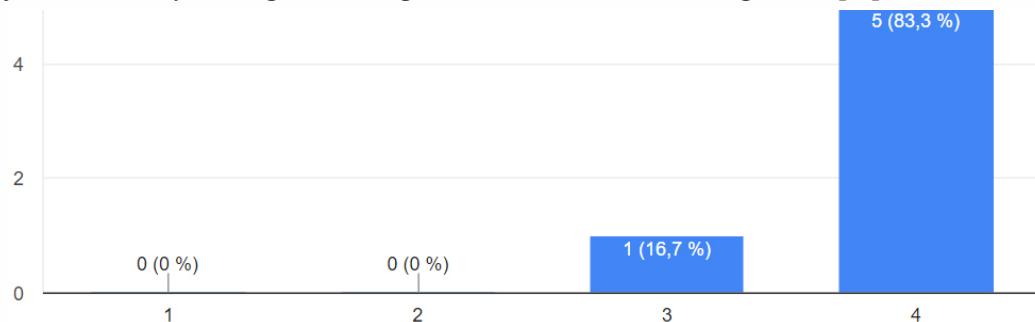
En cuanto al grado de importancia de las adaptaciones en las aulas y recursos materiales del centro y el grado de importancia de la relación del profesorado y el estudiante con discapacidad intelectual, ambas han presentado puntuaciones muy similares, aunque con menor grado de acuerdo que los dos ítems anteriores y medias muy elevadas, por lo que también se concluye que estos aspectos son muy importantes para los objetivos que se les plantearon, tal y como se puede observar (Figuras 5 y 6):



**Figura 5.** Grado de importancia de las adaptaciones en las aulas y los recursos materiales del centro.

A nivel cualitativo, en relación con la eficacia de las adaptaciones en las aulas y los recursos materiales del centro, los participantes exponen que a pesar de ser eficaces son muy mejorables, resaltando lo necesario de la implicación del profesorado, de la atención individualizada y que en la etapa de Infantil fueron más eficaces que en las posteriores, así como también fueron más eficaces las que se llevaron

a cabo en los centros específicos que en los de educación combinada. “*Son importantes pero lo fundamental fueron la implicación y capacidad del profesorado del centro especial [...]*”, “*En la escolarización en combinada fueron importantes esas adaptaciones en la parte de educación especial, en la parte de integración fueron nulas y se empezaron a presentar conductas inadaptadas [...]*”.



**Figura 6.** Grado de importancia de la relación del profesorado y el estudiante con discapacidad intelectual.

Respecto a cómo consideran que debe ser la relación profesor-alumno con discapacidad intelectual, el 50% de los participantes menciona que la empatía es fundamental y otros aspectos que consideran que deben existir en esta relación es la comprensión (pero no permisión), el respeto, el apoyo, la paciencia, el cariño y el afecto y que parta del conocimiento del alumno. Como ejemplo, se encuentra la siguiente respuesta: “*Comprensiva pero no permisiva. Conociendo los límites de cada uno y exigiendo según su capacidad [...] cuando el profesional no atiende la discapacidad adecuadamente y hay que estar muy pendientes de eso*”, “*Cuanto más pueda conseguirse en el afecto mejor. En la relación de cada profesional con los alumnos, pero pienso que es clave la figura del tutor.*”

### **b. El orientador**

En relación a la figura del orientador educativo se establecen tres cuestiones.

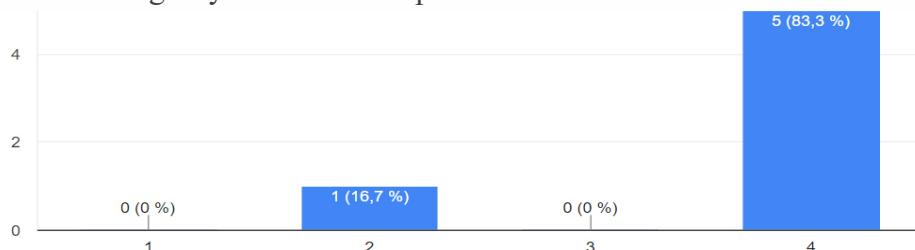
El ítem que presenta un acuerdo absoluto por parte de los participantes (y que, además, reúne la mayor media resultado de un 100% de puntuaciones de 4), es “*Grado de importancia del papel del orientador educativo en el centro*”.

En relación a cómo consideran que debe ser la implicación del orientador educativo con el alumno con discapacidad intelectual, casi la totalidad de los participantes han valorado que debe ser un apoyo y guía del profesorado, así como trabajar de forma conjunta con ellos. En menor frecuencia, mencionan que debe ser ob-

servidor de lo que ocurre en el centro y en todo lo que implica el trabajo con los alumnos, y diseñador, coordinador y evaluador de los programas de orientación educativa. “*El que da respuesta a las dudas de los profesores, el que da indicaciones de atención, el que se encarga de la adaptación de los materiales (o al menos su supervisión), el que escucha a los profesores cuando le plantean dudas con alumnos, el que hace seguimiento, el que valora el desarrollo de las medidas implantadas...*”. Esta respuesta es un ejemplo de ello.

En relación al segundo ítem vinculado a la figura del orientador, los participantes han considerado que es importante la comunicación del orientador educativo y la familia, aunque no es un indicador que destaque por su importancia, ya que todos los participantes lo han valorado con una puntuación de 4 excepto uno (Figura 7):

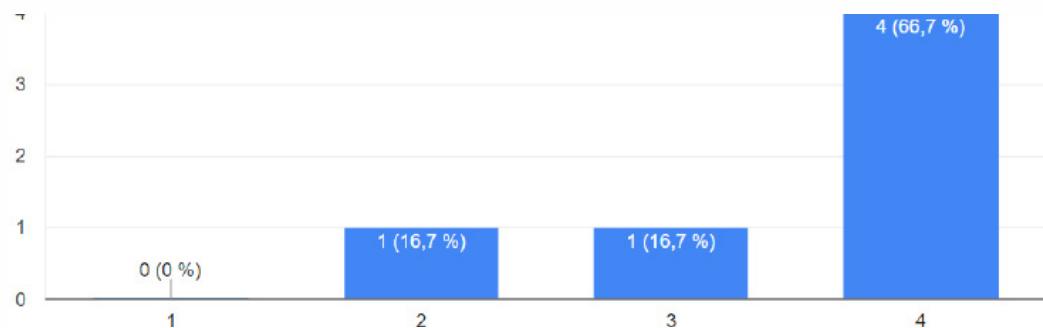
Los participantes destacan que la comunicación “orientador educativo-familia” debe ser, según la opinión de la mitad de los participantes real, sencilla y fluida (que no la dificulten los formalismos) y periódica. Como aspecto negativo, se menciona que la disposición no es muy elevada y que debe ser un recurso para proponer estrategias y no comunicar problemas.



**Figura 7.** Grado de importancia de la comunicación del orientador educativo y la familia.

Dos de los seis participantes mencionan el gran desconocimiento que tienen y que la comunicación con el orientador educativo no es del todo eficaz. Algunas respuestas reflejan de ello son: “*La dificultan los formalismos. Nuestra experiencia es escasa. En realidad, una única entrevista. Una buena disposición a ayudarnos en lo que necesitemos. Pero mucho me temo que a veces no sabemos qué necesitamos o qué cosas que desconocemos le vendrían bien a nuestro hijo*”, “*Puede ser un recurso para las familias que desconocen cómo educar a los hijos con discapacidad. Según mi experiencia la comunicación con la figura del orientador ha sido para comunicar dificultades que el centro está teniendo en la educación del hijo con discapacidad, no para dar estrategias. A veces las estrategias las he tenido que proponer yo [...]. Se ha obtenido, no sin dificultad, en el 50% de los casos (hablo de la educación normalizada y de la combinada)*”

En cuanto al grado de importancia de los apoyos que ofrece el orientador educativo al alumno con discapacidad intelectual, los participantes consideran que es importante, aunque siguiendo con los criterios preestablecidos, no es un aspecto que destaque por su importancia, dado que no todos los participantes le otorgan la mayor puntuación (Figura 8):

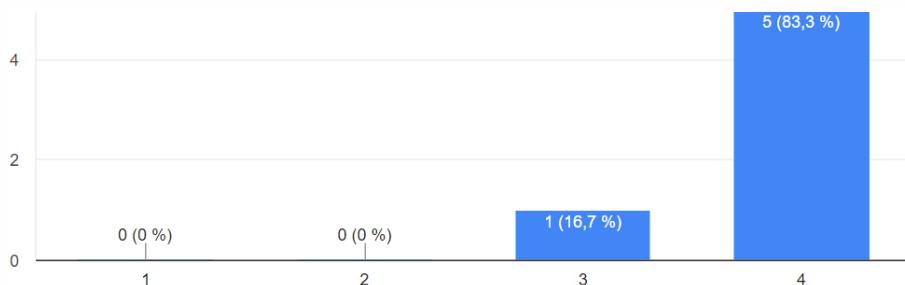


**Figura 8.** Grado de importancia de los apoyos que ofrece el orientador educativo al alumno con discapacidad intelectual.

Las opiniones acerca de qué apoyos consideran que debería darse por parte del orientador educativo del centro, hay mucha disparidad. Se menciona que debe dar apoyo y confianza; que debe ser una guía para resolver qué salidas hay para el alumno tras finalizar el periodo educativo; debe trabajar por integrar al alumno en las mismas aulas y actividades que el resto de alumnos del centro; apoyar a las familias para que conozcan más en profundidad actividades que gusten y distraigan al alumno con vistas a poder ofrecerles más tiempo para ellos mismos y por último, se menciona que la implicación debe ser mayor durante las etapas de Infantil y Primaria, asumiendo posteriormente un papel de asesor y mediador con los alumnos. Algunos ejemplos obtenidos del cuestionario son: “*Ahora, ante estas preguntas, paso a entender que el orientador educativo tiene una función más personalizada. Por eso tengo que referirme a nuestro hijo. Tiene 19 -años y muchas dificultades de movilidad, de alimentación, no sabe hablar, no sabe ingerir líquidos. [...] Necesitaríamos aprender nosotros a conseguir que nos deje un poco de espacio. Y como no basta -al menos de momento- con explicárselo, nos viene de maravilla recibir sugerencias sobre actividades, preferencias, hobbies del niño. Nos gustaría tener más espacio, pero sabiendo que en esos ratos también es feliz*” y “*Apoyo en cuanto a la elección de las salidas más adecuadas al término de la etapa escolar y, sobre todo, en los temas de conducta*”.

### c. Acciones autónomas y volitivas

Esta sección está conformada por un solo ítem (que se elaboró teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la fase 1). Respecto a la valoración de dicho ítem, “*Grado de importancia de que el centro educativo trabaje para enseñar a los chicos con discapacidad intelectual a que busquen los recursos y personas de apoyo cuando lo necesitan*”, presenta una media muy elevada y un alto acuerdo por parte de los participantes, por lo que queda clasificado como un aspecto muy importante para el desarrollo del alumno con discapacidad intelectual y la promoción de su autodeterminación dentro del ámbito educativo (Figura 9):



**Figura 9.** Grado de importancia del trabajo en el centro para enseñar a los alumnos con discapacidad intelectual a buscar los recursos y las personas de apoyo cuando lo necesitan.

Ante la consideración acerca de que en el centro educativo al que acudió su hijo se trabajase suficientemente para que aprendiera a buscar los apoyos y recursos que necesitaba en cada momento tanto relacionados con su autonomía, como relacionados con su participación, a excepción de una abstención, el total de los participantes opina que no se trabajó por este objetivo suficientemente con los alumnos.

A este respecto, encontramos las siguientes respuestas, como ejemplo: “*En los tiempos libres no tenía apoyos y se aislabía. Quizá habría que haber explicado a los demás alumnos la discapacidad para que trataran al alumno con normalidad*” y “*Pienso que no se trabajó lo suficiente*”.

### d. Acciones de gestión personal

Del mismo modo que la anterior cuestión, la perteneciente a esta sección también se elaboró en función de los resultados obtenidos tras el análisis de los datos de la primera fase. En relación a esta cuestión, los participantes se encuentran completamente de acuerdo en que es muy importante el trabajo en el centro para enseñar a los alumnos con discapacidad intelectual habilidades para la resolución de pro-

blemas en su día a día. Todos los participantes proporcionan una puntuación de 4 a este ítem. La mayoría de participantes opinan que desde el centro educativo no se trabajó en favorecer este tipo de actividades: “*No en integración ni en combinada*”. Dos participantes opinan que sí, aunque uno de los dos casos es tan solo una suposición, según la literalidad de la respuesta. “*Supongo que sí, no puedo poner ejemplos*”

#### e. Actitudes y creencias de control-acción

En esta sección (de nuevo la cuestión se elabora a partir de los resultados obtenidos en la fase 1), los participantes también mostraron un acuerdo absoluto acerca de que la importancia del trabajo realizado desde los centros educativos en aspectos relacionados con el empoderamiento del alumno ( $\mu = 4$ ). A pesar de que consideran con elevada importancia este aspecto, todos concluyen que en el centro educativo no se trabajaron adecuadamente aspectos relacionados con el desarrollo del empoderamiento del alumno: *No. Habitualmente se comunicaba lo que se había programado, pero no se le pedía su opinión al alumnado, ni respecto a sus preferencias a la hora de seleccionar las actividades ni a la hora de valorarlas una vez realizadas*”.

### 4. CONCLUSIONES, CONSECUENCIAS E IMPLICACIONES

El presente trabajo de investigación se ha desarrollado con el fin de dilucidar qué indicadores y qué aspectos educativos considera importantes para el desarrollo del aprendizaje y para la promoción de la conducta autodeterminada de los mismos. Para ello, se propuso la cumplimentación de dos cuestionarios, un conjunto de familiares de alumnos con discapacidad intelectual

El análisis de los resultados ha permitido concluir que:

- Los indicadores relacionados con las actitudes y creencias de control acción son los más valorados por los participantes de la encuesta, sobre todo, los relacionados con el empoderamiento como que la persona con discapacidad intelectual participe de forma activa en los grupos de los que es miembro y sepa dar su opinión y decir no en las situaciones que lo requieran. 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. No obstante, según la opinión proporcionada en la segunda fase, creen necesaria la im-

plicación en el centro, de todo el equipo educativo, para diseñar, desarrollar y evaluar programas que desarrollemos esta capacidad.

- En segundo lugar, 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 participantes, sobre todo que sepa evaluar los resultados de sus propias acciones y conductas con vistas a mejorarlos y busque alternativas a sus intentos fallidos para alcanzar sus objetivos. Los resultados de la segunda fase evidencian la importancia que los familiares dan 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. Igual que en relación con el empoderamiento, consideran que desde el centro no se trabaja lo suficiente, o de la manera adecuada (se puede deducir de sus respuestas), por desarrollar este tipo de habilidades en los alumnos con discapacidad intelectual.
- No obstante, indicadores relacionados con el cuidado de su higiene personal, reconocer el dolor y saber cómo actuar y a quién pedir ayuda ante ello y ante cualquier necesidad, pertenecen a las acciones de autonomía. De hecho, han considerado muy importante que desde el centro se lleven a cabo esfuerzos para enseñarles a que busquen los recursos y personas de apoyo cuando lo necesita, pero de nuevo, consideran que en el centro al que acudieron sus familiares no se trabajó suficientemente por este objetivo.
- Resulta interesante como todos los participantes apuntan la importancia que tiene la implicación del profesorado y su formación en relación al desarrollo de la persona con discapacidad intelectual y para la promoción de su autodeterminación durante su periodo educativo y a pesar de ello, reconocen que, en ambos casos, no es la misma en las distintas etapas educativas. Consideran que las adaptaciones que se llevan a cabo en los centros siempre son buenas y necesarias, pero que no son las suficientes. E indican que la relación entre el profesorado y el alumno debe consistir en la empatía, el afecto, el conocimiento mutuo y la comprensión.
- De la figura del orientador, destacan el papel de asesor que debe realizar con los profesores del centro y la posición privilegiada que tiene para po-

der ser observador de todas las conductas desarrolladas en los alumnos y necesidades que presentan. En cuanto a los apoyos que esta figura debe proporcionar, deben ser individualizados y adecuados a las necesidades que los alumnos con discapacidad intelectual presentan.

Es necesario promocionar la implicación y la formación del profesorado de manera que esté capacitado para el trabajo con alumnos con discapacidad intelectual y poder alcanzar mejores resultados en su desarrollo personal y de su autodeterminación. Para ello, es también necesario que el orientador educativo del centro acceda a una formación permanente que le permita asesorar al profesorado en sus actuaciones con estos alumnos y observar y evaluar las necesidades que puedan presentar, de manera que pueda facilitarles las respuestas más adecuadas a las mismas.

Sus opiniones reflejan la importancia del papel investigador y de generador de cambios (a través de sus propias actuaciones o de las del profesorado) que se atribuye al orientador educativo. De igual modo, destacan el rol que debe ejercer como asesor del profesorado para ser guía.

Del análisis de conclusiones que precede, es interesante destacar que, como ya se mencionó en el marco teórico, Verdugo (2009) destacaba la importancia de la formación e implicación del profesorado en la educación inclusiva. Este aspecto es compartido por el grupo de familiares participantes que opinan que la formación es muy importante, pero además añaden que perciben diferencias en la formación y la implicación entre etapas y en distintos tipos de centros.

Una apuesta por la actualización de la formación del profesorado, que de igual modo se había ya planteado en el marco teórico de este trabajo, es la que elaboraron Peralta, González y Sobrino (2005), como vía para facilitar el desarrollo de las personas con discapacidad intelectual de forma eficaz y promocionar su autodeterminación.

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. “*Pues debería ser un madre-padre-héroe*”, es una de las respuestas obtenidas del cuestionario de la fase 2, acerca de cómo consideran que debe ser la relación del profesorado y el alumno con discapacidad intelectual.

Por otro lado, es también interesante destacar en relación a la función y roles del orientador en la escolarización de los estudiantes con discapacidad intelectual, que los familiares participantes mencionan los mismos roles (asesor del profesorado, observador, evaluador...) que también se destacan desde el ámbito profesional y desde la investigación. Así, Boza, (2004) y Calvo, Haya y Susinos (2012) sintetizaron cuáles son los roles más significativos que se atribuyen al orientador: asesor, agente de cambio en cuanto al desarrollo de actitudes, habilidades, etc. y el de investigador: observador y evaluador.

Por tanto, una de las vías de actuación para suplir las carencias que los participantes han expresado, según la propuesta de Wehmeyer, Field y Thoma (2011), parte de actualizar la formación del profesorado y de los equipos profesionales ya que es con quienes la interacción de los alumnos con discapacidad intelectual es mayor. Esto último, implica, que sepan autorreflexionar sobre su propia práctica docente.

### **Limitaciones y líneas de actuación futuras**

El análisis estadístico presenta varios aspectos que han podido incidir negativamente en los resultados: por un lado, el reducido tamaño de la muestra y su selección no probabilística o al azar. Por otro lado, el largo periodo de tiempo que, en algunos casos, ha pasado desde que el alumno finalizó su periodo educativo hasta el momento de realización de la encuesta.

Cabe señalar, además, que el corto intervalo desde que se administró el primer cuestionario y el segundo, supuso una limitación del número de cuestiones presentadas en el segundo cuestionario. La idea de que todos participaran y que su cumplimentación no supusiera algo tedioso para los participantes, se limitaron los aspectos a profundizar a 10.

Como línea de actuación futura, se hace la propuesta de llevar a cabo la administración de ambos cuestionarios a un grupo mayor y cuyos familiares, se encuentren en la actualidad cursando su periodo educativo o lo hayan finalizado más recientemente, para poder obtener datos más concluyentes.

## 5. REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Aguaded, M. C (2010). *Los equipos de orientación educativa en España. Proceso de constitución y evolución*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva. uhU.es publicaciones.
- Bisquerra, R. (1992). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona, Boixareu.
- Bisquerra, R. (2002). Marco integrador de la orientación y la tutoría. En Bisquerra, R. (Coord.) *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: CISSPRAXIS, S.A.
- Bouza, A. y Forteza, D. (2002). Reconstruir el pensamiento y la acción docente en y desde la diversidad. En Bisquerra, R. (Coord.) *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: CISSPRAXIS, S.A.
- Boza, A (2004). Evaluación de roles de los orientadores en Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 22(2), 311-326. Recuperado en <http://revistas.um.es/rie/article/view/98551/94221> [19/05/2017]
- Boza, A., Toscano, M., y Salas, M. (2007) “¿Qué es lo que hace un orientador?: Roles y funciones del orientador en educación secundaria”. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 9, 111-131. Universidad de Huelva. Recuperado en <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/520/757> [15/05/2017].
- Calonge, S. (2004). *Fundamentos contextuales de la orientación educativa. Investigación y Postgrado*, 19(1), 145-170. Recuperado en <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/1466/613> [19/05/2017].
- Calvo, A., Haya, I. y Susinos, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (2), 7-20. Recuperado en <http://reined.webs.uvigo.es/> [23/05/2017].
- Cast (2008). *Universal Design for Learning Guidelines 1.0*. Wakefield: MA. Recuperado en: <http://udlguidelines.wordpress.com> [10/05/2017].

Echeita, G. y Cuevas, I. (2011). La educación inclusiva. En Martín, E. y Mauri, T. (Coords.) *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona: Graó.

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo español. (LOGSE). Recuperado en <http://www.educacion.gob.es/mecd/oposiciones/files/logse.pdf> [03/04/2017].

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE, 2006). Recuperado en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf> [03/04/2017].

López, C. (1988). *El refuerzo pedagógico: programación de actividades de desarrollo individual en las aulas de integración*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Luz del Alba, E. y Modesta, J. C (2009). *Competencias de los Orientadores en el uso de Modelos de Intervención Psicopedagógica en las Escuelas Urbanas*, Edición electrónica gratuita. Recuperado en <http://www.eumed.net/libros-gratis/2010e/835/index.htm> [18/05/2017].

Martín, E. y Mauri, T. (2011). La atención a la diversidad en la escuela inclusiva. En Martín, E. y Mauri, T. (Coords.) *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona: Graó.

Martínez, C., Krichesky, G. y García, A. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de educación*, 54, p. 108. Recuperado en <http://rieoei.org/rie54a05.htm> [15/05/2017].

Montané, J. y Martínez, M. (1994). *La orientación escolar en la educación secundaria. Una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional*. Barcelona

Mora, J.A. (1984). *Acción tutorial y orientación educativa*. Madrid: Narcea.

Peralta, F. 2008. Educar en autodeterminación: profesores y padres como principales agentes educativos. Educación y diversidad. *Anuario International de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 2, 151-156. Recuperado en <http://www.unav.edu/centro/fronteras-y-cultura/publicaciones-felisa-peralta> [30/05/2017].

Peydró, S., Agustí, J. y Company, J. (1997). *La educación de los alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes*. Col·lecció Documents de Suport, nº. 7. Conselleria de Cultura, Educació y Ciència: Valencia.

Planas, J.A. (2002). La acción tutorial en un centro educativo. En Bisquerra, R. (Coord.) *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: CISSPRA-XIS, S.A.

Plancarte, P. A. (2010). El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 54, 145-166. Recuperado en <http://rieoei.org/rie54.htm> [15/05/2017].

Proyecto de Resolución 9286/04 del 18 de mayo de 2004 del Consejo de la Unión Europea. Recuperado en [http://icqp.gencat.cat/web/.content/home/icqp/documents/arxius/13\\_orientacion\\_es\\_1\\_.pdf](http://icqp.gencat.cat/web/.content/home/icqp/documents/arxius/13_orientacion_es_1_.pdf) [29/04/2017]

Rodríguez, S. (1996). *Un reto profesional: la calidad en la intervención orientadora*. En Sanz, R., Castellano, F. y Delgado, J.A. (Ed.) *Tutoría y Orientación*. Barcelona: Cedecs Editorial S.L.

Rodríguez, S. (1998). *La función orientadora: claves para la acción. Orientación: Aspectos actuales y futuros*. Número monográfico: *Revista de Investigación Educativa*, 16(2).

Santana, L.E. (2007). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica: cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.

Sanz, R. (2000). *El orientador como investigador de la acción*. *Revista de Investigación Educativa*, 18, (2), 509-519. Recuperado en <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/121171/113841> [10/05/2017].

Sanz, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.

Sanz, R. y Sobrado, L. (1998). Roles y funciones de los orientadores. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 25-57

Schalock, R. L. [et al.] 2007. El nuevo concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al término discapacidad intelectual. *Revista Siglo Cero*, vol. 38(4), 224, 5-20. Recuperado en <http://sid.usal.es/articulos/discapacidad/10365/8-2-6/el-nuevo-concepto-de-retraso-mental-comprendiendo-el-cambio-al-termino-discapacidad-intelectual.aspx> [17/04/2017].

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 and 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_Disabilities/Research/Publications/Education_Training_Development_Disabilities/2015v50/ETADD_50(3)_251-263.pdf) [02/05/2017].

Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona, Horsori.

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. En [www.gredos.usal.es](http://www.gredos.usal.es) [29/05/2017].

Vega, A. (2001). *La Educación Social ante la discapacidad*. Málaga: Aljibe. Recuperado en <https://www.topia.com.ar/articulos/d%C3%A9ficit-diferencia-y-discapacidad> [29/04/2017].

Vélaz de Medrano, C., Repetto, E., Blanco, A., Guillamón, JR, Negro, A. y Torrego, JC. (2001): “El desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria: análisis de necesidades y prospectiva”. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 19(1), 199-220. Recuperado en <http://www2.uned.es/grisop/documentos/Doc%205.pdf> [03/05/2017].

Verdugo, M. A. (2001). *Autodeterminación y calidad de vida de las personas con discapacidad. Propuestas de actuación*. INICO. Universidad de Salamanca. Recuperado en <http://www.diversidadinclusiva.com/wp-content/uploads/2016/02/Autodeterminacion-y-calidad-de-vida-en-las-personas-con-discapacidad-Verdugo-articulo.pdf> [02/06/2017].

Verdugo M. A. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Revista Especial sobre Discapacidad Intelectual*. 34(205), 5–19. Recuperado en [http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/aamr\\_2002.pdf](http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/aamr_2002.pdf) [02/06/2017].

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> [01/06/17]

Verdugo, M.A. y Gutiérrez Bermejo, B. (2009). *Discapacidad intelectual: adaptación social y problemas de comportamiento*. Madrid: Pirámide. ISBN 978-84- 368-2260-1, pp. 216

Verdugo, M. A. y Martín, M. (2002). Autodeterminación y calidad de vida en salud mental: dos conceptos emergentes. *Salud mental*, 25(4). Recuperado en [www.medigraphic.com](http://www.medigraphic.com) [31/05/2017].

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> [20/04/17]

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

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.

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.

## Anexos

### Anexo I: Encuesta segunda fase

“Importancia de la etapa educativa en el desarrollo de la persona con discapacidad intelectual”

A continuación, se plantean una serie de preguntas sobre el periodo educativo de su hijo con discapacidad intelectual y sobre la importancia que cree que han tenido distintos elementos educativos en el su desarrollo, así como en la promoción de su autodeterminación durante la etapa educativa.

El objetivo de esta encuesta es, por tanto, conocer su opinión sobre los diferentes agentes educativos, acciones y recursos del centro educativo en el que estuvo escolarizado su hijo y la importancia que tuvieron estos aspectos en el desarrollo integral y la autodeterminación.

Por favor, para cada pregunta, primero, se solicita responder con una puntuación del 1 al 4 (donde “1” significa que tuvo poca relevancia y “4” mucha importancia) y, después, se plantea una pregunta abierta para que pueda contestar libremente y justificar su opinión.

→ Antes de comenzar a responder, por favor, indique a qué tipo de centro asistió su hijo durante su etapa educativa:

- Centro específico de Educación Especial
- Escolarización combinada (asistencia a centro específico de Educación Especial y centro de Educación Ordinaria)
- Centro de Educación Ordinaria

#### ✓ Profesorado y adaptaciones en el centro

→ ¿Qué grado de importancia tiene para usted la implicación y concienciación de los profesores en las distintas etapas educativas en cuanto la situación individual del alumno con discapacidad intelectual?

Poco importante                              Muy importante  
                              1            2            3            4

¿Cree que existen diferencias en la implicación del profesorado en función de las distintas etapas: primaria o secundaria; o en función del tipo de centro: ordinario o de educación especial?

Tu respuesta:

→ ¿Qué grado de importancia tiene para usted la formación de los profesores en las distintas etapas educativas en cuanto a la discapacidad intelectual?

|                 |                       |                       |                       |                       |                |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------|
| Poco importante | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muy importante |
|                 | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |                |

¿Cree que existen diferencias en la formación del profesorado en las diferentes etapas?

Tu respuesta:

→ ¿Qué grado de importancia tiene para usted las adaptaciones en las aulas y recursos materiales del centro?

|                 |                       |                       |                       |                       |                |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------|
| Poco importante | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muy importante |
|                 | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |                |

¿Cree que fueron eficaces?

Tu respuesta:

→ ¿En qué medida considera importante la relación entre el profesorado y el estudiante con discapacidad intelectual?

|                 |                       |                       |                       |                       |                |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------|
| Poco importante | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muy importante |
|                 | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |                |

¿Cómo considera que debe ser la relación entre el profesor y el alumno con discapacidad intelectual? Señale uno o dos aspectos que considere importantes en la relación.

Tu respuesta:

#### ✓ El orientador educativo

→ ¿Qué grado de importancia tiene para usted el papel del orientador educativo del centro?

|                 |                       |                       |                       |                       |                |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------|
| Poco importante | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muy importante |
|                 | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |                |

¿Cuál cree que debe ser la implicación del orientador educativo en el centro con el alumno con discapacidad intelectual?

Tu respuesta:

→ ¿Qué grado de importancia tiene para usted la comunicación entre el orientador educativo y la familia? En qué m

|                 |                       |                       |                       |                       |                |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------|
| Poco importante | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muy importante |
|                 | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |                |

¿Cómo considera que debe ser la comunicación del orientador educativo-familia? Señale uno o dos aspectos que favorecen o dificultan dicha comunicación desde su experiencia.

Tu respuesta:

→ ¿Qué grado de importancia tiene para usted el apoyo que el orientador educativo ofrecía al alumno con discapacidad intelectual?

Poco importante                              Muy importante  
                          1                2                3                4

¿Qué apoyos considera que deberían darse por parte del orientador educativo?

Señale uno o dos apoyos que considere más útiles.

Tu respuesta:

#### ✓ Acciones autónomas y volitivas

→ ¿Qué grado de importancia considera que tiene que el centro educativo trabaje para enseñar a los chicos con discapacidad intelectual a que busquen los recursos y personas de apoyo cuando lo necesita?

Poco importante                              Muy importante  
                          1                2                3                4

¿Considera que desde el centro educativo al que acudió su hijo se trabajó suficientemente para que aprendiera a buscar los apoyos y recursos que necesitaba en cada momento tanto relacionados con su autonomía, como relacionados con su participación? Señale dos o tres ejemplos de actuaciones del centro que sirvieran para este fin.

Tu respuesta:

✓ **Acciones de gestión personal**

→ ¿En qué medida considera importante que el centro educativo trabaje para enseñar a los chicos con discapacidad intelectual habilidades para la resolución de problemas en su día a día? (persistencia, observación de sí mismo, autoevaluación, etc.)

Poco importante                              Muy importante  
                          1            2            3            4

¿Considera que en el centro educativo se trabajó para favorecer el desarrollo de estas actividades? Por favor, señale dos o tres ejemplos para justificar su respuesta.

Tu respuesta:

✓ **Actitudes y creencias de control-acción**

→ ¿En qué medida considera importante que en el centro se trabajen aspectos relacionados con el empoderamiento del alumno (conocimiento de sí mismo y expresión de sus opiniones de un modo libre y de manera asertiva)?

Poco importante                              Muy importante  
                          1            2            3            4

¿Considera que en el centro educativo se trabajaron adecuadamente aspectos relacionados con el desarrollo del empoderamiento del alumno? Por favor, señale dos o tres ejemplos para justificar su respuesta.

Tu respuesta:

## Anexo II: Resumen del análisis descriptivo de la segunda fase

|                         | <b>Ítem</b>  | <b>M</b> | <b>DT</b> |
|-------------------------|--|----------|-----------|
| <b>Profesorado</b>      | La implicación y concienciación de los profesores en las distintas etapas educativas en cuanto la situación individual del alumno con discapacidad intelectual   | 4        | 0         |
|                         | La formación de los profesores en las distintas etapas educativas en cuanto a la discapacidad intelectual  | 4        | 0         |
|                         | Las adaptaciones en las aulas y recursos materiales del centro   | 3.66     | 0.51      |
|                         | La relación entre el profesorado y el estudiante con discapacidad intelectual  | 3.83     | 0.40      |
| <b>Orientador</b>       | El papel del orientador educativo del centro   | 4        | 0         |
|                         | La comunicación entre el orientador educativo y la familia   | 3.66     | 0.81      |
|                         | El apoyo que el orientador educativo ofrecía al alumno con discapacidad intelectual  | 3.5      | 0.83      |
| <b>Caract. Volitiva</b> | Que el centro educativo trabaje para enseñar a los chicos con discapacidad intelectual a que busquen los recursos y personas de apoyo cuando lo necesita   | 3.83     | 0.40      |
| <b>Caract. Agencial</b> | Que el centro educativo trabaje para enseñar a los chicos con discapacidad intelectual habilidades para la resolución de problemas en su día a día (persistencia, observación de sí mismo, autoevaluación, etc.) | 4        | 0         |
| <b>Control-Acción</b>   | Que en el centro se trabajen aspectos relacionados con el empoderamiento del alumno (conocimiento de sí mismo y expresión de sus opiniones de un modo libre y de manera asertiva)                                | 4        | 0         |

