

**EDUCAR EN AUTODETERMINACIÓN: PROFESORES Y PADRES COMO
PRINCIPALES AGENTES EDUCATIVOS**

**EDUCATING IN SELF-DETERMINATION: TEACHERS AND PARENTS AS
PRIMARY EDUCATIONAL AGENTS**

Feli Peralta. Universidad de Navarra

RESUMEN

En este trabajo se analiza el papel que las percepciones y actitudes de profesores y padres tienen en el desarrollo de la autodeterminación personal de sus alumnos/as y de sus hijos/as. Asimismo, se presentan los factores ambientales que contribuyen a promover la autodeterminación en las personas con discapacidad y que se configuran como indicadores de calidad los contextos educativos (escuela y familia). Se insiste en la necesidad de mejorar la formación, sobre todo, de los profesores, pero también de los padres, para que modifiquen su práctica educativa y adquieran las estrategias de apoyo necesarias que promueven la conducta autodeterminada.

PALABRAS CLAVE: autodeterminación, percepciones, profesores, padres, factores ambientales, indicadores de calidad.

ABSTRACT

The purpose of this article is to examine the perceptions and attitudes of teachers and parents on self-determination development of their students and their children. Also,

environmental variables that support the expression of self-determination in people with intellectual disabilities are discussed. These environmental factors are quality indicators of educational efforts in family and school settings. The need for improving teachers' and parents' training is stressed in order to modify their educational practices and to acquire specific strategies to support their students and children in becoming more self-determined.

KEY WORDS: self-determination, teachers' and parents' attitudes, environmental variables, quality indicators.

1. INTRODUCCIÓN

Numerosos trabajos han puesto de manifiesto, desde la última década de la pasada centuria, que cuando las personas con discapacidad tienen oportunidades de ejercer un mayor control sobre sus vidas, están más motivadas, participan en la comunidad más activamente, se perciben más competentes y obtiene mejores resultados en diferentes facetas de la vida (Abery, Elkin, Smith, Springborg y Stancliffe, 2000; Agran, 1997; Butler, 2003; Field y Hoffman, 1996; Halpern, Herr, Doren y Wolf, 2000; Mithaug, Martin, Agran y Rusch, 1998; Mithaug, Mithaug, Agran, Martin y Wehmeyer, 2003; Wehmeyer, 1996; Wehmeyer, Abery, Mithaug, Powers y Stancliffe, 2003; Wehmeyer y Schwartz, 1998).

Sin embargo, es todavía frecuente que los alumnos con discapacidad, pero también muchos alumnos sin discapacidad, dejen la escuela sin haber adquirido las habilidades necesarias para responder a las exigencias que la vida adulta plantea y como consecuencia siguen dependiendo de sus profesores y padres para tomar decisiones o fijarse metas y objetivos.

Para hacer frente a esta situación, se precisan contextos educativos (escuela y familia) que ofrezcan suficientes oportunidades para que las personas con discapacidad adquieran las habilidades, los conocimientos y las actitudes que les permitan tomar decisiones, resolver problemas y regular sus conductas de cara a conseguir sus sueños y metas (Wehmeyer y Garner, 2003; Wehmeyer, Sands, Knowlton y Kozleski, 2002). En definitiva, para que sean más autodeterminadas.

Ahora bien, la promoción de la conducta autodeterminada requiere tomar decisiones que implican modificaciones en el modelo de enseñanza de los profesores y en los estilos educativos de los padres. Educar en autodeterminación ante todo supone un cambio de actitud, el reconocimiento del alumno/hijo como un otro con el que se puede aprender y

al que se puede educar respetando sus preferencias, y haciéndole protagonista de su proceso vital y de su destino.

2. OBJETIVO DE ESTE TRABAJO

En nuestro país, a pesar del interés real que este tema ha suscitado entre los profesionales de la educación especial y entre las familias de las personas con discapacidad, aún son necesarios esfuerzos e iniciativas dirigidos a promover y aumentar la autodeterminación de estas personas. Para ello, es imprescindible implicar a profesores y padres como principales agentes educativos. Esta implicación pasa necesariamente por valorar el peso que sus percepciones y actitudes tienen en el logro de esta meta educativa. En este artículo, a partir de la revisión del concepto de autodeterminación, se va a analizar el papel que juegan los profesores y padres en sus respectivos contextos como instigadores de la autodeterminación de sus alumnos/as e hijos/as. Asimismo, se discuten algunos factores ambientales que promueven la autodeterminación personal y que se consideran indicadores de la calidad con la que los contextos educativos (escuela y familia) se esfuerzan en la consecución de este objetivo.

3. EL MODELO FUNCIONAL DE AUTODETERMINACIÓN: REVISIÓN DEL CONCEPTO

La autodeterminación no es solo una forma de elaborar planes individualizados o de proporcionar servicios, es sobre todo un proceso educativo que tiene la finalidad de capacitar a las personas para que asuman el control sobre sus vidas. El grado de autodeterminación de cada uno se puede describir de acuerdo a las características funcionales de sus acciones o conductas (Wehmeyer y Field, 2007).

a. Así, según Wehmeyer (2004; 2006; Wehmeyer y Field, 2007), la conducta autodeterminada se refiere a las acciones volitivas dirigidas a lograr un fin, que nos capacitan para actuar como el principal **agente causal** de la propia vida y para mantener, o mejorar, nuestra calidad de vida (este concepto incluye: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos) (Wehmeyer y Schwartz, 1998). Ser agente causal es ser el catalizador para lograr que las cosas sucedan en la vida de uno.

3.1. Características esenciales de la conducta autodeterminada

La expresión “características esenciales” implica que las acciones de una persona deben reflejar, en algún grado, cada una de estas cuatro características funcionales (Wehmeyer, 1999; Wehmeyer y Field, 2007):

1) La persona actúa con *autonomía*. La persona es autónoma si actúa: a) de acuerdo a sus propias preferencias, intereses o capacidades y b) de manera independiente, libre de influencias o interferencias externas innecesarias. Sin embargo, ser autodeterminado no es solo ejecutar de forma independiente las conductas. El concepto de autonomía es sinónimo de individuación, entendido este término como proceso a través del cual las personas dejan de ser básicamente dependientes de otros para sobrevivir y funcionar (durante la infancia y adolescencia), y pasan a ser más autosuficientes y menos dependientes de otros. No se trata de reemplazar la dependencia por el dominio absoluto de alguien sobre otro, sino que es un proceso que lleva de la dependencia a la interdependencia (Wehmeyer, 1998). Así por ejemplo, las personas con discapacidad física severa se pueden ocupar de, o pueden participar en, las actividades o tareas, incluso de las que son más complejas, con las adaptaciones y los apoyos que otros les

brindan sin sustituirlas. A continuación, como ilustración gráfica, se recogen algunos testimonios obtenidos durante la aplicación de la Escala de Autodeterminación Personal ARC, relativos a cómo perciben su autonomía algunos alumnos/as con discapacidad intelectual:

“Me gustaría llevar otro peinado, pero me conformo” (Iñaki, 20 años) (Expresión personal de preferencias).

“Si quiero un batido de vainilla, lo pido yo” (Ivan, 19 años) (Independencia e interacción con el ambiente).

“Mi hermana es la que decora mi habitación (Nerea, 18 años) (Expresión personal de preferencias).

“Cuando deje el colegio, voy a ir a ASPACE, pero no sé qué se hace allí. Me va a pillar el toro porque no he pensado nada. Mis padres me dicen que cuando termine iré dónde haya sitio” (Daniel, 19 años) (Intereses y orientación post-escolar).

“Paso mi tiempo libre paseando, alguna vez me dicen: ¡Haz esto!, y digo que no” (Jorge, 17 años) (Intereses y tiempo libre).

2) La conducta es *autorregulada*. La autorregulación permite a las personas examinar su ambiente y sus repertorios de respuesta para hacer frente a las demandas del ambiente y, además, para tomar decisiones sobre cómo y cuándo actuar, así como para evaluar y revisar, cuando sea necesario, sus planes de acción en función de los resultados.

Algunos ejemplos ilustrativos de resolución de problemas interpersonales:

“Si alguien se mete conmigo y me insulta, lo hablo con ellos, les digo que no me ha gustado y que no lo tienen que volver a hacer” (Javier, 20 años).

“Si voy a un centro nuevo y no conozco a nadie, trataría bien a la gente para que me acepten” (Iñaki, 20 años).

“Por un lado me gustaría hacerlo (se refiere a encontrar un trabajo) pero por otro lado no sé si me costaría. Con un poco de empeño ya lo haría..., si me ayuda alguien... Si no, es demasiado “cacao”, me da miedo no hacerlo bien” (Fermín, 17 años)

3) La persona inicia y responde a los acontecimientos con *creencias de control y eficacia*. Las creencias de control incluyen varias dimensiones del control percibido:

dominio cognitivo (eficacia personal), dominio personal (locus de control) y dominio motivacional. El grado de control depende de las creencias que las personas tienen sobre su capacidad para llevar a cabo las conductas necesarias para obtener unos resultados y, si realizan tales conductas, para lograr los resultados deseados. Ejemplos:

“Según qué cosas sean, deciden la psicóloga y otros, pero otras decisiones las hago yo” (Arkaitz, 19 años).

“Soy capaz de tomar decisiones..., pienso que mis padres me dirán que no, que no valgo para este trabajo” (Aroa, 17 años).

“No soy importante, lo tienen que valorar los demás” (Gorka, 18 años).

4) Finalmente, la persona actúa con *autoconciencia* y *autoconocimiento*. Las personas son autoconscientes, si adquieren un conocimiento comprensivo y razonablemente preciso de sí mismas y de sus puntos fuertes y limitaciones, y emplean este conocimiento para actuar de manera beneficiosa para ellas y para la comunidad. Un factor influyente en la formación de la autoimagen es la percepción de sí mismo en comparación con los iguales. En el caso de las personas con discapacidad, se considera un proceso prolongado y, en cierto modo, traumático al tener que enfrentarse a la imposibilidad de alcanzar lo que les gustaría lograr. Esta crisis se agudiza cuando la persona se da cuenta de que otro, alguien significativo y próximo, especialmente si es menor que él, va a un colegio distinto, consigue un trabajo, se traslada a su propia vivienda, se va de vacaciones, etc. Esto le puede llevar a crearse una imagen negativa de sí misma y una pobre autoestima (Szymanski, 2000).

Se presentan a continuación algunos ejemplos:

“No sé si me gusta, no me he visto... Es que como yo no hay nadie” (Nerea, 18 años).

“Me gusta, pero cambiaría cosas, más ágil, saber nadar, sé a mitad” (Iván, 19 años).

“Yo lo hago todo genial, te lo juro, lo que me pidan lo hago genial” (María, 17 años)

“Soy una persona normal, como cualquiera, si no, sería la perfecta del mundo” (Aroa, 17 años).

Cada una de estas cuatro características es necesaria pero no suficiente. La edad, la oportunidad, la capacidad y las circunstancias pueden impactar en el grado en que estas características están presentes; asimismo, la autodeterminación relativa expresada por una persona variará a lo largo del tiempo y según los acontecimientos.

3.2. Elementos o componentes de la conducta autodeterminada

Las “características esenciales” emergen en cuanto la persona desarrolla y adquiere un conjunto de elementos o componentes de la conducta autodeterminada: habilidades para hacer elecciones; tomar decisiones; resolver problemas; establecer metas y logros; habilidades de autorregulación y autodirección; habilidades de autodefensa y liderazgo; percepciones positivas de control y eficacia y expectativas de resultados; autoconciencia; y autoconocimiento. El desarrollo de estos componentes se hace a lo largo de toda la vida y comienza cuando los niños son muy jóvenes. Algunos de estos elementos tienen más aplicabilidad en educación secundaria y transición, mientras que otros la tienen en los años de educación infantil o primaria (Los aspectos evolutivos se pueden ver con mayor profundidad en: Doll, Sands, Wehmeyer y Palmer, 1996; Peralta, 2006).

En definitiva, las personas con discapacidad, incluso con discapacidad severa, pueden llegar a ser autodeterminadas cuando el énfasis no se pone sobre la ejecución independiente, el control absoluto o el éxito, sino en asegurarles los apoyos y las adaptaciones precisas, y en ofrecer oportunidades para que sean agentes causales, hagan elecciones y aprendan habilidades para participar al máximo en la sociedad (Wehmeyer y Field, 2007).

4. EDUCAR EN AUTODETERMINACIÓN: PAPEL DE LOS PROFESORES Y LOS PADRES

Si bien el logro de la autodeterminación es una meta posible para las personas con discapacidad intelectual, su desarrollo está condicionado por las escasas oportunidades que tienen de ejercer control sobre sus vidas (Wehmeyer y Garner, 2003). Por tanto, son necesarios contextos educativos que posibiliten su participación en su proceso de aprendizaje y en las decisiones que les afecten (Wehmeyer y otros, 2002), así como una nueva forma de concebir el papel de los agentes educativos (profesores y padres) y de sus actuaciones educativas.

Es preciso insistir en que educar para la autodeterminación requiere un profundo cambio en la manera de concebir y planificar la educación en el contexto escolar y familiar. Por otro lado, diversos estudios han puesto de manifiesto que las percepciones, creencias y actitudes de los profesores y los padres hacia una determinada práctica educativa influyen y comprometen el desarrollo y ejecución de dicha práctica (Agran, Snow y Swaner, 1999; Grigal, Neubert, Moon y Graham, 2003; Hastings y Taunt, 2002; Wehmeyer, Agran y Hughes, 2000), ya que las percepciones y creencias que tenemos son las que predisponen o guían nuestras acciones (Borg, 2001).

4.1. Profesores

La autodeterminación no es solo un resultado, es ante todo un proceso a través del cual la persona adquiere los mecanismos que le permiten expresar, a través de modos y sistemas de comunicación diversos, las características esenciales que definen la conducta autodeterminada, recogidas en el punto tres de este artículo. Las creencias de los profesores sobre estas características y dimensiones influyen de modo consciente e inconsciente en la manera en que realizan su enseñanza y se relacionan con el alumno.

Así, los profesores pueden ver a sus alumnos desde una perspectiva de capacidad o de déficit, pueden ver la enseñanza como un proceso de dirección y control del aprendizaje o como un proceso de facilitación y guía. La visión que adopten se verá reflejada en sus comportamientos y prácticas en la escuela y en el aula. Cuando el profesor cree en la importancia que esta meta educativa tiene para el desarrollo pleno del alumno, estará más motivado y dispuesto a aprender y practicar las estrategias necesarias que si lo percibe como algo poco o nada relevante.

En este sentido, Peralta, González-Torres y Sobrino (2005) llevaron a cabo un estudio sobre la implicación que las percepciones y creencias de los profesores tienen en su práctica educativa. Concretamente, se encuestaron a 72 profesores acerca de sus conocimientos y percepciones relativos a la conducta autodeterminada y a las dificultades y los beneficios que su promoción genera en sus alumnos/as con discapacidad. Los resultados obtenidos aunque no son generalizables, fueron similares a los aportados por otros estudios (Agran y otros, 1999; Grigal y otros, 2003; Wehmeyer y otros, 2000). De ellos destacamos lo siguiente: el 94% de los profesores encuestados están de acuerdo o totalmente de acuerdo en señalar que la autodeterminación es un objetivo educativo importante para todos los alumnos, que debe enseñarse a lo largo de toda la vida (97%) como proceso transversal (97%), modificando los contenidos y la metodología (75%); aunque su valoración de la autodeterminación como área central de currículo es más dispersa.

Por otro lado, creen que ni la sociedad, ni la familia, ni la escuela ofrecen, por este orden, oportunidades suficientes para el desarrollo de la conducta autodeterminada, a pesar de que el 97% considera que este desarrollo mejoraría, sobre todo, la inserción social de sus alumnos/as. Asimismo, destacan la importancia que tienen estrategias como la autoobservación, la autoevaluación, la autoinstrucción, el autorregistro, o el

modelado, para que los alumnos autorregulen y dirijan su aprendizaje, si bien reconocen no aplicarlas suficientemente en sus clases.

De los resultados de este estudio se puede inferir que el concepto que sobre la autodeterminación tienen los profesores de educación especial es todavía genérico, es un conocimiento más declarativo que práctico pues aunque los profesores, al menos los de este estudio, destacan la importancia de la autodeterminación, no parecen tener totalmente claro qué procesos seguir de una forma sistemática y explícita para conseguir que sus alumnos/as desarrollen los conocimientos, actitudes y competencias para llegar a ser más autodeterminados en sus vidas. Finalmente, señalan como principal dificultad para promover la conducta autodeterminada precisamente la falta de formación.

Este último aspecto, la preparación de los profesores, tiene una importancia crucial en los esfuerzos por promover la autodeterminación en las escuelas. Los programas de formación de profesores deben proporcionar un conocimiento más explícito sobre las dimensiones específicas de este constructo, así como una adecuada instrucción práctica en cuanto a las estrategias y materiales a emplear para su desarrollo en la práctica educativa diaria (Peralta y otros, 2005).

Pero además, se necesitan espacios y tiempos de participación para que el profesor reflexione sobre su docencia y se autoevalúe, ya que para formar alumnos más autodeterminados es necesario que los propios profesores sean responsables de su propio aprendizaje a través del diálogo y la reflexión continuos en y sobre su práctica educativa. Además, han de alcanzar una mayor conciencia de cómo ellos mismo se autorregulan, resuelven problemas o toman decisiones (Butler, 2003; Palincsar, Magnussen, Marano, Ford y Brown, 1998; Fetterman, 1996; Peralta, y otros, 2005). Sólo siendo ellos aprendices y profesores estratégicos podrán modelar los procesos necesarios para que sus alumnos sean más estratégicos (Monereo y Castelló, 1997) y

podrán sentirse más eficaces y motivados para lograr que todos los alumnos, independientemente del grado de discapacidad, sean más autodeterminados.

Es imprescindible también un estilo de enseñanza no directivo y centrado en el alumno, donde la responsabilidad que tradicionalmente ha recaído sobre el profesor pase a ser compartida con los alumnos que aprenden de manera autodirigida y autorregulada (González-Torres, 2005; Field y Hoffman, 1996; Martin y Marsall, 1997). Los profesores que usan un estilo extremadamente controlador o cuyas clases son rígidamente estructuradas limitan el desarrollo de percepciones positivas de control (una de las cuatro características esenciales), lo cual no significa que las clases deban ser caóticas, ni que se tengan que abolir las reglas o normas. De hecho, las clases pueden ser estructuradas de tal modo que los alumnos puedan realizar más acciones por sí mismos como por ejemplo (Brown, Appel, Corsi y Wenig, 1993; Wehmeyer y otros, 2002): 1) elegir algunos pasos o sólo unos aspectos de una actividad, 2) elegir entre dos o más actividades, 3) decidir cuándo hacer una actividad, 4) seleccionar la persona con la que participar en una actividad, 5) decidir dónde hacer la actividad, 6) rechazar participar en una actividad planificada, 7) elegir el momento para finalizar una actividad.

Sirva como ejemplo de lo que se viene planteando, el plan de formación del profesorado llevado a cabo en el centro de Educación Especial Isterria (Alquegui, Arteta, Landa, Santesteban y Peralta, 2006). En este plan de formación, el desarrollo de la autodeterminación se concibe como un modo de enriquecer el currículo (Wehmeyer y otros, 2002) en su dimensión transversal y longitudinal. Las actividades diseñadas se han trabajado con los alumnos/as de forma individual o en pequeños grupos, ya que se pretende aumentar la autoconciencia pero también el conocimiento de los otros. Se prepararon las condiciones para dar oportunidades a los alumnos/as de conocer su yo

físico, de explorar sus intereses, capacidades o sueños. Los materiales se han elaborado para cada actividad, los conceptos clave se presentan oralmente o mediante representaciones pictográficas, y se han ofrecido experiencias en las que tanto los profesores como sus alumnos/as participaran de forma colaborativa en el proceso. Así, se definieron, explicaron y discutieron sueños, metas, sentimientos y emociones y el modo en que afectan a su conducta y a su relación con otros; se practicaron formas apropiadas de actuar en diferentes situaciones y de cómo usar claves para regular sus conductas.

A lo largo de este proceso, se ha podido constatar cómo han mejorado en diferentes aspectos los alumnos y sus relaciones. Así, en general, se muestran más receptivos y participativos, presentan mayor autoestima y motivación hacia los aprendizajes, y mejor conocimiento de sí mismos y de sus gustos y preferencias. Además, han ampliado sus habilidades comunicativas al tener que llegar a acuerdos para realizar alguna actividad común (experiencias de conocimiento personal y resolución de conflictos de convivencia). Las actividades propuestas están más ligadas a la experiencia e intereses de los alumnos y la metodología empleada se ha hecho más flexible, dinámica y motivadora, propiciando asimismo un trabajo del profesor más personalizado y creativo. Se evita así la “rutinización” de la actividad (“las mismas fichas para todos”). Por otro lado, el procesamiento de la información, la reflexión y el debate llevan a adoptar por parte de los profesores posiciones más críticas y a interiorizar un enfoque común de trabajo. Es posible así realizar una formación activa, que surge de las necesidades y dificultades de la práctica educativa diaria (Alquegui y otros, 2006).

En definitiva, educar para la autodeterminación exige un cambio en las creencias, valores y cultura de los profesionales implicados, a favor de una visión más positiva de la discapacidad. La adecuada respuesta a las expectativas, deseos, preferencias, sueños y

necesidades de las personas con discapacidad conlleva la adaptación de las propuestas educativas para que, mediante los apoyos y las ayudas necesarias, tengan un papel más activo respecto a sus metas y objetivos y se favorezca su inclusión y participación social. En la medida en que los profesores lleguen a desarrollar creencias que sean congruentes con una orientación educativa centrada en el alumno, podrán diseñar y planificar su enseñanza orientada al desarrollo de la autodeterminación.

4.2. Padres

Como ya se ha señalado y así refleja la literatura especializada, los padres y familiares desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de la conducta autodeterminada de sus hijos/as (Abery y otros, 1994; Field, Martin, Miller, Ward y Wehmeyer, 1998; Grigal y otros, 2003; Wehmeyer, 1996). Son también relevantes los estudios sobre el clima familiar y las interacciones familiares en personas con discapacidad (Hodapp y Fidler, 1999; Powers, Singer y Sowers, 1996) que advierten de cómo el ambiente de casa puede favorecer o impedir la autodeterminación personal.

Los padres suelen dejar poco margen para fomentar la autonomía de sus hijos/as con discapacidad intelectual, proporcionan entornos muy estructurados y muestran un estilo de interacción excesivamente didáctico, directivo e intrusivo (González-Torres, 2006; Hodapp y Fidler, 1999) que no favorece el desarrollo de la conducta autodeterminada. Algunas familias parecen posicionarse en el lado de la sobreprotección y de la subestimación de las capacidades de sus hijos, mientras que otras sobreestiman sus capacidades y abruma a sus hijos con tareas que van más allá de sus posibilidades.

Por ello es imprescindible que los padres tengan percepciones y expectativas realistas sobre sus hijos/as con discapacidad y que aprendan estrategias específicas de apoyo. Cuando los padres reflexionan acerca de sus creencias sobre la discapacidad, acerca de

sus expectativas sobre el porvenir de sus hijos/as, o de sus miedos y esperanzas, están más preparados para acompañar a sus hijos/as sin sustituirlos en el reto que conlleva vivir.

En este sentido, Zulueta y Peralta (en prensa) han estudiado las creencias y las expectativas que los padres tienen respecto a la integración sociolaboral y la autodeterminación de sus hijos/as con discapacidad intelectual. Encuestaron a 68 familias (padre, madre o ambos) que tenían, al menos, un hijo escolarizado en el itinerario de Aprendizaje de Tareas (Educación Secundaria y Formación Profesional) que la Comunidad Autónoma Vasca tiene en la provincia de Álava. A diferencia de lo que ocurre con los profesores de educación especial (Agran y otros, 1999; Peralta y otros, 2005; Wehmeyer y otros, 2000), los padres de este estudio están menos familiarizados con el constructo de autodeterminación, tienen un conocimiento bastante más genérico, si bien reconocen su importancia y son capaces de identificar algunas de sus características. En general, creen que sus hijos/as no tienen suficiente capacidad para tomar decisiones (53%). Culpan (68%) a la sociedad de las barreras que impiden la integración de sus hijos/as, pero ellos mismos no ofrecen oportunidades de toma de decisiones en aspectos que son esenciales para las vidas de sus hijos/as.

Por tanto es preciso considerar que, además del apoyo social y emocional, las familias necesitan formación que les capacite para dirigir sus acciones hacia la consecución de una mayor autodeterminación en sus hijos/as. La preparación y capacitación (*empowerment*) de las familias es importante para que tengan un conocimiento más práctico en cuanto a las estrategias y medios a emplear para apoyar a sus hijos/as. Sirvan al respecto algunas sugerencias que Davis y Wehmeyer (1991; Wehmeyer y Field, 2007) proponen a los padres:

1. Los padres deben de lograr un equilibrio entre la necesaria independencia y la suficiente protección. Sus hijos/as han de tener la oportunidad de explorar su propio mundo. Esto puede significar que los padres tengan que “apretar los labios” y esperar “en la ventana”, cuando su hijo quede por primera vez con otros chicos, en lugar de correr a supervisarlos todo. Mientras haya límites obvios, los padres deben “dejar ir”, y esto nunca es fácil.
2. Los padres han de dar a entender a sus hijos/as que lo que dicen o hacen es importante, y que puede ser importante para otros. Esto implica permitirles asumir riesgos. Pueden animar a sus hijos a hacer preguntas y a expresar opiniones. La participación en las discusiones y decisiones familiares es una buena oportunidad de aprender y practicar esto (por ejemplo, la planificación de las vacaciones).
3. La autoconfianza es un factor crítico en el desarrollo de la autodeterminación. Los padres pueden hacer comprender a sus hijos que son importantes y que merece la pena emplear el tiempo con ellos. Es esencial que se sientan partícipes (autovalía) de las actividades y decisiones familiares o escolares.
4. Los padres tienen que afrontar las preguntas de sus hijos/as relacionadas con su discapacidad (“¿Mamá por qué todo el mundo me mira por la calle?”). Esto no significa que deban centrarse en el aspecto negativo de la discapacidad. Lo importante es destacar el hecho de que cada uno es un ser único con sus propias capacidades y limitaciones y que se puede aprender a aceptarlas.
5. Los padres deben valorar las metas y objetivos de sus hijos/as y no centrarse sólo en los resultados o en el rendimiento. Para ello, pueden modelar conductas que impliquen la organización y el planteamiento de metas (por ejemplo, se puede hacer un cuadro con las actividades diarias de cada uno de los miembros

de la familia y ponerlo en un lugar visible; la tarea encomendada al hijo/a con discapacidad debe dividirse en pasos más pequeños que se pueden representar mediante fotos; los padres alabarán o reforzarán la consecución de cualquiera de estos pequeños pasos, aunque no logre completar la tarea).

6. Es esencial que se favorezcan las interacciones sociales con otros niños y en contextos diferentes.
7. Los padres deben confiar en los puntos fuertes de sus hijos/as y tener expectativas realistas aunque también ambiciosas. El aprendizaje no sólo se logra en la escuela, los padres también pueden facilitar la mejora tomando un papel activo en ofrecer experiencias significativas a sus hijos y evitando actividades que sólo conduzcan a la frustración. Para ello, han de aumentar su experiencia de éxito para “inmunizar” a sus hijos contra el fracaso en aquellas tareas que les resultan difíciles o imposibles.
8. Los padres han de proporcionar oportunidades a sus hijos/as para que asuman la responsabilidad de sus propias acciones, éxitos o fracasos. Como educadores, deben dar razones del porqué de las cosas en lugar de decir simplemente “porque lo digo yo”. Cuando se dan razones de las peticiones se propicia que los hijos hagan suyas esas propuestas o actividades.
9. Es fundamental no dejar al azar las oportunidades de hacer elecciones. Cualquier ocasión es buena para que los hijos/as tengan que hacer elecciones (ropa, comida, tiempo libre), pero además es básico que las oportunidades de elección sean también sobre cuestiones significativas y que las elecciones de los hijos sean respetadas.
10. Los padres deben dar *feedback* positivo y honesto haciendo ver a sus hijos/as que todos, incluidos los propios padres, cometemos errores pero que pueden

corregirse. Es importante hacerles comprender que no hay nadie que haga todo mal o todo bien y que siempre es posible buscar tareas, objetivos o metas alternativos que sean asequibles a las posibilidades de uno (principio de realidad) (Szymanski, 2000). Se debe evitar la aparición de sentimientos de fracaso haciendo ver a los hijos que cuando una persona no concluye con éxito una tarea, eso no implica que sea una fracasada, sino que simplemente ha fracasado en esa tarea concreta. Desde edades muy tempranas, todos somos conscientes de que en algunos aspectos no somos tan buenos como otras personas. Podemos aprender de nuestros errores sólo cuando los errores cometidos no nos llevan a creer que el problema somos nosotros.

Siempre que los padres perciban la autodeterminación personal como una meta educativa deseable y apropiada para sus hijos/as, se implicarán en mayor grado en la consecución de este logro y, lo que es más, exigirán su incorporación real al currículo escolar y los necesarios recursos para que ellos desde sus casas puedan practicarla (Grigal y otros, 2003).

5. INDICADORES DE CALIDAD DE LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS: ESCUELA Y FAMILIA

Si consideramos que la autodeterminación personal no sólo es una meta deseable sino también posible, se debe proponer como objetivo a alcanzar para todas las personas con independencia del tipo o grado de discapacidad. Para lograr el desarrollo de la conducta autodeterminada, además de las capacidades, se precisan oportunidades ambientales. La autodeterminación depende por igual de la capacidad y de la oportunidad.

Según Field y Hoffman (2001) son 9 los factores ambientales que apoyan la expresión del autocontrol de las personas con discapacidad y que pueden ser indicadores de la

calidad con la que se promueve la autodeterminación en los distintos contextos educativos. Por su parte Wehmeyer y Field (2007) señalan que, si estos indicadores están presentes, los esfuerzos orientados a la consecución de este objetivo van en la dirección correcta y se puede considerar que las prácticas educativas son de calidad. De acuerdo con estos autores, y de manera sintética, se presentan estos indicadores a continuación:

Indicador 1. Los conocimientos, las habilidades y las actitudes propios de la autodeterminación están incluidos en el currículo, en los programas de apoyo familiar y en los planes de formación del profesorado y de todo el personal de los servicios

Las personas deben contar con las suficientes oportunidades para aprender conocimientos, habilidades y creencias que les ayuden a incrementar su autodeterminación. Este aprendizaje precisa una enseñanza explícita.

Así por ejemplo, los alumnos pueden encontrar en sus interacciones con sus compañeros, con sus profesores y con sus padres las oportunidades necesarias para reflexionar y evaluar sus conductas, mejorar su autoconocimiento, etc. Sirva como ejemplo el siguiente caso:

Jokin de 18 años, mostraba una actitud negativa en clase (puede ser también en casa) hacia las tareas que exigían cumplir con una rutina y además suponían esfuerzo, y se “declaraba en huelga”. Esta respuesta repercutía en los demás alumnos porque debían asumir su tarea con una mayor sobrecarga para cada uno, lo cual, además, originaba un enfrentamiento con el profesor ante la demanda por parte de sus compañeros de que Jokin cumpliera su tarea. Se entrenó al grupo de clase para registrar en un panel su grado de consecución de sus tareas. Desde el momento que Jokin comenzó a registrar sus logros, dejó de emitir este tipo de conductas desafiantes, ya que pretendía obtener

valoraciones positivas por parte de sus compañeros y evitar las negativas, además le preocupaba que otras personas del centro pudieran ver los registros negativos al estar el panel en una zona visible del aula. Actualmente colabora de modo adecuado con sus compañeros en los trabajos propuestos (Peralta, Alquegui, Arteta, Landa y Santesteban, 2004).

Por su parte, los profesores en el desempeño de su actividad deben tener ocasión de autoevaluar sus puntos fuertes y débiles profesionales, de plantear sus metas y de controlar el tiempo. Finalmente, las familias pueden contar con los recursos (grupos de autodefensa) que les permita expresar sus preferencias o tomar conciencia de sus creencias.

Indicador 2. Los alumnos, los profesores y los padres participan activamente en la planificación y en la toma de decisiones de las propuestas educativas.

Los profesores y los padres participan en los procesos de decisión que afectan al emplazamiento de los alumnos/hijos, a la selección de los cuidadores, a las prioridades familiares, etc.; asimismo, profesores y padres pueden modelar de manera efectiva habilidades tales como identificar metas a corto y largo plazo, describir objetivos, poner en marcha planes y reevaluar y redefinir los planes. Las reuniones en el colegio o en las asociaciones son buenas ocasiones para ponerlo en práctica. Los alumnos, por su parte, necesitan aprender cómo definir el problema respecto al que hay que tomar una decisión específica, cómo recoger información acerca de su situación específica y cómo usar esta información para identificar las distintas opciones. (Wehmeyer y otros, 2002).

Indicador 3. Los alumnos, los profesores y los padres tienen y dan oportunidades de elegir

Enseñar a tomar decisiones requiere, por una parte, la identificación de una preferencia y, por otra, la comunicación de esa preferencia (si es necesario, a través de formas alternativas de comunicación o más adecuadas).

Se trata de preparar oportunidades para que: a) los alumnos puedan practicar en contextos reales (decidir a dónde ir a cenar en la fiesta de Navidad, elegir el menú, etc.), y además aprendan que no todas las opciones están disponibles y que todas las personas tenemos opciones limitadas; b) para que los profesores puedan expresar preferencias, elegir de entre las diferentes opciones, y negociar; y c) para que las familias puedan, por ejemplo, elegir la agenda de sus entrevistas con los tutores y el orientador.

Indicador 4. Los alumnos, los profesores y los padres pueden asumir riesgos calculados

El mundo en el que vivimos no siempre es sano, seguro y predecible, en cada momento en cada hora del día desde que nos despertamos, hay una posibilidad de tener que enfrentarnos a un riesgo, incluso de arriesgar nuestras vidas. Este es el mundo real. Las personas con discapacidad deben experimentar, en palabras de Perske (en Wehmeyer, 1998), “la dignidad del riesgo”, ya que cuando a una persona se le niega su participación en experiencias que conllevan riesgos razonables y calculados, se le impide tener una vida plena. Actuar de una manera autodeterminada conlleva asumir riesgos. Ser autodeterminado no es sólo pensar acerca de lo que uno quiere hacer, es también pasar a la acción y esto implica riesgos.

Indicador 5. En la escuela y en la familia se fomentan relaciones de apoyo

Para poder desarrollar la autodeterminación personal se precisa contar con adecuadas interacciones de apoyo ya que aportan una base emocional sólida. En este sentido, cuando las escuelas y las familias desarrollan una cultura en la que las relaciones y los patrones de comunicación son valorados, están dando un paso importante en la

búsqueda de la autodeterminación (por ejemplo, los alumnos cuentan con programas de apoyo entre iguales y con actividades de aprendizaje cooperativo; los profesores disponen de planes de apoyo de mentores y de trabajo en equipo; los padres tienen oportunidades de implicarse socialmente con otros, programas de apoyo “padre a padre”, y de participar en actividades informales en el colegio).

Indicador 6. En la escuela y en la familia se proporcionan adaptaciones y apoyos a las necesidades individuales

Las adaptaciones y los apoyos son una serie de servicios, de soportes individuales o de modificaciones del ambiente (adaptaciones arquitectónicas, SSAA de comunicación, programas informáticos, etc.) que permiten maximizar las oportunidades y satisfacer las necesidades individuales. Las personas con discapacidad necesitan sentirse seguras, valoradas y aceptadas, sin que ello genere respuestas sobreprotectoras o pietistas que desencadenen pasividad y dependencia. Lo que puedan hacer o decidir por sí mismas, no debe ser hecho o decidido por otros, por tanto, las personas significativas en la vida de una persona con discapacidad deberían tomar decisiones limitadas, distinguiendo los pasos que la persona puede asumir con independencia, de aquellos en los que necesita alguna ayuda o deben ser realizados por otros. Si se proporcionan los “apoyos necesarios”, la funcionalidad de la persona con discapacidad mejorará, teniendo una vida más productiva, independiente e integrada.

Indicador 7. Los alumnos, los profesores y los padres tienen la oportunidad de expresarse y de ser comprendidos

Una forma elemental de aprender sobre nosotros mismos es a través de nuestras conversaciones con otros. La posibilidad de ser escuchado y comprendido es la base de muchas terapias. Si se pone el énfasis en la escucha activa se crea un ambiente de

aprendizaje en el que todos los miembros de la comunidad escolar y familiar se sienten más fuertes, más respetados, y más valorados.

Indicador 8. Se pueden predecir las consecuencias de las acciones

Los contextos que promueven la autodeterminación establecen y acuerdan explícitamente las expectativas y los límites. Un error común es considerar que poner el énfasis en la autodeterminación es consentir el caos, ya que se considera que los alumnos sólo estarán motivados a hacer algo si ellos eligen hacerlo. Muy al contrario, si en clase se impide el desgobierno, se establecen normas claras y conocidas por todos y los alumnos son capaces de predecir las consecuencias de sus acciones, se aumenta el grado de control de sus conductas y con ello la oportunidad de promover la autodeterminación.

Indicador 9. La autodeterminación es modelada en el contexto escolar y familiar

El aprendizaje informal que ocurre a través del modelado es muy importante. Si los profesores y padres dicen que la autodeterminación es algo esencial en la vida de una persona, pero no son capaces de llevarla a la práctica ni de ofrecer modelos adecuados que pueden ser observados, se perciben mensajes contradictorios y, en el peor de los casos, se aprende que lo que se trabaja en la clase (o en casa) no es significativo en la vida real. El clima escolar y familiar debe animar a los alumnos/hijos a expresar y practicar su propia autodeterminación.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Existe un consenso generalizado en considerar que las personas con discapacidad deben recibir los apoyos necesarios para que sean autodeterminadas y, por tanto, sean más autónomas, tomen decisiones y controlen sus vidas, desarrollen habilidades de autodefensa, aumenten su autoestima y autoconfianza y resuelvan problemas de manera

autorregulada. Si se asume que el desarrollo de la autodeterminación es un objetivo que puede y debe estar al alcance de las personas con discapacidad, se debe contar con la participación de los principales agentes educativos: los profesores y los padres. Ahora bien, educar en autodeterminación conlleva, con frecuencia, modificar los modelos de enseñanza de los profesores y los estilos educativos de los padres ya que sus percepciones y actitudes condicionan su práctica educativa.

Las percepciones y creencias que padres y profesores tienen sobre sus alumnos/hijos, sobre su discapacidad y sus puntos fuertes, o sobre el concepto de autodeterminación, son determinantes para que pongan en práctica las estrategias necesarias, tal y como se deduce de los resultados obtenidos en los trabajos aquí comentados. Asimismo, parece imprescindible mejorar sus conocimientos y actitudes a través de los cauces de formación más adecuados. Esta formación contribuirá a incrementar el impacto positivo que tienen algunos factores ambientales, como los que se describen sintéticamente en este trabajo de acuerdo con Wehmeyer y Field (2007), en la promoción de esta meta educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Abery, B., Eggebeen, A., Rudrud, L., Arndt, K., Tetu, L., Barosko, J., Hinga, A., McBride, M., Greger, P. y Peterson, K. (1994). *Self-determination for youth with disabilities: A family education curriculum*. Minneapolis: University of Minnesota, College of Education, Institute on Community Integration.
- Abery, B.H., Elkin, S.V., Smith, J.G., Springborg, H.L. y Stancliffe, R.J. (2000). *Minnesota Self-determination Scales*. Minnesota: Universidad de Minnesota.

- Agran, M. (1997). *Student-directed learning: teaching self-determination skills*. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Agran, M., Snow, K. y Swaner, J. (1999). Teacher Perceptions of Self-Determination: Benefits, Characteristics, Strategies. *Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities*, 34(3), 293-301.
- Alquegui, B., Arteta, R., Landa, M., Santesteban, I. y Peralta, F. (2006). Una experiencia de innovación educativa para fomentar la conducta autodeterminada en un centro de educación especial. En F. Peralta, M.C. González Torres y C. Iriarte (Coords.), *Podemos hacer oír su voz. Claves para promover la conducta autodeterminada* (pp. 231-285). Málaga: Aljibe.
- Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55(2) 186-188.
- Brown, F., Appel, C., Corsi, L. y Wenig, B. (1993). Choice diversity for people with severe disabilities. *Education and Training in Mental Retardation*, 28(4), 318-326.
- Butler, D. L. (2003). Structuring Instruction to Promote Self-Regulated Learning by Adolescents and Adults with Learning Disabilities. *Exceptionality*, 11, 39-60.
- Davis, S. y Wehmeyer, M.L. (1991). *Ten steps to independence: Promoting self-determination in the home*. Arlington: The Arc.
- Doll, B., Sands, J.D., Wehmeyer, M.L. y Palmer, S. (1996). Promoting the development and acquisition of self-determined behavior. En D.J. Sands y M.L. Wehmeyer (Eds.), *Self-Determination across the life spans. Independence and choice for people with disabilities* (pp. 65-90). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Fetterman, D.M. (1996). Empowerment evaluation: An introduction to theory and practice. En D.M. Fetterman, S.J. Kaftarian y A. Wandersman (Eds.), *Empowerment evaluation. Knowledge and tools for self-assessment and accountability* (pp. 3-46). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M. y Wehmeyer, M. (1998). *A practical guide for teaching self-determination*. Reston: The Council for Exceptional Children.
- Field, S. y Hoffman, A. (1996). *Steps to Self-determination. A curriculum to help adolescents learn to achieve their goals*. Austin: Pro-Ed.
- Field, S. y Hoffman, A. (2001). *Teaching with integrity, reflection, and self-determination* (working paper). Detroit, MI: Wayne State University.
- González-Torres, M.C. (2005). Nuevos modelos de enseñanza y de desarrollo profesional de los profesores que promueven la conducta autodeterminada. Comunicación incluida en el “Simposio Claves de innovación educativa que inspiran la investigación y puesta en marcha de un proyecto para el desarrollo de la conducta autodeterminada”. Presentado en el *VII Congreso Galaico-Portugués de Psicopedagogía*, Braga (Portugal), septiembre.
- González-Torres, M.C. (2006). La motivación y el autoconocimiento como dimensiones centrales para el desarrollo de la conducta autodeterminada en las personas con discapacidad. En F. Peralta, MC. González-Torres y C. Iriarte (Coords.). *Podemos hacer oír su voz. Claves para promover la conducta autodeterminada*. Málaga: Aljibe.
- Grigal, M., Neubert, D., Moon, M.Sh. y Graham, St. (2003). Self-Determination for Students with disabilities: Views of Parents and Teachers. *Exceptional Children*, 70(1), 97-112.
- Halpern, A.S., Herr, C.M., Doren, B. y Wolf, N.H. (2000). *NEXT S.T.E.P. Student Transition and Educational Planning*. 2nd Ed., Austin: Pro-Ed.

- Hastings, R.P. y Taunt, H.M. (2002). Positive perceptions in families of children with developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 107(2), 116-127.
- Hodapp, R. y Fidler, D.J. (1999). Parenting, etiology, and personality-motivational functioning in children with mental retardation. En E. Zigler y D. Bennett-Gates (Eds.), *Personality development in individuals with mental retardation* (pp. 206-225). New York: Cambridge University Press.
- Martin, J.E. y Marshall, L.H. (1997). Choice making: description of a model project. En M. Agran (Ed.), *Student directed learning. Teaching self-determination skills* (pp. 224-248). Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Mithaug, D., Martin, J.E., Agran, M. y Rusch, F.R. (1998). *Why Special Education Graduates Fail. How to Teach Them to Succeed*. Colorado Springs, CO: Ascent.
- Mithaug, D.E., Mithaug, D.K., Agran, M., Martin, J.E. y Wehmeyer, M.L. (2003). *Self-determined learning theory: construction, verification, and evaluation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje: Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Palincsar, A., Magnussen, S.J., Marano, N., Ford, D. y Brown, N. (1998). Designing a community of practice: Principles and practices for the GisML community. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 5-19.
- Peralta, F. (2006). Propuestas de intervención para promover la conducta autodeterminada en contextos educativos y de transición a la vida adulta. En F. Peralta, M.C. González Torres y C. Iriarte (Coords.), *Podemos hacer oír su voz. Claves para promover la conducta autodeterminada* (pp. 199-228). Málaga: Aljibe.

- Peralta, F., Alquegui, B., Arteta, R., Landa, M. y Santesteban, I. (2004). Intervención para el desarrollo de la autoconciencia en los alumnos con retraso mental: Propuesta de actividades. *Siglo Cero*, 35(3), 211, 18-31.
- Peralta, F., González-Torres, M.C. y Sobrino, A. (2005). Creencias y conocimientos de los profesores acerca de la conducta autodeterminada en personas con discapacidad cognitiva, *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 23(2), 433-448.
- Powers, L., Singer, G. y Sowers, J. (1996). Self-competence and disability. En L. Powers, G. Singer y J. Sowers (Eds.). *On the road to autonomy: Promoting self-competence in children and youth disabilities* (pp. 3-24). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Szymanski, L.S. (2000). Happiness as a treatment goal. *American Journal on Mental Retardation*, 105(5), 352-362.
- Wehmeyer, M.L. (1996). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth and adults with disabilities? En: D.J. Sands y M.L. Wehmeyer (Eds.). *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 15-34). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M.L. (1998). Self-Determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 23(1), 5-16.
- Wehmeyer, M.L. (1999). A functional model of self-determination: describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 14(1), 53-61.
- Wehmeyer, M.L. (2004). Beyond self-determination: Causal Agency Theory. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16(4), 337-358.

- Wehmeyer, M.L. (2006). Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice in Severe Disabilities*, 30, 113-120.
- Wehmeyer, M.L., Abery, B.H., Mithaug, R.J. Powers, L.E. y Stancliffe, R. (2003). *Theory in Self-Determination. Foundations for Educational Practice*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Wehmeyer, M.L., Agran, M. y Hughes, C. (2000). A National survey of teachers' promotion of Self-Determination and Student-Directed Learning. *The Journal of Special Education*, 34(2), pp. 58-68.
- Wehmeyer, M.L., Sands, D.J., Knowlton, E.B. y Kozleski, E.B. (2002). *Teaching students with MR providing access to the general curriculum*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wehmeyer, ML y Field, S.L. (2007). *Self-Determination: Instructional and assessment strategies*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Wehmeyer, M.L. y Garner, N.W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16, 255-265.
- Wehmeyer, M.L. y Schwartz, M. (1998). The relationship between Self-Determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(1), pp. 3-12.
- Zulueta, A. y Peralta, F. (En prensa). Percepciones de los padres acerca de la conducta autodeterminada de sus hijos/as con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*.

Felisa Peralta. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora en el Departamento de Educación de la Universidad de Navarra. Ha impartido varios cursos y ponencias y ha sido coordinadora para España de un Proyecto Sócrates Transnacional. Asimismo, ha publicado cuatro libros y varios capítulos en obras colectivas, así como diversos artículos sobre el diagnóstico y la intervención en personas con necesidades específicas y discapacidad. En la actualidad centra su investigación en la autodeterminación personal.

Dpto. de Educación, Universidad de Navarra

Edificio de Bibliotecas, 31080, Pamplona

[*fperalta@unav.es/](mailto:fperalta@unav.es) Tfno. 948 425600, ext. 2345

