

¿cómo evaluar la autodeterminación? escala arc-inico de evaluación de la auto- determinación¹

[How to Assess the Self-Determination? ARC-INICO Assessment Self-determination Scale]

Miguel Ángel Verdugo Alonso ■■■

Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Facultad de
Psicología. Universidad de Salamanca

María Gómez-Vela ■■■

Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Facultad de
Psicología. Universidad de Salamanca

Ramón Fernández Pulido ■■■

Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Facultad
de Psicología. Universidad de Salamanca

Eva Vicente Sánchez ■■■

Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Facultad
de Psicología. Universidad de Salamanca

Michael L. Wehmeyer ■■■

University of Kansas

Marta Badia Corbella ■■■

Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Facultad
de Ciencias Sociales. Universidad de Salamanca

Francisca González-Gil ■■■

Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Facultad
de Educación. Universidad de Salamanca

M^a Isabel Calvo Álvarez ■■■

Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Facultad
de Educación. Universidad de Salamanca

Verónica Guillén Martín ■■■

Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Facultad
de Psicología. Universidad de Salamanca

¹ Este artículo se ha escrito asociado a las ayudas destinadas a financiar la contratación de personal investigador en el marco de la Estrategia Regional de Investigación Científica, Desarrollo Tecnológico e Innovación 2007-2013, cofinanciadas por el Fondo Social Europeo (Orden EDU/1867/2009) y a la financiación del Ministerio de Economía y Competitividad (Subprograma de proyectos de investigación fundamental no orientada, I+D+i 2012) (PSI2012-36278).

resumen -

El constructo de autodeterminación y sus implicaciones prácticas se están convirtiendo en un componente educativo clave, especialmente para los alumnos con necesidades específicas de apoyo. La investigación avala que mostrar un comportamiento autodeterminado tiene un impacto fundamental en la obtención de resultados importantes, como son el logro de objetivos educativos o la obtención de resultados laborales y de transición. Los instrumentos de evaluación de la autodeterminación tienen gran importancia al permitir conocer las necesidades individuales y diseñar estrategias de promoción del comportamiento autodeterminado. Se presenta el desarrollo de una herramienta de evaluación robusta y eficaz para poder evaluar la autodeterminación de estudiantes adolescentes con discapacidad intelectual o del desarrollo y dificultades de aprendizaje. Se muestran las características y aplicaciones de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la autodeterminación, así como los resultados obtenidos en el proceso de validación psicométrica de dicha escala. La escala ha sido aplicada a 279 estudiantes con discapacidad intelectual entre 11 y 19 años y los resultados avalan su fiabilidad y validez.

PALABRAS CLAVE: evaluación, autodeterminación, educación inclusiva, discapacidad intelectual, adolescencia y ACNEAE.

abstract -

Self-determination and its practical implications have become a key educational component, specially for students with exceptional support needs. Research supports that being self-determined has a significant impact on obtaining relevant results, such as the achievement of educational goals or labour outcomes. Therefore, developing assessment tools to evaluate the level of self-determination of students with intellectual disabilities is an important goal to achieve, knowing that assessment should be the first step to be able to promote self-determined behavior. The aim of this study was to develop a robust and useful scale to assess self-determined behavior of students with intellectual and developmental disabilities and learning disabilities, aged 11 to 19 years. The characteristics and applications of the ARC-INICO Scale Evaluation of self-determination are presented, as well as the results of the psychometric validation process. The scale was administered to 279 high school students with intellectual and learning disabilities and the results support an acceptable reliability and validity of the instrument.

KEY WORDS: assessment, self-determination, inclusive education, intellectual disability, adolescence and special education needs.

Dirección para correspondencia:

Miguel Ángel Verdugo Alonso

Facultad de Psicología. Avda. de la Merced, 109-131. 37005 Salamanca

E-mail: verdugo@usal.es

introducción ■ ■ ■

La investigación y las prácticas basadas en la evidencia en el ámbito de la discapacidad intelectual han de tener presentes unas premisas básicas fundamentales. Entre éstas destaca la concepción actual de la discapacidad intelectual, que entiende la discapacidad

como el desajuste entre las potencialidades de la persona y las demandas del entorno, y que presta atención al papel central que tiene la provisión de apoyos individualizados como herramienta para reducir o eliminar ese desajuste y favorecer la consecución de resultados personales mejorados en la vida de las personas con discapacidad (Schalock et al., 2010).

Otra premisa de suma importancia es contemplar el enfoque de calidad de vida y la promoción de la autodeterminación como dos de los principales resultados personales que desean alcanzar en su vida las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo (Schalock y Verdugo, 2007, 2010; Verdugo, Benito, Orgaz, Jordán de Urríes, Martín y Santamaría, 2012; Verdugo y Martín, 2002). La aplicación y generalización de estos enfoques permite el desarrollo de buenas prácticas de evaluación y planificación de apoyos por y para mejorar el funcionamiento y obtener resultados deseados. La persona adquiere aquí un papel protagonista en su propia vida.

El derecho a la autodeterminación de una persona en las decisiones y elecciones de su vida es una noción que aparece con fuerza tanto en la investigación, como en los servicios de atención a personas con discapacidad. Esto es debido a la relevancia que tiene la expresión de la autodeterminación en la vida de las personas con discapacidad (Fowler, Konrad, Walker, Test y Wood, 2007; Lee, Wehmeyer, Soukup y Palmer, 2010; Martorell, Gutiérrez-Recacha, Pereda y Ayuso-Mateos, 2008; Wehmeyer y Palmer, 2003). Así mismo, teniendo en cuenta que la autodeterminación se desarrolla a lo largo de toda la vida y que se puede y debe favorecer su desarrollo desde la infancia, en el campo educativo está ganando un mayor peso como meta educativa a desarrollar con todos los alumnos y, especialmente, con aquellos que tienen necesidades específicas de apoyo educativo. El objetivo de incorporar la autodeterminación en las escuelas es apoyar a los alumnos en la expresión de su autodeterminación y en el logro y obtención de resultados positivos de transición a la vida adulta (Pierson, Carter, Lane y Glaeser, 2008).

Existen múltiples definiciones y modelos teóricos sobre autodeterminación en el campo de la discapacidad (Abery y Stancliffe, 1996, 2003a, 2003b; Field y Hoffman, 1994; Wehmeyer, 1999). Uno de los modelos empíricamente validado y con mayor repercusión a nivel internacional es el Modelo Funcional

de Autodeterminación (Wehmeyer, 1999). Desde este modelo se entiende la autodeterminación como el proceso que lleva a la persona a actuar como principal agente causal de la vida de uno mismo y a hacer elecciones y tomar decisiones que repercutan en su calidad de vida, sin ningún tipo de influencia externa o interferencia. Por su parte, además de proporcionar esta definición, operativiza el constructo en base a cuatro características esenciales que se pueden observar en el comportamiento autodeterminado: autonomía, autorregulación, empoderamiento o capacitación psicológica y autoconocimiento o autorrealización.

Desde el enfoque planteado por Wehmeyer se entiende que el desarrollo de la autodeterminación surge del aprendizaje y perfeccionamiento de un conjunto de componentes elementales interrelacionados que se reflejan en cuatro características esenciales, y cuya adquisición se entiende en base al papel que juegan tres factores principales (Figura 1): a) las capacidades y habilidades de la persona adquiridas desde la infancia hasta la vida adulta; b) las oportunidades que tiene la persona para aprender esas habilidades y ponerlas en marcha día a día; y c) los apoyos necesarios disponibles que facilitan la adquisición de estos aprendizajes. En este sentido, en la medida en la que la persona disponga de un ambiente enriquecedor que le permita involucrarse en un amplio número de experiencias de aprendizaje y le proporcione apoyos y oportunidades para aprender y practicar las habilidades necesarias, supondrá un contexto favorecedor para el aprendizaje y desarrollo de los componentes de la autodeterminación (capacidad de toma de decisiones, capacidad de hacer elecciones, habilidades de solución de problemas, habilidad de establecimiento de metas, estrategias de autoobservación, autoevaluación, autorrefuerzo y de proporcionarse autoinstrucciones, habilidades de defensa y liderazgo, autoeficacia positiva y expectativas de logro, locus de control interno, autoconocimiento y autoconciencia) que se reflejan en las cuatro características esenciales de la autodeterminación.

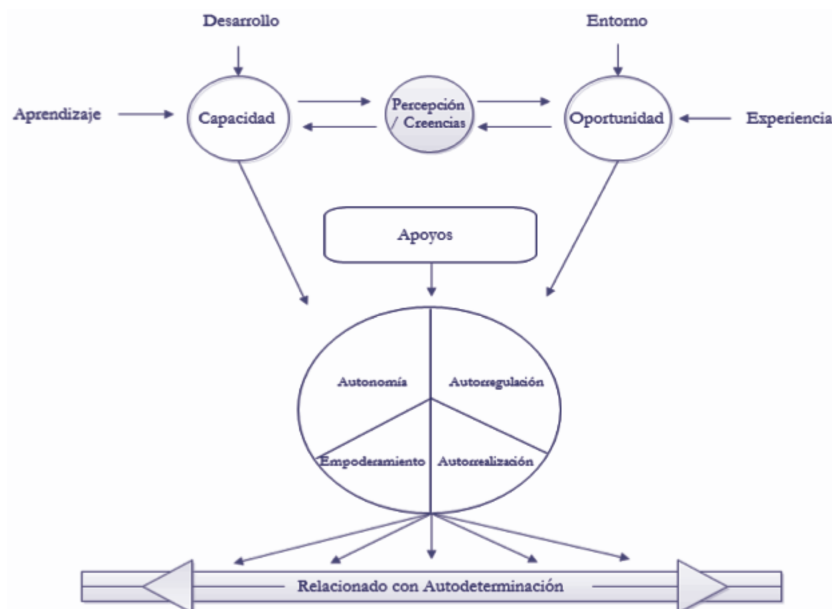


Figura 1. Modelo Funcional de Autodeterminación (Extraído de Wehmeyer, 2003)

En el año 2006, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006; Navas, Gómez, Verdugo y Schalock, 2012; Verdugo, Navas, Gómez y Schalock, 2012) estableció un conjunto de obligaciones a los estados que la ratifican para la protección de las personas con discapacidad. Concretamente, el artículo 19 de esta convención reconoce el derecho de todas las personas con discapacidad a vivir en la comunidad, con opciones iguales a las de las demás, y adoptando medidas efectivas y pertinentes que faciliten el pleno goce de este derecho y la plena inclusión y participación en la comunidad. La promoción de la autodeterminación puede tener un papel fundamental en el cumplimiento de este derecho (Tamarit y Espejo, en prensa). Existen estudios empíricos que apoyan el impacto que tiene la autodeterminación en la obtención de resultados de vida importantes como son: la motivación y el logro de objetivos educativos (Benz, Lindstrom y Yovanoff, 2000; Fowler et al., 2007; Lee et al., 2010; Realon, Favell y Lowerre, 1990;

Schunk, 1985); la obtención de resultados laborales y de transición (Martorell et al., 2008; Wehmeyer y Palmer, 2003; Wehmeyer y Schwartz, 1997); o la mejora de la calidad de vida (Lachapelle et al., 2005; McDougall et al., 2010; Wehmeyer y Schalock, 2001; Wehmeyer y Schwartz, 1998). La investigación avala la importancia de la promoción de la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual en la obtención de una vida plena y de calidad.

La evaluación es el primer paso para poder diseñar estrategias de promoción eficaces de las habilidades relacionadas con el comportamiento autodeterminado. Por ello, es necesario disponer de herramientas adecuadas que permitan evaluar el nivel de autodeterminación y nos proporcionen información que oriente la toma de decisiones para la promoción de la conducta autodeterminada.

En el contexto estadounidense existen múltiples herramientas de evaluación diseñadas

das para la evaluación de jóvenes con necesidades en edad escolar (Hoffman, Field y Sawilowski, 2004; Wehmeyer, 1995; Wolman, Campeau, DuBois, Mithaug y Stolarski, 1994). Este hecho contrasta con que, a pesar de que han existido estudios serios para elaborar o adaptar instrumentos de evaluación en España (Gómez et al., 2010; Peralta, Zulueta y González, 2002; Verdugo, Gómez-Vela, Badia, González-Gil y Calvo, 2009; Wehmeyer, Peralta, Zulueta, González y Sobrino, 2006), actualmente no disponemos de un instrumento de evaluación de la autodeterminación con sólidas propiedades psicométricas dirigido específicamente a adolescentes con discapacidad intelectual. Por ello, en el presente trabajo se expone el proceso llevado a cabo para la elaboración de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación como una herramienta que permite evaluar el nivel de autodeterminación y sus características esenciales en los estudiantes adolescentes con discapacidad intelectual leve o moderada y dificultades de aprendizaje.

Proceso de elaboración de la Escala ARC-INICO ■■■

Procedimiento

La elaboración de la Escala ARC-INICO se ha desarrollado tomando como punto de partida los resultados de investigaciones previas de adaptación al contexto español de la escala de evaluación de autodeterminación, *The Arc's Self-Determination Scale* desarrollada por Wehmeyer en 1995 (Verdugo et al., 2009; Wehmeyer et al., 2006). El objetivo inicial fue analizar los puntos fuertes y débiles de la versión en castellano de esta escala para elaborar una nueva escala que, basada igualmente en el modelo funcional de autodeterminación (Wehmeyer, 1999) y en una sólida revisión bibliográfica, introdujera mejoras que permitieran evaluar de manera válida y fiable la autodeterminación y las dimensiones principales del constructo de los estudiantes con discapacidad intelectual próximos al periodo de transición a la vida adulta (desde los 11 a los 19

años). Una descripción detallada del procedimiento seguido para la elaboración de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación se puede encontrar en Vicente, Verdugo, Gómez-Vela, Pulido y Guillén (2013).

A continuación, se destacan las características teóricas y técnicas que se establecieron como requisitos a cumplir en la elaboración de la nueva escala. Por un lado, en relación a las características teóricas de la escala, se determinó que la escala debía evaluar los distintos componentes y dimensiones internos de la autodeterminación utilizando como marco teórico de referencia el Modelo Funcional de Autodeterminación (Wehmeyer, 1999), de manera que permitiera evaluar el nivel global de autodeterminación, así como también elaborar perfiles con el nivel de la persona evaluada en las cuatro dimensiones subyacentes al constructo. Por otro lado, en lo que respecta a las características técnicas se estableció que la escala debía: (a) estar diseñada para evaluar principalmente a estudiantes con discapacidad intelectual leve o moderada, y alumnos con dificultades significativas de aprendizaje; (b) evaluar a estudiantes entre 11 y 19 años, como periodo crítico en la autodeterminación por su cercanía a la vida adulta; (c) utilizar al propio estudiante como informante en su evaluación, recogiendo así la premisa de dar protagonismo a la persona en su evaluación; y (d) elaborar la escala en formato de autoinforme para que los alumnos puedan gestionar de manera autónoma su propia evaluación, pero, a la vez, proporcionando la posibilidad de realizar la evaluación con recursos de apoyo que responda a las necesidades de evaluación de aquellos estudiantes con dificultades de lecto-escritura.

Por tanto, en la elaboración de la escala se prestó especial atención al contenido y formulación de los ítems con el objetivo de adaptarlo a las características y necesidades individuales de esta población y se estableció como requisito necesario que los participantes tuvieran ciertas habilidades comunicativas, concretamente habilidades de comprensión

oral para poder entender el contenido de los distintos ítems de la escala, así como también habilidades de expresión comunicativa (oral o mediante cualquier otro sistema de comunicación alternativo) para poder proporcionar una respuesta sencilla a los ítems.

Participantes

Para realizar el trabajo de campo, se solicitó la colaboración a distintos centros educativos y asociaciones de personas con

discapacidad de distintas comunidades autónomas de España. Un total de 34 centros de distintas entidades (pertenecientes a Down España y FEAPS) aceptaron voluntariamente participar en el estudio y los profesionales de dichas entidades se involucraron activamente en implicar a los estudiantes (y a sus familias) en el estudio. La escala, en su versión inicial, se aplicó a un total de 279 estudiantes entre 11 y 19 años con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a discapacidad intelectual. Esta muestra no probabilística se puede consi-

Tabla 1. Características de la muestra en función del género, la edad y el nivel de discapacidad intelectual (N = 279)

Variables	Categorías	N	%	% Válido
Género				
	H	152	54,48	54,48
	M	127	45,52	45,52
	T	279	100,00	100,00
Edad				
	M 13	43	15,41	15,41
	E 14 15	84	30,11	30,11
	E 16 17	105	37,63	37,63
	M 18	47	16,85	16,85
	T	279	100,00	100,00
Discapacidad intelectual				
	C	5	1,79	2,0
	DI	82	29,39	33,3
	DI	150	53,76	61,0
	DI	6	2,15	2,4
	O (D)	3	1,08	1,2
	S	33	11,83	-
	T	279	100,00	100,00

derar una muestra adecuada, aunque ajustada, para realizar la validación psicométrica de la Escala ARC-INICO, tomando como recomendación disponer de cinco sujetos observados por cada ítem de la escala como mínimo tolerable (Nunnally, 1978) y teniendo en cuenta que se trata de una muestra de conveniencia.

Principalmente fueron participantes con discapacidad intelectual moderada (53,8%) y leve (29,4%), teniendo en cuenta que en un 11,8% de los casos no se pudo registrar el nivel de discapacidad. La discapacidad severa y profunda (2,1%) y la capacidad intelectual límite y dificultades significativas de aprendizaje (2,9%) apenas tienen representación. Por su parte, la distribución de la muestra en relación al género fue suficientemente homogénea ($\chi^2 = 2.240$; $p > .05$). En relación a la edad, la media de los participantes fue de 15,59 (SD = 1,88) con grupos de edad no homogéneos en los que destaca el mayor porcentaje de la muestra situado en los dos intervalos centrales de edad, que se corresponden a las edades comprendidas entre 14 y 17 años y representan un 67,5 % de la muestra total, ($\chi^2 = 38.405$; $p < .001$). La tabla 1 recoge la caracterización muestral en relación con estos aspectos.

características de la escala

Finalidad de la escala

La Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación es un instrumento que permite evaluar el nivel de autodeterminación de jóvenes con discapacidad intelectual. Esta herramienta de evaluación está diseñada desde una doble perspectiva. Desde el enfoque científico, pretende ser un recurso útil para impulsar el desarrollo de diseños de investigación que aumenten el conocimiento existente sobre este constructo y sus implicaciones en la vida de las personas con discapacidad. Desde el enfoque aplicado, este instrumento pretende servir como una estrategia que cumpla cuatro objetivos básicos: a) favorecer el autoconocimiento y la promoción

de la autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual (autoevaluación); b) apoyar el proceso de toma de decisiones sobre la implementación de actuaciones de promoción de la autonomía y la autodeterminación de los estudiantes con discapacidad (evaluación inicial); c) servir de recurso para proporcionar feedback a los alumnos que fomenten su motivación y el autoconocimiento de los alumnos (evaluación sumativa); y d) como estrategia de análisis de la eficacia de las prácticas de promoción implementadas (evaluación final).

Para dar respuesta a estas funciones, esta herramienta de evaluación proporciona una puntuación total que permite conocer el nivel general de autodeterminación de los estudiantes en comparación con sus iguales, así como también puntuaciones para cada una de las dimensiones de autodeterminación (autonomía, autorregulación, creencias de control y eficacia y autoconocimiento), de manera que se puede elaborar un perfil de las características esenciales que definen el constructo e identificar los puntos fuertes y debilidades de los estudiantes en este área. Por su parte, el hecho de involucrar a los propios adolescentes con discapacidad en su evaluación, hace que estos puedan tomar conciencia de los aspectos relacionados con su propia autodeterminación y, por tanto, aumentar su motivación y autoconocimiento con respecto a esta área de su vida.

Estructura de la escala

La Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación consta de un total de 61 ítems, divididos en cuatro secciones que se corresponden con cada una de las cuatro características esenciales de la autodeterminación propuestas por Wehmeyer (1999) en su modelo.

La primera sección, *Autonomía*, está compuesta por 25 ítems que permiten evaluar la autonomía del alumno entendida como el grado de independencia funcional y la capacidad para elegir y actuar en base a preferen-

cias personales. En relación a la independencia, la sección cuenta con ítems que evalúan la autonomía del estudiante en las rutinas de la vida diaria, en el uso del tiempo libre y en el entorno y la comunidad que le rodea; mientras que en relación a su capacidad para elegir y actuar en base a preferencias, cuenta con ítems que valoran la capacidad de elegir, tomar decisiones y expresar preferencias en situaciones de ocio, en la elaboración de planes de futuro y como expresión de sus propios intereses personales en el día a día. La segunda sección, *Autorregulación*, consta de 12 ítems que permiten evaluar capacidades de planificación y establecimiento de metas, así como también la utilización o el manejo de estrategias de autogestión personal (autoevaluación, autoobservación, autorrefuerzo...). La tercera sección, *Creencias de control y eficacia*, formada por 14 ítems, evalúa las expectativas de control y eficacia en los alumnos y la expresión de conductas de autodefensa, liderazgo y autorrepresentación en situaciones de interacción con otros. Por último, la sección *Autoconocimiento* cuenta con 10 ítems que evalúan el conocimiento que el alumno tiene de sus capacidades y limitaciones, así como la valoración personal o autoestima que tiene de sí mismo.

Formato de respuesta

El formato de respuesta de los ítems varía de unas secciones a otras. La primera sección, *Sección de Autonomía*, utiliza un formato de respuesta de tres opciones basado en la frecuencia con la que realizan una determinada actividad, de manera que los alumnos deben prestar atención a las distintas actividades que se describen en los ítems y contestar si *"lo hacen siempre que tienen la oportunidad"*; si *"lo hacen a veces, cuando tienen la oportunidad"* o si *"no lo hacen nunca, aunque tengan la oportunidad"*.

Por su parte, las secciones restantes, *Secciones de Autorregulación*, *Creencias de control y eficacia* y *Autoconocimiento*, utilizan un formato de respuesta de cuatro opciones basado en el grado de acuerdo con el enunciado

del ítem. En estas secciones, los alumnos deben comprender cada uno de los ítems y contestar en qué medida están de acuerdo con el contenido que expresa el ítem eligiendo entre estas opciones: *"no estoy nada de acuerdo"*, *"no estoy de acuerdo"*, *"estoy de acuerdo"* y *"estoy totalmente de acuerdo"*.

Debido a las dificultades percibidas en algunos participantes para entender las distintas opciones de respuesta y siguiendo las recomendaciones propuestas por Finlay y Lyons (2001), la escala cuenta con recursos pictográficos de apoyo que ejemplifican y facilitan la comprensión de las opciones de respuesta.

procedimiento de aplicación ■ ■ ■

Respecto al formato de aplicación, esta escala está diseñada para poder aplicarse como un autoinforme que los propios estudiantes cumplimentan de manera autónoma. Utilizando este procedimiento, la aplicación de la escala puede realizarse de forma colectiva a un grupo de alumnos en un aula. Sin embargo, teniendo en cuenta las características y necesidades de los alumnos con discapacidad intelectual o del desarrollo y dificultades de aprendizaje a los que va dirigida la escala y asumiendo el paradigma de apoyos, es conveniente que la aplicación de la escala se haga de una manera más individualizada y garantizando que el evaluador puede prestar atención a las necesidades de apoyo de los estudiantes y proporcionales los apoyos que requieran.

Se recomienda, por tanto, que las aplicaciones de esta escala se realicen en grupos reducidos de estudiantes, en los que cada alumno pueda cumplimentar su propia evaluación, a la vez que dispone del apoyo constante de educadores o profesionales que guían el proceso. No está establecido un número concreto de alumnos, sino más bien un ratio alumno/profesional que debe respetarse en la medida de lo posible. La situación ideal

de aplicación es que exista un ratio de 2 o 3 alumnos por cada profesional. Sin embargo, realmente este ratio va a depender de las necesidades individuales que presenten los alumnos en el manejo autónomo de la escala, pudiendo ser necesario en algunos casos un apoyo individualizado y, en otras circunstancias, un menor ratio alumno/profesional.

En cualquier caso, la premisa fundamental que subyace en la aplicación de esta escala es proporcionar un papel protagonista a los estudiantes en su evaluación, garantizando que puedan asumir el control del proceso, expresar sus propias opiniones y, en última instancia, aumentar el conocimiento que tienen sobre ellos mismos. Al profesional se le otorga la función de proporcionar apoyo a lo largo de todo el proceso y facilitar que los alumnos puedan asumir su rol protagonista y completen con éxito su evaluación. Por tanto, a lo largo de todo el proceso, el profesional debe garantizar que el estudiante comprende las tareas que se demandan, el contenido de los ítems que componen la escala y las implicaciones de cada una de las opciones de respuesta disponible (para lo cual puede y debe hacer uso del manual de apoyo que se ha elaborado junto a la escala).

resultados y fundamentación psicométrica

Se ha realizado la comprobación de las propiedades psicométricas de la escala ARC-INICO en su conjunto y de las distintas secciones que la forman utilizando la Teoría Clásica de los Test como marco de referencia y empleando el paquete estadístico IBM SPSS Statistics [versión 20] (2010) como recurso de análisis. A continuación se presentan alguna de las propiedades psicométricas analizadas para las secciones de la escala y para la escala en su conjunto como herramienta global de evaluación de la autodeterminación.

Validación psicométrica de las secciones que forman la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación

Se ha realizado el estudio de la fiabilidad de las cuatro secciones de la escala con la finalidad de aportar evidencias empíricas que garanticen la precisión y consistencia interna de la evaluación de cada una de las dimensiones de autodeterminación. Los resultados reflejan que las cuatro secciones de la escala obtienen buenos índices de fiabilidad, obte-

Tabla 2. Coeficientes Alfa de Cronbach y Theta Ordinal de las secciones de la escala

Secciones		Alfa de Cronbach	Coeficiente Theta	Nº ítems
S	1. A	.870	.871	25
S	2. A	.799	.806	12
S E	3. C	.793	.811	14
S	4. A	.743	.775	10

nidos tanto con el coeficiente alfa de Cronbach como con el coeficiente Theta para datos ordinales (Tabla 2), con valores próximos o superiores a .80. Estos resultados, muy similares independientemente del método de cálculo utilizado, avalan una suficiente consistencia de las medidas obtenidas con cada una de las secciones, lo que garantiza su aceptable fiabilidad como herramientas de evaluación.

Paralelamente al estudio de consistencia interna, se ha realizado también un análisis de la validez de cuatro secciones de la escala por separado mediante procedimientos de Análisis Componentes Principales (ACP) sobre la matriz de correlaciones de Pearson que proporciona el programa SPSS y utilizando una rotación oblicua. La finalidad de estos análisis era explorar, de manera sencilla, la dimensionalidad de cada de las secciones de la escala teniendo en cuenta el análisis de toda la varianza (común y no común). Este tipo de procedimiento proporciona información sobre si las secciones están evaluando, de manera unidimensional, la dimensión o característica de autodeterminación descritas por el modelo funcional (Wehmeyer, 1999) para la que ha sido diseñada y, por tanto, garantizar que las inferencias que se pretenden extraer de la aplicación de estas secciones son válidas y oportunas para la evaluación de las dimensiones de autodeterminación. Los datos obtenidos apoyan la unidimensionalidad de las cuatro secciones de la Escala ARC-INICO (tal y cómo veremos a continuación de forma detallada), de manera que los resultados indican que las medidas proporcionadas por cada una de las cuatro secciones se corresponden con una de las cuatro características esenciales del constructo.

En primer lugar, respecto a la Sección de Autonomía, se realiza un ACP teniendo en cuenta que, según el estadístico KMO y el índice de Bartlett, los datos muestran una buena adecuación muestral ($KMO = .854$; $X^2_{3000} = 1438.25$, $p < .001$). El análisis muestra que existen seis componentes de primer

orden que explican el 52,41% de la varianza total. A pesar de la existencia de varios componentes, se encuentran indicios de unidimensionalidad ya que todos los ítems de la sección saturan en el primer componente y, además, las correlaciones obtenidas entre los componentes son bastante elevadas. Para confirmar la unidimensionalidad de la sección se realiza una refactorización, obteniéndose un componente de orden superior que explica el 37,58% de la varianza. Estos datos sugieren que los ítems de la sección de autonomía evalúan una única dimensión general que podría denominarse "autonomía", la cual a la vez está formada por seis subdimensiones intrínsecas. El análisis del contenido de los ítems permite proporcionarle un nombre a los distintos componentes subyacentes a la sección de autonomía, los cuales coinciden con el planteamiento inicial propuesto para esta sección: independencia en las actividades de la vida diaria; independencia en el tiempo libre; independencia en la comunidad y el entorno; toma de decisiones; elección en base a preferencias personales; y elaboración de planes de futuro.

En relación a la Sección de Autorregulación, se realiza el mismo procedimiento de análisis teniendo en cuenta igualmente la adecuación muestral de los datos ($KMO = .843$; $X^2_{66} = 545.86$, $p < .001$). El ACP refleja la existencia de dos componentes de primer orden (con un 40,96% de la varianza), los cuales convergen en un único componente de orden superior que explica el 75,43% de la varianza. Estos datos indican, por tanto, que también se puede hablar de unidimensionalidad en esta sección, debido a que todos los ítems saturan significativamente en el primer componente, la correlación entre los dos componentes extraídos es significativa y se obtiene un componente de orden superior que confirma la estructura de la sección. En el estudio de la estructura utilizando la matriz de configuración derivada de los análisis, se observa que esta segunda sección de la escala evalúa la dimensión de autorregulación tal y cómo se

planteó inicialmente, pudiendo además especificar que contiene ítems que valoran dos áreas de autorregulación: una subdimensión más relacionada con el establecimiento de metas personales y la planificación y otra que se relaciona con el uso de estrategias de autogestión o manejo personal (autoevaluación, autoobservación, autoinstrucciones...).

En tercer lugar, al igual que con las secciones anteriores, se ha realizado un ACP sobre la Sección de Creencias de Control y Eficacia, teniendo en cuenta que los datos presentan una correcta adecuación muestral ($KMO = .835$; $X^2_{31} = 717.27$, $p < .001$). Los resultados indican que la sección se estructura en tres componentes de primer orden que explican un 45,9% de la varianza total, los cuales a su vez pueden ser explicados por un único componente de orden superior (con un 57,97%). Estos análisis indican que, como en los casos anteriores, se puede hablar de unidimensionalidad en esta sección teniendo en cuenta que los ítems de la sección se distribuyen en tres subdimensiones de primer orden (expectativas de control y eficacia, autodefensa y autorrepresentación de uno mismo y autodefensa y autorrepresentación en las interacciones) que a su vez saturan en único componente que se corresponde con la dimensión de "creencias de control y eficacia" o "empoderamiento" del modelo funcional de autodeterminación (Wehmeyer, 1999).

Por último, se realiza un ACP sobre la Sección de Autoconocimiento, teniendo en cuenta que los datos también presentan una buena, aunque más ajustada, adecuación muestral ($KMO = .778$; $X^2_{45} = 578.16$, $p < .001$). En el ACP efectuado se obtienen tres componentes de primer orden que explican el 58,55% de la varianza. Estos tres componentes iniciales convergen en un único componente de orden superior con un porcentaje de varianza explicada del 51,87%. De esta manera, la sección de autoconocimiento recoge la evaluación de esta dimensión de la autodeterminación (auto-

conocimiento), a través de tres subdimensiones de primer orden: autoestima; conocimiento de las propias limitaciones; y conocimiento de los puntos fuertes.

En definitiva, con los análisis expuestos, podemos concluir que la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación cuenta con cuatro secciones independientes que evalúan cada una de las cuatro características esenciales de la autodeterminación (autonomía, autorregulación, creencias de control y eficacia y autoconocimiento) y que, todas ellas, cuentan con aceptables propiedades psicométricas, en términos de fiabilidad y validez. Por su parte, a continuación se presentan los resultados obtenidos en el proceso de validación psicométrica de la Escala ARC-INICO en su conjunto.

Validación psicométrica de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación

Teniendo en cuenta que hasta ahora los datos nos indican que la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación cuenta con cuatro secciones que evalúan con precisión las cuatro características esenciales de autodeterminación propuestas por el modelo funcional (Wehmeyer, 1999), debemos también analizar las propiedades psicométricas de la escala en su conjunto, para garantizar la fiabilidad y validez de la escala como herramienta para evaluar el constructo de autodeterminación.

Así, el análisis de fiabilidad para la totalidad de ítems que forman la escala se realizó, al igual que para las secciones, a través del coeficiente alfa de Cronbach y del coeficiente Theta para datos ordinales. Como se puede observar en la Tabla 3, ambos procedimientos confirman la consistencia interna de la escala, obteniendo valores por encima de .900.

Tabla 3. Coeficientes Alfa de Cronbach y Theta Ordinal de la Escala ARC-INICO

			Alfa de Cronbach	Theta Ordinal	Nº ítems
E	ARC-INICO	E	.922	.927	61
A					

Con respecto a los análisis de validez, teniendo en cuenta que las distintas secciones que conforman la escala presentan una estructura unidimensional a partir de análisis de segundo orden, se ha realizado un análisis de componentes principales (ACP) sobre las puntuaciones sumatorias de las cuatro secciones de la escala con el objetivo de comprobar si la evaluación por separado de las distintas características esenciales de autodeterminación convergen y pueden ser explicadas por un único componente de orden superior de autodeterminación. Los resulta-

dos obtenidos indican que las puntuaciones en cada una de las cuatro secciones de la escala pueden ser explicadas (con un 67.508 % de la varianza total) por un único componente de orden superior (Tabla 4). Por tanto, los datos confirman que la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación permite evaluar, utilizando las puntuaciones proporcionadas por las cuatro secciones, el nivel general de autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual de entre 11 y 19 años.

Tabla 4. Autovalores significativos extraídos en la Escala ARC-INICO

C	A		
	T	%	%
1	2,700	67,508	67,508
2			
3			
4			

En definitiva, los datos apoyan que la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación cuenta con evidencias empíricas de validez y fiabilidad suficientes que avalan su uso como una herramienta de evaluación. Proporciona información sobre el nivel general de autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual de entre 11 y 19 años en base a la evaluación de las cuatro características esenciales subyacente, según el modelo funcional (Wehmeyer, 1999). En cualquier caso, los resultados obtenidos por la escala hasta ahora no eximen la necesidad de realizar nuevas revisiones y estudios que contribuyan a su

posible mejora. Se establecen como futuros objetivos de investigación proporcionar nuevas evidencias de su fiabilidad que garanticen la precisión de la escala y sus secciones desde los distintos enfoques de comprensión de la fiabilidad (consistencia interna, estabilidad...) y disponer de nuevas y más potentes evidencias de validez que confirmen la compleja estructura multidimensional que subyace a la escala, así como también otras posibles evidencias de validez de contenido y de criterio.

La finalidad última de esta escala es permitir obtener, a la vez, una puntuación general

en autodeterminación, así como también realizar la evaluación de las cuatro características esenciales de manera individualizada, proporcionando un perfil individual en el que se especifican los puntos fuertes y debilidades de los estudiantes en las distintas dimensiones esenciales de autodeterminación. Así, este instrumento de evaluación adquiere múltiples funciones y aplicaciones prácticas, tal y cómo se detalla a continuación.

Aplicaciones -

La evaluación en el campo de la discapacidad intelectual desde el actual paradigma de apoyos (Luckasson et al., 1992; Luckasson et al., 2002 y Schalock et al. 2010) se plantea como un proceso de recogida sistemática de información dirigida a cumplir tres funciones diferenciadas: diagnóstico, clasificación y planificación de apoyos individualizados. La premisa básica que debe guiar cualquier proceso de evaluación es que la información extraída, sea cual sea, debe tener alguna utilidad para la persona evaluada, debe servir para cumplir la función para la que fue diseñada y debe redundar siempre en algún beneficio para la persona evaluada (ya sea mejorar su funcionamiento individual, recibir alguna prestación o apoyo o promover determinadas competencias).

Cumpliendo esta premisa, como hemos mencionado previamente la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación pretende servir como herramienta eficaz para evaluar el nivel de autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual y dificultades significativas de aprendizaje de entre 11 y 19 años, así como también su nivel en cada una de las dimensiones que conforman la autodeterminación desde el modelo funcional (Wehmeyer, 1999).

De acuerdo con diversos autores (Carter, Trainor, Owens, Sweden y Sun, 2010; Wehmeyer, 2001) disponer de herramientas de evaluación que nos proporcionen este tipo de información es útil como punto de partida en

el diseño de estrategias y programas de promoción de la conducta autodeterminada y puede asumir distintas funciones específicas dentro de este proceso:

- Como *evaluación inicial*: la evaluación de la autodeterminación es fundamental de cara a la toma de decisiones sobre la necesidad o no de poner en marcha programas educativos dirigidos a promover la autodeterminación y/o la transición a la vida adulta de los estudiantes con discapacidad. Para poder diseñar programas efectivos y ajustados a las necesidades de los jóvenes con discapacidad intelectual, es fundamental contar con una adecuada evaluación de las características personales y ambientales relacionadas con la autodeterminación. Este tipo de información permite a los educadores tomar decisiones sobre qué áreas necesitan ser promovidas principalmente, así como también determinar las prioridades de dicha intervención.

- Como *evaluación continua*: poder utilizar herramientas de evaluación integradas dentro de un programa de instrucción supone una estrategia que proporciona feedback tanto a los profesionales como a los propios participantes, a la vez que sirve de mecanismo de motivación y aumento de la participación activa (Field, Martin, Miller, Ward y Wehmeyer, 1998).

- Como *evaluación final*: tras la implementación de un determinado programa de promoción de la autodeterminación, la evaluación permite determinar la eficacia del mismo. Por tanto, herramientas que evalúen la autodeterminación puede ser usadas para valorar la eficacia de los modelos de enseñanza utilizados y el impacto sobre la autodeterminación de los estudiantes (Field et al., 1998).

- Como *autoevaluación*: la información obtenida cuándo se evalúa la autodeterminación puede emplearse también como estrategia para ayudar al propio alumno a formar una imagen precisa y ajustada de sí mismo y de su ambiente, a decidir lo que es importante para él y a promover su autoconfianza y aceptación personal (Wehmeyer, Agran y Hughes, 1998).

Por tanto, la propia autoevaluación puede incluirse como recurso de intervención de ciertos componentes de la autodeterminación.

En cualquier caso, se debe tener en cuenta que la evaluación de este constructo debe incorporar la autodeterminación como un componente clave a lo largo de todo el proceso, de manera que las personas evaluadas puedan dirigir su propia evaluación (ejerciendo su derecho a la autodeterminación), mientras los evaluadores asumen el rol de colaborador o facilitador adicional (Wehmeyer, 2001). Proporcionar un rol protagonista a los estudiantes como informantes dentro del proceso de evaluación de su autodeterminación es, en definitiva, fomentar que puedan asumir el control del proceso e impulsar, por tanto, la expresión de su autodeterminación. Este planteamiento, en línea con el enfoque de evaluación empoderada (Fetterman, 1996, 2001), define la esencia de *cómo* debe plantearse la evaluación de la autodeterminación. La Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación asume esta premisa y se plantea como una herramienta en la que es fundamental garantizar la participación activa del alumno evaluado como informante de su propio nivel de autodeterminación y su nivel en las características esenciales de la misma (autonomía, autorregulación, creencias de control y eficacia y autoconocimiento).

En definitiva, las características técnicas y conceptuales de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación proporcionan beneficios desde una doble vertiente: por un lado, permite que los propios estudiantes, informantes en su evaluación, puedan tomar conciencia acerca de su funcionamiento en este área y les proporciona feedback que favorece el autoconocimiento en las distintas dimensiones evaluadas; a la vez que, por otro lado, ofrece a los profesionales un perfil individual que les orienta sobre qué áreas suponen un punto fuerte en el alumno que se debe fomentar, y qué otras áreas son posibles debilidades que se deben promover. Cabe resaltar, además, que este tipo de herramientas no solo proporciona información sobre las competen-

cias del alumno en autodeterminación, sino que también permite que los profesionales tomen conciencia sobre posibles situaciones o contextos en los que pueden y deben proporcionar oportunidades a sus estudiantes para poner en marcha y aprender habilidades relacionadas con el comportamiento autodeterminado.

Conclusiones -

La Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación revela suficientes evidencias de fiabilidad y validez como para ser considerada una herramienta útil para proporcionar información relevante sobre el nivel general en autodeterminación y las características esenciales del comportamiento autodeterminado de la persona evaluada con el objetivo de poder identificar las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad intelectual de entre 11 y 19 años en esta área. En cualquier caso, se hace necesario seguir aportando evidencias que avalen sus propiedades psicométricas pero, en general, los indicios apuntan que la escala tiene importantes elementos de valor y puede ser de gran utilidad en el ámbito aplicado como guía para las actuaciones orientadas a promover la conducta autodeterminada. Utiliza un enfoque de evaluación que proporciona al propio estudiante un rol central y protagonista como informante y guía en su propia evaluación, que dispone del profesional para apoyar y facilitar el proceso que está llevando a cabo el alumno. Esta característica de la escala puede ser, en sí misma, un elemento importante en la promoción de la autodeterminación ya que permite a los estudiantes autoevaluarse y aumentar el conocimiento que tienen de ellos (aspecto crucial en el desarrollo de la autodeterminación), a la vez que los profesionales recogen información y toman conciencia sobre elementos sobre los que pueden trabajar.

Una de las posibles limitaciones de este instrumento de evaluación es que única-

mente proporciona información sobre los factores personales subyacentes a la autodeterminación, es decir, sobre las características y componentes que debe mostrar una persona para ser autodeterminado. En realidad, para poder realizar una evaluación completa de la autodeterminación y sus factores asociados (tanto personales como ambientales), la información proporcionada por esta escala debe ser completada utilizando otros procedimientos de evaluación (formales e informales) que evalúen áreas complementarias relacionados con la autodeterminación (como pueden ser los facilitadores o barreras del entorno de la persona evaluada), y recojan información de distintas fuentes o informantes.

En cualquier caso, la elaboración de este instrumento responde a la demanda existente que reclama la necesidad de disponer de herramientas estandarizadas de evaluación de la autodeterminación en español ya que, como sugieren Wehmeyer et al. (1998), este tipo de instrumentos debe incorporarse, en la medida de lo posible, en la evaluación tanto de la autodeterminación como de sus características y componentes elementales.

La idea de que la autodeterminación debe incorporarse como una parte importante de la educación individualizada y los planes de transición parece estar relativamente consolidada (Berry, Ward y Caplan, 2012), tal y cómo se refleja en las opiniones de los profesionales que trabajan en centros de educación especial, los cuales proporcionan un alto valor a la promoción de la autodeterminación de sus estudiantes (Agran, Snow y Swaner, 1999; Carter, Lane, Pierson y Stang, 2008; Grigal, Neubert, Moon y Graham, 2003; Thoma, Nathanson, Baker y Tamura, 2002). Sin embargo, no es tan extendida la defensa e incorporación de la evaluación y la promoción de la autodeterminación como parte importante en la educación integral de todos los alumnos, independientemente de su condición de discapacidad. Así, aunque la escala de evaluación que se presenta en este artículo está

dirigida específicamente a la evaluación de estudiantes con necesidades educativas asociadas a discapacidad intelectual (por ser el colectivo que clásicamente presenta mayores necesidades educativas en esta área), el enfoque subyacente a esta investigación defiende la importancia de la evaluación y la promoción de la autodeterminación de todos, como estrategia para garantizar que las personas, desde su etapa escolar, puedan ejercer control sobre su propia vida y promover también la obtención de resultados positivos a lo largo de la vida adulta. Como señala Wehmeyer (2009) la promoción de la autodeterminación de todos los estudiantes está en el núcleo de las prácticas de inclusión educativa de tercera generación, que deben asegurar que el currículo está diseñado universalmente y la instrucción es flexible para todos los estudiantes. Cualquier intento de incorporar en el sistema educativo, la evaluación y la promoción de la autodeterminación de los estudiantes es, en definitiva, un esfuerzo por fomentar cambios hacia una sociedad que garantice el derecho a la autodeterminación de todas las personas, independientemente de su condición, y promueva su cumplimiento y manifestación desde las etapas más tempranas de la vida y desde los principales entornos que impulsan el desarrollo personal (como son la familia o la escuela). En España existen algunos esfuerzos, muchos de ellos liderados por FEAPS, orientados a diseñar programas de promoción de la autodeterminación (por ejemplo los cuadernos de buenas prácticas: *Autodeterminación: guía para el personal de apoyo* de Goñi, Martínez, Zardoya, Martínez y Atristain, 2009; y *Formación en autodeterminación para familias* de Ponce, 2010), sin embargo, sigue siendo necesario aumentar la investigación y las iniciativas innovadoras orientadas a proporcionar recursos de evaluación e intervención basados en la evidencia.

Abery, B.H. y Stancliffe, R. (1996). The ecology of self-determination. En D.J. Sands y M.L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and*

bibliografía

choice for people with disabilities (pp. 111-146). Baltimore: Paul H. Brookes.

Abery, B.H. y Stancliffe, R. (2003a). An ecological theory of self-determination: theoretical foundations. En M.L. Wehmeyer, B.H. Abery, D.E. Mithaug y R.J. Stancliffe (Eds.), *Theory in self-determination. Foundations for educational practice* (pp. 25-42). Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Abery, B.H. y Stancliffe, R. (2003b). A tripartite ecological theory of self-determination. En M.L. Wehmeyer, B.H. Abery, D.E. Mithaug y R.J. Stancliffe (Eds.), *Theory in self-determination. Foundations for educational practice* (pp. 43-78). Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Agran, M., Snow, K. y Swaner, J. (1999). Teacher perceptions of self-determination: Benefits, characteristics, strategies. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34, 293-301.

Benz, M., Lindstrom, L. y Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities: Predictive factors and student perspectives. *Exceptional Children*, 66, 509-529.

Berry, H.G., Ward, M. y Caplan, L. (2012). Self-determination and access to postsecondary education in transitioning youths receiving supplemental security income benefits. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 35(2), 68-75.

Carter, E.W., Lane, K.L., Pierson, M.R. y Stang, K.K. (2008). Promoting self-determination for transition-age youth: Views of high school general and special educators. *Exceptional Children*, 75(1), 55-70.

Carter, E.W., Trainor, A.A., Owen, L., Swedeen, B. y Sun, Y. (2010). Self-determination prospects of youth with high-incidence disabilities divergent pers-

pectives and related factors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 18(2), 67-81.

Field, S. y Hoffman, A. (1994). Development of a model for self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17(2), 159-169.

Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M. y Wehmeyer, M. (1998). *A practical guide for teaching self-determination*. Council for Exceptional Children, Reston, VA: Div. of Career Development and Transition.

Finlay, W.M.L. y Lyons, E. (2001). Methodological issues in interviewing and using self-report questionnaires with people with mental retardation. *Psychological Assessment*, 13, 319-335.

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 - 27). Thousand Oaks, CA: Sage.

Fetterman, D.M. (2001). *Foundations of empowerment evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Fowler, C.H., Konrad, M., Walker, A.R., Test, D.W. y Wood, W.M. (2007). Self-determination interventions' effects on the academic performance of students with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42, 270-285.

Gómez-Vela, M., Verdugo, M.A., Badia, M., González-Gil, F. y Calvo, M.I. (2010). Assessment of self-determination of students with intellectual and learning disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(5), 506-506.

Goñi, M.J., Martínez, M., Zardoya, A., Martínez, N. y Atristain, A. (2009). *Autodeter-*

minación: guía para el personal de apoyo. Madrid: FEAPS. Recuperado el 11 de Octubre de 2013, de

<http://feaps.org/archivo/publicaciones-feaps/libros/cuadernos-de-buenas-practicas/455--autodeterminacion.html2a05.pdf>

Grigal, M., Neubert, D.A., Moon, M.S. y Graham, S. (2003). Self-determination for students with disabilities: Views of parents and teachers. *Exceptional Children*, 70, 97-112.

Hoffman, A., Field, S.L. y Sawilowski, S.D. (2004). *Self-Determination Assessment Battery. User's guide*. Detroit, MI: Center for Self-Determination and Transition.

Lachapelle, Y., Wehmeyer, M., Haelewyck, M., Courbois, Y., Keith, K., Schalock, R. y Walsh, P.N. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: An international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 74-744.

Lee, S.H., Wehmeyer, M.L., Soukup, J.H. y Palmer, S.B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, 76, 213-233.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E. Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A. y Tassé, M.J. (2002). *Mental retardation. Definition, classification and systems of supports* (10th Ed). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Luckasson, R., Coulter, D.L., Polloway, E.A., Reiss, S., Schalock, R.L., Snell, M.E. y Stark, J.A. (1992). *Mental retardation. Definition, classification and systems of supports* (9th Ed). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Martorell, A., Gutiérrez-Recacha, P., Pareda, A. y Ayuso-Mateos, J.L. (2008). Iden-

tification of personal factors that determine work outcome for adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(12), 1091-1101.

McDougall, J., Evans, J. y Baldwin, P. (2010). The importance of self-determination to perceived quality of life for youth and young adults with chronic conditions and disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(4), 252-260.

Naciones Unidas (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

Navas, P., Gómez, L.E., Verdugo, M.A. y Schalock, R.L. (2012) Rights of people with intellectual disabilities: implications of the United Nations Convention. *Siglo Cero*, 43(232), 7-28.

Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory*. (2ª Ed.). New York: McGraw-Hill.

Pierson, M.R., Carter, E.W., Lane, K.L. y Glaeser, B. (2008). Factors influencing the self-determination of transition-age youth with high incidence disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31, 115-125.

Peralta, F., Zulueta, A. y González, M.C. (2002). La escala de autodeterminación de Arc: Presentación de un estudio piloto. *Siglo Cero*, 33(3), 5-14.

Ponce, A. (2010). *Formación en autodeterminación para familias*. Madrid: FEAPS. Recuperado el 11 de Octubre de 2013, de http://www.feaps.org/archivo/centrodocumental/doc_download/125-formacion-en-autodeterminacion-para-familias.html

Realon, R.E., Favell, J.E. y Lowerre, A. (1990). The effects of making choices on engagement levels with persons who are profoundly mentally handicapped. *Edu-*

cation and Training in Mental Retardation, 25, 248-254.

Schalock, R.L., Borthwick-Duffy, S.A., Bradley, V.J., Buntinx, W.H.E., Coulter, D., Craig, E.M., Yeager, M.H. (2010). *Intellectual disability, definition, classification and systems of supports* (11ª Ed.). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38, 21-36.

Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 41(4), 7-21.

Schunk, D.H. (1985). Participation in goal setting: Effects on self-efficacy and skills on learning disabled children. *The Journal of Special Education*, 19, 307-316.

SPSS (2010). *IBM SPSS PASW Statistics* (versión 20). [Programa informático] Chicago, IL: SPSS, Inc.

Tamarit, J. y Espejo, L. (en prensa). Experiencias de empoderamiento de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. *Siglo Cero*.

Thoma, C.A., Nathanson, R., Baker, S.R. y Tamura, R. (2002). Self-determination: What do special educators know and where do they learn it? *Remedial and Special Education*, 23, 242-247.

Verdugo, M.A., Benito, M.C., Orgaz, B., Jordán de Urríes, B.F., Martín, R. y Santamaría, M. (2012). Influencia de un programa de empleo con apoyo en la calidad de vida percibida de sus usuarios. *Siglo Cero*, 43(3), 69-83.

Verdugo, M.A., Gómez-Vela, M., Badia, M., González-Gil, F. y Calvo, M.I. (2009). Evaluación de la conducta autodeterminada de alumnos de educación secundaria con necesidades educativas específicas y sin ellas. En *VII Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad: Mejorando resultados personales para una vida de calidad* (pp. 541-554). Salamanca: Universidad de Salamanca, INICO

Verdugo, M.A. y Martín, M. (2002). Autodeterminación y calidad de vida en salud mental: dos conceptos emergentes. *Salud Mental*, 25(4), 68-77.

Verdugo, M.A., Navas, P., Gómez, L.E. y Schalock, R.L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(11), 1036-1045.

Vicente, E., Verdugo, M.A., Gómez-Vela, M., Fernández-Pulido, R. y Guillén, E. (2013). Desarrollo y propiedades psicométricas de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación: Estudio Exploratorio. Manuscrito enviado para su publicación.

Wehmeyer, M.L. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale*. Arlington, TX: The Arc of the United States.

Wehmeyer, M.L. (1999). A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, 53-62.

Wehmeyer, M.L. (2001). Assessment in self-determination: Guiding instruction and Transition Planning. *Assessment for Effective Intervention*, 26(4), 41-49.

Wehmeyer, M.L. (2003). A functional theory of self-determination: model overview. En M.L. Wehmeyer, B. Abery, D.E.

Mithaug y R. Stancliffe (Eds.), *Theory in Self-Determination: Foundations for Educational Practice* (pp. 182-201). Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Wehmeyer, M.L. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.

Wehmeyer, M.L., Agran, M. y Hughes, C. (1998). *Teaching self-determination to students with disabilities. Basic skills for successful transition*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Wehmeyer, M.L. y Palmer, S.B. (2003). Adult outcomes from students with cognitive disabilities three years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38, 131-144.

Wehmeyer, M.L., Peralta, F., Zulueta, A., González-Torres, M.C. y Sobrino, A. (2006). *Escala de Autodeterminación Personal: Instrumento de Valoración y*

Guía de Aplicación. Madrid: Editorial CEPE.

Wehmeyer, M.L. y Schalock, R. (2001). Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children*, 33, 1-16.

Wehmeyer, M.L. y Schwartz M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63, 245-255.

Wehmeyer, M.L. y Schwartz, M. (1998). The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33, 3 – 12.

Wolman, J.M., Campeau, P.L., DuBois, P.A., Mithaug, D.E. y Stolarski, V. S. (1994). *AIR Self-Determination Scale and User Guide*. Palo Alto, CA: American Institutes for Research.

Recibido el 29 de mayo de 2013 y aceptado el 21 de octubre de 2013