

Treball Final de Màster

L'autodeterminació. Una eina per promoure la inclusió d'alumnes amb discapacitat

Revisió de la literatura

9/06/2017

Blau Montalà Estrada

Tutor: Dr. David Simó Pinatella

Màster Universitari en Atenció a la Diversitat i Educació Inclusiva

Continguts

1. Introducció	8
2. L'accés al currículum a través de la promoció d'autodeterminació	10
3. Objectius.....	17
4. Disseny metodològic	18
4.1. Procediment de recerca	18
4.2. Criteris de selecció dels articles.....	19
4.3. Anàlisi de dades.....	20
5. Resultats	22
5.1. Dades demogràfiques dels participants	22
5.2. Dades de les intervencions i el seus resultats	23
6. Discussió i propostes de futur.....	29
7. Conclusió	32
8. Agraïments	33
9. Referències.....	34
10. Annex 1.....	38

Índex de taules

Taula 1. Dades dels participants dels estudis inclosos a la revisió de la literatura	23
Taula 2. Dades de les intervencions dels estudis inclosos a la revisió de la literatura	27
Taula 3. Continuació	28
Taula 4. Fases del SDLMI	38

Índex de figures

Figura 1. Procés de cerca i selecció dels articles

21

Abstract

Els alumnes amb discapacitat intel·lectual i del desenvolupament tenen el dret de participar i progressar en el currículum educatiu i, a més a més, rebre una educació d'alta qualitat. L'autodeterminació permet als alumnes assumir un major control i responsabilitat de la seva vida, factor positiu que fomenta que l'alumne estigui inclòs a l'aula ordinària i tingui accés al currículum. L'objectiu d'aquest treball és dur a terme una revisió de la literatura amb la finalitat d'identificar aquells estudis que promouen l'accés a l'educació ordinària mitjançant el desenvolupament d'estratègies i habilitats relacionades amb l'autodeterminació. En total s'han identificat 8 estudis i els resultats indiquen que l'autodeterminació és una eina que promou i millora l'accés al currículum general. Els resultats es discuteixen d'acord amb la literatura vigent i es plantegen futures investigacions.

Paraules clau: discapacitat intel·lectual i del desenvolupament, autodeterminació i accés al currículum.

Students with intellectual and developmental disabilities have to participate and progress in the general curriculum and also they have to receive a high-quality education. The self-determination allows students to take control and responsibility for their life. This is a positive factor that encourages students to be included in the classroom and have access to the general curriculum. The objective of this study is a literature review in order to identify those studies that promote access to education by developing strategies and skills related to self-determination. In total, there are 8 studies that have been identified. Results indicate that self-determination is a tool that promotes and enhances access to the general curriculum. The results are discussed according to current literature and are considered future researches.

Keywords: intellectual and developmental disabilities, self-determination and access to the general curriculum.

1. Introducció

El canvi educatiu en l'educació especial dels darrers anys, sosté una gran rellevància en el paper actiu i participatiu dels processos educatius dels alumnes amb discapacitat intel·lectual i del desenvolupament (DID). Conseqüentment, procura aconseguir uns resultats que permetin als alumnes ser el màxim autònoms i independents en la seva vida, fet que es pot evidenciar amb obtenir un treball remunerat, una vida independent i un grau elevat d'inclusió social. En aquest treball s'aborda la promoció d'autodeterminació per fer front als reptes educatius esmentats. A partir dels anys 90, segons Wolensky i Mulligan (citats en Font, 2003) aquest concepte l'adopten els defensors dels drets de les persones amb discapacitat i fa referència a la facultat que tenen de controlar les seves pròpies vides. Actualment no existeix una única definició d'autodeterminació ja que en aquesta habilitat intervenen molts matisos i atributs de la persona.

Promoure aquesta habilitat a les escoles, segons Schalock et al. (2010), constitueix una de les activitats de les àrees de suport en la definició de DID. Per tant és una pràctica sovint habitual a les escoles d'educació especial. L'objectiu d'aquesta praxi acostuma a ser l'obtenció de resultats òptims per a la vida adulta, per afavorir la inserció laboral o el treball remunerat. Tanmateix, l'autodeterminació comporta una sèrie de destreses que contribueixen al desenvolupament de diferents àrees de la persona i la disposició als aprenentatges que té la mateixa. És per això que, en l'educació pot ser un mètode satisfactori per afavorir l'accés al currículum educatiu.

Les escoles catalanes, es regeixen, entre altres lleis, per la Llei d'Educació de Catalunya (12/2009) i disposen, pel que fa a l'atenció de l'alumnat amb necessitats educatives especials, els criteris de renovació pedagògica on es manifesta que el principi d'inclusió ha de ser el marc d'actuació de tots els centres educatius. Segons la publicació d'orientacions educatives per a l'èxit escolar (Departament d'Ensenyament de Catalunya, 2015), aquesta necessitat es fonamenta en l'àmbit social amb l'objectiu de compensar possibles desigualtats, respectar la diversitat i garantir igualtat d'oportunitats.

El 2002, Booth i Ainscow emfatitzen que l'educació inclusiva està constituïda per un cos de valors que impregna tant la cultura, com les polítiques educatives i les pràctiques d'ensenyament-aprenentatge. D'entre la present diversitat de metodologies i pràctiques considerades inclusives, la promoció d'autodeterminació, amb tot el que suposa aquesta habilitat, pot garantir la inclusió dels alumnes amb DID.

Per tal d'explicar en el treball aquests fenòmens rellevants, dins del marc teòric estudiat es troba una presentació del concepte de qualitat de vida en relació a les persones amb discapacitat intel·lectual, ja que l'autodeterminació és un aspecte que se'n deriva. Seguidament, a causa de la rellevància social creixent durant els anys, s'explica la perspectiva històrica de la conceptualització de l'autodeterminació, es presenten diferents maneres de com es treballa a l'aula, algunes tècniques i mètodes que impliquen, a la vegada, l'educació inclusiva dels alumnes amb DID. A continuació, el disseny metodològic del treball explica la revisió sistemàtica de la literatura sobre les diferents intervencions que promouen habilitats relacionades amb l'autodeterminació per garantir o millorar l'accés al currículum educatiu. Es descriu el procés de cerca i selecció dels articles, així com els criteris d'inclusió i exclusió de la revisió. Finalment, es discuteixen els resultats extrets de variables concretes d'estudi de les intervencions amb el marc teòric del mateix i s'identifiquen les conclusions i propostes de futur.

Per tant, el treball presentat pretén revisar les pràctiques educatives que s'han dut a terme en diferents contextos educatius amb l'objectiu de promoure autodeterminació per tal que alumnes amb DID puguin accedir al currículum educatiu i, per tant, no s'enfoca l'autodeterminació des del punt d'accés al món laboral sinó des del paradigma de l'educació inclusiva.

2. L'accés al currículum a través de la promoció d'autodeterminació

L'educació especial ha experimentat progressos importants i s'ha estudiat la seva funció i evolució, en un estudi recent sobre l'educació especial (Lane & Carter, 2015), amb la contribució de nombrosos editors i acadèmics destacats del camp, s'ha investigat amb rigorositat els avenços més significatius i els passos més importants i necessaris en l'educació especial. Actualment, la millora de les escoles i el progrés dels alumnes amb DID passa essencialment per fomentar una educació d'alta qualitat pensada per a tots els alumnes i adreçada a tots ells. Generalment, fent explícites les idees de Font i Giné (2016), l'educació especial ha exercit la funció de proporcionar un ensenyament especialitzat a aquells alumnes que presenten necessitats educatives especials. Sovint, aquest objectiu ha proporcionat pràctiques excessivament diferenciades i separades d'allò que es fa a les aules o del currículum escolar. Per trencar aquesta diferència s'ha necessitat nous enfocaments i perspectives per afavorir la qualitat de vida i el benestar de les persones amb DID.

El 2009, Wehmeyer va aportar un enfocament sobre la DID, la qual no s'entén com una característica o defecte de la persona sinó com un estat de funcionament en el qual les limitacions en la capacitat funcional i les habilitats d'adaptació s'entenen gràcies als suports i entorns en què es relaciona. Segons Buntinx i Schalock (2010), aquesta concepció socioecològica de la interacció de la persona amb el medi ambient, no només millora la comprensió de la identitat de cadascú sinó que també canvia l'enfocament del diagnòstic, l'avaluació i la planificació de suports individuals afavorint a la qualitat de vida d'aquestes persones. D'entre totes les dimensions de qualitat de vida, l'autodeterminació té un paper central al llarg de la vida d'una persona (Arellano y Peralta, 2013).

Pel que fa a la perspectiva històrica de l'autodeterminació, sorgeix del constructe de qualitat de vida per promoure una vida independent. L'autodeterminació comporta habilitats importants per a tots els alumnes, inclosos els estudiants amb DID. Les habilitats autodeterminades permeten als alumnes assumir un major control i responsabilitat de la seva vida, ja que normalment s'ha fet èmfasi en el fet què tenir control sobre les seves vides, en

lloc de tenir algú que prengui decisions per ells i sobre ells, és important per la seva autonomia, autoestima i afavoreix a la seva qualitat de vida.

El 2003, Wehmeyer aporta la Teoria Funcional de l'Autodeterminació que emfatitza la importància de promoure accions volitives que capacitin i donin l'oportunitat a les persones per tal d'actuar i implicar-se com el principal agent causal de la seva pròpia vida i mantenir o millorar la seva qualitat de vida.

Recentment, Shogren et al. (2015) reconceptualitza aquesta teoria des de la psicologia positiva a què anomena Teoria de l'Agència Causal. L'èmfasi d'aquesta teoria se situa en el context de la persona i en les oportunitats que li ofereix el mateix. S'organitza en tres característiques essencials, i són: les accions volitives, les accions agencials i les creences de control sobre les accions. Aquestes característiques, descrites més endavant, sorgeixen a través del desenvolupament i l'adquisició de múltiples elements i components: l'aprenentatge en la presa de decisions i l'expressió de les decisions, la solució de problemes, les autoinstruccions, l'establiment de metes, l'autodefensa, el lideratge, l'autoavaluació, l'autoreforç, les atribucions positives, la percepció del control, l'autoconeixement, l'autoconsciència. La interrelació d'aquests elements durant un procés continu al llarg de la vida té l'objectiu que la persona passi de ser dependent dels altres i, així, sigui dependent d'ella mateixa.

Les tres característiques essencials que descriuen l'acció autodeterminada es refereixen a la funció que li fan a l'individu per esdevenir agent causal i són les següents:

Accions volitives, es refereixen a fer una elecció conscient, basada en les preferències personals, a més a més, implica intencionalitat sense influències externes. Les dues habilitats per excel·lència són: l'autoiniciació, capacitat per iniciar accions i aconseguir un objectiu; i l'autonomia, actuar d'acord amb les preferències, interessos i habilitats d'un mateix.

Accions agencials, permeten identificar, dirigir i organitzar el camí per aconseguir l'objectiu proposat. Així, les accions agencials són tres: l'autoregulació, gestió i avaluació de les

accions que et condueixen a un objectiu; l'autodirecció, direcció de les mateixes accions fent front als reptes, oportunitats i desafiaments que sorgeixen i; el pensament de diferents alternatives, en l'aparició d'obstacles i problemes identificant-los i solucionant-los.

Creences de control sobre les accions, reconèixer i creure en les mateixes habilitats i capacitats. Existeixen tres tipus de creences de control: la capacitació psicològica, anomenada *empowerment*, creure que un mateix té tot allò que necessita per aconseguir un objectiu; l'autorealització, gestió de les fortaleses i debilitats d'un mateix per gestionar un objectiu; i el control de les expectatives, creure que s'és capaç i utilitzar totes les capacitats i habilitats per aconseguir l'objectiu.

Una mala interpretació freqüent d'autodeterminació, segons Wehmeyer (2005), és que significa: fer-ho un mateix. Quan l'autodeterminació s'interpreta d'aquesta manera, però, hi ha un problema obvi per a la majoria dels estudiants amb necessitats educatives especials, ja que sovint tenen límits en el nombre i tipus d'activitats que poden realitzar de forma independent. Doncs, el comportament autodeterminat no és la capacitat per dur a terme diferents activitats per un mateix, sinó quan la persona és l'agent causal dels fets que succeeixen a la seva vida. Per tant, com explica l'any 2015, Shogren et al., té a veure amb les actituds i habilitats que requereixen accions volitives que capaciten a la persona per tal que actuï com a principal agent causal en el dia a dia, que prengui decisions lliures d'influències o interferències externes.

Un estudi sobre la percepció dels estudiants amb DID sobre l'autodeterminació, Shogren i Broussard (2011), confirma la comprensió i l'aprenentatge de l'autodeterminació i el seu impacte sobre les persones amb DID. En general, els participants van posar l'accent en el caràcter personal de l'autodeterminació i en les habilitats i actituds que permeten a un mateix l'autodeterminació en l'aprenentatge. No obstant això, els resultats indiquen que és necessari la personalització i un entorn que faciliti l'autodeterminació per tal que s'esdevingui realment un agent causal. Les investigacions suggereixen que l'aprenentatge d'habilitats relacionades amb l'autodeterminació i la participació activa són factors positius en relació a l'ensenyament rebut i les oportunitats de participar en ambients inclusius, els resultats d'un

estudi de Hughes, Cosgriff, Agran, i Washington (2013); tenint en compte que les diferències significatives entre les escoles de participació dels estudiants en l'ensenyament general i les activitats de transició escolars i comunitàries, que normalment s'associen amb l'ús d'habilitats relacionades amb l'autodeterminació; van revelar que els estudiants que assisteixen a les escoles que ofereixen activitats més inclusives es van fer un major ús de sis de les nou habilitats relacionades amb l'autodeterminació. En canvi, estudiants que participen en activitats específiques per promoure la vida adulta i l'autodeterminació, van informar una baixa promoció d'aquesta en totes les escoles.

L'aprenentatge de l'autodeterminació és molt complex, per això és necessari que la comunitat educativa pugui disposar de models i programes per tal que hi participin activament. A la vegada, serà molt important el paper de cada professional a les aules, ja que, d'acord amb Arellano i Peralta (2013), amb freqüència, educar per l'autodeterminació, comporta un canvi profund en la manera de concebre i planificar la provisió de suports en els contextos escolars, socials i familiars. La legislació educativa exigeix que els estudiants amb DID participin i progressin en el currículum general i, a més a més, que rebin una educació d'alta qualitat. Hi ha evidències que demostren que sovint els alumnes amb DID no tenen accés al currículum d'educació. A manera d'exemple, els resultats d'un estudi de Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker, i Agran (2003), en el qual s'examinava en primer lloc, el grau en què els estudiants de secundària amb DID tenen accés al currículum educatiu, en segon lloc, l'impacte de les classes i, en tercer lloc, el nivell de capacitat que cada alumne té pel que fa a l'accés als continguts del currículum educatiu; els resultats van indicar que els participants de l'estudi amb discapacitat moderada, eren propensos a participar en el currículum educatiu a l'aula ordinària i, en canvi els participants amb discapacitat severa eren menys propensos a participar en activitats vinculades a un objectiu. D'altra banda, tot i que molts estudiants participaven d'activitats del currículum ordinari, no hi havia modificacions curriculars per promoure realment l'accés al currículum. Tanmateix, segons un estudi del 2016 de Vlachou i Stavroussi, en la teoria i en la pràctica, a les escoles ha crescut notablement la inclusió de les persones amb DID.

Si els estudiants amb DID han d'avançar en l'accés al currículum, serà en el context d'una classe ordinària, tot rebent els suports que necessita cada estudiant per tenir èxit en el seu desenvolupament i aprenentatge. De manera que, fomentar l'autodeterminació és una manera que l'alumne estigui inclòs a l'aula ordinària i tingui accés al currículum. Recollint les idees de Lachapelle et al. (2005) i Wehmeyer i Palmer (2003), d'una banda es coneix que l'autodeterminació està relacionada positivament amb la qualitat de vida dels adults amb DID i, d'altra banda, també es relaciona positivament amb els resultats dels fets postescolars com per exemple l'ocupació o la independència i la vida autònoma. Ara bé nombrosos estudis ens indiquen que també és una bona manera per tal que els alumnes amb DID tinguin accés al currículum d'educació.

Segons Palmer, Wehmeyer, Gipson, i Agran, (2004) la promoció i la millora de l'autodeterminació té el potencial afegit de promoure l'accés al currículum general i oferir als alumnes pautes i paràmetres que necessitaran per aprendre i demostrar les habilitats que es relacionen amb l'autodeterminació com ara l'establiment de metes, la resolució de problemes i la presa de decisions i, per tant, proporcionarà la participació dels estudiants al currículum educatiu. En segon lloc, l'ensenyament d'habilitats dels estudiants per millorar l'autodeterminació és una forma d'augment del currículum educatiu que permet als estudiants aprendre i després aplicar les habilitats que reforcen els seus aprenentatges.

Segons Wehmeyer (2009), hi ha dues maneres que la promoció de l'autodeterminació proporcionari accés i progrés al currículum d'educació, aquestes dues opcions es basen en modificacions curriculars. En primer lloc, ja que en tots els estàndards del currículum escolar s'espera que els alumnes aprenguin i apliquin estratègies de resolució de problemes, presa de decisions i plantejament de metes i objectius; serà necessari fer modificacions que tenen a veure amb l'adaptació del currículum. La intenció és que els processos d'ensenyament-aprenentatge siguin concrets i es pugui identificar on, específicament, els alumnes han d'aprendre aquestes habilitats i coneixements relacionats amb el comportament autodeterminat i programar quan i com s'ha de promoure aquest progrés en el currículum general. En segon lloc, quan els elements que componen el comportament autodeterminat

es produeixen, proporcionen un bon mètode de participació i progrés pels estudiants en l'educació ordinària. En aquest cas, el tipus de modificació té a veure amb un augment del currículum, és a dir, afegir al mateix currículum millores i estratègies de metacognició per garantir l'èxit dels estudiants. En ambdós casos, tot i que les estratègies es desenvolupen principalment pels estudiants amb DID, poden ser utilitzades per tots els estudiants, ja que, segons Turnbull, Turnbull, Wehmeyer, i Shank, (2004) són modificacions curriculars centrades amb les fortaleses individuals i no amb la DID. Altres investigadors, com per exemple en l'estudi de Palmer et al. (2004), valoren que hi ha tres tipus de modificacions que corresponen al Multi-Level Model (Wehmeyer, Lance, & Bashinski, 2002): l'adaptació, l'augment i l'alteració. Aquest model beneficia a tots els alumnes en general i, per tant, els esforços educatius abarquen tots els nivells escolars en diferents graus de suport.

Segons Wehmeyer (2009), actualment hi ha nombrosos marcs que serveixen com a base pel disseny d'instrucció per promoure l'autodeterminació, així com els mètodes d'instrucció especialment dissenyats, materials, estratègies i avaluacions per promoure mesures d'autodeterminació (Wehmeyer, Agran, Hughes, Martin, Mithaug, & Palmer, 2007). El programa d'autodeterminació *ChoiceMaker* (Martin & Marshall, 1996) té com a principal objectiu que l'alumne elabori la seva planificació i sigui capaç de dirigir-la. Una altra eina, *Whose Future Is It Anyway?*, pretén apropar a l'alumne al concepte de transició i planificació conduint i regulant els seus aprenentatges. Per últim, un model cada vegada més utilitzat i amb més evidències és el Model d'Ensenyament i d'Aprenentatge de l'Autodeterminació (*Self-Determined Learning Model of Instruction, SDLMI*); (M. L. Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug, & Martin, 2000), està reconegut i validat empíricament per tal de promoure autodeterminació. Diferents estudis han verificat, d'aquest últim, la seva eficàcia com a model d'ensenyament, en el qual els estudiants amb DID aconseguen els objectius educatius que es proposen (Palmer, Wehmeyer, Shogren, Williams-Diehm, & Soukup, 2012). El SDLMI està pensat per totes les àrees curriculars de l'educació i planteja un procés de resolució de problemes per tal que els alumnes aprenguin els diferents objectius. Està dirigit a tots els alumnes de totes les edats, amb o sense discapacitat. La intenció és que aprenguin amb una estructura d'activitats que es divideixen amb 3 fases: la primera, establint les metes

o objectius, la segona, desenvolupant un pla d'acció per aconseguir la meta i, la tercera, modificant la seva meta o el seu pla d'acció en funció del procés i els resultats. (Wehmeyer et al., 2000). En cada una de les fases, l'alumne ha de respondre quatre o cinc preguntes (veure annex).

Especialment, hi ha la necessitat de recollir exemples basats en intervencions dissenyades per treballar l'autodeterminació com a mètode inclusiu dels alumnes amb DID.

3. Objectius

Per tal de poder obtenir un coneixement específic, es requereix la identificació d'aquells estudis que exploren les intervencions d'autodeterminació que promouen la inclusió. Aquest estudi planteja els següents objectius específics:

- Explorar quines són les intervencions que promouen l'accés al currículum mitjançant el desenvolupament d'estratègies relacionades amb l'autodeterminació.
- Conèixer la relació entre les habilitats relacionades amb l'autodeterminació i l'accés al currículum d'educació.

4. Disseny metodològic

4.1. Procediment de recerca

La revisió de la literatura s'ha dut a terme en diferents etapes que queden recollides en la *Figura 1*. En el transcurs de desembre del 2016 i febrer del 2017, es va efectuar la recerca a les bases de dades: PsycINFO, Web of Science i Eric.

Es va elaborar, electrònicament, la realització extensa d'aquesta cerca a partir d'uns criteris establerts (veure apartat 4.2) i definida per tres paràmetres: d'una banda, la tipologia de l'article definit com a article científic, d'altra banda, l'any de publicació de l'article entre el 2000 i el 2016 i, per últim, una combinació de les següents paraules clau: “*Self-determination*”, “*Inclusion, General Instruction, General Education*” i “*Intellectual Disability, Mental Retardation, Learning Disabilities i Developmental Disabilities*”. En aquesta cerca a les bases de dades es van identificar un total de 175 articles.

Per tant, amb l'objectiu de seleccionar els articles ajustats a la revisió literària es va realitzar un seguit de passos que es mostren a la *Figura 1* i que queden descrits.

Els títols de cada un dels estudis, trobats a partir de la cerca electrònica, van ser el primer pas per començar el procediment de selecció. Amb la lectura de cada un, es van detectar 43 estudis que no corresponien als objectius de la revisió literària, per tant els altres 132 van ser considerats òptims per passar a la següent revisió. Un cop feta aquesta selecció inicial, el segon pas es va dur a terme, a partir dels resums dels articles una altra selecció segons els mateixos criteris. El resultat d'aquesta segona fase va ser la detecció de 103 articles que gràcies a la revisió dels seus resums se'n va poder descartar 73, deixant un total de 30 articles per seguir treballant.

Finalment, es va fer la valoració de la totalitat dels 30 articles, tot estimant la validesa de cada un dels articles tenint en compte els criteris d'inclusió definits prèviament i explicats al següent apartat. Un total de 6 articles van ser escollits en aquesta fase final. A continuació,

es van revisar les referències dels 6 articles amb l'objectiu de completar la cerca seguint els mateixos procediments de selecció. En aquesta fase es van identificar 2 articles que van fer un total de 8 articles que s'inclouen a la revisió. Tot aquest procés ha estat rigorosament supervisat pel tutor, per tal de no deixar-se cap article.

4.2. Criteris de selecció dels articles

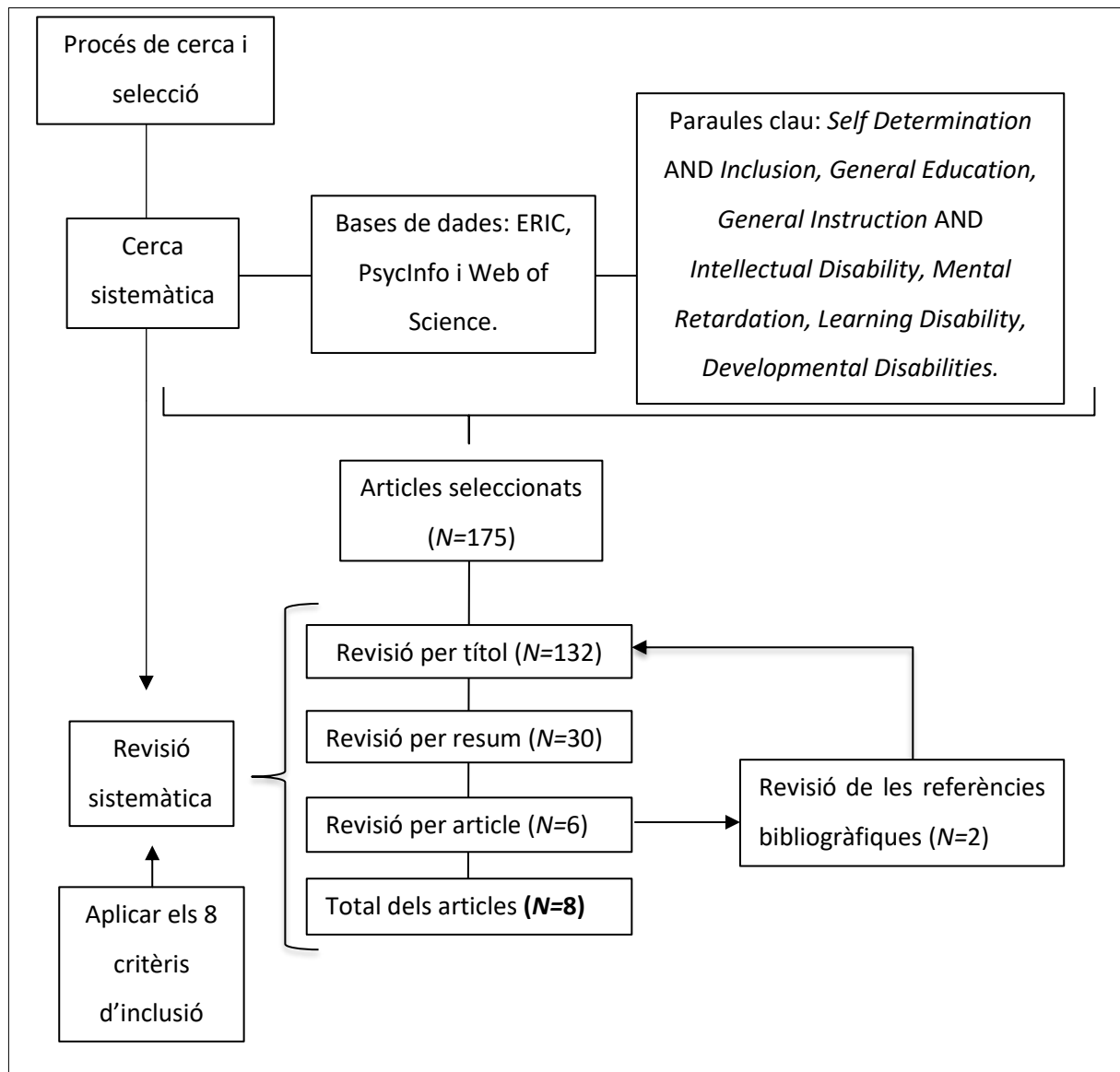
La selecció dels articles que formen part de la revisió de la literatura van estar dirigits a partir d'uns criteris d'inclusió elaborats des del marc teòric, i són els següents: (a) la tipologia dels documents han de ser articles de mètode científic, (b) la tipologia d'aquest articles ha de ser d'intervenció, (c) la data de publicació ha de ser entre el 2000 i el 2016, (d) la intervenció ha de referir-se a alumnes amb DID, (e) l'edat dels alumnes ha de ser corresponent a l'edat de l'etapa escolar, entre els 6 i els 18 anys (i fins als 21 anys si es tracta d'un entorn educatiu), (f) la intervenció ha d'estar situada en el marc educatiu de l'escola, (g) la intervenció ha d'incloure habilitats relacionades amb l'autodeterminació, que es defineixen per les següents habilitats: elecció de decisions, presa de decisions, establiment d'habilitats, capacitat de planificació, tècniques d'autogestió, auto-monitoratge, autoavaluació, assoliment de metes, habilitats de resolució de problemes, habilitats d'autodefensa i auto-consciència i (h) l'objectiu d'ensenyar estratègies d'autodeterminació ha de ser la inclusió escolar i/o la inclusió social treballada a l'escola.

D'aquesta manera, els criteris definits exclouen tots aquells que no compleixen un d'aquests criteris. L'incompliment en referència a diferents criteris, com per exemple aquells estudis que exploraven la validesa d'algun instrument d'avaluació de l'autodeterminació (Gomez, Verdugo, & Arias, 2015); estudis d'avaluació d'autodeterminació en els quals no hi havia intervenció (Martorell, Gutierrez-Recacha, Pereda, & Ayuso-Mateos, 2008); estudis que valoraven intervencions sobre autodeterminació amb l'objectiu de la inclusió educativa i es donaven a terme en entorns educatius però no complien els criteris de l'edat (Casale-Giannola & Kamens, 2006), no han estat inclosos a la revisió.

4.3. Anàlisi de dades

Quant a la informació que organitza i defineix cada intervenció, es troba a la Taula 1 i 2 i fa referència als indicadors que s'estudien a partir de variables determinades. Els articles seleccionats van ser analitzats pel que fa a les següents variables: (a) el nombre de mostra (b) el tipus de discapacitat, (c) el gènere, (d) l'edat, (e) el disseny de la intervenció, (f) el context, (g) el professional, (h) el model d'intervenció, (i) les habilitats relacionades amb l'autodeterminació que es treballen, (j) les tècniques per a mesurar la inclusió dels estudiants, (k) la validesa social i (l) els resultats.

Figura 1. Procés de cerca i selecció dels articles



5. Resultats

Els resultats s'exposen en funció a les 12 variables citades i la Taula 1 i 2 organitzen de manera resumida el total dels 8 articles identificats. En la Taula 1 s'organitza a partir de les dades del número de la mostra, el tipus o no de DID, l'edat i el gènere dels participants. Mentre que la Taula 2 apunta el disseny de la intervenció, el context on s'esdevé, el professional que la implementa, l'instrument d'intervenció que s'utilitza, l'habilitat o habilitats relacionades amb l'autodeterminació que es treballen, la manera en que es mesura la inclusió educativa, la validesa social i els resultats.

5.1. Dades demogràfiques dels participants

Els 8 articles seleccionats inclouen, entre tots ells, 393 participants. Tenint en compte que la majoria dels articles tenen entre 3 i 4 participants m'entre que n'hi ha d'altres que van de 22 fins a 312 participants, indica que hi ha varietat d'estudis quant a mostra.

Pel que fa a la discapacitat, d'acord amb els criteris de selecció, tots els participants tenen algun tipus de DID, de manera que no hi ha participants que no tinguin discapacitat. Els diagnòstics específics que tenen els participants són variats, 92 d'ells presentent discapacitat intel·lectual, 3 d'aquest amb comorbiditat amb trastorn de conducta i 2 amb trastorns d'aprenentatge associats. Un total de 177 participants, essent el grup més nombrós, tenen trastorns d'aprenentatge, 3 participants tenen trastorn de l'espectre autista (TEA) i 8 participants tenen trastorns de conducta, 2 d'ells amb comorbiditat amb trastorns d'aprenentatge, finalment hi ha 2 participants els quals no s'especifica el tipus de discapacitat, tot i que si que s'enmarca dins de les discapacitats intel·lectuals i del desenvolupament.

Quant al gènere dels participants, hi ha un total de 223 nois i 170 noies. Finalment, l'interval d'edat va dels 12 anys d'edat fins als 17, edat corresponent a l'etapa escola

Taula 1. Dades dels participants dels estudis inclosos a la revisió de la literatura

Referència	Nombre (gènere)	Discapacitat	Edat (M;SD)
Agran et al. (2006)	3 (2 m ¹ , 1 f ²)	1 DI ³ , 1 DI i TC ⁴ , 1 TEA ⁵	15-16 (-)
Agran et al. (2008)	3 (2 m, 1 f)	3 DI Severa	14-15 (-)
Agran et al. (2010)	3 (1 m, 2 f)	2 DI+TC, 1 DI	14-15 (-)
Kelly i Shogren (2013)	4 (4 m, 0 f)	2 TC+TA ⁶ , 2 TC	14-16 (-)
Lee et al. (2008)	42 GC ⁷ (12m, 10f) GA ⁸ (14m, 6f)	GC: 20 TA, 1 TC, 1 Altres GA: 16 TA, 2 TC, 2 TEA, 1 Altres	GC: 14-17 (M= 16,43 SD= 1'18) GA: 14-16 (M= 16,13 SD= 1'21)
Palmer et al. (2004)	22 G1 (7 m, 5 f) G2 (3 m, 7 f)	20 DI, 2 DI+TA	G1: 11-15 (M= 13'17 SD= 1'34) G2: 12-15 (M= 13'30 SD=1'16)
Shogren et al. (2012)	312 GC (78 m, 61 f) GA (97 m, 76 f)	GA: 29 DI, 71 TA GC: 32 DI, 68 TA	GA: - (M=16'3 SD= 1'4) GC: - (M= 16.6 SD= 1'34)
Test i Neale (2004)	4 (3 m, 1 f)	1 DI, 2 TA, 1 TC	12-13 (-)

¹Masculí; ²Femení; ³Discapacitat Intel·lectual; ⁴Trastorn de Conducta; ⁵Trastorn de l'Espectre Autista; ⁶Trastorn d'Aprenentatge; ⁷Grup Control; ⁸Grup d'Assaig

5.2. Dades de les intervencions i el seus resultats

Disseny

Pel que fa a les intervencions analitzades, el disseny de línia base múltiple a través dels participants és el més utilitzat ($n=5$); (per ex., Kelly & Shogren, 2013). D'altra banda, els restants articles utilitzen diferents mètodes d'investigació. Un article (Shogren, Palmer, Wehmeyer, Williams-Diehm & Little, 2012), dissenya la intervenció amb un grup control i un grup d'assaig aleatori. També, únicament, un article (Palmer, Wehmeyer, Gipson, & Agran,

2004), utilitza un disseny que analitza les diferències entre pre-post intervenció amb dos grups diferents. I per últim, en un estudi (Lee, Wehmeyer, Plamer, Soukup, & Little, 2008), apliquen el disseny pre-post intervenció escollint aleatòriament el grup control.

Entorn

Respecte de l'entorn on es produeix la intervenció educativa, en dos estudis, els quals tenen una mostra reduïda, els participants han rebut la intervenció fora de l'aula ordinària (per ex., Test & Neale, 2004). En un altre estudi, un dels tres participants també ha estat extret de l'aula ordinària per rebre la intervenció. Per tant, convé ressaltar que entre tots els articles, dels 393 participants, solament 9 d'ells han rebut la intervenció fora del context de l'aula ordinària, fet que significa que la gran majoria han rebut la intervenció en el context educatiu més ordinari.

Professionals

Entre tots els articles, hi ha un ventall ampli de professionals encarregats en l'elaboració de la intervenció: mestres d'escola ordinària, especialistes d'educació especial, estudiants d'educació especial, investigadors i auxiliars d'investigació. En la majoria d'estudis ($n=5$), els agents que participen en la realització de la intervenció són diversos professionals. En dos estudis hi intervenen mestres d'educació especial, mestres d'educació ordinària i investigadors (per ex., Agran, Wehmeyer, Cavin & Palmer, 2008). En dos altres estudis intervenen el mestre d'educació ordinària i els investigadors (per ex., Kelly & Shogren, 2013). I pels que fa als restants, un estudi es lidera per 29 mestres d'educació ordinària i un d'educació especial, un altre estudi només es condueix pels investigadors d'aquest, un altre, amb l'única figura del mestre d'educació especial i l'últim amb la figura del mestre d'educació ordinària. Per tant, convé ressaltar que la figura més present en el total d'estudis és la del mestre d'educació ordinària ($n=6$).

Models d'intervenció

El resultat dels models que s'utilitzen és desnivellat, ja que, gairebé la totalitat dels estudis utilitzen el Model d'Ensenyament i d'Aprenentatge de l'Autodeterminació (SDLMI); ($n=7$),

mentre que només un d'ells n'utilitza un altre (*The Self-Advocacy Strategy*), (Test & Neale, 2004).

Habilitats relacionades amb l'autodeterminació que es treballen

Pel que fa a l'habilitat o habilitats relacionades amb l'autodeterminació que es treballen durant les intervencions, hi ha articles que es dediquen a treballar una única habilitat específica d'autodeterminació ($n=4$) i els altres articles en treballen 2, 3 i 5 de diferents (per ex., Kelly & Shogren, 2013). Es treballen conjuntament l'autoregulació i l'autoavaluació ($n=1$). En dos casos, es treballen conjuntament l'autocontrol, l'autoinstrucció, l'autogestió, la resolució de problemes i l'autodefensa. L'habilitat que es treballa en més estudis ($n=4$) és l'autocontrol (per ex., Agran, Cavin, Wehmeyer, & Palmer, 2006). D'altra banda, hi ha dos estudis que no especifiquen quina o quines habilitats relacionades amb l'autodeterminació es treballen a la intervenció (per ex., Lee, Wehmeyer, Plamer, Soukup, & Little, 2008).

Tècniques per a mesurar la inclusió dels estudiants

Cada un dels estudis defineix quina és la seva forma de fer explícit i poder mesurar el grau d'inclusió dels alumnes. Els primers quatre autors descriuen la conducta objectiu de cada participant i s'observa el percentatge de vegades que es realitza. La conducta objectiu, tenint en compte els resultats pot ser d'estils diferents com la participació activa (per ex., Agran, Wehmeyer, Cavin, & Palmer, 2008), o una activitat escollida pel participant a partir del currículum educatiu (per ex., Agran, Cavin, Wehmeyer, & Palmer, 2006) o una habilitat que demana d'un comportament molt detallat en la conducta objectiu (per ex. Kelly & Shogren, 2013).

Quatre estudis utilitzen, a més a més, una escala per recollir més informació sobre la inclusió dels alumnes, és l'Escala de Consecució d'Objectius (*Goal Attainment Scaling*) que permet avaluar l'eficàcia de l'obtenció dels objectius prèviament definits, ja que s'identifiquen cinc possibles resultats (per ex., Palmer, Wehmeyer, Gipson, & Agran, 2004).

D'altra banda, s'utilitza un altre instrument per mesurar la variable ($n=2$), es tracta d'un programa informàtic que s'anomena *Access Version of the Code for Instructional Structure*

and Student Academic Response (Access CISSAR); (per ex., Lee, Wehmeyer, Plamer, Soukup, & Little, 2008). Amb aquest, es recullen les dades observades a l'aula i es mesuren a partir de tres variables: el comportament de l'estudiant, el comportament del professor, i l'ecologia de l'aula.

Per últim, un altre mètode observat, només en un estudi, que permet mesurar la inclusió dels alumnes a l'aula és a partir de la qualitat de la contribució de l'alumne en relació al seu Pla Individualitzat (PI) mitjançant la resposta a un qüestionari (Test & Neale, 2004).

Validesa Social

Exactament la meitat dels estudis ($n=4$) han elaborat un apartat per demostrar la seva validesa social (per ex., Agran, Cavin, Wehmeyer & Palmer, 2006). En aquests estudis, s'avalua les perspectives de les intervencions i la valoració del seu impacte i la validesa social dels participants i dels professionals és positiva.

Resultats

En relació als resultats, tots indiquen i demostren avenços positius i millores durant les intervencions i, alguns també en el manteniment ($n=4$); (per ex., Agran, Wehmeyer, Cavin, & Palmer, 2008). A causa de les diferents variables que utilitza cada autor per identificar i mesurar el grau d'assoliment de l'objectiu, els resultats es poden presentar des de diferents àmbits. Pel que fa a l'augment de l'accés al currículum ordinari ($n=4$), per la millora del domini de la competència treballada ($n=3$), per la participació més activa ($n=1$) i per la millora en els objectius de comportament ($n=1$).

Taula 2. Dades de les intervencions dels estudis inclosos a la revisió de la literatura

Referència	Disseny	Entorn	Professional	Model	Habilitat d'autodeterminació	Tècnica per mesurar la inclusió	Validesa Social	Resultats
Agran et al. (2006)	Línia base múltiple	Aula ordinària	Mestre EE ¹ , Mestre i 2 Investigadors	SDLMI ²	Establiment de metes, autocontrol i autoinstrucció	Conducta objectiu	Sí	Tots els participants van demostrar i mantenir el domini de les competències. Es demostra l'accés al currículum d'educació general dels alumnes amb DID
Agran et al. (2008)	Línia base múltiple	Aula ordinària	Investigador, Estudiant d'EE. i Mestre	SDLMI	Autocontrol	Participació activa a l'aula	No	Tots els participants van millorar la participació activa amb un estat de manteniment més alt que a la línia base
Agran et al. (2010)	Línia base múltiple	Aula ordinària i 1 aula especial)	Mestre i 2 investigadors	SDLMI	Autegestrió i autoinstrucció	Conducta objectiu	Sí	Tots els estudiants van aconseguir un bon nivell, i van mantenir el seu rendiment durant l'estat de manteniment
Kelly i Shogren (2013)	Línia base múltiple	Aula especial	3 Mestres i investigador	SDLMI	Autoregulació, resolució de problemes, autocontrol, autoavaluació i l'autegestrió	Conducta objectiu	Sí	Tots els estudiants van augmentar identificativament el seu comportament durant la tasca i fora de la tasca, i van mantenir els resultats després de la intervenció

Taula 3. Continuació

Referència	Disseny	Entorn	Professional	Model	Habilitat d'autodeterminació	Tècnica per mesurar la inclusió	Validesa Social	Resultats
Lee et al. (2008)	Pre-post intervenció amb grup control	Aula ordinària	29 Mestres i Mestre d'EE.	SDLMI	Autodeterminació	Grau d'assoliment de l'objectiu	No	Els estudiants que van participar al SDLMI, en general, van ser capaços d'aconseguir una taxa superior a l'esperada dels seus objectius vinculats al currículum ordinari
Palmer et al. (2004)	Pre-post intervenció amb dos grups	Aula ordinària	1 investigador i 2 assistents	SDLMI	Resolució de problemes, establiment de metes i autocontrol	L'assoliment de l'habilitat	No	Els estudiants van ser capaços d'aconseguir els objectius de l'educació al nivell estàndard o més que els nivells esperats
Shogren et al. (2012)	Grup control i grup d'assaig aleatori	Aula ordinària	Mestres d'EE.	SDLMI	Autodeterminació	Continguts acadèmics	No	Dóna lloc a canvis significatius en l'assoliment de l'objectiu i l'accés a l'educació general dels alumnes amb DID (impactes diferencials entre els dos grups)
Test i Neale (2004)	Línia base múltiple	Aula especial	Mestre	Self-Advocacy Strategy	Autodefensa	Qualitat de la participació	Sí	Augment considerable en les puntuacions des de l'inici fins a la intervenció. Els alumnes van ser capaços de proporcionar més informació específica relacionada amb el seu PI

¹Educació Especial; ²Self-Determined Learning Model of Instruction

6. Discussió i propostes de futur

Certament, els esforços actuals per fomentar una educació d'alta qualitat no s'entenen sense promoure a tots els alumnes habilitats autodeterminades, un dels passos més importants en l'educació especial. D'una banda, l'autodeterminació promou i millora l'accés al currículum general i ofereix als alumnes l'oportunitat d'aprendre i demostrar habilitats com l'establiment de metes o la resolució de problemes. D'altra, el mateix ensenyament de les habilitats autodeterminades és la forma d'augmentació del currículum educatiu per reforçar els aprenentatges (Palmer, Wehmeyer, Gipson, & Agran, 2004).

El propòsit d'aquesta revisió de la literatura va ser descriure els estudis que han examinat els efectes de les intervencions d'autodeterminació en l'augment d'oportunitats per garantir l'accés al currículum educatiu dels alumnes amb DID. El resum dels resultats obtinguts proporcionen estratègies i mètodes encara que aquests no són únics i definitius, són sòlids i adequen i ajusten bones instruccions i suggeriments per als professionals.

Com s'ha comentat anteriorment, es van analitzar vuit estudis per aquesta revisió i els efectes de les intervencions d'autodeterminació en les habilitats i objectius dels alumnes van ser positius en tots ells fet que justifica la importància esmentada anteriorment.

Primer, l'èmfasi principal dins de la literatura ha estat l'autodeterminació com un mètode d'accés a l'educació ordinària (Palmer et al., 2004). La presència d'estudis que mostren intervencions amb aquest mateix objectiu no és elevada tot i que els resultats són positius en tots i durant els anys més propers ha crescut el nombre de publicacions. A més a més, els resultats d'aquesta revisió mostren que les intervencions són molt variades en habilitats relacionades amb l'autodeterminació que es treballen, això permet adequar la intervenció a cada alumne segons la seva discapacitat, les característiques personals i conductuals i les seves capacitats, amb la finalitat de situar el procés en el mateix context de la persona i les oportunitats que se li ofereixen (Shogren et al., 2015).

Les estratègies per l'autocontrol és l'habilitat més prevalguda de totes, dirigida a dues terceres parts dels estudis d'intervenció. Aquesta superioritat pot reflectir el reconeixement, pels alumnes o pels professionals, de mancances en les creences de control sobre les accions i el coneixement de les mateixes habilitats i capacitats, en els alumnes amb DID (Shogren et al., 2015).

Segon, l'entorn de les pràctiques és una variable consistent, ja que, les intervencions implementades sempre es realitzen dins de les classes ordinàries menys en algun cas excepcional. Els educadors, tant d'educació especial com d'educació general, valoren l'autodeterminació com una prioritat educativa, aquest enfocament promou entorns inclusius i, conscientment, és mostra amb els estudis analitzats (Stang, Carter, Lane, & Pierson, 2009). Les intervencions per l'autodeterminació són positives per a tots els alumnes, i en l'etapa de secundària; que és la que s'estudia en tots els estudis, ja que no s'ha trobat cap intervenció a primària ni edats més primerenques amb aquest objectiu; el potencial dels alumnes està més disponible en l'adolescència i representa un major domini en les competències que fan referència a la vida adulta.

Tercer, la majoria de les intervencions utilitzen dissenys enfocats a la individualitat dels participants i principalment són dissenys de línia base múltiple i proporcionen informació qualitativa. Gairebé la totalitat dels estudis han utilitzat el Model d'Ensenyament i d'Aprenentatge de l'Autodeterminació (SDLMI) un model cada vegada més utilitzat i amb més evidències, reconegut i validat empíricament per tal de promoure autodeterminació (Wehmeyer et al., 2000). Per tant, aquest estudi verifica la seva eficàcia com a model d'ensenyament pels estudiants amb DID per aconseguir els objectius que es proposen (Palmer et al., 2012).

Per últim, es mostra evident els canvis significatius de tots els participants en cada una de les intervencions, en l'assoliment de metes, l'autocontrol i l'accés al currículum ordinari, tot i que l'augment dels impactes són diferencials respecte als alumnes i l'objectiu de cadascú. Per mesurar aquest augment en l'accés a l'educació general, cada intervenció ha utilitzat

diferents instruments. És important promoure les pràctiques d'autodeterminació, tant com avaluar i comprovar els seus efectes.

Aquests resultats cal veure'ls amb prudència, en el cas que s'haguéssin escollit uns altres criteris d'inclusió dels articles, segurament els resultats haguessin estat diferents.

Pel que fa a les propostes de futur que planteja el treball presentat, d'una banda, es proposa incloure en les intervencions resultats de generalització que permetin fer una comparació amb la línia base corresponent. Per tant, fa que sigui essencial que les escoles recopilin dades mitjançant avaluacions o observacions per poder fer una anàlisi més acurat i prendre decisions importants.

D'altra banda, comprovada la millora en l'accés a l'aprenentatge i la millora en la qualitat de vida dels alumnes, es creu que s'ha de promoure en edats primerenques en l'etapa infantil i primària. Aleshores, serà obvi, que caldrà formació i suport als mestres per augmentar la possibilitat d'utilitzar estratègies per promoure l'autodeterminació i que siguin ben implementades.

7. Conclusió

Els avantatges de l'estudi són la possibilitat d'evidenciar l'impacte positiu en la participació i l'èxit educatiu a través de pràctiques i programes de promoció d'autodeterminació, i l'evidència empírica que facilita als mestres un suport en estratègies i en coneixement que orienta l'eficàcia d'un objectiu pels seus alumnes.

Un patró dels resultats és el fet que treballar l'autodeterminació en contextos educatius ordinaris facilita l'accés, de tots els alumnes, al currículum. Els resultats positius afavoreixen a la millora d'intervencions curriculars que contenen múltiples components relacionats amb l'autodeterminació. Per desenvolupar un pla d'estudis, per tant, serà important posar en pràctica les habilitats relacionades amb l'autodeterminació.

Les bones intervencions que s'aconsegueixen en el marc curricular, demanen compromís extremadament important per part dels professionals que desenvolupen i programen el pla d'estudis i posen en pràctica aquest tipus d'intervencions. Es demostra que la l'autodeterminació és un constructe extraordinàriament complex i multidimensional.

Seguir mètodes i estratègies com el SDLMI fomenten la facilitació i el compromís de l'alumne per assolir amb eficàcia els objectius definits prèviament. A la vegada, orienten als mestres a través d'evidències empíriques que fomenten les pràctiques educatives. En les intervencions s'hauran de treballar més d'una habilitat relacionada l'autodeterminació, ja que, els resultats no són estadísticament significatius en l'Escala d'Autodeterminació Arc quan es treballa una única habilitat fet que indica que l'ús d'una estratègia per si sola no té un gran impacte en l'autodeterminació.

8. Agraïments

Per acabar, m'agradaria aprofitar l'ocasió per donar el reconeixement que es mereixen totes les persones que han fet possible aquest treball.

En primer lloc, vull fer especial menció a una experta en la temàtica, Cristina Mumbardó Adam, a qui agraeixo no només haver-me donat l'oportunitat de compartir amb ella tot el meu treball, sinó també l'ajuda i el suport constant que m'ha ofert.

En segon lloc, un sincer agraïment al meu tutor, Dr. David Simó Pinatella, per la seva ajuda i disponibilitat i sobretot, per la seva franquesa a l'hora de valorar i guiar per construir el meu treball. La seva paciència i ajuda constant ha estat imprescindible i essencial durant tota l'elaboració.

En tercer lloc, un agraïment especial a les companyes amb qui he compartit hores, dubtes i moments emocionants. Tota aquesta experiència no hauria estat el mateix sense vosaltres.

Finalment, expressar el meu agraïment a l'ajuda incondicional i única que he rebut sempre des de casa.

9. Referències

- Arellano, A., y Peralta, F. (2013). Autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual como objetivo educativo y derecho básico: estado de la cuestión. *Revista Española de Discapacidad*, 1(1), 97–117. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.01.01.05>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Consortio Universitario Para La Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid*.
- Buntinx, W. H. E., & Schalock, R. L. (2010). Models of disability, quality of life, and individualized supports: Implications for professional practice in intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(4), 283–294.
- Casale-Giannola, D., & Kamens, M. W. (2006). Inclusion at a university: Experiences of a young woman with Down syndrome. *MENTAL RETARDATION*, 44(5), 344–352. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2006\)44\[344:IAAUEO\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2006)44[344:IAAUEO]2.0.CO;2)
- de Catalunya, G., i d'Ensenyament, D. (2015). De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú. *Retrieved January, 16, 2016*.
- Font, J. (2003). Autodeterminació i aprenentatge en alumnes amb discapacitat intel·lectual, *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 7(2), 102-111.
- Font, J., i Giné, C. (2016). Educació Especial : Un pas endavant. *Reptes*, 1, 26–32.
- Gomez, L. E., Verdugo, M. A., & Arias, B. (2015). Validity and reliability of the INICO-FEAPS Scale: An assessment of quality of life for people with intellectual and developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.049>
- Hughes, C., Cosgriff, J. C., Agran, M., & Washington, B. H. (2013). Student Self-Determination: A Preliminary Investigation of the Role of Participation in Inclusive Settings. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(1), 3–17.

- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M., Courbois, Y., Keith, K. D., Schalock, R., ... Walsh, P. N. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: an international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 740–744.
- Lane, K. L., & Carter, E. W., (2015). Framing the Future: Self-Determination. *Remedial and Special Education*, 36(1), 20–23. <https://doi.org/10.1177/0741932514551281>
- Martin, J. E., & Marshall, L. H. (1996). ChoiceMaker: Infusing self-determination instruction into the IEP and transition process. *Self-Determination across the Life Span: Independence and Choice for People with Disabilities*, 215–236.
- Martorell, A., Gutierrez-Recacha, P., Pereda, A., & Ayuso-Mateos, J. L. (2008). Identification of personal factors that determine work outcome for adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01098.x>
- Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Gipson, K., & Agran, M. (2004). Promoting access to the general curriculum by teaching self-determination skills. *Exceptional Children*, 70(1), 427–439. <https://doi.org/10.1177/001440290407000403>
- Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Williams-Diehm, K. L., & Soukup, J. H. (2012). An evaluation of the beyond high school model on the self-determination of students with intellectual disability. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*. <https://doi.org/10.1177/0885728811432165>
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... Reeve, A. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. ERIC.
- Shogren, K. A., & Broussard, R. (2011). Exploring the perceptions of self-determination of individuals with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49(2), 86–102. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-49.2.86>
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Forber-Pratt, A. J., Little, T. J., & Lopez, S.

- (2015). Causal Agency Theory: Reconceptualizing a Functional Model of Self-Determination. *EDUCATION AND TRAINING IN AUTISM AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES*, 50(3), 251–263.
- Stang, K. K., Carter, E. W., Lane, K. L., & Pierson, M. R. (2009). Perspectives of General and Special Educators on Fostering Self-Determination in Elementary and Middle Schools. *JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION*, 43(2), 94–106.
<https://doi.org/10.1177/0022466907313452>
- Turnbull, H. R., Turnbull, A. P., Wehmeyer, M. L., & Shank, M. (2004). *Exceptional lives*. Columbus, OH: Merrill. Prentice-Hall.
- Vlachou, A., & Stavroussi, P. (2016). Promoting Social Inclusion: A Structured Intervention for Enhancing Interpersonal Problem-Solving Skills in Children with Mild Intellectual Disabilities. *Support for Learning*, 31(1), 27–45.
- Wehmeyer, M., Agran, M., Palmer, S., Mithaug, D., Martin, J., & Hughes, C. (2007). Promoting self-determination and student-directed learning for students with intellectual and developmental disabilities. *New York: Guilford*.
- Wehmeyer, M. L. (2009). Self-determination and Third Generation inclusion practices. *REVISTA DE EDUCACION*, (349), 45–67.
- Wehmeyer, M. L., Lance, G. D., & Bashinski, S. (2002). Promoting access to the general curriculum for students with mental retardation: A multi-level model. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 37(3), 223–234.
- Wehmeyer, M. L., Lattin, D. L., Lapp-Rincker, G., & Agran, M. (2003). Access to the general curriculum of middle school students with mental retardation: An observational study. *Remedial and Special Education*, 24(5), 262–272.
- Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 131–144.

Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Agran, M., Mithaug, D. E., & Martin, J. E. (2000). Promoting causal agency: The self-determined learning model of instruction. *Exceptional Children*, 66(4), 439–453.

10. Annex 1

Taula 4. Fases del SDLMI

Fase 1	Fase 2	Fase 3
<ul style="list-style-type: none">- Què vull aprendre?- Què conec del tema?- Què he de fer per aprendre allò que desconec?- Què puc fer per aconseguir-ho?	<ul style="list-style-type: none">- Què puc fer per aprendre allò que és nou?- Quines barreres em poden impedir que jo actui?- Què puc fer per evitar aquestes barreres?- Quan actuaré?	<ul style="list-style-type: none">- Què he fet?- Quines barreres he superat?- Què he après de nou?- He après allò que volia saber?

Extret de: (Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug & Martin, 2000).

