

¿Y después de la escuela qué? El Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional

What is next after school? The Self-determined career design model (Spanish version)

Clara Andrés-Gárriz
<claraag1@blanquerna.url.edu>

Universidad Ramon Llull. España

Evan E. Dean
<edean2@ku.edu>

Universidad de Kansas. Estados Unidos

Cristina Mumbardó-Adam
<cmumbardo@ub.edu>

Universidad de Barcelona. España

Núria Farriols Hernando
<nuriafh@blanquerna.url.edu>

Universidad Ramon Llull. España

Antonia María Gómez Hinojosa
<antoniariamariagh@blanquerna.url.edu>

Universidad Ramon Llull. España

Teresa Pretel-Luque
<teresapl@blanquerna.url.edu>

Universidad Ramon Llull. España

Karrie A. Shogren
<shogren@ku.edu>

Universidad de Kansas. Estados Unidos

Resumen

La situación laboral de las personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo en España resulta alarmante. A pesar de las numerosas ventajas de contratar a personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo, sólo un reducido número de estas tienen empleo. Se necesitan nuevos planteamientos de apoyo para el empleo. Un factor contribuyente a la adquisición y mantenimiento de trabajo es la autodeterminación, que debe promocionarse durante todo el ciclo vital. El *Self-determined career design model* o *Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional* ofrece un modelo de instrucción para el desarrollo de las habilidades relacionadas con la autodeterminación necesarias en el ámbito laboral, ofreciendo continuidad al *Modelo de enseñanza y aprendizaje de la autodeterminación*, en el que se basa. El presente estudio pretende dar a conocer el modelo y sus características, ofrecer un ejemplo de implementación y mostrar la evidencia científica disponible hasta la fecha que avala su efectividad.

Palabras clave

Discapacidad intelectual y/o del desarrollo, autodeterminación, intervención, empleo.

Abstract

Employment outcomes for people with intellectual and/or developmental disabilities in Spain are alarming. Despite the many advantages of hiring people with intellectual and/or developmental disabilities, only a small number are employed. New approaches to supporting employment are needed. A critical factor in acquiring and maintaining employment is self-determination, which must be promoted over the life course. The *Self-determined career design model* offers an instructional model for the development of self-determination-related skills needed for the workplace, providing continuity to the *Self-determination learning model of instruction*, on which it is based. The present study aims to present the Spanish version of the afore-mentioned program, to explain its characteristics, to offer an example of how it can be implemented and to show the scientific evidence available to date that supports its effectiveness.

Keywords

Intellectual and/or developmental disability, self-determination, intervention, employment.



Para citar:

Andrés-Gárriz, C., Dean, E. E., Mumbardó-Adam, C., Farriols Hernando, N., Gómez Hinojosa, A. M., Pretel-Luque, T. y Shogren, K. A. (2023). ¿Y después de la escuela qué? El Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional. *Revista Española de Discapacidad*, 11(2), 67-84.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.11.02.04>>

Fecha de recepción: 12-02-2023
Fecha de aceptación: 19-10-2023



1. Introducción

La situación laboral de las personas con discapacidad en España resulta compleja. La tasa de empleo en 2020 alcanzó el 26,7%, siendo 37 puntos inferior a la de las personas sin discapacidad (INE, 2022). En concreto, en las personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo los datos son también alarmantes. El pasado 3 de diciembre de 2022, Plena Inclusión (2022), en su campaña “Mucho más que un dato”, denunció la precaria situación laboral de la mayor parte de personas con discapacidad intelectual en nuestro país. Solo un 17,6% de las personas con discapacidad intelectual en España tiene trabajo y aquellas que lo tienen cobran un 17,8% menos que las personas sin discapacidad. Esta situación se acentúa todavía más en el caso de personas con grandes necesidades de apoyo, con una tasa de empleabilidad de sólo el 4% (Plena Inclusión, 2022). Por otro lado, también se reivindica el acceso a plazas públicas, un 2% de las cuales deberían estar reservadas, por ley, a personas con discapacidad, aunque sólo ocupan el 0,08% de estas plazas. En cuanto a las personas con trastorno del espectro autista, no existen datos específicos para la población española, pero los datos europeos resultan también alarmantes. Según Autismo Europa (2014), entre el 70 y el 90% de las personas con trastorno del espectro autista se encuentran desempleadas. Así, y a pesar de que se observa un ligero incremento del número de personas con discapacidad que tienen un trabajo en los últimos años (INE, 2022), resulta de vital importancia proporcionar los apoyos necesarios, también durante la transición a la vida adulta (Pallisera et al., 2014), para seguir reduciendo las diferencias en empleo entre las personas con y sin discapacidad, y así promover su vida independiente (Pallisera et al., 2018); más teniendo en cuenta las numerosas ventajas que dichas personas pueden aportar a los lugares de trabajo y viceversa.

Diversos estudios han demostrado las ventajas de contratar a personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo. Lindsay et al. (2018) realizaron una revisión sistemática sobre dichos beneficios en la que extrajeron numerosos puntos a favor: (1) mejoras en la rentabilidad, por ejemplo en beneficios, rotación y retención, fiabilidad y puntualidad, lealtad de los empleados e imagen de la empresa; (2) ventaja competitiva, por la diversidad de clientes, su lealtad y satisfacción, innovación, productividad, ética laboral y seguridad; (3) tener una cultura laboral integradora; y (4) una mayor concienciación sobre las diferentes capacidades. Además, otros estudios señalan positivamente características como la asistencia consistente, la diversidad de la plantilla de trabajo, el mantenimiento del trabajo a largo plazo y las relaciones con los compañeros de trabajo (Morgan y Alexander, 2005). Por otro lado, el empleo de personas con discapacidad también ofrece numerosos beneficios a dichas personas, puesto que tiene una influencia positiva en su autoestima, en la confianza en uno mismo, en la progresión profesional y en un mayor nivel de independencia personal. El empleo supone además una fuente de ingresos para las personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo, que facilita también la independencia económica y el ser un miembro contribuyente a la sociedad (Almalky, 2020). Además, más allá de dicha autosuficiencia económica, el trabajo promueve una mayor inclusión social, así como el desarrollo de las habilidades relacionadas con la autodeterminación como, por ejemplo, la toma de decisiones o la resolución de problemas, ambas habilidades imprescindibles para desenvolverse con éxito en el mundo laboral (Lysaght et al., 2012). Vistos los numerosos beneficios que supone el empleo para las personas con discapacidad y las dificultades que estas experimentan para acceder a lugares de trabajo y mantenerlos, es de gran importancia ofrecer intervenciones que promuevan las habilidades relacionadas con una carrera profesional exitosa. Algunas de las habilidades que más correlacionan con el acceso al mundo laboral de las personas con discapacidad, y que son cruciales para desenvolverse

en cualquier tipo de empleo, son aquellas relacionadas con la autodeterminación (Martorell et al., 2008) mencionadas anteriormente.

Centrándonos específicamente en el papel que juega la autodeterminación para la adquisición y mantenimiento de empleo en personas con discapacidad, como ya se ha mencionado, el trabajo promueve el desarrollo de dicha autodeterminación. Y, al mismo tiempo, su promoción facilita mejores resultados a nivel laboral (Shogren y Shaw, 2016; Shogren et al., 2015a). Por ejemplo, entender las fortalezas, intereses y necesidades es un componente clave de la autodeterminación y que, al mismo tiempo, permite identificar opciones y oportunidades de empleo que sean significativas para la persona y ajustadas a sus capacidades (Shogren et al., 2015a). Así, la promoción de la autodeterminación resulta importante para facilitar resultados laborales favorables.

Según la Teoría de la agencia causal, la autodeterminación se define como “una característica disposicional que se pone de manifiesto cuando la persona actúa como agente causal de su propia vida” (Shogren et al., 2015b, p. 258). Es decir, cuando la persona toma sus decisiones en base a sus preferencias, fortalezas y limitaciones, se marca sus propios objetivos, sigue un plan de acción para conseguirlos y resuelve los problemas que encuentra en el camino. También debe poder evaluar el progreso realizado y decidir cómo seguir en función de los resultados obtenidos. Según este modelo, la autodeterminación consta de tres dimensiones: la acción volitiva, la acción agencial y las creencias de control y acción. Actuar de forma volitiva implica hacerlo de forma autónoma, marcando los objetivos personales en función de las propias preferencias e iniciar las acciones necesarias para conseguirlos. Actuar de forma agencial tiene que ver con la capacidad de trazar un plan para conseguir los objetivos, así como la capacidad para regular las propias acciones y de ajustarlas según lleven o no a la consecución de los objetivos establecidos. Implica la utilización de estrategias como la autorregulación, la autodirección y pensar en vías alternativas de acción. Finalmente, las creencias de control y acción se relacionan con los conocimientos sobre las propias capacidades, habilidades y limitaciones, y están ligadas al empoderamiento que uno percibe en función de las experiencias previas (Shogren y Raley, 2022; Wehmeyer et al., 2017). Se ha demostrado que la promoción de la autodeterminación presenta numerosas ventajas, entre las que se encuentran mejoras en la adquisición y mantenimiento del empleo (Shogren et al., 2015a). Así mismo, los resultados del empleo integrado son significativamente más positivos para aquellas personas adultas con discapacidad que reciben apoyo en las habilidades relacionadas con la autodeterminación cuando se preparan profesionalmente (Agran y Krupp, 2011). Por tanto, se requieren programas de apoyo para el desarrollo de la autodeterminación para personas con discapacidad y, más específicamente, aquellos enfocados en el ámbito laboral. En este sentido, el objetivo del presente estudio es presentar la versión traducida y adaptada al español del *Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional* (SDCDM por sus siglas en inglés) (Wehmeyer et al., 2003), así como un breve resumen de la evidencia empírica que sustenta la efectividad del modelo. Se pretende así dotar a los profesionales que trabajan con personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo en edad de desarrollar su carrera profesional de una herramienta útil y traducida al español. Por ello, se presenta también un ejemplo de implementación del modelo llevado a cabo en Kansas, Estados Unidos.

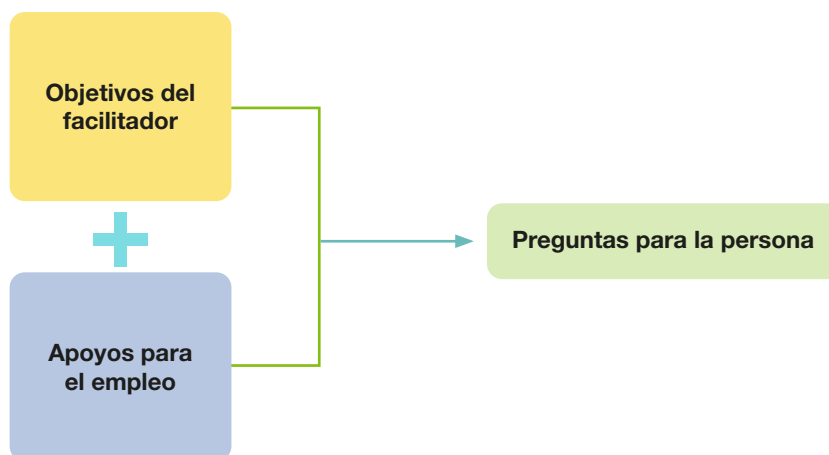
2. El Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional

2.1. Estructura e implementación

El *Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional (Self-determined career design model)* (Wehmeyer et al., 2003) es un modelo de apoyo para adultos con el propósito específico de facilitar el proceso de establecimiento y la consecución de objetivos relacionados con el ámbito laboral. Este modelo nace de una versión adaptada del *Modelo de enseñanza y aprendizaje de la autodeterminación* (SDLMI por sus siglas en inglés) (Mithaug et al., 1998; Wehmeyer et al., 2000; adaptado al español por Mumbardó-Adam et al., 2017), dirigido a adolescentes, centrado en el contexto escolar y que cuenta con numerosa evidencia científica de su efectividad (Hagiwara et al., 2017). El *Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional* ofrece estrategias para el desarrollo de las habilidades relacionadas con la autodeterminación; en este caso, para establecer objetivos laborales (p. ej. encontrar un trabajo acorde con las preferencias y necesidades, aprender habilidades para acceder a determinados puestos de trabajo, entre otros), establecer un plan de acción y pensar en formas de eliminar posibles barreras, evaluar los progresos realizados y pensar si el plan de acción establecido debe mantenerse, adaptarse o se debe cambiar de objetivo (Wehmeyer et al., 2003).

Este modelo está constituido por tres fases que se realizan de forma consecutiva: establecer un objetivo laboral (tabla 1), establecer un plan de acción (tabla 2) y ajustar el objetivo o el plan (tabla 3). En las tres fases, los apoyos proporcionados están enfocados al desarrollo profesional y laboral. Cada una de las fases tiene un objetivo específico y consta de cuatro “preguntas para la persona” que ayudan al facilitador a guiar a la persona interesada en el desarrollo laboral. En la fase 1, se pretende contestar a la pregunta “¿Cuáles son mis objetivos laborales y profesionales?”, ayudando a reflexionar sobre el tipo de trabajo deseado, lo que ya se conoce sobre dicho trabajo, qué debe cambiar para que pueda conseguirlo y qué puede hacer la persona para que se cumpla su objetivo. En la fase 2, el objetivo es contestar a la pregunta “¿Cuál es mi plan?”, mediante la consideración de las acciones que se pueden realizar para conseguir dicho objetivo, las posibles barreras que pueden aparecer, cómo eliminarlas y cuándo empezar a actuar. Finalmente, en la tercera fase se pretende contestar a la pregunta “¿Qué he conseguido?”. En este último paso se realiza un proceso de autoevaluación, analizando los logros conseguidos y las barreras eliminadas, evaluando el cambio realizado y valorando si se ha conseguido el objetivo deseado. Durante todas las fases mencionadas anteriormente, el facilitador puede ofrecer diversos apoyos para promover el cambio como, por ejemplo, proporcionar estrategias para la toma de decisiones, para la resolución de problemas, para la autoevaluación, para el establecimiento y consecución de objetivos, para la defensa de uno mismo y los propios derechos, para la comunicación, así como ofrecer actividades para la exploración de salidas profesionales, la posibilidad de observar a profesionales en su trabajo o probar diferentes opciones laborales (ver figura 1).

Figura 1. Modo de aplicación del Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional



Fuente: basado en la figura 1 de Dean et al. (2022, p. 2693).

Tabla 1. Fase 1 del Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional

Problema que resolver: ¿Cuál es mi objetivo laboral o profesional?	
Pregunta para la persona	Objetivos del facilitador
Pregunta para la persona 1: ¿Qué trabajo o carrera quiero?	<ul style="list-style-type: none"> Permitir a la persona identificar sus preferencias, intereses, creencias y valores relacionados con la carrera y el trabajo. Permitir que la persona comunique sus puntos fuertes y necesidades en relación con trabajos y carreras específicas. Permitir a la persona priorizar las opciones de carrera y trabajo y seleccionar la(s) opción(es) preferida(s).
Pregunta para la persona 2: ¿Qué sé sobre este trabajo o carrera ahora?	<ul style="list-style-type: none"> Permitir que la persona identifique su situación actual en relación con el trabajo priorizado y la(s) opción(es) profesional(es). Permitir que la persona reúna información sobre las oportunidades y los obstáculos en su entorno en relación con las opciones de trabajo y carrera priorizadas.
Pregunta para la persona 3: ¿Qué debe cambiar para que consiga el trabajo o carrera que quiero?	<ul style="list-style-type: none"> Permitir a la persona priorizar las necesidades relacionadas con el trabajo y las preferencias profesionales. Permitir que la persona elija una necesidad a tratar de la lista de prioridades. Permitir que la persona decida si las acciones se centrarán en el desarrollo de capacidades, en la modificación del entorno o en ambas cosas.
Pregunta para la persona 4: ¿Qué puedo hacer para que esto suceda?	<ul style="list-style-type: none"> Permitir a la persona establecer una meta profesional a largo plazo, metas de empleo a corto plazo y objetivos para alcanzar las metas de empleo a corto plazo.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Fase 2 del Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional

Problema que resolver: <i>¿Cuál es mi plan?</i>	
Pregunta para la persona	Objetivos del facilitador
Pregunta para la persona 5: <i>¿Qué acciones puedo realizar para conseguir mi objetivo laboral o profesional?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Permitir que la persona identifique alternativas de acción para lograr su objetivo profesional o laboral. • Ayudar a la persona a reunir información relacionada con las consecuencias de las alternativas de acción. • Permitir a la persona que escoja las mejores alternativas de acción.
Pregunta para la persona 6: <i>¿Qué podría impedirme actuar?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Permitir que la persona identifique las barreras para implementar las alternativas de acción. • Permitir que la persona identifique las acciones para eliminar las barreras.
Pregunta para la persona 7: <i>¿Qué puedo hacer para eliminar estas barreras?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar con la persona para identificar los apoyos al empleo más apropiados para llevar a cabo la acción seleccionada. • Enseñar a la persona los conocimientos y habilidades necesarios para aplicar los apoyos seleccionados.
Pregunta para la persona 8: <i>¿Cuándo empezaré a actuar?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Permitir que la persona determine el calendario del plan de acción. • Permitir a la persona que implemente el plan de acción. • Permitir a la persona que monitorice su progreso.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Fase 3 del Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional

Problema que resolver: <i>¿Qué he conseguido?</i>	
Pregunta para la persona	Objetivos del facilitador
Pregunta para la persona 9: <i>¿Qué acciones he realizado?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Permitir a la persona autoevaluar el progreso hacia la consecución del objetivo.
Pregunta para la persona 10: <i>¿Qué barreras se han eliminado?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar con la persona para comparar el progreso con los resultados deseados.
Pregunta para la persona 11: <i>¿Qué ha cambiado para conseguir el trabajo o carrera que quiero?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudar a la persona a reevaluar el objetivo si el progreso es insuficiente. • Ayudar a la persona a decidir si el objetivo debe seguir siendo el mismo o cambiar. • Colaborar con la persona para identificar si el plan de acción es adecuado o inadecuado dado el objetivo modificado o mantenido. • Ayudar a la persona a cambiar su plan de acción si es necesario.
Pregunta para la persona 12: <i>¿He conseguido lo que quería conseguir?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Permitir a la persona decidir si el progreso es adecuado, inadecuado o si se ha alcanzado el objetivo. • Si el objetivo se ha alcanzado, apoyar a la persona para que decida si necesita un objetivo diferente para alcanzar sus objetivos laborales o profesionales.

Fuente: elaboración propia.

2.2. Consideraciones para la implementación del *Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional*

Durante la implementación del *Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional* deben tenerse en cuenta algunas consideraciones. La primera, que la autodeterminación es una característica compleja que requiere de tiempo para su desarrollo, por lo que el modelo está pensado de forma que pueda ser aplicado de forma recursiva, en numerosas ocasiones, para facilitar los cambios en autodeterminación. La segunda, que las personas que participan en el programa pueden requerir de otro tipo de apoyos, como en comunicación, funciones ejecutivas o desplazamiento, entre otros, y los facilitadores del modelo deben también conocer dichos apoyos. Finalmente, debe tenerse en cuenta que el programa tiene algunas limitaciones a la hora de dar apoyo a personas con dificultades en la comunicación verbal o con necesidad de sistemas de apoyo a la comunicación.

2.3. Evidencia científica sobre el *Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional*

Aunque la versión para adolescentes del modelo, el *Modelo de enseñanza y aprendizaje de la autodeterminación* (SDLMI) (Mithaug et al., 1998; Wehmeyer et al., 2000) cuenta con sólida evidencia científica (Hagiwara et al., 2017), las investigaciones sobre el *Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional* son aún incipientes, a pesar de que su número ha aumentado en los últimos años. La tabla 4 muestra las características y resultados de los distintos estudios que han analizado la eficacia de este modelo y la tabla 5 las principales características de las intervenciones llevadas a cabo.

En cuanto a los aspectos formales de las intervenciones analizadas, la mayor parte de ellas se realizaron en los Estados Unidos, a excepción de una que tuvo lugar en España (Devlin, 2008). El formato de elección principal fue la instrucción uno a uno y la modalidad de implementación preferida fue la presencial en todos los estudios. El número de sesiones osciló entre 8 (Dean et al., 2022; Devlin, 2008) y 52 —un año— (Dean et al., 2018; Shogren et al., 2016), con grandes diferencias en el tiempo de implementación. En cuanto a las personas participantes, la mayor parte de las intervenciones fueron dirigidas a personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo (discapacidad intelectual, autismo, trastornos del aprendizaje, entre otros), a pesar de que algunas de ellas también incluyeron a personas con otros problemas de salud mental (Sowers y Swank, 2017) o personas con traumatismos craneoencefálicos, lesiones en la columna vertebral, ictus o alcoholismo (Shogren et al., 2016; Wehmeyer et al., 2003). En cuanto a la edad de los participantes, se observa que este modelo de instrucción es muy flexible, pudiendo ser aplicado tanto a jóvenes como a personas que se encuentran en la adultez avanzada, con un rango de entre 16 y 75 años. Esto resulta sin duda una ventaja del programa, ya que permite ser aplicado a una amplia gama de personas y edades. A pesar de dicho rango, se observa que la mayor parte de participantes se encuentran en la etapa de transición a la vida adulta, lo cual tiene sentido, teniendo en cuenta que es la etapa en la que se empieza a buscar empleo. Cabe destacar también la gran diferencia en el número de participantes entre estudios, siendo el mínimo 3 (Dean et al., 2017) y el máximo 197 (Shogren et al., 2016). La mayor parte de ellos, pero, tienen muestras pequeñas. Esta heterogeneidad dificulta la generalización de los resultados, siendo necesarios más estudios con muestras representativas para poder obtener una mayor evidencia científica del *Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional*.

En referencia a los objetivos en el ámbito laboral planteados en cada intervención, se destacan dos: (1) la búsqueda de empleo y (2) el desarrollo de habilidades para el mantenimiento del empleo y la mejora del rendimiento laboral. Algunas de las intervenciones analizadas plantearon ambos objetivos. Tres intervenciones se basaron en la búsqueda de empleo (Dean et al., 2017, 2018; Shogren et al., 2016), una en la mejora del rendimiento laboral (Devlin, 2008) y cuatro en los dos objetivos combinados (Benítez et al., 2005; Dean et al., 2022; Sowers y Swank, 2017; Wehmeyer et al., 2003).

Intervenciones centradas en la búsqueda de empleo

Con respecto a los estudios que tuvieron como objetivo la búsqueda de empleo de sus participantes, Dean et al. (2017) realizaron un estudio con un diseño de línea base múltiple en el que aplicaron el *Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional* a tres participantes con discapacidad intelectual. La intervención se llevó a cabo durante 30 sesiones en formato individual. Para evaluar los progresos realizados se diseñaron una serie de preguntas sobre el conocimiento de las fortalezas, intereses y necesidades, así como una valoración de la situación laboral. Dichas medidas se tomaron durante la fase de línea base, de la intervención y durante una fase final de mantenimiento. Los resultados obtenidos fueron, en general, positivos. 2 de los 3 participantes del estudio mejoraron su conocimiento sobre sus fortalezas e intereses (con un incremento de entre el 150-250 %) y obtuvieron empleo durante la intervención. La tercera participante no mostró mejoras en ninguno de los dos constructos evaluados.

En otra investigación Dean et al. (2018) realizaron un estudio descriptivo retrospectivo en el que aplicaron el modelo con 12 participantes, también con discapacidad intelectual. La intervención tuvo una duración total de un año. Como medidas de evaluación, se utilizaron datos como la situación laboral, las horas trabajadas al día y los días trabajados a la semana. Los resultados obtenidos fueron favorables: 9 de los 12 (75 %) participantes consiguieron un empleo durante la intervención, de los cuales 5 lo mantuvieron al cabo de 1 año. El tiempo medio de trabajo por día fue de 3,8 h/día y la media de días trabajados a la semana de 2,3 días/semana (rango=1-5).

Finalmente, el tercer y último estudio, centrado únicamente en la búsqueda de empleo, evaluó los cambios producidos en la autodeterminación de 197 participantes con diferentes discapacidades (ver tabla 4 para más detalles) tras la aplicación del modelo para el desarrollo de la carrera profesional (Shogren et al., 2016). El programa tuvo una duración de 1 año, se trabajaron un mínimo de 4 objetivos con cada participante y se involucró a 38 facilitadores de las entidades colaboradoras para acompañar a las personas con discapacidad. A pesar de que las puntuaciones en autodeterminación global aumentaron ligeramente a lo largo del tiempo para todos los participantes, estos cambios no fueron significativos en comparación con el grupo control ($t = 0.04$, 95% CI [-0.39, 0.40]). No obstante, sí se obtuvieron cambios significativos en subdimensiones como la autonomía, con incrementos de hasta casi 2 puntos (1.8) para el grupo que realizó la intervención en comparación con el grupo control.

Intervenciones centradas en el mantenimiento de empleo y en la mejora del rendimiento laboral

En lo referente a las intervenciones centradas en el mantenimiento del empleo y en la mejora del rendimiento laboral, Devlin (2008) realizó un estudio en el que aplicó el programa del *Modelo de desarrollo de la autode-*

terminación para la carrera profesional a personas con discapacidad intelectual moderada. La intervención estaba enfocada a mejorar la independencia y autonomía en el rendimiento laboral de dichas personas en el contexto de una universidad española. El programa tenía una duración de 8 semanas y se realizaba de forma individual. Se utilizó un diseño de línea base múltiple con 4 participantes de entre 20 y 32 años. Los resultados obtenidos fueron positivos. Mediante el protocolo de observación, se destacan mejoras en las medias porcentuales de todos los participantes (ver tabla 4 para más detalles). Las puntuaciones obtenidas también fueron positivas, con puntuaciones de entre 60 y 70, siendo todas superiores al nivel satisfactorio de logro (50). Así, todas las personas participantes lograron sus objetivos por encima de las expectativas marcadas.

Intervenciones centradas en ambos objetivos combinados

Finalmente, en referencia a las intervenciones que combinaron ambos objetivos, es decir, la búsqueda de empleo y el mantenimiento y mejora del rendimiento laboral, encontramos 4 estudios. Wehmeyer et al. (2003) realizaron el primer estudio sobre el *Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional* tras su creación. En este estudio piloto participaron 5 personas con un trastorno del desarrollo, una lesión por traumatismo craneoencefálico, una lesión en la columna vertebral, ictus y alcoholismo. Se utilizó un protocolo de observación para analizar los cambios producidos por la intervención. Las medias porcentuales de las puntuaciones correctas incrementaron para 4 de los 5 participantes tras la implementación del programa. El incremento de la media porcentual desde la línea base al tratamiento fue de un 25 % (rango=0-45 %).

Por otro lado, Benítez et al. (2005) se focalizaron en los objetivos específicos marcados por cada uno de los participantes. De ellos, 3 se centraron en el desarrollo de habilidades que facilitan el mantenimiento del empleo, como la asertividad y la resolución de conflictos, y 2 en la búsqueda de empleo. Se aplicaron las tres fases del modelo en orden durante un período de 11 semanas, con 3 reuniones semanales de 30 minutos de duración cada una. Para analizar las mejoras obtenidas tras la intervención, se realizó un diseño A-B y se utilizaron tablas de valoración para cada tipo de objetivo, indicando si se cumplía o no cada criterio de la tabla. Se evaluó el trabajo escrito de las personas participantes en la resolución de problemas relacionados con la resolución de conflictos, la asertividad y la búsqueda de empleo en función del objetivo de cada una. Los resultados de dicha intervención fueron positivos en las 5 personas participantes, mejorando el porcentaje medio de aciertos en cada fase. De la fase inicial a la de entrenamiento, se obtuvieron mejoras en las medias de porcentajes de entre 40 y 66 puntos. En la fase de mantenimiento, las tasas de acierto fueron aún más elevadas, entre el 86 % y el 90 %.

En tercer lugar, Dean et al. (2022) se enfocaron en la implementación del *Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional* únicamente para jóvenes adultos con autismo. La intervención duró unos 2,5 meses, con una media de sesiones por participante de 8.4(DT=2.8). Participaron 25 jóvenes con autismo de entre 14 y 23 años. Se realizó un estudio cuasiexperimental con medida pre-post test. En este estudio, se analizó también la viabilidad del modelo para los jóvenes con autismo y, tras un análisis de contenido, sugirió que los participantes aprendieron habilidades valiosas relacionadas con la autodeterminación y empezaron a desarrollar una motivación interna para conseguir sus objetivos. Otro dato destacable fue que los familiares o cuidadores expresaron su interés por involucrarse en las sesiones y poder acompañar a los jóvenes. En cuanto al impacto preliminar del programa, se obtuvieron mejoras significativas en consecución de objetivos, $z(21)=4.10$; $p<0.001$, y en rendimiento laboral, $t(19)=3.37$; $p=0.003$.

Para acabar, Sowers y Swank (2017) se propusieron analizar el efecto del *Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional* en personas con distintos diagnósticos de salud mental, como depresión o trastorno bipolar. Un total de 67 jóvenes de entre 20 y 30 años participaron en el estudio. La intervención duró un máximo de 30 sesiones y se realizó de forma individual con cada participante del grupo experimental. Se realizó un estudio controlado y aleatorizado. Se obtuvieron mejoras significativas en autodeterminación entre la interacción Grupo x Tiempo ($F(3, 44.2)=6.96, p=.0006$), es decir, a mayor tiempo de implementación del programa, mayores resultados se apreciaron en el grupo experimental. Así como en el compromiso de planificación profesional, con un efecto significativo de grupo, $F(1, 51.61)=30.49, p<0.0001$, indicando mayor compromiso en el grupo experimental; un efecto de tiempo, $F(3, 47.15)=13.81, p<0.0001$, mostrando que a mayor tiempo de intervención, mayor compromiso; y en la interacción Grupo x Tiempo, $F(3, 48.75)=6.62, p=0.0008$, señalando que el grupo experimental mostró mejoras que incrementaban con el tiempo a diferencia del grupo control.

Tabla 4. Características de los estudios sobre el *Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional*

Estudio	País	Participantes			Diseño investigación		Resultados
		N	Discapacidad intelectual y/o del desarrollo	Edad	Tipo	Instrumento	
Benítez et al. (2005)	Estados Unidos	5	Trastorno emocional/ conductual (5) y trastorno del aprendizaje (1)	16.06 (rango=15-17)	Diseño A-B para cada participante	Protocolo de observación	Las medias de mantenimiento para cada participante fueron: Mark: 90 %, Jeff: 87.5 %, Roger: 87.5 %, Will: 89 % y Ron: 86 %
Dean et al. (2017)	Estados Unidos	3	Discapacidad intelectual leve o moderada	26-28	Diseño de línea de base múltiple	Conocimiento de las fortalezas, intereses y necesidades mediante preguntas y situación laboral	2 de 3 participantes mejoraron su conocimiento sobre los propios intereses y fortalezas 2 de 3 participantes obtuvieron empleo durante la intervención
Dean et al. (2018)	Estados Unidos	12	Discapacidad intelectual leve o moderada	32 (rango=23-53)	Estudio descriptivo retrospectivo	Situación laboral, horas trabajadas por día, días trabajados por semana. Situación laboral después de 1 año	9 de los 12 participantes obtuvieron empleo (75 %) 5 de los 9 participantes con empleo lo mantuvieron al cabo de 1 año
Dean et al. (2022)	Estados Unidos	25	Autismo	17.7 (SD=2.7) (rango=14-23)	Estudio cuasiexperimental pretest-posttest	<i>Canadian Occupational Performance Measure (COPM)</i> (Carswell et al., 2004; Law et al., 1998), <i>Goal Attainment Scaling (GAS)</i> (Carr, 1979; Kiresuk et al., 1994), <i>Arc's Self-Determination Scale - Adult Version (SDS-Adult)</i> (Wehmeyer, 1996) y un formulario para la situación laboral (Wehman et al., 2014)	Mejoras significativas en consecución de objetivos y en rendimiento laboral

Estudio	País	Participantes			Diseño investigación		Resultados
		N	Discapacidad intelectual y/o del desarrollo	Edad	Tipo	Instrumento	
Devlin (2008)	España	4	Discapacidad intelectual moderada	20-32	Diseño de línea de base múltiple	Goal Attainment Scaling (GAS) (Carr, 1979; Kiresuk et al., 1994) y protocolo de observación	Medidas protocolo observación (medias de mantenimiento): Fred: 82 %, Matt: 96 %. Kevin: 86 %. Steve: 79 %. GAS: 2 participantes (70) y 2 participantes (60)
Shogren et al. (2016)	Estados Unidos	197	Discapacidad intelectual (56 %), autismo (9 %), discapacidad del aprendizaje (8 %), trastornos emocionales y de la conducta (9 %), otros problemas de salud (5 %), discapacidades del habla y/o de la audición, lesión por traumatismo craneoencefálico (2 %), desconocida (13%)	34.5(SD=13.04) (rango=17-75)	Estudio controlado aleatorizado	Arc's Self-Determination Scale - Adult Version (SDS-Adult) (Wehmeyer, 1996)	Ligeras mejoras en autodeterminación en todos los participantes No se obtuvieron mejoras significativas en autodeterminación global Mejoras significativas en la subescala de autonomía
Sowers y Swank (2017)	Estados Unidos	67	Diagnósticos de salud mental (p. ej. depresión, trastorno bipolar)	20-30	Estudio controlado aleatorizado	Arc's Self-Determination Scale - Adult Version (SDS-Adult) (Wehmeyer, 1996); Career Planning Activity Engagement (CPAE) (Lent et al., 1999); Career Decision Self-Efficacy Scale-Short Form (CDSE) (Betz et al., 1996); Disability-Related Career Self-Efficacy Scale (DCSE) (Powers et al., 1995); Mental Health Recovery Measure (MHRM) (Wagnild y Young, 1993); Consumer Empowerment Scale (CES) (Koren et al., 1992)	Mejoras significativas en autodeterminación Mejoras significativas en el compromiso de planificación profesional
Wehmeyer et al. (2003)	Estados Unidos	5	Trastorno del desarrollo, lesión por traumatismo craneoencefálico, lesión en la columna vertebral, ictus, alcoholismo	37.7 (rango=22-50)	Estudio de caso único	Protocolo de observación	Incremento de las medias porcentuales en 4 de 5 participantes. Incremento de la media porcentual desde la línea base al tratamiento de un 25 % (rango=0-45 %)

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Características de las distintas implementaciones del Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional en los estudios

Estudio	Intervención				
	Modalidad	Facilitadores	Contexto	Formato (duración)	Objetivo
Benítez et al. (2005)	Presencial	Primer autor del artículo	Escuela secundaria y preparatoria alternativa que atiende a 22 jóvenes varones de sexto a duodécimo grado con dificultades emocionales y conductuales	Por parejas y posteriormente uno a uno (11 semanas)	Búsqueda de empleo y desarrollo de habilidades para el mantenimiento de empleo
Dean et al. (2017)	Presencial	1 terapeuta ocupacional y un educador especial	Programa de día en el <i>Midwest</i>	Uno a uno (30 sesiones)	Búsqueda de empleo
Dean et al. (2018)	Presencial y combinada con un servicio de búsqueda de empleo	Estudiantes graduados de terapia ocupacional y educación especial, supervisados por un terapeuta ocupacional registrado y licenciado	Los apoyos se proporcionaron a través del centro de habilitación diurna de la agencia y en la comunidad	Uno a uno (1 año)	Búsqueda de empleo
Dean et al. (2022)	Presencial	4 estudiantes de máster de terapia ocupacional y 1 estudiante de doctorado de educación especial	En domicilio o localización comunitaria de elección del participante	Uno a uno (2,5 meses; media de sesiones=8.4(SD=2.8))	Búsqueda de empleo y mejora de rendimiento laboral
Devlin (2008)	Presencial	1 miembro del proyecto SCOUT y antiguo profesor de educación especial	Programa de empleo de la Universidad de Toledo	Uno a uno (8 semanas)	Mejora del rendimiento laboral
Shogren et al. (2016)	Presencial en las organizaciones de cada participante	38 facilitadores (trabajadores de las diferentes organizaciones que participaron en el proyecto)	Organizaciones proveedoras de apoyo comunitario en el estado de Missouri	Uno a uno (1 año)	Búsqueda de empleo
Sowers y Swank (2017)	Presencial	Asesores profesionales entrenados por el investigador principal	(No se informa)	Uno a uno (máximo de 30 sesiones)	Búsqueda de empleo y desarrollo de habilidades para el mantenimiento de empleo
Wehmeyer et al. (2003)	Presencial	Investigadores del proyecto	Servicios de rehabilitación vocacional	Uno a uno (2 sesiones por semana de 45 minutos durante 6 semanas)	Búsqueda y mantenimiento de empleo

Fuente: elaboración propia.

2.4. Ejemplo de un caso de implementación

A continuación, se expone un ejemplo de la implementación del *Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional* (SDCDM) que el segundo autor del artículo ha creado en base a su extensa experiencia en la aplicación de dicho modelo con personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo. Con propósito ilustrativo, el participante se ha denominado Ramón.

Ramón es un joven adulto de 19 años con discapacidad intelectual. Vivía en casa con su familia y hermanos pequeños. Había abandonado el instituto recientemente y su objetivo a largo plazo era vivir de forma independiente en un piso. Por eso, él pensó que encontrar un trabajo era un primer paso importante para poder vivir por su cuenta. Con ese fin, Ramón reflexionó en qué ámbito quería trabajar y se dio cuenta de que quería encontrar un empleo en el ámbito de la educación. Él cuidaba de sus hermanos menores durante los fines de semana y disfrutaba con verlos hacer nuevos descubrimientos y aprender cosas nuevas. El camino de Ramón para trabajar en el ámbito de la educación era complicado porque había abandonado los estudios en su último año de instituto debido a sus dificultades para lidiar con las situaciones sociales del entorno escolar. Desde entonces, no había encontrado un trabajo a pesar de buscar empleo de forma regular en páginas web de empleo. Ramón decidió buscar apoyo para su carrera laboral utilizando el *Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional*, que fue facilitado por un asistente social de su pueblo.

Durante la fase 1 (establecer un objetivo para mi carrera profesional) del modelo, el facilitador apoyó a Ramón en la realización de una lluvia de ideas sobre sus objetivos a largo plazo, sus fortalezas e intereses y las potenciales barreras para llegar a dichos objetivos. Para dar apoyo a la lluvia de ideas, el facilitador utilizó una mezcla de preguntas abiertas y actividades en papel dirigidas a ayudar a Ramón a pensar en profundidad sobre su futuro. El interés de Ramón por trabajar en educación se hizo patente, así como su deseo de aprender más técnicas para educar y enseñar a los niñas y niños. Él detectó que una de las barreras más prominentes para conseguir su objetivo a largo plazo era que no tenía experiencia laboral formal o un entrenamiento específico en educación. Otra barrera que identificó Ramón fue que no sabía la mejor forma de encontrar empleos que coincidieran con sus intereses y habilidades. Ramón decidió que encontrar posibles trabajos en el ámbito de la educación era su principal prioridad, lo que podría ayudarle posteriormente a determinar el entrenamiento que podría necesitar para fortalecer sus habilidades y avanzar en su carrera profesional.

Ramón trabajó en la fase 2 del modelo (pasar a la acción) para eliminar las barreras relacionadas con encontrar un trabajo en educación. Durante esta fase, el facilitador apoyó a Ramón para considerar posibles opciones para encontrar empleo. Por ejemplo, el plan de acción inicial de Ramón era hacer una lista de las agencias de cuidado de niños/as y de escuelas de preescolar de su pueblo y después contactar con cada una de ellas para descubrir posibles oportunidades laborales. El facilitador apoyó a Ramón animándole a que describiera los pasos involucrados en encontrar potenciales agencias y escuelas (p. ej. buscar en Internet proveedores de servicios de guardería y escuelas, preguntar a amigos y familiares sobre lugares en su comunidad, utilizar el mapa de su teléfono para buscar proveedores y escuelas). El facilitador también ayudó a Ramón a encontrar recursos para responder a sus preguntas, como ponerlo en contacto con maestros/as.

Durante la fase 3 (ajustar el objetivo o el plan), el facilitador trabajó con Ramón para reflexionar sobre el progreso que había realizado y si las barreras para conseguir su objetivo habían sido eliminadas. El facilitador apoyó este trabajo utilizando las "Preguntas para la persona" de la fase 3 para así guiar a Ramón a evaluar su progreso realizado durante la fase 2. Ramón llegó a la conclusión de que había hecho una lista de posibles guarderías y escuelas buscando por Internet, pero no pidió ayuda a su familia ni contactó con las personas que le había recomendado el facilitador. Afirmó que no sabía qué decir a la gente ni cómo pedir ayuda. Ramón decidió volver a la fase 2 para crear un nuevo plan de acción. Esta vez Ramón creó un guion que podría utilizar para hablar con la gente sobre sus intereses profesionales y pedir ayuda. El facilitador le ofreció apoyo realizando *role-playings* (juego de rol para practicar situaciones sociales) y escribiendo un guion que Ramón había creado. Ramón dijo que esta práctica le dio confianza y pensó que entonces sí podía hablar con la gente de la lista que había escrito anteriormente. El facilitador también utilizó parte de una

sesión del *Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional* para ayudar a Ramón a hablar con las personas que le había recomendado. Esto le dio a Ramón un sentimiento de logro y la sensación de acercarse a su objetivo final. De las conversaciones realizadas Ramón también aprendió algunas habilidades que necesitaba desarrollar, como tener un entrenamiento en resucitación cardiopulmonar.

Durante su segundo ciclo en la fase 3, Ramón remarcó que se sentía cómodo con la lista de potenciales trabajos que había realizado. Entonces, Ramón volvió a la fase 1 para marcarse el nuevo objetivo de contactar con cada agencia y escuela de la lista para preguntar por posibles ofertas de trabajo. También quiso aprender sobre cómo desarrollar las habilidades que necesitaría para un trabajo en el ámbito educativo.

Durante su última sesión juntos, el facilitador pidió a Ramón que reflexionara sobre el proceso del *Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional* y que hablara de los beneficios y retos del mismo. Al hablar sobre su proceso durante la implementación del modelo, Ramón refirió “siento que tengo una forma de establecer objetivos e intentar conseguirlos. Espero poder utilizar esto para conseguir un trabajo eventualmente”. La madre de Ramón confirmó el crecimiento personal de su hijo y refirió que “había estado hablando sobre conseguir un trabajo, pero esta era la primera vez que realmente había empezado a tomar acción para conseguir uno realmente”. La utilización del *Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional* dio a Ramón la confianza para lidiar con sus problemas. Él dijo “pienso que aún tengo trabajo por hacer. Pero siento que estoy yendo a algún sitio”.

Este es un ejemplo de una posible aplicación del *Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional*. Como puede apreciarse en el caso de Ramón, dicho modelo es recursivo y cíclico, y permite la revaloración de los objetivos y planes de acción mediante la evaluación del progreso realizado. Al mismo tiempo, su implementación resulta sencilla, a base de actividades y preguntas que promueven el pensamiento reflexivo y crítico y que facilitan poner en marcha herramientas para tomar acción en el proceso de conseguir los objetivos establecidos. Y así, este modelo permite ir superando las diferentes etapas necesarias para la consecución del objetivo final a largo plazo.

3. Conclusiones

En este trabajo se ha presentado la versión traducida y un ejemplo de aplicación del *Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional* (Wehmeyer et al., 2003) para poder promover su aplicación en el contexto español. Además, se han analizado diversos estudios realizados sobre el mismo para estudiar su efectividad en el desarrollo de la autodeterminación y de habilidades para la promoción del empleo. Tras el análisis de dichos estudios, se puede concluir que resulta una buena herramienta para el desarrollo de la carrera profesional de personas con discapacidad, así como para el desarrollo de habilidades relacionadas con el empleo y la promoción de la autodeterminación. Por ende, el *Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional* resulta una buena herramienta de intervención para jóvenes adultos que quieren buscar o mantener un empleo. Y, sin duda, ofrece algunas ventajas destacables: como el gran rango de edades en el que puede aplicarse (para cualquier persona que esté en edad de trabajar), su carácter inclusivo (pensado tanto para personas con o sin discapacidad) y la gran variedad de ámbitos en los que puede aplicarse (en el instituto, el lugar de trabajo, la comunidad o el domicilio).

Centrándonos en los estudios mencionados podemos apreciar numerosos diseños de investigación no replicados, así como tamaños de la muestra reducidos —a excepción de 2 estudios— (Shogren et al., 2016; Sowers y Swank, 2017). Dicha heterogeneidad de diseños, junto con el número limitado de participantes, dificulta la generalización de los resultados obtenidos, por lo que se requiere de un mayor número de investigaciones del modelo para llegar a resultados concluyentes. A la vez, se obtuvieron resultados positivos en cuanto al desarrollo de habilidades para el empleo (p. ej. Benítez et al., 2005), en la consecución de objetivos (p. ej. Devlin, 2008) y en la adquisición de empleo (p. ej. Dean et al., 2018), pero los cambios obtenidos en autodeterminación no fueron significativos (p. ej. Shogren et al., 2016), a pesar de obtener ligeras mejoras. Una posible explicación de este hecho es la necesidad de un tiempo prolongado de apoyo para el entrenamiento de las habilidades relacionadas con la autodeterminación, para apreciar cambios significativos en dicha dimensión de forma global (Wehmeyer et al., 2013). Esta hipótesis también concuerda con los resultados obtenidos por Sowers y Swank (2017), quienes observaron que, a mayor tiempo de intervención, mayores mejoras se apreciaron en autodeterminación.

Con relación a los objetivos establecidos en los estudios, gran parte de las intervenciones se centraron en el objetivo de la búsqueda de empleo (p. ej. Dean et al., 2017) o en la combinación de la búsqueda y mantenimiento de trabajo (p. ej. Sowers y Swank, 2017). El establecimiento de la búsqueda de empleo como objetivo principal de la mayor parte de investigaciones tiene sentido, teniendo en cuenta el reducido número de personas con discapacidad que disponen de empleo actualmente, tanto en Estados Unidos (Bureau of Labor Statistics, 2022) como en España (INE, 2022; Plena Inclusión, 2022). Este dato vuelve a poner de relevancia la importancia de dar apoyo a las personas con discapacidad en su desarrollo laboral y profesional durante su transición a la vida adulta y su adultez.

Otros aspectos que destacar son aquellos relacionados con características de las intervenciones, como su contexto, formato y modo de implementación. En referencia a la procedencia de los estudios, la mayor parte se ha realizado en el contexto estadounidense, a excepción de la investigación de Devlin (2008), que tuvo lugar en España. Estos datos indican que se requiere de más estudios en el ámbito español para poder estudiar su efectividad en nuestro contexto. Asimismo, todas las intervenciones expuestas se realizaron en formato individual (uno a uno) o por pares al inicio en un caso (Benítez et al., 2005). Futuras líneas de investigación podrían analizar el impacto de dicho modelo en su formato grupal, teniendo en cuenta los beneficios de las intervenciones grupales para las personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo (p. ej. Spain y Blainey, 2015). Finalmente, todas las intervenciones expuestas en este estudio se realizaron en la modalidad presencial. Desde la aparición de la COVID-19 y el auge de la implementación de metodologías a distancia, otro aspecto interesante a considerar en futuras investigaciones es la posibilidad de estudiar la efectividad del *Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional* en la modalidad *online*. Esto permitiría ofrecer dicho servicio a un mayor número de personas, rompiendo las barreras geográficas, reduciendo los costes y ofreciendo menores tiempos de espera (Solomon y Soares, 2020). Actualmente, el grupo de investigación del Kansas University Center on Developmental Disabilities (KUCDD) ha empezado a realizar los primeros estudios en la modalidad online y grupal, tanto con el *Modelo de enseñanza y aprendizaje de la autodeterminación* como del *Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional*. Para concluir, dados los beneficios expuestos del *Modelo de desarrollo de la autodeterminación para la carrera profesional* y la necesidad de herramientas para la promoción de la autodeterminación también en el ámbito laboral, resulta de suma importancia disponer de dicha herramienta traducida para su implementación en el contexto español.

Referencias bibliográficas¹

- Agran, M. y Krupp, M. (2011). Providing choice making in employment programs: The beginning or end of self-determination? *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(4), 565-575. <http://www.jstor.org/stable/24232367>.
- Almalky, H. A. (2020). Employment outcomes for individuals with intellectual and developmental disabilities: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 109, 104656. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104656>.
- Autism Europe (2014). *Autism and work. Together we can*. Autism-Europe.
- *Benítez, D. T., Lattimore, J. y Wehmeyer, M. L. (2005). Promoting the Involvement of students with emotional and behavioral disorders in career and vocational planning and decision-making: The self-determined career development model. *Behavioral Disorders*, 30(4), 431-447. <https://doi.org/10.1177/019874290503000401>.
- Betz, N. E., Klein, K. y Taylor, K. (1996). Evaluation of a short form of the career decision making self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment*, 4(1), 47-57. <https://doi.org/10.1177/106907279600400103>.
- Bureau of Labor Statistics (2022). *Persons with a disability: Labor force characteristics-2021*. News release. U.S. Department of Labor.
- Carr, R. A. (1979). Goal attainment scaling as a useful tool for evaluating progress in special education. *Exceptional Children*, 46(2), 88-95.
- Carswell, A., McColl, M. A., Baptiste, S., Law, M., Polatajko, H. y Pollock, N. (2004). The Canadian occupational performance measure: A research and clinical literature review. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 71(4), 210-222. <https://doi.org/10.1177/000841740407100406>.
- *Dean, E. E., Burke, K. M., Shogren, K. A., y Wehmeyer, M. L. (2017). Promoting self-determination and integrated employment through the self-determined career development model. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1(2), 55-62. <https://doi.org/10.1007/s41252-017-0011-y>.
- *Dean, E. E., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L. y Shrum, J. (2022). Promoting career design in youth and young adults with ASD: A feasibility study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(6), 2689-2700. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05146-x>.
- *Dean, E. E., Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Almire, B. y Mellenbruch, R. (2018). Career design and development for adults with intellectual disability: A program evaluation. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 3(2), 111-118. <https://doi.org/10.1007/s41252-018-0080-6>.
- *Devlin, P. (2008). Enhancing the job performance of employees with disabilities using the self-determined career development model. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(4), 502-513. <http://www.jstor.org/stable/23879679>.
- Hagiwara, M., Shogren, K. y Leko, M. (2017). Reviewing research on the self-determined learning model of instruction: Mapping the terrain and charting a course to promote adoption and use. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1(1), 3-13. <https://doi.org/10.1007/s41252-017-0007-7>.
- Instituto Nacional de Estadística (2022). *El empleo de las personas con discapacidad*. Notas de prensa. INE.

¹ Los estudios marcados con un asterisco son aquellos incluidos en la descripción de la evidencia científica del Modelo de desarrollo de la auto-determinación para la carrera profesional

- Kiresuk, T. J. (1994). *Goal attainment scaling: Applications, theory, and measurement*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Koren, P. E., DeChillo, N. y Friesen, B. J. (1992). Measuring empowerment in families whose children have emotional disabilities: A brief questionnaire. *Rehabilitation Psychology, 37*(4), 305-321. <https://doi.org/10.1037/h0079106>.
- Law, M. C., Baptiste, S., Carswell, A., McColl, M. A., Polatajko, H. y Pollock, N. (1998). *Canadian occupational performance measure (COPM)*. CAOT Publ. ACE.
- Lent, R. W., Hackett, G. y Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly, 47*(4), 291-365. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1999.tb00739.x>.
- Lindsay, S., Cagliostro, E., Albarico, M., Mortaji, N. y Karon, L. (2018). A systematic review of the benefits of hiring people with disabilities. *Journal of occupational rehabilitation, 28*(4), 634-655. <https://doi.org/10.1007/s10926-018-9756-z>.
- Lysaght, R., Cobigo, V. y Hamilton, K. (2012). Inclusion as a focus of employment-related research in intellectual disability from 2000 to 2010: A scoping review. *Disability and rehabilitation, 34*(16), 1339-1350. <https://doi.org/10.3109/09638288.2011.644023>.
- Martorell, A., Gutiérrez-Recacha, P., Pereda, A. y Ayuso-Mateos, J. L. (2008). Identification of personal factors that determine work outcome for adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 52*(12), 1091-1101. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01098.x>.
- Mithaug, D. E., Wehmeyer, M. L., Agran, M., Martin, J. y Palmer, S. B. (1998). The self-determined learning model of instruction: Engaging students to solve their learning problems. En M. L. Wehmeyer y D. J. Sands (Eds.), *Making it happen: Student involvement in educational planning, decision-making and instruction* (pp. 299-328). Paul H. Brookes Publishers.
- Morgan, R. L. y Alexander, M. (2005). The employer's perception: Employment of individuals with developmental disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation, 23*(1), 39-49.
- Mumbardó-Adam, C., Vicente Sánchez, E., Giné y Giné, C., Guardia-Olmos, J., Raley, S. K. y Verdugo Alonso, M. Á. (2017). Promoviendo la autodeterminación en el aula: el modelo de enseñanza y aprendizaje de la autodeterminación. *Siglo Cero, 48*(2), 41-59. <https://bit.ly/499RExq>.
- Pallisera Díaz, M., Fullana Noell, J., Puyaltó Rovira, C., Vilà Suñé, M., Valls Gabernet, M. J., Díaz Garolera, G. y Castro Belmonte, M. (2018). Retos para la vida independiente de las personas con discapacidad intelectual. Un estudio basado en sus opiniones, las de sus familias y las de los profesionales. *Revista Española de Discapacidad, 6*(1), 7-29. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/370>.
- Pallisera, M., Fullana, J., Vilà, M., Jiménez, P., Castro, M., Puyalto, C., Montero, M. y Martín, R. (2014). Análisis de los apoyos que reciben los jóvenes con discapacidad intelectual en su transición a la vida adulta en España: una investigación a partir de experiencias de profesionales y personas con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad, 2*(2), 27-43. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/104>.
- Plena Inclusión (23 de enero de 2022). *Mucho más que un dato. Por el derecho al empleo*. <https://www.plenainclusion.org/l/mucho-mas-que-un-dato/>.
- Powers, L. E., Sowers, J. y Stevens, T. (1995). An exploratory, randomized study of the impact of mentoring on the self-efficacy and community-based knowledge of adolescents with severe physical challenges. *Journal of Rehabilitation, 61*(1), 33-41.
- *Shogren, K. A., Gotto IV, G. S., Wehmeyer, M. L., Shaw, L., Seo, H., Palmer, S., Snyder, M. J. y Barton, K. N. (2016). The impact of the self-determined career development model on self-determination. *Journal of Vocational Rehabilitation, 45*(3), 337-350. <https://doi.org/10.3233/JVR-160834>.

- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Forber-Pratt, A. J., Little, T. D. y López, S. (2015b). Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(3), 251-263.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenbark, G. G. y Little, T. D. (2015a). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*, 48(4), 256-267. <https://doi.org/10.1177/0022466913489733>.
- Shogren, K. A. y Raley, S. K. (2022). *Self-determination and causal agency theory: Integrating research into practice*. Springer Nature.
- Shogren, K. A. y Shaw, L. A. (2016). The role of autonomy, self-realization, and psychological empowerment in predicting outcomes for youth with disabilities. *Remedial and Special Education*, 37(1), 55-62. <https://doi.org/10.1177/0741932515585003>.
- Solomon, D. y Soares, N. (2020). Telehealth approaches to care coordination in autism spectrum disorder. En M. Brunson McClain, J. D. Shahidullah y K. R. Mezher(Eds.), *Interprofessional care coordination for pediatric autism spectrum disorder: Translating research into practice* (pp. 289-306). https://doi.org/10.1007/978-3-030-46295-6_19.
- *Sowers, J. A. y Swank, P. (2017). Enhancing the career planning self-determination of young adults with mental health challenges. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 16(2), 161-179. <https://doi.org/10.1080/1536710X.2017.1300081>.
- Spain, D. y Blainey, S. H. (2015). Group social skills interventions for adults with high-functioning autism spectrum disorders: A systematic review. *Autism*, 19(7), 874-886. <https://doi.org/10.1177/1362361315587659>.
- Wagnild, G. M. y Young, S. L. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178.
- Wehman, P., Chan, F., Ditchman, N. y Kang, H. J. (2014). Effect of supported employment on vocational rehabilitation outcomes of transition-age youth with intellectual and developmental disabilities: A case control study. *Intellectual & Developmental Disabilities*, 52(4), 296-310. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-52.4.296>.
- Wehmeyer, M. L. (1996). Student self-report measure of self-determination for students with cognitive disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31, 282-293. <http://www.jstor.org/stable/23879103>.
- *Wehmeyer, M. L., Lattimore, J., Jorgensen, J. D., Palmer, S. B., Thompson, E. y Schumaker, K. M. (2003). The self-determined career development model: A pilot study. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 19(2), 79-87.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Agran, M., Mithaug, D. E. y Martin, J. E. (2000). Promoting causal agency: The self-determined learning model of instruction. *Exceptional Children*, 66(4), 439-453. <https://doi.org/10.1177/001440290006600401>.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Shogren, K., Williams-Diehm, K. y Soukup, J. H. (2013). Establishing a causal relationship between intervention to promote self-determination and enhanced student self-determination. *The Journal of special education*, 46(4), 195-210. <https://doi.org/10.1177/0022466910392377>.
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Little, T. D. y Lopez, S. J. (Eds.). (2017). *Development of self-determination through the life-course*. Springer.