

## INCLUSIÓN EDUCATIVA Y AUTODETERMINACIÓN EN EL SECUNDARIO

**Autores:** YADAROLA, María Eugenia; FERNANDEZ VALDÉS, Inés; GONZÁLEZ, Celia Inés; GUTIERREZ LAZCANO, María Pía.

**Equipo de colaboración:** CORNAGLIA, Carolina; DOTTI, Gabriela; ZÁRATE, María Olga.

**Dirección electrónica de referencia:** m.eugenia.yadarola@gmail.com

**Institución de procedencia:** Universidad Católica de Córdoba, Facultad de Educación en conjunto con FUSDAI-Fundación Síndrome de Down para su Apoyo e Integración.

**Eje temático:** Cambio escolar hacia una educación inclusiva.

**Campo metodológico:** Investigación

**Palabras Clave:** inclusión educativa, autodeterminación, discapacidad intelectual

### 1. Introducción

El trabajo que aquí presentamos es un Sub-tema que se incorpora en la Línea de Investigación “*Inclusión Educativa de personas con discapacidad: políticas y prácticas*” admitida por la UCC-CONICET.

El **problema** de investigación responde al siguiente interrogante: ¿Cuáles son las estrategias que benefician la autodeterminación de los adolescentes con discapacidad intelectual incluidos en la escuela media común?

El **objetivo general** de este trabajo consiste en identificar las estrategias que promueven el desarrollo de los procesos de construcción de la autodeterminación en las personas con discapacidad intelectual en el marco de la inclusión educativa.

Los **objetivos específicos** son: a) Identificar las conductas autodeterminadas en los niños y jóvenes con discapacidad intelectual incluidos, con el seguimiento del EITI de FUSDAI. b) Indagar si los docentes de las escuelas comunes expresan en sus diseños curriculares, a nivel áulico, la promoción de la autodeterminación de sus estudiantes. c) Analizar aquellas prácticas docentes que en el aula y en la escuela

resultan favorecedoras u obstaculizadoras de la autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual incluidos.

Para este artículo se trabajó más concretamente en Identificar las conductas autodeterminadas en los adolescentes con discapacidad intelectual integrados/ incluidos en distintas escuelas ordinarias de nivel secundario de la ciudad de Córdoba (con el apoyo del EITI de FUSDAI). En un próximo estudio se buscará identificar las oportunidades o barreras que aparecen en el ambiente escolar inclusivo que favorecer o no su autodeterminación, que posibilite la propuesta de estrategias valiosas, que puedan ser utilizadas por los jóvenes con discapacidad, profesores y familias en pos de su desarrollo armonioso, orientado siempre a su total inclusión escolar, laboral y social. Los resultados de este estudio y su propuesta de intervención podrán contribuir a mejorar la calidad de vida de los adolescentes observados, como así también realizar aportes a ser extendidas a otros estudiantes con o sin discapacidad.

Los investigadores de este estudio son profesionales que conforman el Equipo Interdisciplinario de Tutoría a la Integración -EITI- de la Fundación Síndrome de Down para su Apoyo e Integración –FUSDAI- asociado con la Universidad Católica de Córdoba. Esta investigación se desarrolla especialmente dentro del trabajo de apoyo y seguimiento de la integración/inclusión que desarrolla el EITI de FUSDAI desde 1992.

El siguiente artículo es parte de los avances realizados en este estudio, que esperamos finalice en diciembre del 2016. Presentaremos la síntesis de los referentes teóricos y antecedentes sobre el tema profundizados en una anterior publicación (Yadarola, Fernández, González et al, 2014). Expondremos las dimensiones e indicadores del instrumento de recolección de datos y los resultados de esta parte del estudio sobre la autodeterminación de los adolescentes con discapacidad intelectual. El análisis de los resultados sigue la misma estructura del trabajo presentado sobre los niños con DI incluidos en el nivel primario (Yadarola, Fernández, González et al, 2015).

## **2. Referentes teóricos-conceptuales**

## **2.1.La Educación Inclusiva y el nuevo paradigma de la discapacidad intelectual**

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad –CDPD- (ONU, 2006) ha marcado un importante hito. Aquí expondremos aquellos aspectos más relevantes para esta investigación.

Por una parte, la CDPD insta a los Estados firmantes a garantizar el derecho a la inclusión educativa de las personas con discapacidad en todos los niveles de enseñanza y a lo largo de la vida. Argentina ratifica por Ley la CDPD en el 2008, posicionándola con un status constitucional.

Lopez Melero (2004) sostiene que la Educación Inclusiva acepta y se vale de las notas que nos diferencian a las personas, para construir una sociedad solidaria, que respete e incorpore a las minorías, en un ámbito de libertad y respeto. La diversidad es inherente al ser humano y es en este contexto es donde debemos ser todos educados.

La Educación Inclusiva es un paso más sobre la integración, aquella donde el alumno debía adaptarse en los métodos escolares en las que se suponía que todos necesitamos lo mismo. Es un avance y requiere tanto de una legislación y políticas educativas claras, coherentes, como de un cambio de prácticas y de actitudes de las personas directamente involucrados (funcionarios, familias, instituciones, directivos, docentes, profesionales) que posibiliten modificar las prácticas educativas, transformando la escuela inclusiva como la escuela para todos, donde se enriquecen estudiantes y profesores (Yadarola, 2006, p. 4). En este sentido, la educación inclusiva supone una educación para todos y cada uno, dentro de la escuela común y el aula común, donde todos se benefician y enriquecen en el intercambio con el otro. Supone entonces la inclusión educativa de estudiantes con y sin discapacidad, sin exclusiones.

Por otra parte, la CDPD adopta un nuevo modo de concebir la discapacidad en tanto lo reconoce como *“un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”* (ONU, 2006, Preámbulo, inc. e). Por tanto, se entiende que en la discapacidad se interrelacionan factores personales, ambientales y contextuales. Este concepto también se aplica a las personas con discapacidad intelectual. Hoy

los conceptos de inteligencia y de desarrollo cognitivo, han variado ya que se concibe que la inteligencia se construye en relación al medio.

Schalock (2007) destaca que la discapacidad intelectual hace referencia a las conductas funcionales, como a los factores ambientales-contextuales que son base para la provisión de intervenciones.

Lopez Melero (2010), apoyándose en las teorías cognitivistas, sostiene que el desarrollo de las persona se produce de manera cultural, con la incorporación de herramientas culturales; las personas con discapacidad intelectual, necesitan un ámbito culturalmente rico y valioso. Por esto, la escuela común, en un aula heterogénea, es el lugar donde la persona con discapacidad intelectual se ve favorecida, donde el trabajo colaborativo y la mediación son de gran importancia para el desarrollo y aprendizaje de todos.

## **2.2. La autodeterminación de los adolescentes con discapacidad**

El concepto de autodeterminación para las personas con discapacidad tiene un gran desarrollo a partir de los años 90, adquiriendo mayor relevancia luego de la CDPD (ONU, 2006), la cual reconoce la urgencia de fomentar la independencia y autonomía de estas personas, su libertad para tomar sus propias decisiones.

Verdugo y Martín (2002, p. 72) indagaron sobre el uso del término “autodeterminación” en 135 publicaciones entre los años 1985 y 1999, para llegar a identificar los Indicadores de autodeterminación utilizados en salud mental, los que agruparon en: Autonomía, Metas/valores personales, Control personal, Control ambiental, Decisiones, Elecciones y Autodirección.

Wehmeyer (2009), experto reconocido internacionalmente en el tema, distingue cuatro componentes en las acciones autodeterminadas: autonomía, autorregulación, capacitación psicológica y autorrealización. La *autonomía* implica que la persona actúa según sus propias preferencias, intereses, y/o capacidades, de manera independientemente, libre de influencias externas o interferencias no deseadas. No significa actuar sin apoyos o de modo aislado, ya que la autonomía de cualquier persona refleja la interdependencia entre sujetos, como también las influencias del ambiente y la historia. (Verdugo Alonso, 2001, p. 2)

Retomando a Wehemeyer (2009), la *autorregulación* se observa cuando la persona es capaz de analizar su ambiente social y su repertorio de respuestas, para

conducirse en esos ambientes, evaluando su desempeño; es capaz de tomar decisiones sobre cómo y cuándo actuar, sobre qué habilidades utilizar en una situación; de examinar la tarea que está desarrollando; de poner en marcha y evaluar un plan de acción, modificándolo de ser necesario (autoevaluación); es capaz de autoadministrar los esfuerzos necesarios para lograr sus metas (autoesfuerzo).

La persona tiene *capacitación psicológica* cuando actúa con la certeza de que es capaz de realizar las acciones necesarias para lograr objetivos específicos en su ambiente, y tiene la confianza que conseguirá lo que desea.

Por último, la autorealización implica que “la persona actuó de manera concienzuda respecto a si mismo” (Wehmeyer, 2009, p. 61), es decir, actúa con autoconocimiento y autoconciencia.

La autodeterminación es un proceso que se construye a lo largo de toda la vida, desde la infancia y apostamos a su afianzamiento en la adolescencia, en su paso por la escuela secundaria, en el que será de suma importancia el contexto donde se desarrolle la persona.

En las personas con discapacidad es necesario que quienes los rodeen estén convencidos de sus potencialidades ya que, como afirma Verdugo Alonso (2001, p. 2), uno de los principales problemas es las bajas expectativas de profesionales, padres y sociedad en general respecto a las posibilidades de los alumnos y adultos con discapacidad.

La autodeterminación forma parte de las dimensiones de calidad de vida y permite la programación de planes tendientes a su mejora.

Nuestro interés en esta presentación es estudiar la autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual incluidos en escuelas comunes, para luego poder realizar intervenciones que incidan en la mejora de su calidad de vida.

Interesa, entonces, identificar la adolescencia como proceso de cambio y etapa vital, como un momento de crisis y de oportunidad. Los jóvenes con discapacidad intelectual transitan su proceso de adolescencia de manera similar que cualquier persona. Adolescentes con o sin discapacidad son ante todo personas, sujetos de derecho, que en el contexto escolar se preparan para ejercer una ciudadanía crítica, responsable y reforzar conductas autodeterminadas, siempre y cuando el entorno los incluya.

Tomando los aportes de Verdugo (2002) se puede inferir que la calidad de vida

dentro del entorno escolar está relacionada con la cualificación de la planificación educativa, el desarrollo de modelos específicos de evaluación, de programas centrados en la persona, y el incremento de la participación en todos los procesos y decisiones que afectan a los individuos.

Se adoptan nuevos enfoques que tienen como premisa fundamental la idea de que el control debe trasladarse de quienes proporcionan los servicios hacia quienes los reciben (Wehmeyer, 2000).

Al incentivar la toma de decisiones, la elección y la resolución de problemas, se aumenta en los adolescentes la motivación por las actividades que realizan, se observa una reducción en algunos problemas de conducta y, además, se promueve la independencia Wehmeyer (1992) y Schalock (2001).

El desarrollo de la conducta autodeterminada exige que se traspase responsabilidad hacia la persona con discapacidad, que le posibilite, gradualmente, llevar las riendas de su propio proceso educativo. Para lo cual, es necesario tomar como base un modelo de enseñanza inclusiva que propicie la integración y participación, asumir un estilo de enseñanza no directivo y centrado en el alumno, creando contextos de aprendizaje interactivos y cooperativos.

Peralta López (2008) declara la importancia de los contextos educativos escolares o familiares para fomentar la autodeterminación de las personas con discapacidad, de las habilidades relacionadas con la toma de decisiones, resolver problemas, regular sus conductas y así conseguir sus sueños.

*Siguiendo a Yadarola (2010, p. 2) “El adolescente con SD en el aula común, junto a sus compañeros comunes y compartiendo el aprendizaje de la cultura escolarizada plasmada en el desarrollo de las asignaturas, puede ir construyendo su proyecto de vida incluido en su comunidad, descubriendo sus propios intereses, reconociendo sus capacidades y dificultades porque las confronta con los demás con una mayor autoconciencia de sí y, a su vez, ejercitando su autodeterminación”.*

Wehmeyer (2009) resalta que se debe fomentar en los estudiantes con o sin discapacidad la autodeterminación en el marco de una educación inclusiva aplicando el Diseño Universal y respetando a cada uno de los estudiantes. Los docentes de las instituciones educativas deben fomentar las acciones autodeterminadas de los alumnos, tengan o no discapacidad.

Cabrera y Yadarola (2010, p. 4) enuncian algunas estrategias: enriquecer los diferentes contextos, como el familiar, escolar y laboral; favorecer el análisis de

actitudes personales y del contexto, favorecedores y obstaculizadores; promover el diálogo y la comunicación, favoreciendo la comprensión de su contexto; brindar oportunidades de elección y decisión; enseñar y mediar en la resolución de problemas; promover el planteamiento de metas futuras; favorecer la autoconciencia y el autoconocimiento, como la autoestima y la autoconfianza; enseñar y mediar en el desarrollo del autocuidado y autodefensa.

### **Algunos antecedentes**

Se analizaron para este estudio investigaciones realizadas en Argentina, Chile, Colombia y España en la temática abordada, dando cuenta que los trabajos son de reciente publicación, denotando su novedad y vigencia.

Se presenta a continuación una síntesis de algunos de los antecedentes ya publicados (Yadarola, Fernández, González et al, 2014), tomando aquellos más relevantes para este artículo.

- *“La autodeterminación en adolescentes con discapacidad mental”*, investigación realizada en la Universidad Nacional del Litoral en Santa Fe, en el año 2003, por María Elena Festa y Mónica Giraudó bajo la dirección de la Dra. María Eugenia Yadarola. El objetivo principal fue analizar la presencia de los indicadores que predicen el logro de conductas autodeterminadas en los adolescentes con discapacidad intelectual. Se tomaron dos de las dimensiones de la autodeterminación: Autonomía y Decisión. El diseño metodológico fue exploratorio-descriptivo y cualitativo, con una muestra intencional. Se concluyó que el logro de la autonomía en alimentación, vestimenta e higiene es lo que primero marca a las personas autónomas. Se observaron dificultades en los adolescentes para autogestionar diferentes aspectos de su vida, mostrándose poco cuestionadores y más conformistas, obstaculizando esto una mayor independencia. La integración educativa, como ámbito acorde a la edad real de cada alumno integrado, permitió contextualizar sus conductas desde marcos más normalizadores.

- *“Autodeterminación, apoyo familiar y expectativas de empleabilidad en estudiantes universitarios con discapacidad”* realizado por Rafael Pérez Bustos, Elizabeth Moya Solar, Andrés Jiménez Figueroa, en la Universidad de Talca, Chile, en el año 2013, es un estudio de tipo transversal correlacional entre las dimensiones

autodeterminación, apoyo familiar y expectativas de empleabilidad en estudiantes universitarios con discapacidad y sin discapacidad.

Como conclusión, la familia cumple un rol importante en el desarrollo de las personas con discapacidad, en tanto crean oportunidades para el desarrollo de la autonomía y el fortalecimiento de sus hijos. Los estudiantes con discapacidad y sin discapacidad manifiestan recibir un alto apoyo por parte de sus familias, aunque la diferencia entre ambos grupos estaría en el tipo de apoyo que reciben y no en la cantidad de apoyo. Los estudiantes con discapacidad manifiestan una actitud más positiva hacia la búsqueda de empleo y consideran que encontrar un empleo depende más de su esfuerzo personal, que de factores ambientales. Los autores recomiendan que las instituciones educativas deben fomentar la autodeterminación de personas con discapacidad, favoreciendo un entorno y oportunidades de ingresar, permanecer y egresar de la educación superior, en igualdad de condiciones que los estudiantes sin discapacidad.

- *“Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad”* estudio realizado por Rosario Cerrillo Martín, Dolores Izuzquiza Gasset e Inmaculada Egido Gálvez en la Universidad Autónoma de Madrid en el 2013. El objetivo fue evaluar el impacto de la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad Autónoma de Madrid, donde se aplica un Programa de Formación para la Inclusión laboral para jóvenes con discapacidad intelectual que concluyeron el secundario. Se utilizó una metodología cualitativa y cuantitativa. Como conclusión, detectaron que los estudiantes con discapacidad intelectual habían avanzado en su autonomía, mejorando, además, su capacidad para tomar decisiones y para responsabilizarse de las mismas. Además, señalan que el programa contribuye a construir una universidad mejor, por lo que recomiendan la inclusión de personas con discapacidad intelectual en este ámbito.

- *“Salud y calidad de vida desde la discapacidad intelectual”* realizado por FUNDADEPS, Fundación Sanitas y Down España, entre los años 2009 y 2010 en casi todo el estado español. Con el objetivo de conocer si las personas con Síndrome de Down tienen necesidades de mayores adaptaciones y apoyos, se realizó un estudio Observacional-Descriptivo. Como conclusión, por un lado, las personas con Síndrome de Down cuentan con recursos personales suficientes para afrontar su vida cotidiana con relativo éxito, pero en algunos aspectos no tienen la autonomía suficiente y requieren aún de ayuda de terceros. Por otro lado, si bien las

personas con Síndrome de Down muestran estar contentas, alegres y satisfechas consigo mismas, como también con lo que reciben y tienen, se les puede ofrecer y exigir más, y ellos mismos deben exigirle más a la educación inclusiva y a la sociedad.

Las investigaciones citadas son un ejemplo de la importancia otorgada al desarrollo de la autodeterminación en el marco de la inclusión educativa, para mejorar la calidad de vida de las personas con o sin discapacidad. Es por ello que, resulta relevante identificar aquellas estrategias que favorecen la autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual incluidos en la escuela y el aula común, para poder orientar las políticas y prácticas escolares.

### **3. Aspectos Metodológicos**

La presente investigación combina enfoques de carácter cuantitativo y cualitativo, y se enmarca dentro del tipo de diseño exploratorio-descriptivo, de corte transversal.

La muestra se compone de 9 estudiantes del nivel secundario con discapacidad intelectual (DI), incluidos en escuelas y aulas comunes. Como complemento, se plantean como unidades de observación secundaria sus familias, docentes escolares y profesionales de apoyo en el proceso de inclusión.

Esta muestra es de carácter intencional, debido a que está constituida por los estudiantes de nivel secundario que tienen el seguimiento y apoyo del Equipo Interdisciplinario de Tutoría a la Integración -EITI- de la Fundación Síndrome de Down para su Apoyo e Integración –FUSDAI-.

Para el presente estudio se indagó sobre 9 adolescentes con DI, entre 15 y 19 años, escolarizados entre segundo y sexto año de la secundaria, que asisten a 7 diferentes escuelas de gestión pública y privada. Entre ellos, 6 tienen síndrome de Down (4 varones y 2 mujeres) y 3 otra discapacidad intelectual (2 mujeres y 1 varón). Cabe destacar que todos están incluidos en la escuela común y el aula común, cumpliendo los mismos horarios y espacios curriculares que el resto de sus compañeros de la clase.

Para llevar a cabo la recolección de datos se emplea una combinatoria de técnicas e

instrumentos, que incluyen:

- entrevista semi-estructurada a los jóvenes;
- entrevista semi-estructurada a sus familias;
- entrevista semi-estructurada a los docentes;
- cuestionario semi-estructurado auto-administrado a los profesionales de apoyo del EITI de FUSDAI;
- temario guía para la observación participante.

En este artículo se expone el análisis relativo a la aplicación de cuestionario autoadministrado a los profesionales de apoyo, referido a la autodeterminación de los adolescentes con DI incluidos en las aulas y escuelas comunes, teniendo como objetivo futuro, concluir la investigación mediante la aplicación y análisis el resto de las técnicas de recolección de datos antes citadas.

Luego del trabajo de indagación del material teórico y los diversos antecedentes encontrados, y la reflexión en torno a las experiencias del equipo de profesionales de seguimiento en el proceso de inclusión, se llevó a cabo un trabajo de selección y análisis que permitió reagrupar cinco grandes dimensiones a investigar en relación a la autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual, a saber:

- a) Autosuficiencia,
- b) Independencia en lo pedagógico,
- c) Independencia en las relaciones sociales,
- d) Elecciones y Decisiones y
- e) Metas y Valores.

Para llevar a cabo este proceso se consideraron principalmente los aportes de Verdugo y Martín (2002) en relación a los indicadores de autodeterminación y los aportes de Wehmeyer (2009) en relación a los componentes de conducta autorregulada. Las conceptualizaciones de dichos autores fueron incorporadas transversalmente en la elaboración operacional de las dimensiones adoptadas, que siguen el interés de la investigación. Así, cada dimensión está construida con indicadores refieren a más de uno de dichos componentes consideradas por Wehmeyer (2009). Por ejemplo, en la dimensión Autosuficiencia, el indicador “reconoce la necesidad de la higiene personal y actúa en consecuencia”, se puede

identificar una conducta compleja autodeterminada, en tanto conducta autónoma, autorregulada y que remite, asimismo, a la autoconciencia respecto de sí mismo, y más indirectamente a la creencia de control interno.

Teniendo en cuenta tales dimensiones, se elaboró una batería que contiene 55 indicadores, que se miden a partir de tres grupos de categorías, a saber:

- Siempre / Frecuentemente / A veces / Nunca
- Con ayuda / sin ayuda
- Correcta/ parcialmente correcta/ incorrecta

Partiendo de estas dimensiones, subdimensiones, indicadores y categorías se elaboró el cuestionario auto-administrado que fue aplicado a 7 profesionales de apoyo de los jóvenes.

Al aplicar este instrumento se evaluó, por un lado, la percepción de los profesionales de apoyo respecto a la autodeterminación de los adolescentes con discapacidad intelectual, como así también, la pertinencia de las categorías, comprensión y precisión de los indicadores.

#### **4. Resultados alcanzados y/o esperados**

Las actividades de investigación llevadas a cabo hasta el momento han sido:

- elaboración y reajuste del marco teórico,
- revisión de antecedentes de investigación en el tema,
- definición y construcción de dimensiones, sub-dimensiones e indicadores,
- elaboración de los instrumentos de recolección de datos para las familias y los profesionales de apoyo,
- aplicación de los instrumentos para las familias y los profesionales de apoyo,
- reajuste de la entrevista para los adolescentes con DI a ser aplicado,
- análisis e informe parcial de la investigación.

Aquí, como se dijo anteriormente, se muestran los resultados de la aplicación de cuestionario autoadministrado a los profesionales de apoyo sobre la autodeterminación de los adolescentes con DI incluidos en el nivel secundario.

Cabe destacar que este análisis se realizó primeramente respecto a los/as niños/as

con DI incluidos en el nivel primario (Yadarola et al, 2015).

Como resultados esperados, se prevé concluir con la recolección de datos empíricos, el análisis y la interpretación de los resultados para febrero del 2016.

### **a) Autosuficiencia (Gráficos N° 1, 2 y 3).**

Esta dimensión incluye indicadores referidos a las conductas autodeterminadas respecto a la autonomía, autocuidado, auto-mantenimiento y desenvolvimiento independiente en aquellas cuestiones cotidianas, identificadas en el ámbito escolar, que demanda del sujeto autoconocimiento, autorregulación y, en alguna medida, de creencia de control interno.

Se observa en este estudio que la gran mayoría de los adolescentes con DI muestran conductas autosuficientes ya que *Siempre* se visten solos, tienen hábitos alimenticios, manifiestan pudor y cuidan su intimidad. Sólo pocos lo harían *Frecuentemente* a dichas acciones. Además, *Frecuentemente* la mayoría resuelven situaciones problemáticas cotidianas.

Otros aspectos importantes son que la gran mayoría de estos estudiantes de modo Correcto reconocen la necesidad de la higiene personal y actúan en consecuencia y utilizan los elementos de higiene; sólo unos pocos lo haría de modo Parcialmente correcto. Además, todos utilizan utensilios propios de la edad de modo *Correcto*.

Se agrega que la gran mayoría de forma *Parcialmente correcta* y menos de forma *Correcta* reconoce sus datos personales y familiares y manejan el dinero. También que la gran mayoría utiliza por si sólo algún medio de transporte pero *Con ayuda*; sólo uno lo haría *Sin ayuda*.

Ahora bien, uno de los adolescente *A veces* manifiesta adecuados hábitos alimenticios, y algunos *A veces* o *Nunca* resuelven situaciones problemáticas, mostrando conductas poco autosuficientes. Además, un adolescente maneja el dinero de forma *Incorrecta*, y *No* utiliza por si sólo algún medio de transporte.

Gráfico 1: Frecuencia en las conductas autodeterminadas de autosuficiencia en adolescentes con DI.

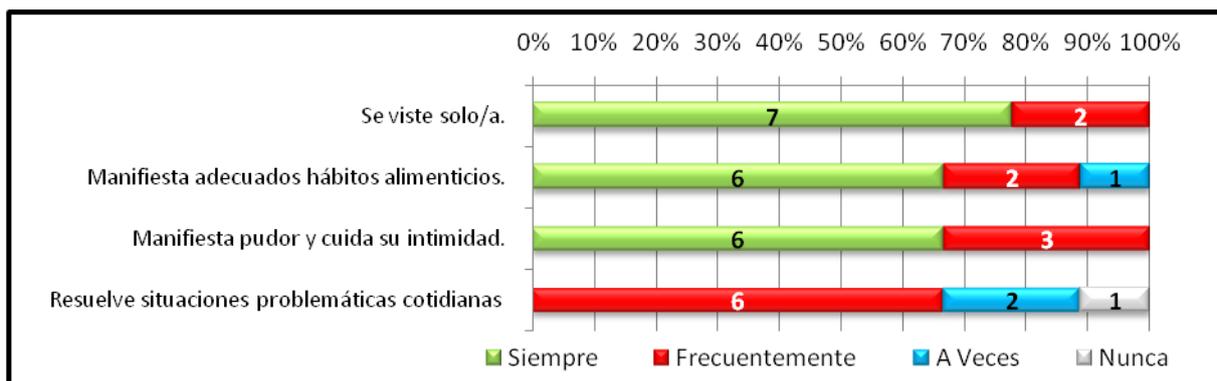


Gráfico 2: Corrección en las conductas autodeterminadas de autosuficiencia en adolescentes con DI.

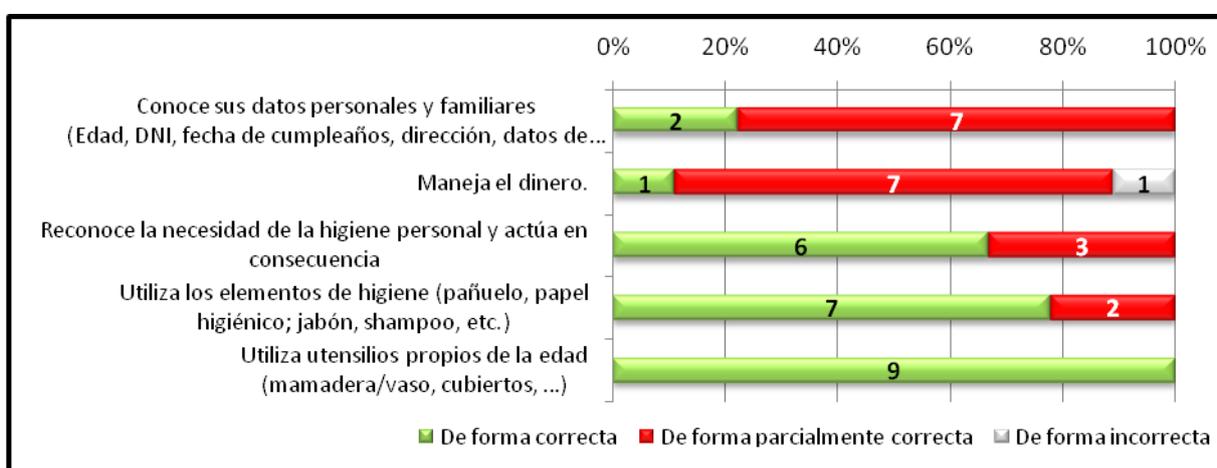


Gráfico 3: Realización y ayuda en las conductas autodeterminadas de autosuficiencia en adolescentes con DI.



### **b) Independencia en lo pedagógico (Gráficos N° 4 y 5)**

Esta dimensión de la autodeterminación se refiere a la autonomía en las actividades de aprendizaje escolar, la participación en clases, como así también a los aprendizajes pedagógicos requieren herramientas básicas para la autodeterminación

como, por ejemplo, la lecto-escritura y el cálculo.

Por un lado, los adolescentes con DI en su mayoría se muestran independientes en lo escolar ya que *Siempre* o *Frecuentemente* tienen iniciativa para comenzar sus tareas, realizan alguna actividad pedagógica solo/a, solicitan ayuda para realizar sus tareas, organizan los materiales en el espacio de trabajo, manifiestan deseos por aprender, más aún, sostienen la atención en la actividad pedagógica. Todos Siempre se manejan por sí solo en la escuela.

Además, en su mayoría *Sin ayuda* leen palabras, escriben palabras, reconocen números y operan con números. Asimismo, también la mayoría *Con ayuda* autocorrigen sus producciones escolares y reconocen el error en sus producciones escolares; cabe destacar que algunos lo hacen *Sin ayuda*.

Por otro lado, la mayoría de los adolescentes con DI *A veces* participan activamente en clases, resuelven situaciones problemáticas pedagógicas, participan activamente en las actividades grupales y administran el tiempo en función de sus actividades (hora, momentos del día, semanas, año). Esto daría cuenta de conductas poco autodeterminadas. El resto lo haría *Frecuentemente* o *Siempre*. Sólo un adolescente *No* reconoce el error en sus producciones escolares.

Gráfico 4: Frecuencia en las conductas autodeterminadas de independencia en lo pedagógico en adolescentes con DI.

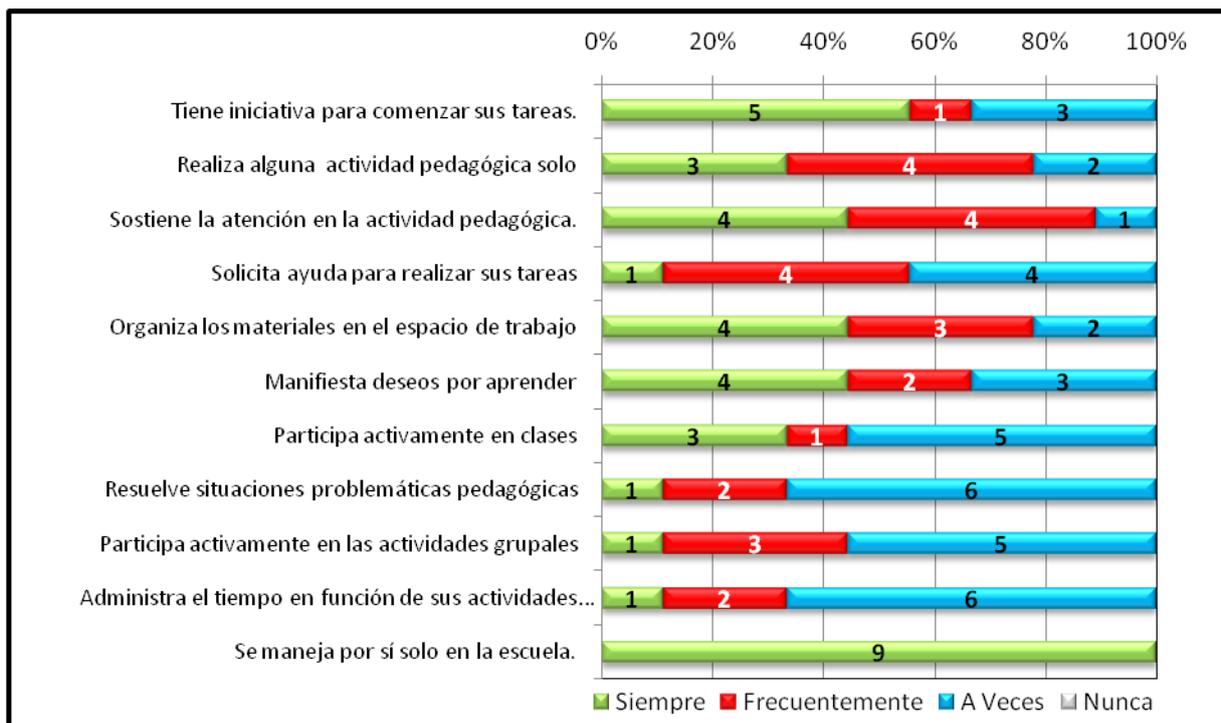
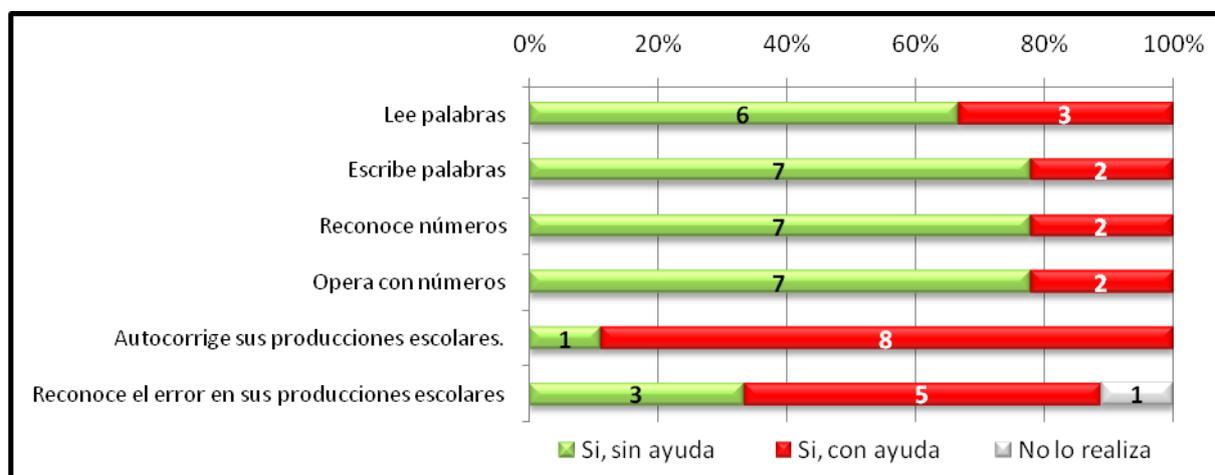


Gráfico 5: Realización y ayuda en las conductas autodeterminadas de independencia en lo pedagógico en adolescentes con DI.



### c) Independencia en las relaciones sociales (Gráficos N° 6 y 7)

La dimensión de autodeterminación sobre Independencia en las relaciones sociales alude a la autonomía para comunicarse y relacionarse con los demás, logrando autorregular el comportamiento en función de lo que el sujeto conoce de sí y de su entorno, con la necesaria creencia de control y eficiencia.

Por una parte, se observa que los adolescentes con DI en su mayoría *Siempre* o *Frecuentemente* se comunican, se incluyen en un circuito comunicativo, adecúan su comportamiento en función a las distintas relaciones interpersonales (amigos, conocidos, etc.), adecúan los temas y modos a tratar según el grupo en que se encuentre, se defienden en su propio nombre, actúan reconociendo riesgos (cruzar la calle, cocina, hablar con extraños, etc.) y muy especialmente, casi todos de forma *Correcta* se comunican con los demás utilizando distintas vías (oral, gestual, escrita, etc.). Establecen relaciones con el sexo opuesto de modo *Correcto*; siendo sólo uno quien lo haría de modo *Parcialmente correcto*.

Por otro lado, una mayoría de adolescentes mostrarían poca independencia en lo social en tanto *A veces* se comunican por internet (email, chat, Facebook, etc.) y/o celular y se esfuerzan por cultivar sus amistades; *A veces* o *Nunca* organizan invitaciones, reuniones con compañeros y amigos, solicitan asesoramiento en sus relaciones sociales y actúan en defensa de otro.

Gráfico 6: Frecuencia en las conductas autodeterminadas de independencia en las relaciones sociales en adolescentes con DI.

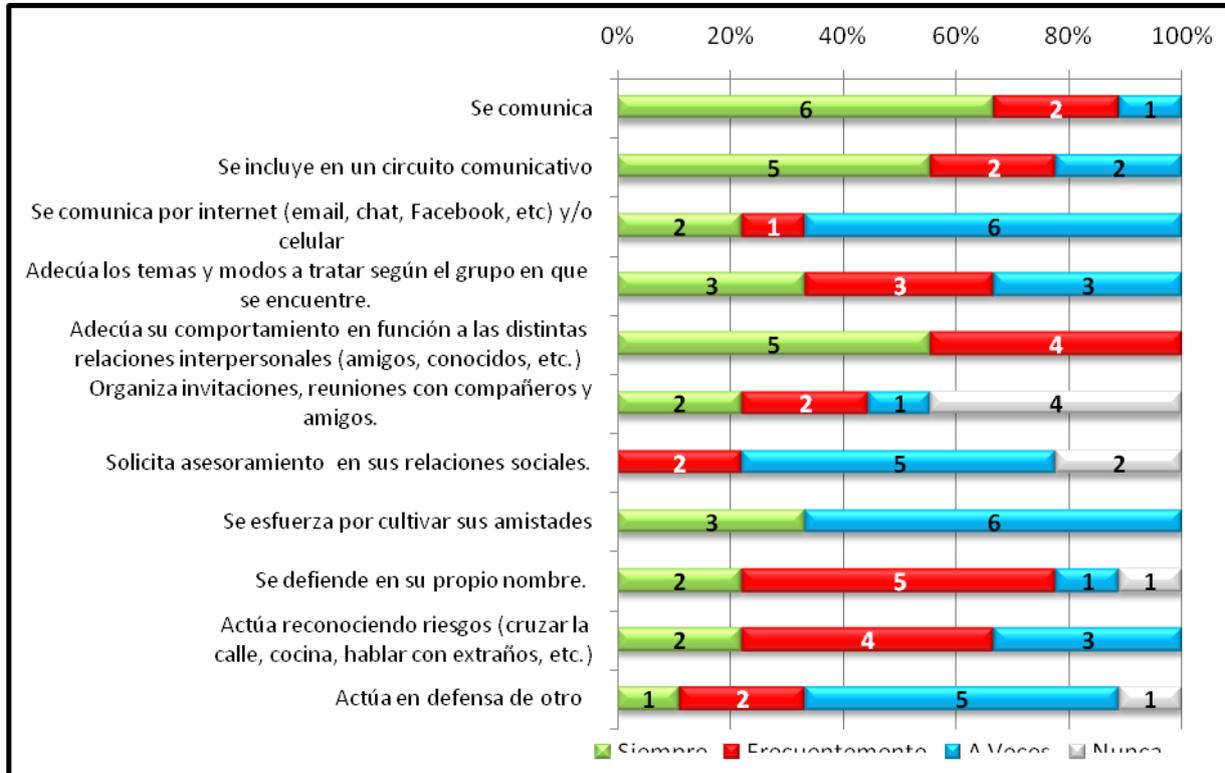
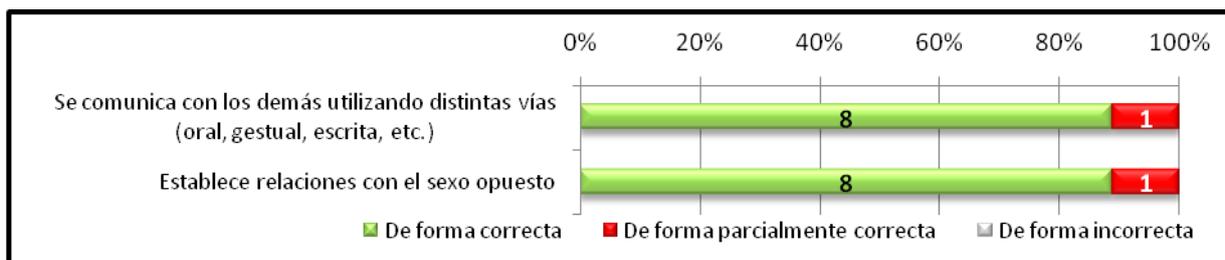


Gráfico 7: Corrección en las conductas autodeterminadas de independencia en las relaciones sociales en adolescentes con DI.



#### d) Elecciones y decisiones (Gráficos N° 8 y 9)

Esta dimensión de la autodeterminación hace referencia a las opciones, intereses y preferencias del sujeto y a su capacidad resolutoria, su determinación independiente (o en interdependiente, no aislado) en la toma de decisiones, teniendo en cuenta el

autoconocimiento y el conocimiento del entorno, autorregulando su conducta de acuerdo a su creencia de control interno y eficacia.

Por una parte, de acuerdo a lo observado, *Siempre o Frecuentemente* la mayoría de los adolescentes manifiestan sus preferencias e intereses personales, hacen elecciones responsables y, especialmente, todos *Siempre o Frecuentemente* eligen que prefiere comer y realizan elecciones basadas en preferencias, intereses y deseos. Además, todos de forma *Correcta* y menos *Parcialmente correcta* eligen su ropa según sus intereses y la situación.

Por otra parte, la mayoría de los adolescentes no mostraría conductas autodeterminadas en sus elecciones y decisiones siendo que *A veces* evalúan los resultados de sus decisiones y considera opciones y consecuencias para tomar decisiones. En este último aspecto hay un adolescente que nunca lo realiza.

Gráfico 8: Frecuencia en las conductas autodeterminadas de elección y decisión en adolescentes con DI.

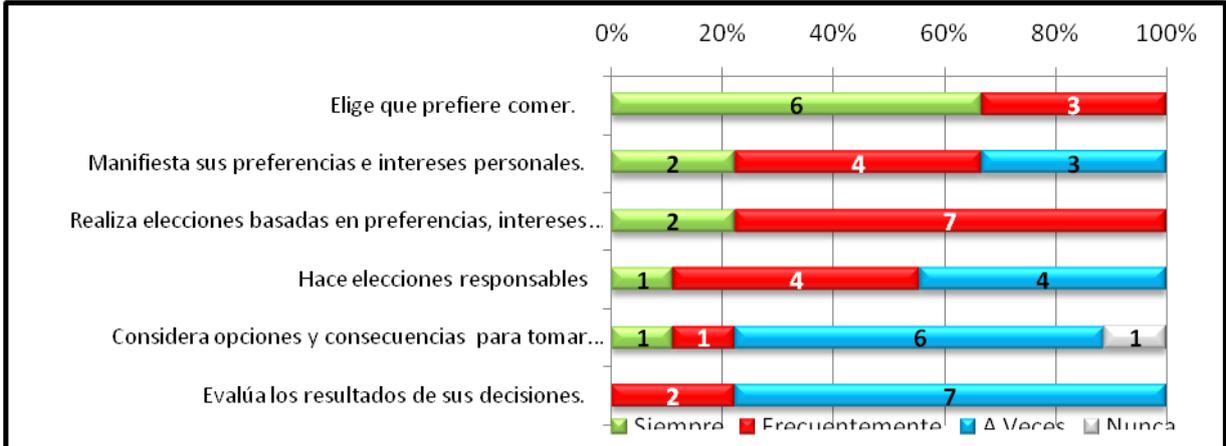
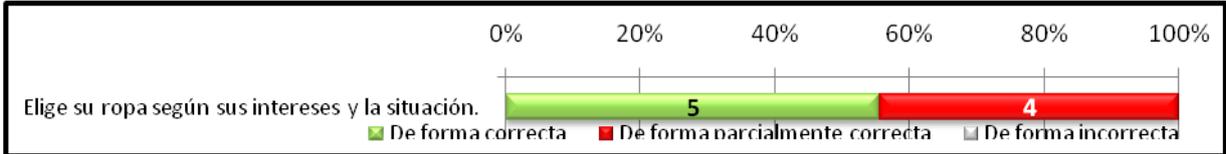


Gráfico 9: Corrección en las conductas autodeterminadas de elección y decisión en adolescentes con DI.



**e) Metas y valores (Gráficos N° 10 y 11)**

Este aspecto de la autodeterminación da cuenta de la autonomía para plantear proyectos de vida en función de los propios sueños y deseos, para manejarse de acuerdo a valores, para orientar la propia conducta en función de dicha metas y valores, requiriendo para ello, asimismo, del conocimiento de sí mismo y el entorno, de la autorregulación y, sobre todo, de la creencia de control interno y eficacia.

Desde una parte, la mayoría de los adolescentes observados *Siempre o Frecuentemente* reconocen acciones éticas y no éticas (buenas y malas) en sí mismo y en los demás y se esfuerzan y son persistentes por lograr sus metas buscando modos de alcanzarlas. También una mayoría *Frecuentemente* reconoce valores sociales y orienta su conducta en relación a ellos. Asimismo, *Con ayuda, e incluso otros Sin ayuda*, establecen proyectos futuros a nivel educativo, establecen proyectos futuros a nivel laboral y/o económico, establecen proyectos futuros a nivel familiar y/o social, manifestando así conductas autodeterminadas.

Desde otra parte, la mayoría de los adolescentes *A veces* manifiesta deseos en relación al estudio, a un trabajo a su progreso personal y reconocen los sueños que pueden lograrse, de aquellos que no. Siendo que uno no lo realiza. Cabe destacar, que unos *No lo realizan* proyectos futuros.

Gráfico 10: Frecuencia en las conductas autodeterminadas en las metas y valores en adolescentes con DI.

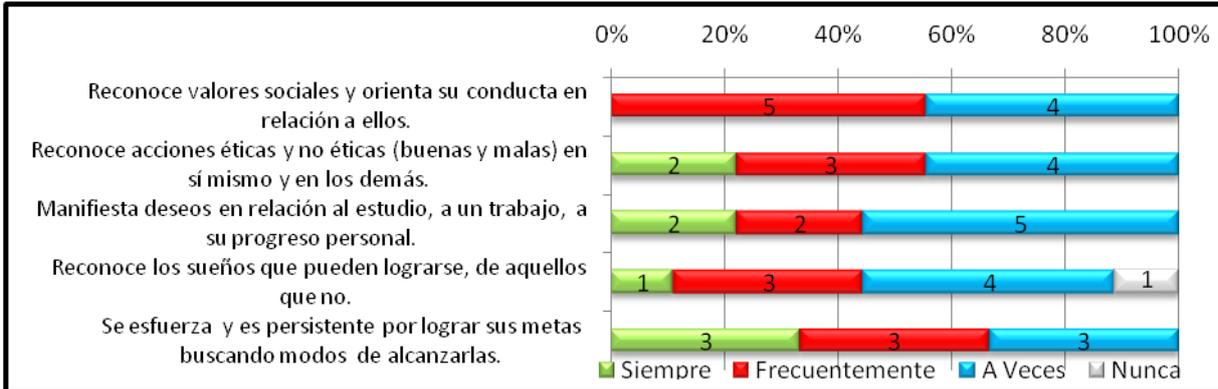
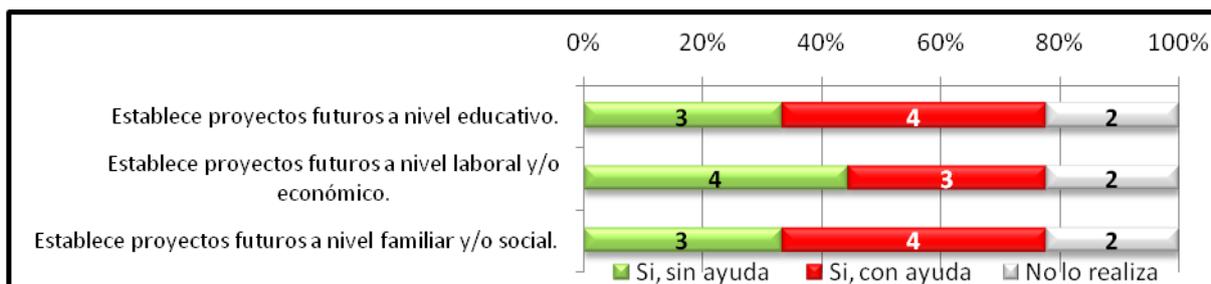


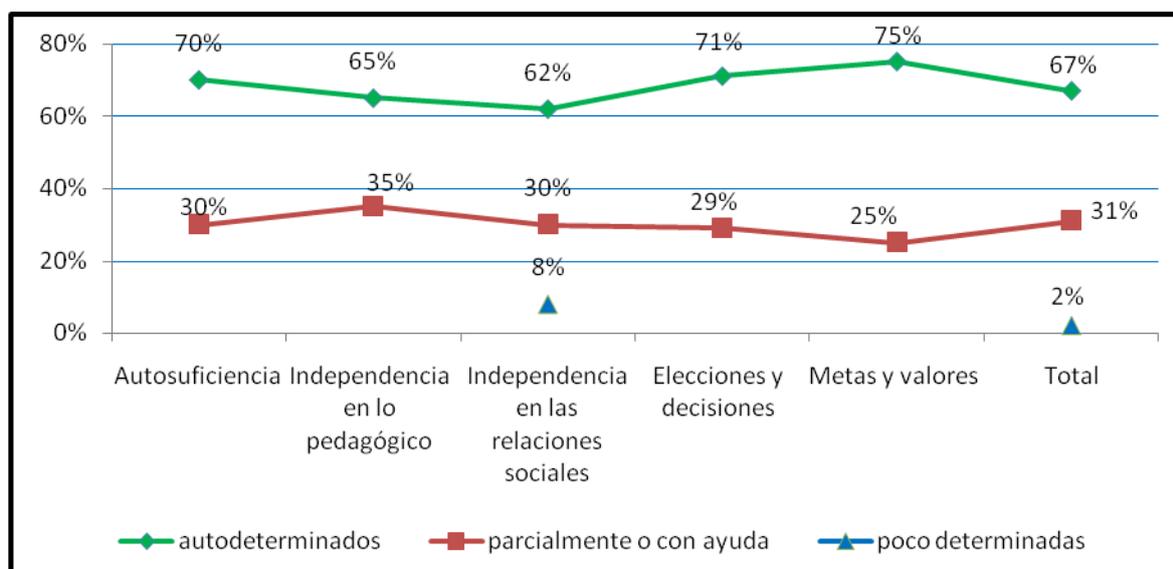
Gráfico 11: Realización y ayuda en las conductas autodeterminadas en las metas y valores en adolescentes con DI.



Se elaboró un gráfico sintético del comportamiento autodeterminado o no de la mayoría de los adolescentes con DI de este estudio, según cada dimensión y sus indicadores (Gráfico N°12). Es decir, el gráfico considera sólo la tendencia de la mayoría, no las del resto.

Se armó una tipología empírica en la cual se consideraron conductas *Autodeterminadas* aquellas realizadas *Siempre o Frecuentemente, Sin ayuda o De forma correcta*. Las conductas *Parcialmente autodeterminadas* refirieron a aquellas realizadas *A veces, Con ayuda o De forma parcialmente correcta* y las *Poco autodeterminadas* a las llevadas a cabo *Nunca, De forma incorrecta o que No las realiza*.

Gráfico 12: Porcentaje de indicadores en los que la mayoría de adolescentes con DI manifiestan conductas autodeterminadas.



*En síntesis*, la mayoría de los adolescentes con DI observados muestran conductas *Autodeterminadas* en un 67% de los indicadores seleccionados (variando entre un

75% a un 62%), en un 31% lo haría *Parcialmente autodeterminado* y escasamente en un 2% de los indicadores la mayoría se mostraría *Poco autodeterminado*.

Se observa que las dimensiones en las que se mostrarían más *Autodeterminados* es en *Metas y valores, Elecciones y decisiones* y *Autosuficiencia*, siendo levemente menores los porcentajes en *Independencia en las relaciones sociales* e *Independencia en lo pedagógico*.

Considerando los indicadores de las 5 dimensiones (Gráficos N° 1 a 11), cabe destacar que todos los adolescentes con DI de este estudio utilizan utensilios propios de la edad de modo Correcto y Siempre se manejan por sí solo en la escuela. Además, en su mayoría casi todos de forma Correcta se comunican con los demás utilizando distintas vías (oral, gestual, escrita, etc.), Siempre se visten solos, tienen hábitos alimenticios, manifiestan pudor y cuidan su intimidad, Sin ayuda leen palabras, escriben palabras, reconocen números y operan con números.

Ahora bien, en lo que hace a *Metas y valores, Elecciones y decisiones*, dimensiones donde en más indicadores los adolescentes se muestran *Autodeterminados* según la tipología adoptada, cabe notar que *Siempre o Frecuentemente* establecen proyectos futuros a nivel laboral y/o económico y *Sin o Con ayuda* se esfuerzan y son persistentes por lograr sus metas buscando modos de alcanzarlas, lo cual resulta especialmente valioso para poder encarar el futuro luego de la finalización de los estudios secundarios.

Es de notar que algunos adolescentes *A veces o Nunca* organizan invitaciones, reuniones con compañeros y amigos mostrando *Poca autodeterminación* en este aspecto social, importante para mantener las amistades. Cabe preguntarse si es un factor derivado de las iniciativas del propio adolescente o de las oportunidades familiares o de la escuela en brindar tales espacios.

## **Reflexiones finales**

Esta investigación ha permitido profundizar en la autodeterminación de los adolescentes con DI incluidos en escuelas y aulas comunes con el apoyo del EITI de FUSDAI. Se destaca que en su mayoría muestran conductas autodeterminadas, en especial en lo que hace a las dimensiones referidas a *Metas y valores, Elecciones y*

*decisiones y Autosuficiencia.*

Estos resultados permiten inferir que el contexto educativo inclusivo resultan beneficiosos para el desarrollo de la autodeterminación de estos adolescentes con DI.

Son escasos los mostrarían conductas poco autodeterminadas por lo que sería importante indagar el rol que cumplen en ello las escuelas, equipos docentes y de profesionales de apoyo, familias, grupos de compañeros, etc., en tanto sugiere sobre conductas a promover y facilitar.

Es por ello nuestra intención el profundizar en las estrategias docentes que en la escuela y el aula común se desarrollan o no. Esto posibilitará focalizar nuestra intervención desde el EITI de FUSDAI, en beneficio de los estudiantes con DI, como de los demás estudiantes.

## **5. Bibliografía**

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. Recuperado el 23-10-2015: <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.01.01.05>

Arroyave Palacio, M.M. y Freyle Nieves, M.L. (2009) La autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual. Colombia. *Revista Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*. Vol. 19, 2009 pp. 53-64.

Cabrera, P. y Yadarola, M. E. (2010). Autodeterminación e inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual. Presentado en el 12° Encuentro Nacional de FUAP. Federación Uruguaya de Asociaciones de Padres de Personas con Discapacidad Intelectual. Montevideo, 5 de noviembre de 2010. Disponible en: <http://www.fusdai.org.ar/index.php?q=publicaciones>

Cerrillo Martín, R.; Izuzquiza Gasset, D y Egido Gálvez, I. (2013) Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación*, nº 11 (1), 2013, pp. 41-57.

Cerrillo Martín, R.; Izuzquiza Gasset, D. Egido Gálvez, I. (2013) Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad *Revista de Investigación en Educación*, Nº 11 (1), 2013, pp. 41-57.

- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Motivación y autodeterminación intrínsecas en comportamiento humano*. Nueva York: Pleno.
- Festa, M.E. y Giraudó, M. (2003). *La autodeterminación en adolescentes con discapacidad mental*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. (Paper)
- García Barrera, A. e Izuzquiza Gasset, D. (2010) *Instrumentos para la evaluación de la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual. Un acercamiento*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado el 15 de agosto de 2014:  
<http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/17299830819745736676ceceb3d650cb69fc0420.pdf>
- Izuzquiza Gasset, D. (2002). *La autodeterminación en el currículo de la acción tutorial para alumnos con discapacidad intelectual. Propuestas didácticas para la escuela inclusiva*. Madrid: Tendencias Pedagógicas.
- López Melero, M. A. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- López Melero, M. A. (2010). *Discriminados ante el currículum por su hándicap. Estrategias desde el currículum para una inclusión justa y factible*. En: Gimeno Sacristán, J. (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Muratori, M., Guntín, C., Delfino, G. (2010). Actitudes de los adolescentes hacia las personas con discapacidad: un estudio con alumnos del polimodal en la zona norte del conurbano bonaerense. *Revista de Psicología*, 6 (12), 39-56.  
Recuperado el 23-10-2015:  
<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/actitudes-adolescentes-hacia-personasdiscapacidad.pdf>
- Peralta López, María Felisa (2008) Educar en autodeterminación. Profesores y padres como principales agentes educativos. *Revista interuniversitaria sobre investigación de discapacidad e interculturalidad*. Nº. 2, págs. 151-166.
- Peralta, F. (2007) *La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual como meta educativa*. En Liesa, M.; Allueva P. y Puyuelo, M. (Coords.) *Educación y acceso a la vida adulta de las personas con discapacidad*, Barbastro: Fundación Ramón J. Sender. pp. 263-277.
- Peralta, F. y Gonzalez- Torres, M.C. (2009) *El movimiento hacia la*

- autodeterminación personal: antecedente y estado actual*. XV Coloquio de Historia de la Educación. Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009, Vol. 1,181-192.
- Pérez Bustos, R.; Moya Solar, E. y Jiménez Figueroa, A. (2013) Autodeterminación, apoyo familiar y expectativas de empleabilidad en estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Internacional PEI: Por la Psicología y Educación Integral*. Volumen III. Número 5. Julio-Agosto 2013.
- Rojas Pernia, S. (2004) *Autodeterminación y calidad de vida en personas discapacitadas. Experiencia desde un hogar de grupo*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Schalock, R., Luckasson, R., Shogren, K., Borthwick-Duffy, S., Verdugo Alonso, M., Wehmeyer, M. et al. (2007) El nuevo nombre del retraso mental: Comprendiendo el cambio al término discapacidad intelectual. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. Vol. 38, Nº 224, págs. 5-20.
- Sobrino, A.; Peralta, F y González Torres, M.C. (2005) Las creencias y conocimientos de los profesores acerca de la conducta auto determinada en personas con discapacidad cognitiva. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica. España. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 23, núm. 2, 2005, pp. 433-448.
- Verdugo Alonso, M.Á. (2001). *Educación y calidad de vida: la autodeterminación de alumnos con necesidades especiales* III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”. Madrid: Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- Verdugo, M. y Martín, M. (2002) Autodeterminación y calidad de vida en salud mental: dos conceptos emergentes. México, *Revista Salud Mental*. Vol. 25, núm. 4, agosto, 2002, pp. 68-77.
- Wehmeyer, M. L. (2009) Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de Inclusión. Madrid: *Revista de Educación* Nº 349. Mayo-Agosto 2009, Pp. 45-67.
- Wehmeyer, M. L., y Schalock, R. (2002). Autodeterminación y calidad de vida: implicaciones para los servicios de educación especial y para los apoyos. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. Vol. 33 (3), 15-31.
- Wehmeyer, M.L. (2006). *Autodeterminación y personas con discapacidades severas*.

- En: M.A. Verdugo y F.B.Jordán de Urríes (Coord.) Rompiendo inercias. Claves para avanzar. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Yadarola, M. E., Fernández Valdés, I., González, C. et al. (2014) Autodeterminación e Inclusión Educativa. II Congreso Latinoamericano De Investigación Educativa. XXV Encuentro Del Estado De La Investigación Educativa. “Educación Inclusiva. Perspectivas Latinoamericanas. Aportes Interdisciplinarios”. Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, 23 al 24 de octubre de 2014. ISBN 978-978-626-262-0
- Yadarola, M. E., Fernández Valdés, I., González, C. et al. (2015) La autodeterminación en la inclusión educativa. IX Jornadas Científicas Interinstitucionales de Investigación sobre personas con Discapacidad. Prácticas Profesionales y Organizacionales Basadas en la Evidencia. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad-INICO-. Universidad de SALAMANCA, 18, 19 Y 20 de marzo de 2015. ISBN 978-84-606-6434-5
- Yadarola, M.E. (2006). Una mirada desde y hacia la Educación Inclusiva. *Boletín Electrónico de IntegraRed*. Mayo de 2006. Disponible en: [http://www.integrared.org.ar/links\\_internos/06/notas/04/index.asp](http://www.integrared.org.ar/links_internos/06/notas/04/index.asp)
- Yadarola, M.E. (2007). El aula inclusiva, el espacio educativo para todos. 1º Congreso Iberoamericano Sobre Síndrome De Down. ASDRA. Capital Federal. Mayo de 2007. Disponible en: <http://www.fusdai.org.ar/index.php?q=publicaciones>
- Yadarola, M. E. (2010). De una completa integración en el secundario común hacia una educación permanente inclusiva. Conferencia presentada en II Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Down España, Granada. Disponible en: <http://www.fusdai.org.ar/index.php?q=publicaciones>.

## Documento

Organización de las Naciones Unidas (ONU). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).