

INCLUSIÓN EDUCATIVA: ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA AUTODETERMINACIÓN EN LA INFANCIA

Autores: YADAROLA, María Eugenia; FERNÁNDEZ VALDÉS, Inés; GONZÁLEZ, Celia Inés GUTIERREZ, María Pía¹.

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

Dirección electrónica: m.eugenia.yadarola@gmail.com

Eje temático: Infancia y educación inclusiva.

Campo metodológico: Investigación

Palabras clave: inclusión educativa, autodeterminación, discapacidad intelectual

Resumen

El presente trabajo responde a un Sub-tema que se inserta en la Línea de Investigación “*Inclusión Educativa de personas con discapacidad: políticas y prácticas*” aprobada por la UCC-CONICET.

El problema que se busca dar respuesta es ¿Cuáles son las estrategias que favorecen la autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual incluidos en la escuela y el aula común?

El objetivo de este sub-tema es 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.

En cuanto a los aspectos metodológicos se desarrolla un diseño exploratorio-descriptivo, con elementos cuantitativos y cualitativos.

Las unidades de observación principales son los niños con discapacidad intelectual incluidos en el nivel inicial y primario (con apoyo de FUSDAI), sus docentes y sus profesionales de apoyo a la inclusión.

El muestreo es intencional, en tanto se describe la situación de autodeterminación de los niños con discapacidad intelectual incluidos en los niveles inicial y primario con el seguimiento de FUSDAI.

¹ Equipo de colaboración: CORNAGLIA, Carolina; DOTTI, Gabriela; ZÁRATE, María Olga.

Como instrumentos de recolección de datos son: entrevista semi-estructurada a los docentes de los niños incluidos; cuestionario semi-estructurado auto-administrado a los profesionales de apoyo y temario guía para la observación participante.

Hasta el momento se ha logrado la elaboración y reajuste del marco teórico; revisión de antecedentes de investigación en el tema; construcción de dimensiones, sub-dimensiones e indicadores; elaboración de los instrumentos de recolección de datos; prueba de instrumentos; análisis e interpretación de los datos sobre la autodeterminación de los estudiantes.

Se espera analizar las estrategias implementadas primeramente en el nivel inicial y primario, para continuar en el 2017 con las estrategias implementadas en el nivel medio.

1. Introducción

El presente artículo forma parte de la Línea de Investigación “*Inclusión Educativa de personas con discapacidad: políticas y prácticas*” admitida por la UCC-CONICET, siendo un subtema de la misma.

El **problema** de investigación responde al siguiente interrogante: ¿Cuáles son las estrategias que favorecen la autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual incluidos en la escuela y el aula 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 los estudiantes con discapacidad intelectual en el marco de la inclusión educativa.

El **objetivo específico** es analizar las estrategias que implementan los docentes para promover el desarrollo de los procesos de construcción de la autodeterminación de los niños con discapacidad intelectual en el marco de la inclusión educativa en el nivel inicial y primario en la Ciudad de Córdoba.

Esta investigación es elaborada por profesionales que forman parte del Equipo Interdisciplinario de Tutoría a la Integración -EITI- de la Fundación Síndrome de Down para su Apoyo e Integración –FUSDAI- que realiza desde 1992 la tarea de

apoyo y seguimiento de la integración/inclusión de niños y jóvenes con discapacidad intelectual.

Esta presentación significa otro avance a los ya presentados. Se ha expuesto hasta el momento:

- la síntesis de los referentes teóricos y antecedentes sobre el tema, junto con las dimensiones e indicadores adoptados y la primera prueba con las familias del instrumento para evaluar la autodeterminación de los niños y adolescentes con DI incluidos (Yadarola, Fernández, González et al, 2014);
- redefinición de las dimensiones e indicadores, reelaboración de instrumento de recolección de datos y estudio de la autodeterminación de los niños con DI incluidos en las escuelas comunes (Yadarola, Fernández, González et al, 2015¹);
- estudio sobre la autodeterminación de los adolescentes con DI incluidos en las escuelas comunes (Yadarola, Fernández, González et al, 2015²).

En este estudio se busca identificar las estrategias docentes para promover la autodeterminación de los niños con DI, desde la opinión de los profesionales de apoyo de FUSDAI y desde la opinión de los mismos docentes implicados. Resulta asimismo de interés realizar la primera prueba del instrumento para valorar dichas estrategias implementadas en las aulas comunes.

2. Referentes teóricos-conceptuales

En este artículo se presenta una breve síntesis de los referentes conceptuales y de los antecedentes en el tema, ya desarrollado en un anterior trabajo (Yadarola, Fernández, González et al, 2014), para poder continuar avanzando en el análisis de los datos recolectados en esta etapa.

2.1. Inclusión educativa de personas con discapacidad

La inclusión educativa es un derecho de las personas con discapacidad, reconocido por la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad –CDPD– (ONU, 2006), firmada y ratificada por Argentina, con status constitucional desde

2014.

La CDPD exige que los Estados Parte garanticen *“b) Que las personas con discapacidad tengan acceso inclusivo, de calidad y gratuito a la enseñanza primaria y secundaria en pie de igualdad con otros, en la comunidad en que vivan”* (Art. 24. inc. b.)

Resulta imperativo desarrollar un contexto inclusivo, tanto en lo escolar como en lo laboral y social, para derribar las barreras a la participación, ya que son estas barreras las que funcionan como factores “discapacitantes”. Esto es en tanto el concepto de discapacidad que adopta la CDPD refiere a la interacción de la persona con deficiencias y las barreras a la participación en igualdad de condiciones: *“Reconociendo que la discapacidad es 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)

De este modo se sustituye el paradigma médico de la discapacidad, centrado en el déficit de la persona, para pasar al paradigma social de la discapacidad, centrado en el contexto y los apoyos.

En esta misma línea teórica, Schalock et al. (2007) analizan el concepto de DI como constructo socio-ecológico, que deriva de la interacción persona (con limitaciones en su funcionamiento intelectual) con el ambiente y sostiene que la aplicación sistemática de apoyos individualizados puede mejorar el funcionamiento humano.

Lopez Melero (2010), desde una visión cognitivista, hace hincapié en que las personas con DI requieren de un contexto culturalmente rico para desarrollarse. El aula y la escuela común brindan ese contexto enriquecido, donde resulta fundamental aplicar como estrategias la mediación de adultos y compañeros y el trabajo cooperativo.

Ahora bien, la educación inclusiva es más que incluir a personas con discapacidad. Implica una educación general transformada para enseñar a todos en el aula y la escuela común, entendiendo que la diversidad, la heterogeneidad e interculturalidad del aula y la escuela enriquecen a todos en la convivencia.

Según López Melero (2012) se aprende a convivir, conviviendo, es decir, viviendo con el otro, compartiendo el aprendizaje el aula y la escuela común con la diversidad de estudiantes, sentando las bases de una educación democrática y más humana.

El concepto de Diseño Universal en el marco de una educación inclusiva, busca

precisamente responder a la diversidad de ritmos y formas de aprender, en tanto diseño e implementación de proyectos educativos y curriculares ajustados a todos y cada uno de los estudiantes, con o sin discapacidad.

La CDPD afirma *“Por diseño universal” se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado”* (Art. 2).

Este concepto requiere una modificación de las prácticas docentes en tanto *“El diseño universal aplicado a la enseñanza y el aprendizaje escolar implica replantear las viejas planificaciones y estrategias implementadas para todos iguales, de modo uniforme, donde el estudiante con discapacidad recibe una “adecuación curricular” diferente al resto”* (Yadarola 2015, p. 1).

El diseño universal y la promoción de la autodeterminación son para Wehmeyer (2009) claves a la hora de desarrollar una educación inclusiva. Según el autor, las prácticas de inclusión de primera generación, se enfocaron en pasar a las aulas comunes a los estudiantes que estaban en situaciones segregadas en escuelas o aulas especiales. Luego, las prácticas de segunda generación, se enfocaron en implementar estrategias de apoyo a los estudiantes con discapacidad que estaban en las aulas comunes, pero se continuaba haciendo énfasis en los apoyos desde el déficit.

En cambio, las prácticas de inclusión de tercera generación implican asegurar un diseño universal del currículum y de la enseñanza para la participación y el aprendizaje de todos en el aula común y promoviendo el desarrollo de la autodeterminación de los alumnos, con o sin discapacidad. Cabe aclarar que aquí las intervenciones de apoyo tienen un foco integral al aula y a la escuela.

Entre las ventajas de estas prácticas de inclusión de tercera generación es que *“permite a los estudiantes alcanzar mayor acceso al currículo de la educación general; llevará a resultados más positivos en la educación y como adultos dará más poder a los estudiantes al permitirles dirigir sus propias vidas más eficazmente”* (Wehmeyer, 2009, p. 46).

2.2. Autodeterminación: estrategias para su desarrollo

Desde el paradigma social de la discapacidad, el concepto de autodeterminación de

las personas con discapacidad resulta de gran relevancia. La CDPD (ONU, 2006) reconoce el derecho de las personas con discapacidad a lograr su independencia y autonomía, el derecho a tomar las propias decisiones, con ayudas si así lo requieren.

Wehmeyer (2009), afirma que los principales componentes de las acciones autodeterminadas son: autonomía (actuar según propias preferencias, intereses, y/o capacidades, de manera independientemente, libre de influencias externas o interferencias no deseadas), autorregulación (analizar el contexto, evaluar propio desempeño y tomar decisiones en base a ello), capacitación psicológica (convicción de autocontrol y eficacia) y autorrealización (autoconocimiento y autoconciencia, aprovechándolos de modo beneficioso).

La autodeterminación es un proceso que comienza en la infancia y se va construyendo durante toda la vida y cuyo desarrollo está en relación al contexto de la persona.

Verdugo y Martín (2002) consideran que la autodeterminación es una de las dimensiones de la calidad de vida, la cual ha tenido un gran avance. Los autores identificaron los principales indicadores de autodeterminación en 135 publicaciones en salud mental: autonomía; metas/valores personales; planes de vida; control personal; control ambiental; decisiones; elecciones; autodirección (Verdugo y Martín, 2002, p. 72)

Peralta López (2008) afirma que desde la escuela y la familia es importante generar contextos educativos que ofrezcan oportunidades para que las personas con discapacidad sean autodeterminadas, adquiriendo las habilidades, los conocimientos y las actitudes que promuevan la toma de decisiones, la resolución de problemas y la regulación de las propias conductas y la consecución de sus metas y sueños.

Verdugo Alonso enuncia una serie de tareas para desarrollar la autodeterminación en las escuelas:

Diseñar ambientes escolares que ofrezcan oportunidades para que los alumnos puedan elegir y expresar sus preferencias; facilitar las interacciones de los alumnos con necesidades especiales con sus compañeros sin discapacidad; estimular el acceso a modelos de rol de adulto en el comportamiento; permitir la experiencia del éxito a todos los alumnos; permitir

a los alumnos controlar los procesos de toma de decisiones progresivamente; y extender la experiencia de aprendizaje de los alumnos mucho más allá del currículo académico y de la propia escuela. (Verdugo Alonso, 2001, p. 6)

Para la promoción de la autodeterminación de los estudiantes con DI se sintetizan algunas estrategias para su desarrollo en ámbitos inclusivos:

Enriquecer el contexto familiar, escolar y laboral (...); revisar actitudes personales y del contexto (...); fomentar el diálogo y la comunicación (...); generar la comprensión de su contexto (...); promocionar la elección y decisión (...); enseñar a resolver problemas (...); ayudar a que se planteen metas futuras (...); fomentar la autoconciencia y el autoconocimiento (...); fomentar la autoestima y la autoconfianza (...); enseñar a autocuidarse y autodefenderse (...) (Cabrera y Yadarola, 2010, p. 4)

En la educación y, más específicamente, en la educación inclusiva debe proyectarse el desarrollo de la autodeterminación de los alumnos con o sin discapacidad, lo que los beneficiará a todos.

3. Aspectos metodológicos

Este estudio responde a un diseño exploratorio-descriptivo, de corte transversal, donde se incorporan elementos cuantitativos y cualitativos.

Se trata, asimismo, de una investigación aplicada, que apunta hacia la mejora de los procesos inclusivos.

Las unidades de observación principales son los docentes de los niños con DI incluidos en el nivel inicial y primario (con apoyo de FUSDAI). Como unidad de observación secundaria para este estudio son los profesionales de apoyo a la inclusión pertenecientes a FUSDAI que orientan a dichos docentes en los procesos de inclusión.

El muestreo fue intencional, en tanto la selección fue realizada desde el interés teórico de contar con docentes de nivel inicial y primario y pertenecientes a escuelas

públicas y privadas, quienes reciben el apoyo a la inclusión a través del equipo de profesionales de FUSDAI en la Ciudad de Córdoba.

Se tomó como muestra un docente de cada uno de los 8 niños con DI incluidos en los niveles inicial y primario con el seguimiento de FUSDAI, seleccionados estos docentes en función de su disponibilidad hacia el estudio. Respondieron a la encuesta 6 de los 8 docentes consultados resultando la muestra de la siguiente manera:

- 1 docente de escuela privada y de nivel inicial, entre 6 y 20 años de trabajo como docente,
- 2 docentes de escuela privada y de nivel primario, entre 6 y 20 años de trabajo como docente,
- 1 docente de escuela privada y de nivel primario, de menos de 5 años de trabajo como docente,
- 2 docentes de escuela pública y de nivel primario, entre 6 y 20 años de trabajo como docente,

Además, se consultó al profesional de apoyo de FUSDAI que asiste a dicha sala o grado semanalmente, resultando 5 profesionales que respondieron el cuestionario sobre las estrategias implementadas por 8 de los docentes; 3 profesionales respondieron sobre la situación de 2 docentes de dos escuelas ya que hacen el seguimiento en más de un aula. Los profesionales son: 2 son maestras de nivel primario y psicopedagogas, 1 es maestra especial, 1 es Lic. en Ciencias de la Educación y 1 es Fonoaudióloga y Especialista en Inclusión Educativa de personas con discapacidad.

Los profesionales observaron los 6 docentes encuestados y otros 2 más, uno de nivel inicial y otro de nivel primario, total 8 docentes observados.

Es de aclarar que estos profesionales pertenecen al Equipo Interdisciplinario de Tutoría a la Integración –EITI- de FUSDAI, que realiza desde 1992 la tarea de apoyo y seguimiento de los niños y jóvenes con DI incluidos en diferentes escuelas comunes de Córdoba, desde el nivel inicial al terciario. La tarea del EITI es de colaboración y orientación, desde un apoyo más indirecto al niño/joven y directo a los docentes y demás referentes institucionales.

Los profesionales, de este modo, realizan una observación participante para este estudio, siendo co-investigadores y colaboradores.

Es de notar que los profesionales refirieron sus observaciones de las estrategias docentes implementadas con 8 niños con DI que asisten a 7 diferentes escuelas, 3 de gestión pública y 4 de gestión privada. Entre los 8 niños, 2 varones que tienen síndrome de Down asisten al nivel inicial y los otros 6 al nivel primario (3 varones y 3 mujeres, de los cuales 1 varón y 2 mujeres tienen síndrome de Down). Todos los niños están incluidos en el aula común, participando en los mismos horarios y espacios curriculares y extra-curriculares que el resto de sus compañeros de la clase.

Se elaboraron 2 cuestionarios semiestructurados autoadministrados para aplicarlos a los docentes y a los profesionales del EITI que indagan sobre las estrategias favorecedoras de la autodeterminación implementadas en el aula. Dichos cuestionarios fueron armados en base al marco teórico de referencia y a las dimensiones e indicadores aplicados para investigar sobre la autodeterminación de los niños y adolescentes (Yadarola, Fernández, González et al, 2014, 2015¹, 2015²). Se busca de esta manera posibilitar la comparabilidad de los datos, a futuro, entre las estrategias desarrolladas y la autodeterminación analizada en los niños y adolescentes con DI.

En este artículo más puntualmente se buscó comparar las respuestas de los docentes y de los profesionales de apoyo. Si bien hubiese resultado relevante contar con las respuestas de los 8 docentes observados por los profesionales, y no sólo con 6, al tratarse éste de un estudio exploratorio se consideró valioso el análisis de los datos recabados, lo que permite realizar la primera prueba del instrumento para analizar las estrategias implementadas en las aulas comunes. A su vez, este estudio da pie a en el avance de investigaciones posteriores que continúen profundizando en la temática.

Siguiendo a los trabajos anteriormente presentados (Yadarola, Fernández, González et al, 2014, 2015¹, 2015²), las estrategias favorecedoras de la autodeterminación se elaboraron según estuvieran referidas a las cinco grandes dimensiones de la autodeterminación, a saber:

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

e) Metas y Valores.

Se construyó una batería de 35 indicadores que se miden a partir las siguientes categorías:

- Siempre / Frecuentemente / A veces / Nunca

Asimismo, en los cuestionarios se incluyeron preguntas abiertas para que los encuestados den ejemplos de estrategias implementadas y logros alcanzados en los estudiantes, tanto en lo general, como según cada dimensión de la autodeterminación.

Las respuestas a dichas preguntas abiertas, que implican un análisis cualitativo extenso, no serán aquí presentadas, dejando su exposición para una futura publicación.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

Se muestran a continuación los resultados de los cuestionarios aplicados a los 6 docentes de 6 niños con DI (de los 8), así como las encuestas de los profesionales de apoyo que refieren a los 8 docentes de los niños con DI, todos incluidos en aulas comunes con el apoyo de FUSDAI.

Cabe notar que mientras los docentes expresan la autopercepción de las estrategias implementadas por ellos mismos, el equipo profesional que asiste semanalmente al aula y realizando una observación sistemática del desarrollo de las clases, opinar desde dicha observación.

En los Gráfico N° 1 y 2 se observa que los docentes autoperciben que aplican con mayor frecuencia estrategias para el desarrollo de la autonomía, tanto de sus alumnos, como del estudiante con DI, en relación a la percepción de los profesionales de apoyo.

Así, el 50% de docentes afirma que *Frecuentemente* implementa estrategias hacia la autonomía con todos sus alumnos como también con su alumno con Di y un 16,7% opina que lo hace *Siempre*.

Los profesionales, consideran también que un 50% de los docentes aplican

Frecuentemente estrategias para el logro de la autonomía de todos sus alumnos, pero otro 50% los aplica sólo *A veces*. (Gráfico N° 1). La diferencia entre las percepciones de los encuestados se remarca en el Gráfico N°2 ya que respecto al alumno con DI consideran que el 50% de los docentes estarían implementando estas estrategias sólo *A veces*, siendo un 37,5% que estaría haciéndolo *Frecuentemente*. Ninguno lo haría *Siempre*, según los profesionales

Gráfico N° 1: Estrategias implementadas por los docentes para el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes, según docente y equipo profesional.

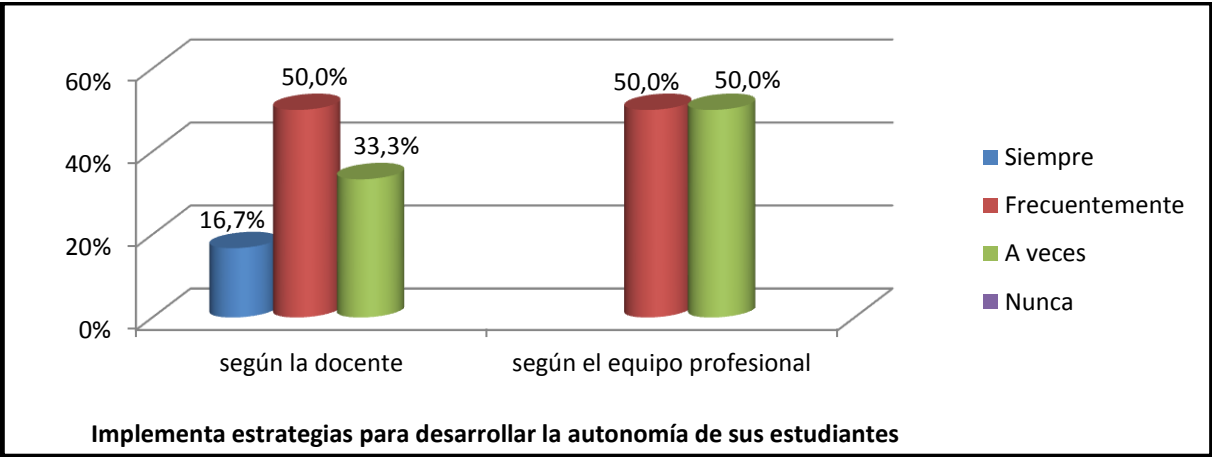
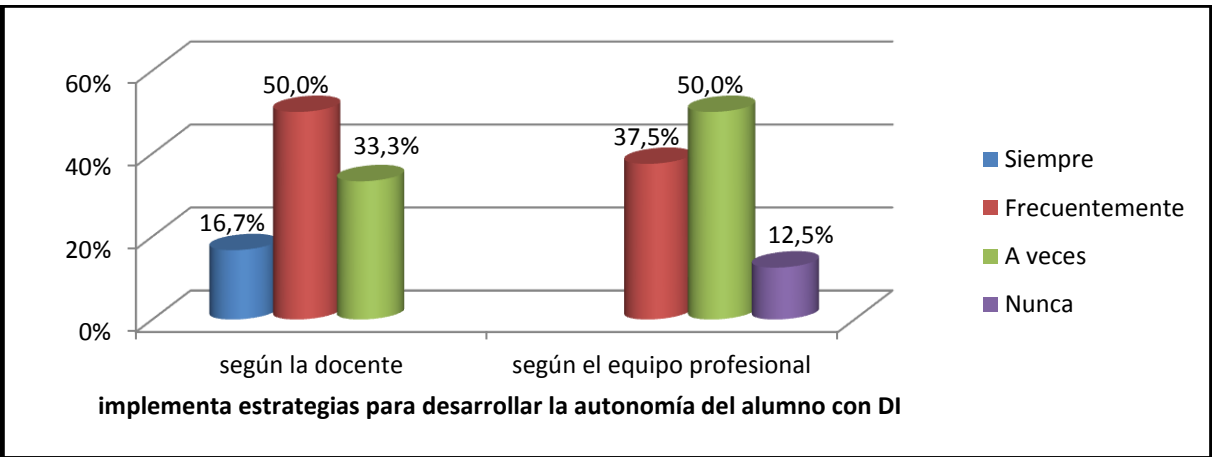


Gráfico N° 2: Estrategias implementadas por los docentes para el desarrollo de la autonomía del alumno con DI, según docente y equipo profesional.



A continuación, se organiza la presentación en base a las cinco dimensiones que refieren a la autodeterminación, según los indicadores seleccionados. Se destacarán en el análisis sólo aquellos resultados más relevantes, dada la necesidad de acotar la extensión del artículo.

a) Autosuficiencia

En el Cuadro N° 1 se observa que la estrategia más implementada, tanto para los docentes como para los profesionales, es “Ayuda para que progresivamente desarrolle conductas independientes de higiene, de alimentación, de arreglo y organización personal”. Pero mientras el 50% de los docentes indica implementarla Siempre, los profesionales por su parte marcan que el 50% lo haría Frecuentemente. Los docentes también afirman que “Promueve para que progresivamente desarrolle conductas independientes para resolver problemáticas cotidianas” (50% indica Siempre)

Cabe notar que el indicador “Promueve para que progresivamente desarrolle conductas independientes para manejar el dinero” sería el que aplicarían los profesores con menos frecuencia, tanto en la percepción docente como de los profesionales de apoyo (con diferencias en porcentajes).

Cuadro N°1: Estrategias docentes para el desarrollo de la autosuficiencia, según docente y equipo profesional.

➤ AUTOSUFICIENCIA	Docentes (6 encuestas)					Equipo profesional (8 encuestas)				
	S	F	AV	N	NS	S	F	AV	N	NS
Ayuda para que progresivamente desarrolle conductas independientes de higiene, de alimentación, de arreglo y organización personal.	50 %	33,3 %	16,7 %			37,5 %	50 %	12,5 %		
Ayuda a que se desenvuelva con la mayor autonomía posible en los espacios y momentos del aula y de la escuela.	16,7 %	66,7 %	16,7 %			25 %	37,5 %	37,5 %		
Promueve para que progresivamente desarrolle conductas independientes para resolver problemáticas cotidianas.	50 %	33,3 %	16,7 %			12,5 %	37,5 %	37,5 %	12,5 %	
Promueve para que progresivamente desarrolle conductas independientes para manejar el dinero.		50 %	16,7 %	16,7 %	16,7 %	12,5 %		37,5 %	12,5 %	37,5 %

Referencia: S: Siempre; F: Frecuentemente; AV: A veces; N: Nunca; NS: No sabe/no contesta

b) Independencia en lo pedagógico

En el Cuadro N° 2 se observa que la estrategia para favorecer la independencia en lo pedagógico aplicada con mayor frecuencia por los docentes es “*Alienta para iniciar/finalizar una tarea*”, siendo un 66,7% de docentes que dice aplicarlo *Siempre*, pero los profesionales dicen que un 25% lo hace *Siempre* y otro 25% *Frecuentemente*.

Además, un 50% de docentes afirma que *Siempre* “*Promueve la autovaloración de sus capacidades, logros, esfuerzos*” y “*Facilita la autocorrección en las tareas escolares*”, siendo que los profesionales consideran que esta última estrategia el 37,5% de los docentes *Nunca* la aplica.

Cabe agregar que el equipo visualiza que los docentes sólo *A veces* “*Favorece para que progresivamente desarrolle conductas independientes en las tareas del aula*” y “*Promueve a que se desenvuelva con la mayor autonomía posible en las actividades de la escuela*” (62,5 y 50% respectivamente), cuando los propios docentes consideran que lo aplican *Frecuentemente* (66,7 y 50% respectivamente).

Según los profesionales hay porcentajes menor de docentes que *Nunca* aplican varias de las estrategias, destacándose un 37,5% de docentes que no “*Facilita la autocorrección en las tareas escolares*”.

Cuadro N°2: Estrategias docentes para el desarrollo de la independencia en lo pedagógico, según docente y equipo profesional.

➤ INDEPENDENCIA EN LO PEDAGÓGICO	Docentes (6 encuestas)					Equipo profesional (8 encuestas)				
	S	F	AV	N	NS	S	F	AV	N	NS
Favorece para que progresivamente desarrolle conductas independientes en las tareas del aula.	16,7 %	66,7 %	16,7 %			25 %	12,5 %	62,5 %		
Promueve a que se desenvuelva con la mayor autonomía posible en las actividades de la escuela.	33,3 %	50 %	16,7 %			25 %	25 %	50 %		
Facilita para que progresivamente desarrolle conductas independientes en los trabajos grupales.	16,7 %	33,3 %	50 %			12,5 %	25 %	37,5 %	25 %	
Facilita la atención en las actividades áulicas.	16,7 %	66,7 %	16,7 %			25 %	25 %	37,5 %		12,5 %
<i>Alienta para iniciar/finalizar una tarea.</i>	66,7 %	33,3 %				25 %	25 %	25 %	12,5 %	12,5 %
Promueve la participación en clases.	16,7 %	66,7 %	16,7 %			25 %	25 %	37,5 %	12,5 %	
Facilita la autocorrección en las tareas escolares.	50	33,3		16,7		12,5	12,5	25	37,5	12,5

	%	%		%		%	%	%	%	%
Favorece a que identifique los esfuerzos y las ayudas necesarias para superar sus dificultades o equivocaciones.	33,3 %	50 %	16,7 %			12,5 %	25 %	25 %	25 %	12,5 %
Promueve la autovaloración de sus capacidades, logros, esfuerzos.	50 %	50 %				12,5 %	37,5 %	37,5 %	12,5 %	
Promueve la autoevaluación grupal en las actividades de grupo.	33,3 %	16,7 %	33,3 %		16,7 %	12,5 %	25 %	25 %	12,5 %	

Referencia: S: Siempre; F: Frecuentemente; AV: A veces; N: Nunca; NS: No sabe/no contesta

Por tanto, en lo que hace a las estrategias para el desarrollo de la independencia del alumno con DI en lo pedagógico, se vuelve a marcar la diferencia de opiniones en tanto los docentes se autoperciben desarrollando con mayor frecuencia estas estrategias, respecto a lo que los profesionales observan en sus clases.

c) Independencia en lo social

En relación a la promoción de parte de los docentes de la independencia en lo social de los niños con DI (Cuadro N° 3), se observa que en casi todos los indicadores la mayoría de los docentes marcan que las realizan *Siempre*. Se destacan que “*Promueve que escuche atentamente*” (83,3%) y “*Promueve que identifique situaciones de riesgo y de peligro, qué hacer ante éstas, a quiénes acudir de ser necesario*” (83,3%). En este último indicador los profesionales consideran que el 75% de los docentes lo aplica *Frecuentemente*.

Cuadro N°3: Estrategias docentes para el desarrollo de la independencia en lo social, según docente y equipo profesional.

➤ INDEPENDENCIA EN LO SOCIAL	Docentes (6 encuestas)					Equipo profesional (8 encuestas)				
	S	F	AV	N	NS	S	F	AV	N	NS
Promueve que escuche atentamente.	83,3 %	16,7 %				25 %	25 %	25 %	12,5 %	12,5 %
Busca estrategias para que se exprese.	50 %	33,3 %	16,7 %			25 %	25 %	25 %	25 %	
Fomenta el desarrollo de habilidades de comunicación tanto persona a persona, como en grupos grandes o pequeños.	50 %	33,3 %	16,7 %			12,5 %	25 %	25 %	25 %	12,5 %
Brinda la posibilidad que participe en diversidad de actividades y situaciones sociales.	50 %	50 %				25 %	25 %	37,5 %	12,5 %	
Promueve que interactúe con sus compañeros sin discapacidad.	66,7 %	33,3 %				12,5 %	12,5 %	62,5 %	12,5 %	
Facilita que el niño adecúe su comportamiento	50	33,3	16,7			12,5	50	25		12,5

según la circunstancia y las personas.	%	%	%			%	%	%		%
Ayuda a que tome conciencia que las acciones de él influyen en los demás.	50 %	33,3 %			16,7 %	12,5 %	37,5 %	50 %		
Promueve que identifique situaciones de riesgo y de peligro, qué hacer ante éstas, a quiénes acudir de ser necesario.	83,3 %	16,7 %				12,5 %	75 %	12,5 %		
Busca superar las actitudes sobreprotectoras para fomentar y avanzar hacia la independencia del niño.	33,3 %	33,3 %	33,3 %			12,5 %	37,5 %	12,5 %	12,5 %	
Busca establecer una relación basada en la confianza, el entendimiento y el apoyo mutuo.	66,7 %	33,3 %				25 %	37,5 %	12,5 %	12,5 %	12,5 %

Referencia: S: Siempre; F: Frecuentemente; AV: A veces; N: Nunca, NS: No sabe/no contesta

El equipo visualiza que estas estrategias referidas a la independencia en lo social el docente las desarrolla con menor frecuencia, respecto a la percepción docente. Cabe destacar que los profesionales consideran que el 62,5% de los docentes *A veces* “*Promueve que interactúe con sus compañeros sin discapacidad*” y el 50% *A veces* “*Ayuda a que tome conciencia que las acciones de él influyen en los demás*”. En esta dimensión, en opinión de los profesionales hay porcentajes de docentes que *Nunca* aplican estrategias para la independencia en lo social, destacándose un 25% de docentes que no “*Busca estrategias para que se exprese*” y no “*Fomenta el desarrollo de habilidades de comunicación tanto persona a persona, como en grupos grandes o pequeños*”.

d) Elecciones y decisiones

En el Cuadro N° 4, en 3 de los 4 indicadores los docentes consideran que *Siempre* desarrollan esas estrategias, destacándose que el 66,7% considera que “*Fomenta que identifique y exprese sus preferencias, intereses y capacidades*”, lo cual es observado por los profesionales como que el 37,5% lo desarrolla sólo *A veces*. Nuevamente los profesionales marcan que entre un 12,5% y un 25% *Nunca* implementarían estrategias referidas al desarrollo de elecciones y decisiones en su estudiante con DI.

Cuadro N°4: Estrategias docentes para el desarrollo de las elecciones y decisiones, según docente y equipo profesional.

➤ ELECCIONES Y DECISIONES	Docentes (6 encuestas)					Equipo profesional (8 encuestas)				
	S	F	AV	N	NS	S	F	AV	N	NS
Fomenta que identifique y exprese sus preferencias,	66,7		33,3			25	25	37,5	12,5	

intereses y capacidades.	%		%			%	%	%	%	
Fomenta que pueda elegir, desde cuestiones escolares más simples a las más complejas, de modo progresivo.	33,3 %	16,7 %	33,3 %		16,7 %	25 %	12,5 %	12,5 %	25 %	25 %
Guía para que tome decisiones, brindando opciones y alternativas.	50 %	33,3 %			16,7 %	25 %	12,5 %	37,5 %	25 %	
Facilita que evalúe las alternativas, identificando consecuencias y su importancia.	50 %	16,7 %	16,7 %		16,7 %	12,5 %	25 %	12,5 %	25 %	25 %

Referencia: S: Siempre; F: Frecuentemente; AV: A veces; N: Nunca; NS: No sabe/no contesta

e) Metas y valores

Respecto al desarrollo de estrategias referidas al logro de metas y valores en los alumnos con DI, la mayoría o totalidad de docentes considera que aplica todas *Siempre*.

Así el 100% de los docentes marca que *Siempre* “Favorece que identifique acciones éticas y no éticas (lo que está bien o mal) y asuma la responsabilidad sobre sus actos” y “Favorece que oriente su conducta en relación a los valores sociales”, y un 83,3% considera que “Alienta para a continuar progresando en sus metas escolares”.

Sin embargo, los profesionales observan que estas estrategias son implementadas con menor frecuencia. Para ellos un 50% de docentes sólo A veces “Favorece que identifique acciones éticas y no éticas (lo que está bien o mal) y asuma la responsabilidad sobre sus actos” y un 50% Nunca “Promueve que autoevalúe cómo se están desarrollando sus metas escolares”.

Cuadro N°5: Estrategias docentes para el desarrollo de las metas y valores, según docente y equipo profesional.

➤ METAS Y VALORES	Docentes (6 encuestas)					Equipo profesional (8 encuestas)				
	S	F	AV	N	NS	S	F	AV	N	NS
Favorece que identifique acciones éticas y no éticas (lo que está bien o mal) y asuma la responsabilidad sobre sus actos.	100 %					37,5 %	12,5 %	50 %		
Favorece que oriente su conducta en relación a los valores sociales.	100 %					25 %	37,5 %	25 %	12,5 %	
Ayuda a que se plantee metas en relación al progreso escolar y en el estudio.	50 %	33,3 %	16,7 %			12,5 %	12,5 %	25 %	25 %	25 %

Facilita para que reconozca los esfuerzos necesarios para conseguir sus metas escolares.	50 %	50 %				12,5 %	12,5 %	37,5 %	25 %	12,5 %
Guía a que diseñe y lleve a cabo planes de acción para realizar sus metas escolares.	66,7 %		33,3 %			12,5 %	12,5 %	25 %	25 %	25 %
Promueve que autoevalúe cómo se están desarrollando sus metas escolares.	50 %	16,7 %	16,7 %		16,7 %	12,5 %	12,5 %	12,5 %	50 %	12,5 %
Alienta para a continuar progresando en sus metas escolares.	83,3 %	16,7 %				12,5 %	25 %	37,5 %	12,5 %	12,5 %

Referencia: S: Siempre; F: Frecuentemente; AV: A veces; N: Nunca; NS: No sabe/no contesta

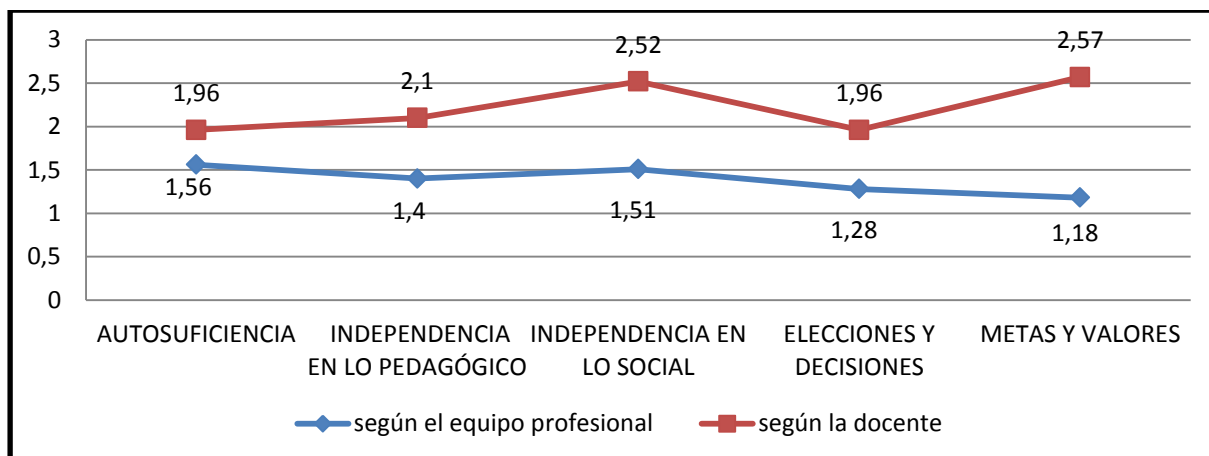
Interesó elaborar una síntesis de las percepciones de docentes y de profesionales sobre las estrategias llevadas a cabo por los propios docentes para el desarrollo de la autodeterminación de los niños con DI incluidos en las aulas y escuelas comunes. Para ello se resolvió elaborar una ponderación a cada categoría de la siguiente manera:

- Siempre: 3 puntos
- Frecuentemente: 2 puntos
- A veces: 1 punto
- Nunca o No sabe/no contesta: ningún punto

Se sumaron los valores resultantes de todos los indicadores, según las 5 grandes dimensiones de la autodeterminación aquí analizados. El valor resultante, se dividió por la cantidad de encuestas respondidas (6 para los docentes y 8 para los profesionales), reflejando un promedio de ponderaciones.

Como resultado se presenta el Gráfico N°3 donde se visualiza con claridad que las puntuaciones de los docentes son marcadamente más altas que la de los profesionales, dando cuenta que en la autopercepción de los propios docentes ellos aplicarían con mayor frecuencia estrategias hacia la autodeterminación, en comparación a lo que observan los profesionales de ese desempeño.

Gráfico N° 3: Síntesis de las estrategias implementadas por los docentes para el desarrollo de la autodeterminación, según docente y equipo profesional.



Llama la atención que las estrategias referidas a las metas y valores tiene la más alta puntuación según los docentes (2,57) y la más baja puntuación según los profesionales (1,18), en cambio, resultan más parejas en cuanto a la implementación de estrategias para el desarrollo de la autosuficiencia en los niños con DI (1,96 y 1,56, respectivamente).

Cabe preguntarse si la autopercepción de los docentes no está teñida de una “deseabilidad social”, no como una distorsión de los datos sino como una necesidad de aprobación social (Domínguez Espinosa, 2012) que lleva al encuestado a responder a los indicadores según sus expectativas de desempeño.

Reflexiones finales...

Este estudio permitió visualizar que los docentes encuestados se autoperciben aplicando con frecuencia estrategias para el desarrollo de la autodeterminación de los niños con DI, especialmente en lo que hace a las metas y valores y a la independencia en lo social.

Sin embargo, los profesionales, quienes son los que periódicamente observan las situaciones áulicas donde estos profesores se despeñan, opinan que los docentes implementarían con menor frecuencia estrategias para la autodeterminación, en relación a lo que expresan los propios docentes. Se marca más esta diferencia precisamente en lo referido a las metas y valores y a la independencia en lo social. Serían las estrategias para la promoción de la autosuficiencia las más

frecuentemente implementadas por los docentes, según opinión de los profesionales. Si bien estos resultados no son generalizables, dan pie para continuar profundizando en el tema.

Ahora bien, si estos indicadores han llegado a incitar esta “deseabilidad social” en tanto marcar aquello que resultan respuestas valiosas para los docentes, sería importante los tomaran como estrategias a profundizar, no sólo en los niños con DI sino en toda la clase. Como decía Wehmeyer (2009), hoy la educación inclusiva debe preocuparse por el desarrollo de un diseño universal de la enseñanza, donde el desarrollo de la autodeterminación de todos los estudiantes sea parte del proyecto educativo.

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>
- 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.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Motivación y autodeterminación intrínsecas en comportamiento humano*. Nueva York: Pleno.
- Domínguez Espinosa, et al. (2012) La deseabilidad social revalorada: más que una distorsión, una necesidad de aprobación social. *Acta de investigación psicológica*. México . Vol.2 no.3. Recuperado el 15 de agosto de 2016: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-48322012000300005
- 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. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Universidad de Zaragoza Zaragoza, España, vol. 26, núm. 2, agosto, 2012, pp. 131-160.
- 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.
- 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.
- 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.

- 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* N° 349. Mayo-Agosto 2009, Pp. 45-67.
- 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. (2015¹) *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., Fernández Valdés, I., González, C. et al. (2015²) *Inclusión educativa y autodeterminación en el secundario*. Actas en CD del XXVI Congreso de Investigación Educativa. Educación Secundaria en la agenda Educativa. Aportes de la Investigación. Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba. ISBN 978-978-26202-3-3
- Yadarola, M. E. (2015) *Educación Inclusiva y Diseño Universal para el aprendizaje de todos*. VII Congreso Argentino de Síndrome de Down “Participando sin barreras”. Ciudad de tigre. Fundación Tigre para la Inclusión. Actas del Congreso.

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

Documento

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