



La autodeterminación en la inclusión educativa Self-determination in educational inclusion

YADAROLA, María Eugenia, m.eugenia.yadarola@gmail.com

FERNANDEZ VALDÉS, Inés

GONZÁLEZ, Celia Inés

GUTIERREZ, María Pía

CORNAGLIA, Carolina

ZÁRATE, María Olga

Universidad Católica de Córdoba -UCC- (unidad asociada al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET-) junto con FUSDAI-Fundación Síndrome de Down para su Apoyo e Integración. Córdoba-ARGENTINA

Resumen

El trabajo corresponde a un Sub-tema de la Línea de Investigación "Inclusión Educativa de personas con discapacidad: políticas y prácticas" UCC-CONICET. El objetivo general 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. Los objetivos específicos son: a) Identificar las conductas autodeterminadas en los niños y jóvenes con discapacidad intelectual incluidos, con el seguimiento 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. Es una investigación aplicada, que utilizará un diseño metodológico exploratorio-descriptivo, combinado estudios cuantitativos y cualitativos. Se indagará la situación de estudiantes con discapacidad intelectual incluidos en aulas y escuelas comunes desde el nivel inicial al secundario (unidades de observación principal), seleccionados con un muestreo intencional (niños y jóvenes con discapacidad intelectual apoyados por FUSDAI). Las unidades de observación secundaria serán las familias de los estudiantes con discapacidad intelectual incluidos, sus docentes, además sus profesionales de apoyo a la inclusión. Instrumentos a aplicar: Observación participante, cuestionario semi-estructurado auto-administrado y entrevista semiestructurada. Se espera este año diseñar los instrumentos de recolección de datos para niños y aplicarlo como prueba. En el 2015 concluiremos la recolección, el análisis y la interpretación de los resultados.

Palabras Clave: autodeterminación, inclusión educativa, discapacidad intelectual

Abstract

This research is a sub-theme of the Research Line "Educational Inclusion of People with Disabilities: Policy and Practices" UCC-CONICET. The overall objective is to identify the strategies that promote the development of the construction processes of self-determination in people with intellectual disabilities in the context of inclusive education. The specific objectives are: a) to identify self-determined behaviors in fully included children and young people with intellectual disabilities monitored by FUSDAI. b) to

investigate whether teachers in regular schools include in their curriculum design ,for their classroom activities, the incentive of self-determination in students. c) to analyze those teaching practices that contribute or hinder self-determination in fully included students with intellectual disabilities. It is an applied research where an exploratory-descriptive methodological design that combines quantitative and qualitative studies will be used. The situation of students with intellectual disabilities fully included in regular classrooms and schools will be investigated from kindergarten to secondary school (main observation units). The sample group was selected using the purposive sampling technique (children and young people with intellectual disabilities supported by FUSDAI). Families, support professionals and teachers of students with intellectual disabilities will be the secondary observation units. Instruments to be used: participant observation, a semi-structured questionnaire and semi-structured interviews. The objectives for this year are to design the data collection instruments to investigate the situation of children and young student and then check the instruments. In 2015 we will finish the data collection, the analysis and the interpretation of results.

Keywords: *self-determination, inclusive education, intellectual disability*

1.- Introducción

Los autores de este trabajo de investigación pertenecemos al Equipo Interdisciplinario de Tutoría a la Integración -EITI- de la Fundación Síndrome de Down para su Apoyo e Integración –FUSDAI-, y conformamos la Línea de Investigación “Inclusión Educativa de personas con discapacidad: políticas y prácticas” en el marco del acuerdo con la Universidad Católica de Córdoba como unidad asociada del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-CONICET-. En el EITI de FUSDAI realizamos desde 1992 la tarea de apoyo y seguimiento de la integración/inclusión de los niños y jóvenes con discapacidad intelectual integrados/incluidos en diferentes escuelas comunes de la ciudad de Córdoba, desde el nivel inicial al terciario (pos-secundario). Todos ellos se encuentran participando de todas las actividades áulica y extra-áulicas como sus compañeros sin discapacidad, es decir, asisten a toda la jornada escolar al aula común/regular y realizan actividades pedagógicas en relación a cada asignatura escolar, con los ajustes curriculares realizados desde el currículum común. Es de destacar que la tarea del EITI la realizamos desde un apoyo más indirecto al niño/joven y directo a los docentes y demás referentes institucionales.

En este estudio buscamos indagar sobre la autodeterminación de los niños y jóvenes con discapacidad intelectual en el espacio concreto de sus escuelas para poder actuar e intervenir mejorando el contexto escolar en el cual actuamos directamente y realizando sugerencias a las familias, que redunden en beneficios específicos para todos. El presente trabajo de investigación está en una etapa inicial de realización, por lo que mostraremos los primeros resultados surgidos del análisis de la autodeterminación manifiesta en el espacio de inclusión educativa de los niños escolarizados en el nivel primario común/regular. Antes enmarcaremos la temática desde los referentes conceptuales, especificando luego las opciones metodológicas.

2.- Breve marco conceptual

En este punto haremos referencia a los conceptos centrales para esta investigación, expuestos ya en un anterior artículo (Yadarola *et al.*, 2014). Es por ello que primeramente nos enfocaremos en la educación inclusiva, haciendo mención a la noción de discapacidad intelectual adoptada, para luego focalizarnos en el significado

de autodeterminación para dichas personas.

El reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a la autonomía y autodeterminación y las conceptualizaciones actuales sobre inclusión y discapacidad intelectual, entre otros aspectos, ha modificado sustancialmente la forma de considerar y gestionar la educación, no sólo para dichas personas, sino para el conjunto de la población. La finalidad pedagógica es educar en la diversidad y para la diversidad, con calidad y equidad, lo que implica brindar una Educación Inclusiva acorde a las necesidades de todos los estudiantes dentro de la escuela común/regular y el aula común/regular. Supone así superar el enfoque de la integración, que requiere que sea el alumno que se adapte a una enseñanza homogénea y masificada, desde propuestas individuales de enseñanza que terminan siendo discriminatorias (Yadarola, 2010).

Es de destacar que la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad – CDPD- (ONU, 2006), firmada y ratificada por Argentina, exige a los Estados Parte garantizar el derecho a la inclusión educativa de las personas con discapacidad en todos los niveles de enseñanza, brindando los ajustes, ayudas y apoyos requeridos. Además adopta un concepto dinámico, histórico y evolutivo de la discapacidad, en tanto esta depende de la interacción de la persona con alguna deficiencia y las barreras que desde el medio se le presentan para participar y aprender.

Cabe aquí mencionar a Schalock, et al. (2007) quienes realizan un análisis interesante del cambio del término de retraso mental por el de discapacidad intelectual, en tanto refiere a las conductas funcionales y a los factores ambientales-contextuales, base para la provisión de intervenciones.

El concepto de discapacidad intelectual, englobado dentro en el concepto de discapacidad, se centra en la interacción persona con el ambiente, reconociendo que la implementación sistemática de apoyos puede mejorar el funcionamiento humano. Lopez Melero (2010), destaca que el desarrollo humano se realiza con la adquisición de herramientas culturales, siendo el conocimiento fuente de desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En este sentido, es particularmente indispensable que las personas con discapacidad intelectual se desarrollen en un contexto culturalmente rico y heterogéneo, en el marco del aula y la escuela común/regular, con la mediación y el trabajo cooperativo. Así el estudiante con discapacidad intelectual se desarrolla cognitivamente junto a sus compañeros sin discapacidad.

Resulta interés resaltar las conceptualizaciones expuestas por Wehmeyer (2009) quien diferencia las prácticas de inclusión según sean de primera, segunda o de tercera generación. Según el autor, las prácticas de inclusión de primera generación, apuntaron a pasar a los estudiantes que estaban en situaciones gregarias a las clases de inclusión. Las prácticas de segunda generación, se centraron en desarrollar apoyo a estudiantes con discapacidades en clases de inclusión. En cambio, las prácticas de tercera generación se focalizan hoy en promover la autodeterminación de todos los estudiantes, con o sin discapacidades, desarrollando un diseño universal del currículo, una enseñanza flexible y realizando las intervenciones en toda la escuela. En este sentido, resulta fundamental diseñar y gestionar proyectos educativos institucionales y áulicos, entre otras aspectos, que estén favoreciendo el aprendizaje de todos en el aula común/ regular, se trate de estudiantes con o sin discapacidad.

A partir de la década del 90 el concepto de autodeterminación hace un gran desarrollo

para las personas con discapacidad. Cabe destacar que Schalock (citado por Verdugo & Martín, 2002), fue quien según, los autores citados, propuso la definición de calidad de vida más aceptada por la comunidad científica internacional, e incorpora como dimensión clave de la calidad de vida a la autodeterminación, dimensión de mayor avance en tanto ha favorecido la planificación y el desarrollo de programas centrados en la persona y en la mejora de la calidad de vida.

Según Wehmeyer (2008, p.61) *“Un acto o acontecimiento es autodeterminado si la acción del individuo refleja cuatro características esenciales: El individuo actuó de modo autónomo. Los comportamientos fueron autorregulados. La persona inició acontecimientos y respondió ante ellos de manera psicológicamente poderosa. La persona actuó de una manera concienzuda con respecto a sí mismo.”* Las personas actúan como los principales agentes causales de su propia vida, realizan elecciones y toman decisiones, elaboran su propio proyecto de vida, libres de influencias externas indebidas. El desarrollo de la autodeterminación se logra a lo largo de la vida, comenzando desde la infancia, y va a depender de las oportunidades que le brinde el contexto, tanto familiar, escolar, social como laboral, siendo particularmente necesario para las personas con discapacidad intelectual para que puedan lograr una identidad adulta sana. La dificultad está en que, según Izuzquiza (2002) la mayoría de las personas con discapacidad intelectual son dependiente e influenciables por otros y están sobreprotegidos en sus contextos, con pocas destrezas y oportunidades necesarias para tener conductas autodeterminadas. Diversos autores han escrito sobre las estrategias que desde la escuela, marco que interesa en esta investigación, se deben desarrollar para promover la autodeterminación (Izuzquiza, 2002; Peralta López, 2008, Verdugo Alonso, 2001; Wehmeyer, 2009; Cabrera y Yadarola, 2010, etc.).

Hemos podido constatar que las investigaciones en la temática se han dirigido a indagar sobre la autodeterminación en jóvenes o adultos, incluso sobre adolescentes, siendo menos los referidos a los niños. Incluso podemos observar que muchos de los estudios se enmarcaron en centros segregados (Yadarola *et al.*, 2014). Por ello, focalicemos este estudio en los niños con DI incluidos, dada la importancia que tiene iniciar tempranamente los apoyos e intervenciones adecuadas, en especial en el contexto educativo donde se desarrolla nuestra tarea desde el EITI de FUSDAI.

3.- Aspectos metodológicos

Esta investigación responde a un diseño exploratorio-descriptivo, de corte transversal, combinado enfoques cuantitativos y cualitativos, cuyos objetivos, unidades de observación e instrumentos a aplicar mencionamos en el resumen de este artículo. Expondremos aquí exclusivamente los aspectos desarrollados para esta presentación, que conforma una etapa del estudio.

Anteriormente habíamos ya presentado el marco teórico y la revisión de antecedentes (Yadarola, Fernández Valdés, González, C. *et al.*, 2014). Luego, confeccionamos un instrumento de recolección de datos, a ser aplicado de modo piloto, con una batería de 70 indicadores en base a las dimensiones seleccionadas, los que podían medirse según 3 tipos de categorías (Siempre/Frecuentemente/A veces/Nunca; lo realiza sin ayuda / lo realiza con ayuda / No lo realiza; de forma correcta/parcialmente correcta/incorrecta). Miembros del EITI aplicamos la entrevista semi-estructurada a los padres de niños y

adolescentes con discapacidad intelectual (DI) incluidos en escuelas comunes, con nuestro apoyo. Es de señalar que el instrumento sirvió como disparador para que los padres reflexionen sobre aspectos de su vida cotidiana, resultando un espacio enriquecedor tanto para las familias como para profesionales.

Esta primera prueba de instrumento nos sirvió para, en esta etapa, reagrupar en 5 grandes dimensiones las antes adoptadas y seleccionar 55 indicadores, para ser evaluados por uno de los 3 tipos de categorías, resultando así el instrumento más corto que el anterior, que podrá volver a ser reajustado conforme los resultados. Cabe mencionar que el equipo de investigación es interdisciplinario que trabaja en diferentes escuelas comunes en apoyo a la inclusión, beneficiándose así el debate y las decisiones adoptadas por las diversas experiencias y perspectivas de análisis. Se resolvió mantener un número importante de indicadores para que también sirvieran como aspectos para la intervención. El cuestionario semi-estructurado a los miembros del EITI, elaborado y reajustado en base a la entrevista administrada a las familias, se aplicó finalizado el ciclo escolar en diciembre del 2015. Se indagó sobre la autodeterminación en el marco escolar de los niños con DI incluidos en el nivel primario, apoyados por el EITI de FUSDAI (muestra intencional), respondiendo al cuestionario los 6 profesionales directamente involucrados en el apoyo escolar de cada niño. En total se indagó sobre 9 niños, entre 7 y 13 años, escolarizados entre segundo y sexto grado de la primaria, que asisten a 8 diferentes escuelas de gestión pública y privada. Entre ellos, 7 tienen síndrome de Down y 2 otra discapacidad intelectual.

Si bien en la elaboración de los instrumentos de recolección de datos consideramos los indicadores de autodeterminación en salud mental (Verdugo & Martín, 2002) y los componentes de la conducta autorregulada (Wehmeyer, 2009), resolvimos incluirlos transversalmente, elaborando operacionalmente las dimensiones conforme al interés de la investigación.

4.- Algunos resultados

Las 5 grandes dimensiones de autodeterminación adoptadas son: a) Autosuficiencia, b) Independencia en lo pedagógico, c) Independencia en las relaciones sociales, d) Elecciones y Decisiones y e) Metas y Valores. Teniendo en cuenta los componentes de la autodeterminación (Wehmeyer, 2009), cada dimensión está construida con indicadores que hacen referencia a más de dichos componentes. Así, por ejemplo, en la dimensión Autosuficiencia, el indicador “reconoce la necesidad de la higiene personal y actúa en consecuencia”, da cuenta de una conducta compleja autodeterminada en lo que hace a su autonomía, como también a la autorregulación y la autoconciencia respecto de sí mismo, e indirectamente a la creencia control interno.

a) *Autosuficiencia* (Gráficos N° 1, 2 y 3). La autosuficiencia refiere a la autodeterminación en cuanto a la autonomía, autocuidado, auto-mantenimiento y desenvolvimiento independiente en las cuestiones cotidianas, observadas aquí en el marco escolar, que requiere del sujeto de autoconocimiento y autorregulación, y en algunas cuestiones, la creencia de control interno. En esta investigación se observó, por un lado, que la mayoría de los niños con DI manifiestan conductas autosuficientes en cuanto a que *Siempre* o *Frecuentemente* se visten solos, tienen hábitos alimenticios,

manifiestan pudor y cuidan su intimidad; además, utilizan elementos de higiene y utensilios propios de la edad de modo *correcto*. Además, de modo *Correcto* o *Parcialmente correcto* reconocen la necesidad de la higiene personal y actúan en consecuencia. Si bien es parejo entre los niños que reconocen de modo *Correcto* o *Parcialmente correcto* sus datos personales y familiares, hay un niño que lo hace de forma *Incorrecta*. Además, la mayoría maneja el dinero modo *Parcialmente correcto*, otro grupo lo hace de modo *Incorrecto*. Se agrega que la gran mayoría utiliza por sí sólo algún medio de transporte pero *Con ayuda*. Por otro lado, la mayoría de los niños *A veces* resuelve situaciones problemáticas, mostrando conductas poco autosuficientes. Cabe aquí recordar que en la muestra hay niños pequeños, pero da cuenta los aspectos en los que se debería seguir profundizando en la enseñanza.

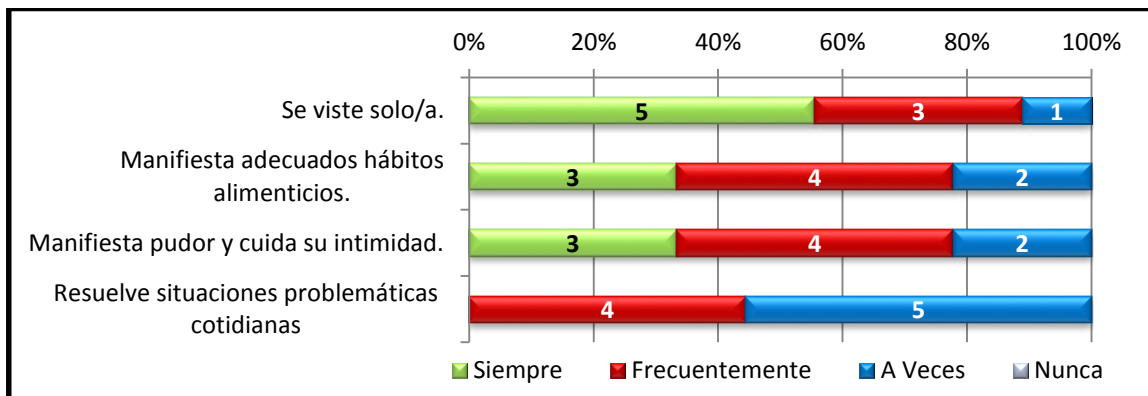


Gráfico 1: Frecuencia en las conductas autodeterminadas de autosuficiencia en niños con DI.

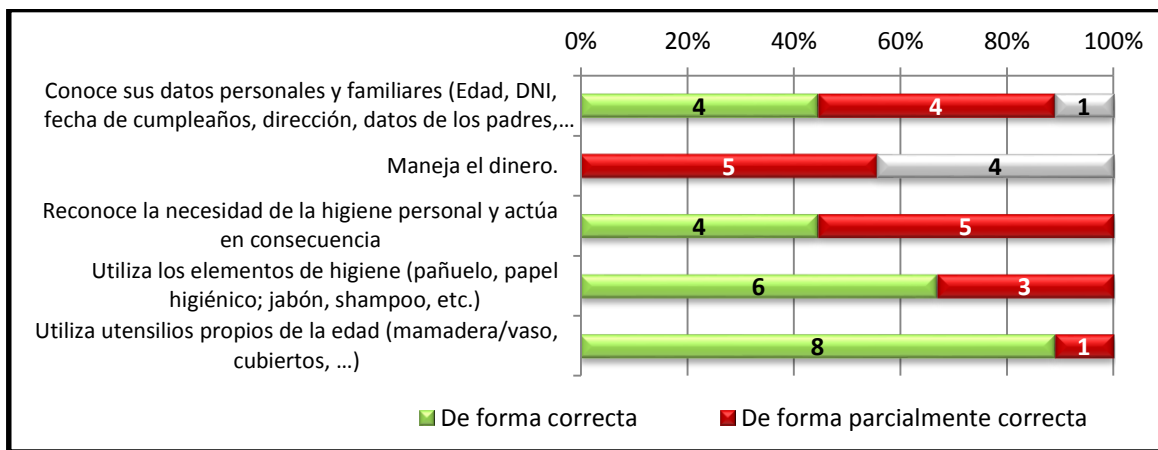


Gráfico 2: Corrección en las conductas autodeterminadas de autosuficiencia en niños con DI.

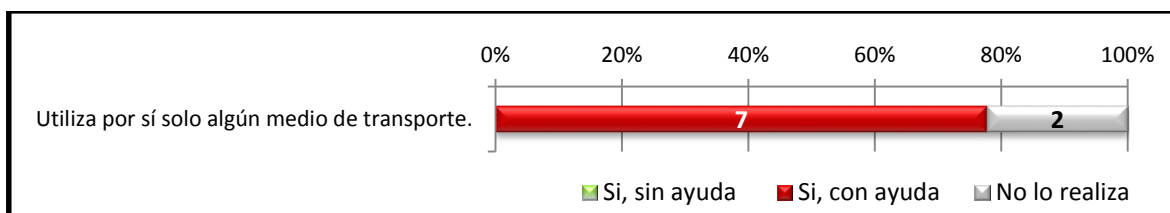


Gráfico 3: Realización y ayuda en las conductas autodeterminadas de autosuficiencia en niños con DI.

b) *Independencia en lo pedagógico* (Gráficos N° 4 y 5), se relaciona la autodeterminación en cuanto a la autonomía en las actividades de aprendizaje y en la participación en clases, e incluye los aprendizajes pedagógicos que implican herramientas básicas para la autodeterminación, como es la lecto-escritura y el cálculo. Por una parte, observamos que los niños en su mayoría se muestran independientes en lo escolar en tanto que *Siempre* o *Frecuentemente* tienen iniciativa para comenzar sus tareas, realizan alguna actividad pedagógica solo/a, sostienen la atención en la actividad pedagógica, solicitan ayuda para realizar sus tareas, organizan los materiales en el espacio de trabajo, participan activamente en clases y, más aún, se maneja por sí solo en la escuela. Además, *sin ayuda* leen palabras, escriben palabras, reconocen números y operan con números. Asimismo, *Con ayuda* autocorrigen sus producciones escolares y reconocen el error en sus producciones escolares, esto último algunos lo hacen *Sin ayuda*. Por otra parte, en su mayoría *A veces* resuelven situaciones problemáticas pedagógicas y participan activamente en las actividades grupales. Incluso, *A veces* o *Nunca* manifiestan deseos por aprender y administran el tiempo en función de sus actividades (hora, momentos del día, semanas, año).

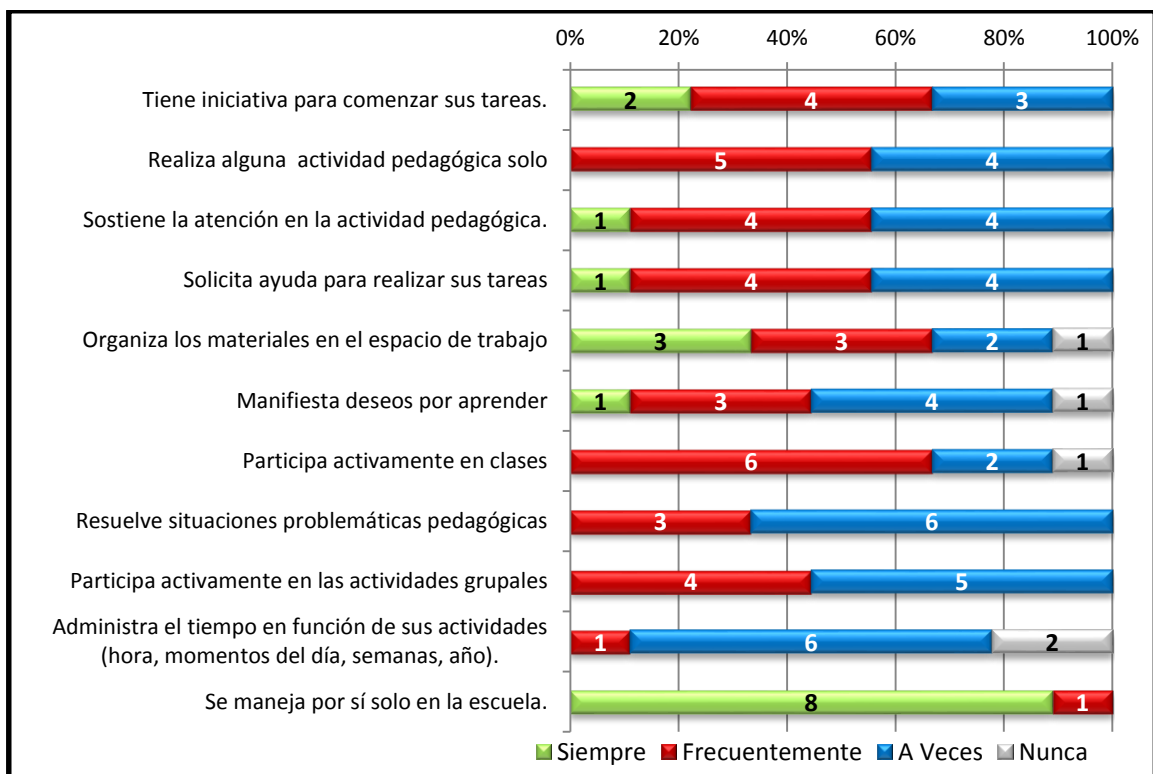


Gráfico 4: Frecuencia en las conductas autodeterminadas de independencia en lo pedagógico en niños con DI.

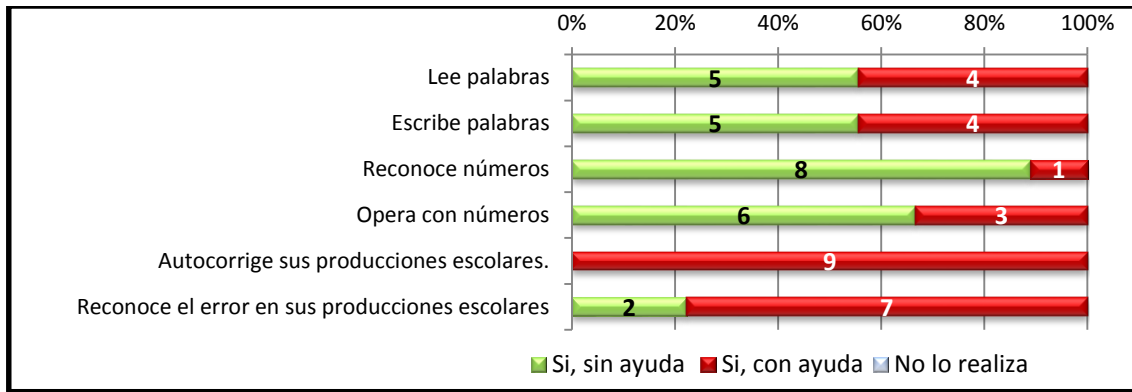


Gráfico 5: Realización y ayuda en las conductas autodeterminadas de independencia en lo pedagógico en niños con DI.

c) *Independencia en las relaciones sociales* (Gráficos N° 6 y 7), que refiere a la autodeterminación en cuanto autonomía para comunicarse y relacionarse con los demás, autorregulando su comportamiento en función de lo que conoce de sí y de su entorno, que requiere de creencia de control y eficiencia. Por un lado, advertimos que los niños incluidos en su mayoría *Siempre o Frecuentemente* se comunican, se incluyen en un circuito comunicativo, adecúan los temas y modos a tratar según el grupo en que se encuentre, adecúan su comportamiento en función a las distintas relaciones interpersonales (amigos, conocidos, etc.), se esfuerzan por cultivar sus amistades y se defienden en su propio nombre. Asimismo, de forma *Correcta o Parcialmente correcta* se comunican con los demás utilizando distintas vías (oral, gestual, escrita, etc.) y establecen relaciones con el sexo opuesto. Por otro lado, una mayoría de niños mostrarían poca independencia en lo social en cuanto *A veces* actúan reconociendo riesgos (cruzar la calle, cocina, hablar con extraños, etc.), *A veces o Nunca* organizan invitaciones, reuniones con compañeros y amigos, se comunican por internet (email, chat, Facebook, etc.) y/o celular, actúan en defensa de otro, siendo que todos *A veces o Nunca* solicitan asesoramiento en sus relaciones sociales.

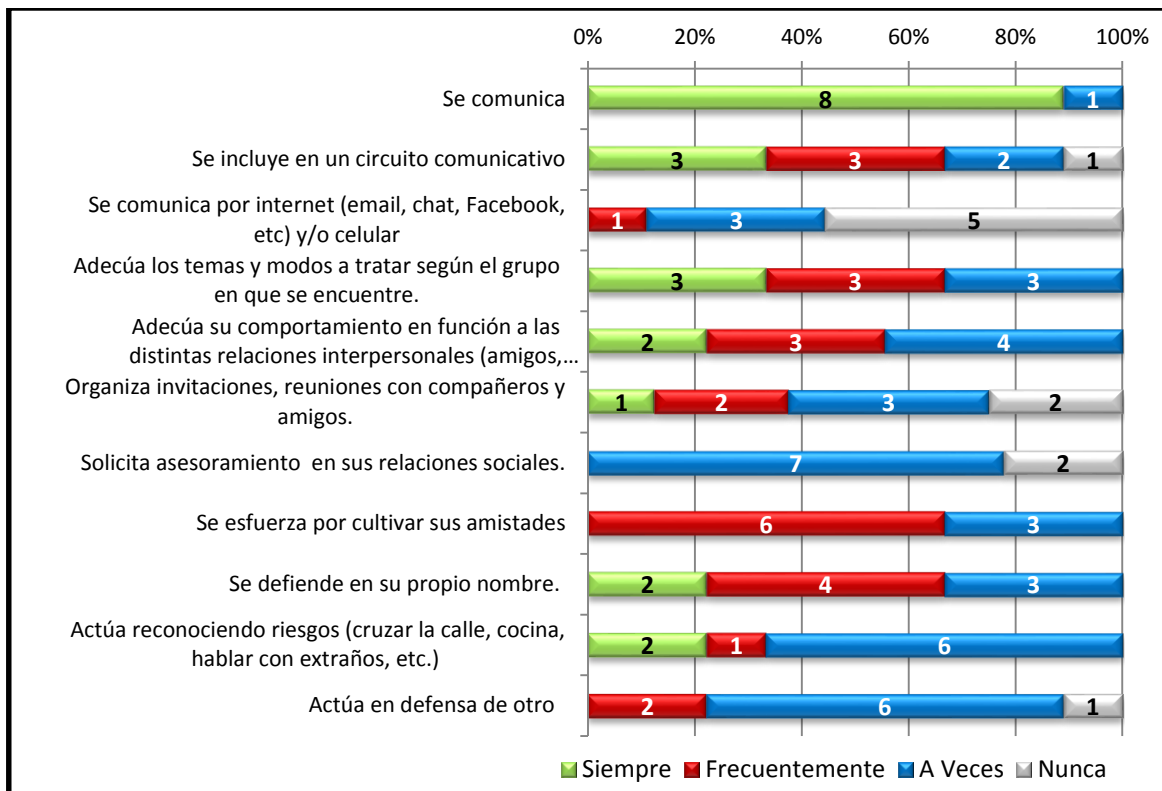


Gráfico 6: Frecuencia en las conductas autodeterminadas de independencia en las relaciones sociales en niños con DI.

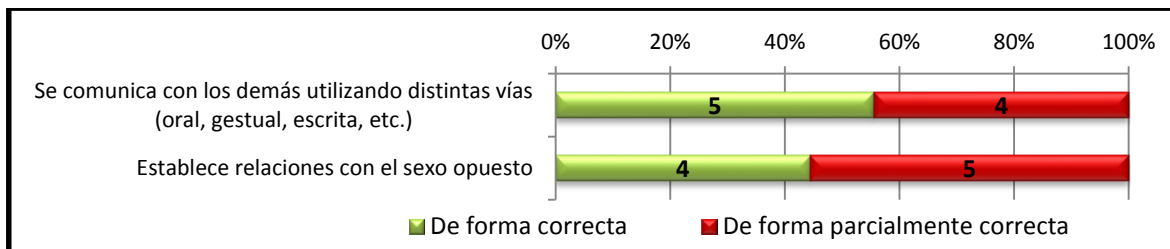


Gráfico 7: Corrección en las conductas autodeterminadas de independencia en las relaciones sociales en niños con DI.

d) *Elecciones y decisiones* (Gráficos N° 8 y 9). Este aspecto de la autodeterminación refiere a las opciones, intereses y preferencias, como a la capacidad resolutoria y determinación en la toma de decisiones de modo independiente (o en interdependiente, no aislado), basado en el autoconocimiento y el conocimiento del entorno, autorregulando su conducta en función también de la creencia de control interno y eficacia. Observamos en este estudio, en unos aspectos, que la mayoría de los niños *Siempre* o *Frecuentemente* eligen que prefiere comer, manifiestan sus preferencias e intereses personales, realizan elecciones basadas en preferencias, intereses y deseos. Además, la mayoría de forma *Correcta* o *Parcialmente correcta* elige su ropa según sus intereses y la situación. En otros aspectos, la mayoría de los niños no mostraría conductas autodeterminadas en sus elecciones y decisiones siendo que *A veces* manifiestan deseos en relación al estudio, a un trabajo, a su progreso personal, *A veces* o *Nunca* hacen elecciones responsables, consideran opciones y consecuencias

para tomar decisiones y evalúan los resultados de sus decisiones. Al tratarse de niños, falta que maduren más para desarrollar estas conductas.

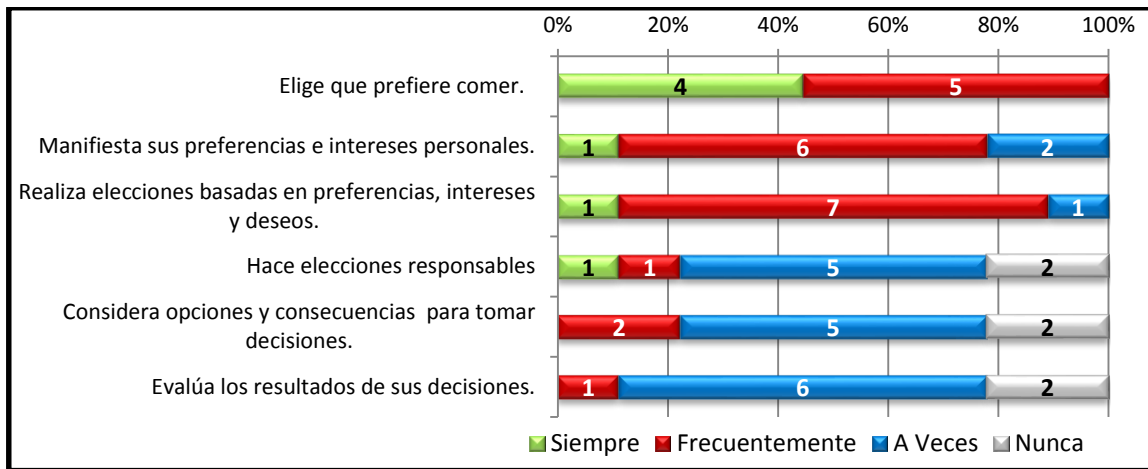


Gráfico 8: Frecuencia en las conductas autodeterminadas de elección y decisión en niños con DI.

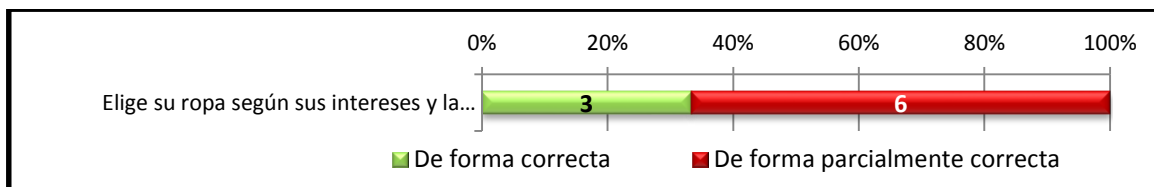


Gráfico 9: Corrección en las conductas autodeterminadas de elección y decisión en niños con DI.

e) *Metas y valores* (Gráficos N° 10 y 11), en tanto hace a la autodeterminación y, más específicamente, a la autonomía para plantear proyectos de vida en función de los propios sueños y deseos, a manejarse en base a valores, para orientar la propia conducta en función de dicha metas y valores, que requiere, también del conocimiento de sí mismo y el entorno, de la autorregulación y, especialmente, de la creencia de control interno y eficacia. Por un lado, la mayoría de los niños *Siempre o Frecuentemente* reconocen valores sociales y orienta su conducta en relación a ellos y reconocen acciones éticas y no éticas (buenas y malas) en sí mismo y en los demás, mostrando conductas autodeterminadas. Asimismo, *Con 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, aunque algunos *No lo realizan*. Por otro lado, la mayoría de los niños *A veces o Nunca* reconocen los sueños que pueden lograrse, de aquellos que no y se esfuerzan y son persistentes por lograr sus metas buscando modos de alcanzarlas. Cabe recordar que se trata de niños, algunos aún pequeños, para actuar en este sentido.

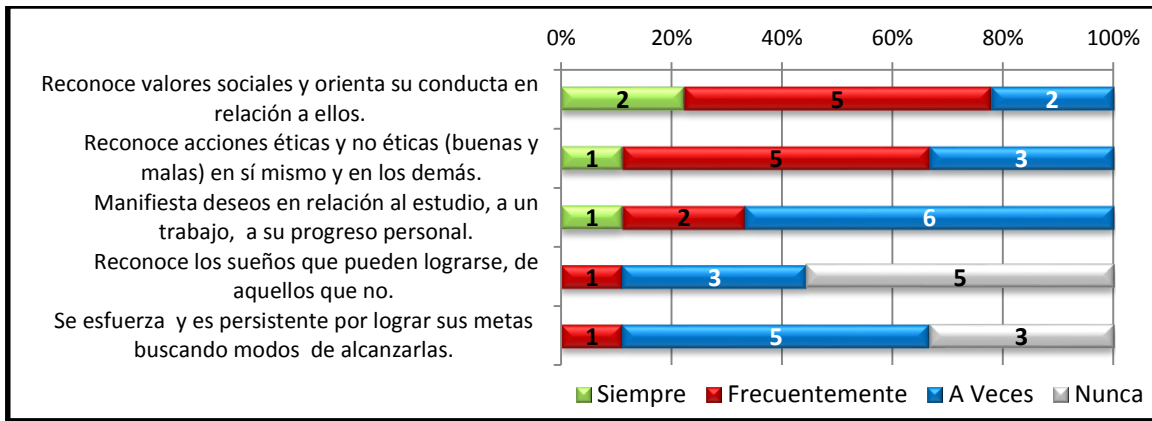


Gráfico 10: Frecuencia en las conductas autodeterminadas en las metas y valores en niños con DI.

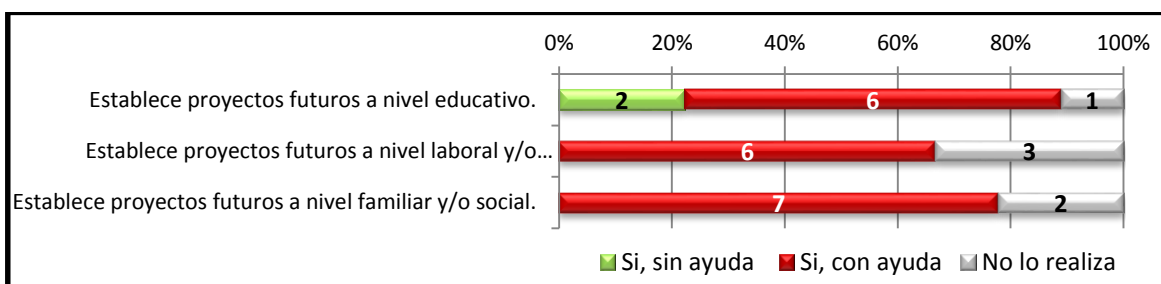


Gráfico 11: Realización y ayuda en las conductas autodeterminadas en las metas y valores en niños con DI.

En síntesis (Gráfico N°12), la mayoría de los niños con DI manifiestan conductas autodeterminadas en un 51% de los indicadores seleccionados, en un 20% lo haría parcialmente correcto o con ayuda y sólo en un 29% de los indicadores la mayoría se mostraría poco autodeterminado. Esto resulta particularmente positivo considerando que se trata de niños entre 7 y 13 años. Se remarca que es en la dimensión *Independencia en lo pedagógico* en la que se mostrarían más autodeterminados, siguiendo en *Independencia en las relaciones sociales* y *Autosuficiencia*. Se destaca en lo anteriormente analizado (Gráficos N° 1 a 11), que la mayoría de los niños con DI observados participan activamente en clases y se manejan por sí solo en la escuela. Asimismo, se comunican, se incluyen en un circuito comunicativo y se esfuerzan por cultivar sus amistades. Además, se visten solos, utilizan elementos de higiene y utensilios propios de la edad de modo *correcto*

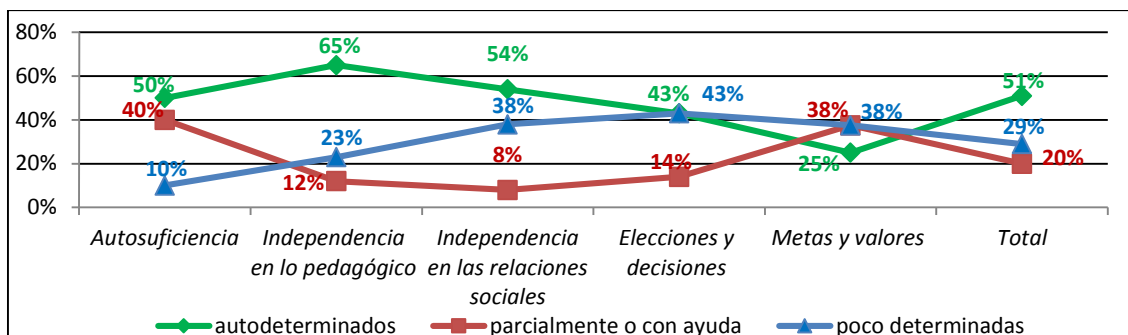


Gráfico 12: Porcentaje de indicadores en los que la mayoría de niños con DI manifiestan conductas autodeterminadas.

Ahora bien, entre los indicadores donde la mayoría de los niños con DI se muestran poco autodeterminados refiere a las *Elecciones y decisiones* y a las *Metas y valores*, datos que hay que analizar según las edades de los niños. Cabe notar que la mayoría de los niños con DI se muestran poco autodeterminados para manifestar deseos en relación al estudio, a un trabajo, a su progreso personal, reconocer los sueños que pueden lograrse, de aquellos que no y se esfuerzan, ser persistentes por lograr sus metas buscando modos de alcanzarlas, y requieren de ayuda para establecer proyectos futuros. A pesar de ello, se manifiestan autodeterminados en reconocer valores sociales y orientar su conducta en relación a ellos y a elegir lo que prefieren comer.

5.- Reflexiones finales

A partir del estudio realizado podemos observar que los niños con DI incluidos en escuelas y aulas comunes con el apoyo del EITI de FUSDAI, en su mayoría muestran conductas autodeterminadas, en especial en lo que hace a su independencia en lo pedagógico e independencia en lo social dentro de su escuela, como en su autosuficiencia. Se podría entonces inferir que el contexto educativo inclusivo, a pesar de tratarse de diferentes escuelas, aulas, equipos docentes, grupos de compañeros, etc. resultan beneficiosos para el desarrollo de la autodeterminación de estos niños con DI. Algunos niños estarían aun mostrando conductas poco autodeterminadas, más referidas a la realización de elecciones y decisiones, como al planteo de metas y valores, quizás esto por tratarse de niños de diferentes edades. Igualmente, nos advierte sobre conductas a promover, tanto en las intervenciones en las escuelas, como con las familias. Esperamos al completar este estudio identificar más concretamente las estrategias docentes que en la escuela y el aula se están llevando adelante, y aquellas que no, para orientar más adecuadamente nuestra intervención, en beneficio de todos los estudiantes, no sólo de los niños con DI, mejorando su calidad de vida.

6.- Bibliografía

- 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>
- 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. (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.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).
- Peralta López, M. F. (2008) Educar en autodeterminación. Profesores y padres como principales agentes educativos. *Revista interuniversitaria sobre investigación de discapacidad e interculturalidad*. Nº. 2, págs. 151-166.
- 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.A. 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.
- 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>.
- 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. 23 y 24 de octubre de 2014. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.