

La autodeterminación como medio promotor del desarrollo humano a partir de la diversidad de los contextos educativos

(Self-determination as a way to promote human development based on diversity of educational contexts)

Ramírez, Aura Rocío

(Universidad de San Buenaventura Bogotá)

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 14/10/2018

Fecha aceptación: 29/11/2019

Resumen

En el contexto del doctorado en Humanidades, Humanismo y Persona, de la Universidad de San Buenaventura, en el énfasis de psicología en autodeterminación y desarrollo humano, la segregación y la exclusión como fenómenos subyacentes en la escuela que restringen las posibilidades de los estudiantes para lograr un desarrollo humano pleno, son motivo de estudio. Este artículo se propone presentar una aproximación teórica a la autodeterminación considerada como dimensión psicológica que contribuye a una visión humanista del desarrollo en los contextos educativos, bajo la consideración de la diversidad y la alteridad como elementos consustanciales a la persona. La exposición permite concluir que la autodeterminación, permite a los niños y las niñas una comprensión de la acción humana libre y voluntaria como proceso para construir caminos que conduzcan al desarrollo humano y a participar de una vida plena, de modo que prevalezca la dignidad humana en sus acciones y decisiones

Palabras clave: *Autodeterminación, Desarrollo Humano, Educación Inclusiva, Diversidad*

Como citar este artículo:

Ramírez A. R.(2019). La autodeterminación como medio promotor del desarrollo humano a partir de la diversidad de los contextos educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 152-170.



Abstract

In the context of the PhD in Humanities, Humanism and Person of the University of San Buenaventura, in the emphasis of psychology on self-determination and human development, segregation and exclusion as underlying phenomena in the school that restrict the possibilities of students to achieve a full human development, are a reason for study. This article proposes to present a theoretical approach to self-determination considered as a psychological dimension that contributes to a humanistic vision of development in educational contexts, under the consideration of diversity and otherness as consubstantial elements to the person. The exhibition concludes that self-determination allows children an understanding of free and voluntary human action as a process to build roads that lead to human development and to participate in a full life, so that human dignity prevails in their lives. actions and decisions

Keywords: *self-determination, human development, inclusive education, diversity*

1. Introducción

La persona, es la consideración central de toda acción educativa, se espera que a partir de la misma se logre la autorrealización de los niños y las niñas y un desarrollo pleno en todas las dimensiones de su ser. Sin embargo, este precepto enunciado en diferentes escenarios nacionales e internacionales, se aleja de este propósito, como lo refiere Nussbaum (como se citó en González, 2014) la educación es poco sensible a los problemas sociales y las desigualdades, tiende a la estandarización de los estudiantes, y además evidencia deficiencias en el reconocimiento de lo humano, el desarrollo de la autonomía, y la aceptación de sí mismo y del otro.

Esta preocupación de Nussbaum (2012), es reiterada y vigente, y objeto de diferentes, estudios e investigaciones (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 1990; UNESCO, 2000; Stainback y Stainback, 1999; López, 2012; Echeita, 2014). En los últimos, tiempos talvez no hace mucho, surge un interés particular en la atención educativa de los niños y las niñas estimados como diferentes; y no precisamente consideradas estas diferencias como particularidades y características que definen la individualidad, vistas en un alto porcentaje a partir de la deficiencia, consideradas como un elemento disruptivo que interfiere con el desarrollo del individuo, de acuerdo a la percepción que se tiene de los estudiantes según sus capacidades, enmarcadas en un modelo clínico que direcciona las intervenciones, aun las que tienen que ver con la escuela.

A partir de esta forma particular de comprender la diferencia, se ha atravesado por diferentes etapas en el abordaje de la misma, desde la exclusión hasta lo que se conoce hoy como atención a la diversidad; en esencia y con preocupación, se perpetua la idea de que la diferencia en el contexto escolar, debe ser “atendida”, y que para esto se deben diseñar acciones que provienen de modelos que delimitan lo que se espera que el niño debe lograr bajo los estándares establecidos, que son

homogeneizantes y no contemplan la diversidad como una posibilidad y como condición principal a la hora de definir a la persona.

En este sentido, pensar a la persona desde sus particularidades confronta al sistema educativo con sus formas de educar y actuar, pero sobre todo frente a lo que implica este proceso para los seres humanos. La transformación, autorrealización y desarrollo humano de las personas como objetivo de la educación ha perdido vigencia, inclusive la concepción de persona que subyace a la educación podría ser cuestionada hoy, al considerar la misma como un repositorio de conocimientos y de metodologías que deben responder a unos objetivos previamente establecidos por un “sistema educativo” basado en estándares que obedecen a políticas instauradas por unos pocos ante el desconocimiento de las realidades del país

Desde esta perspectiva, este trabajo busca reflexionar acerca de la importancia que tiene para la persona la autodeterminación como dimensión psicológica posibilitadora del desarrollo humano en los contextos educativos. Este planteamiento, conduce a indagar en primer momento por las concepciones relacionadas con la diversidad como elementos consustanciales que constituyen la persona a través del tiempo; posteriormente se aborda la teoría bioecológica de Bronfenbrenner del desarrollo humano que examina las formas de interacción entre los niños y las niñas y su entorno escolar; para finalmente comprender que la autodeterminación como dimensión psicológica favorece el desarrollo humano de los niños y las niñas, independientemente de las particularidades propias de cada persona, de modo que en sus acciones y decisiones prevalezca la dignidad propia del ser humano.

2. Diversidad y alteridad

De acuerdo a Anijovich, Malbergier & Sigal (2008), quienes mencionan que el concepto de diversidad debe estar en el centro del currículo, se requiere de modelos educativos que tengan en cuenta y reconozcan las diferencias individuales, apartándose de la homogeneización y los preceptos únicos de intervención educativa (Hoyos, 2007) que eliminen las barreras para el aprendizaje y la participación (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2009), y además promuevan un proceso educativo que tenga como objetivo que todos los niños y las niñas logren su desarrollo en interacción con el contexto

El reconocimiento de la diversidad de los niños y las niñas en el ámbito educativo, se ha convertido en un tema de estudio que ha pasado entre otras, por etapas como la exclusión, la marginación, la integración y la inclusión. Estos periodos, determinados por reflexiones de orden educativo, político y social (UNESCO, 1990; UNESCO, 2000), se han caracterizado por acciones que en su mayoría, se circunscriben a factores externos a la persona, sin tener en cuenta que en su interior se encuentran factores que determinan el desarrollo de cada uno

Al mirar hacia atrás y tratar de entender cómo se ha abordado la diversidad, es necesario identificar un periodo y unas actuaciones particulares, en las que la personas con diferencias eran excluidas del sistema educativo. Así, aquellos que no pertenecían a los grupos específicos a quienes eran dirigidas estas actuaciones, eran descartadas. En este sentido, es importante recordar que la educación era un privilegio de ciertos grupos, y que todo aquel que no perteneciera o tuviese unas características particulares, como por ejemplo, discapacidad, ser campesino o de una etnia diferente, era excluido (Parrilla, 2002).

Posteriormente y como respuesta a las diferencias, se plantean soluciones para incorporar al sistema educativo, a los que eran considerados como diferentes, dada la legislación de diversos países quienes establecieron el derecho a la educación de los grupos minoritarios o de las personas consideradas en desigualdad (Parrilla, 2002). Así, se incluyeron paulatinamente diferentes grupos poblacionales, entre estos los que pertenecían a clases sociales heterogéneas, también los que hacían parte de etnias y grupos culturales disímiles; asimismo se incorporó a la mujer, pero en grupos separados, finalmente los estudiantes considerados como deficientes se escolarizaron en centros denominados de educación especial.

Con relación a la atención educativa de las personas con alguna discapacidad, muy temprano se pudo comprobar que las personas con alguna discapacidad eran competitivas intelectualmente, con relación a las personas sin ninguna limitación física (Dussan, 2008). En este sentido, el autor manifiesta que a partir de esta visión, desde la deficiencia, se generan algunas posturas para la comprensión y estudio de la discapacidad. Inicialmente se considera la misma desde la pedagogía terapéutica cuya explicación se originaba en factores psicológicos y pedagógicos, que podían mitigar o incrementar la discapacidad, según la postura de los profesores. Por su parte, el modelo médico, la explicaba desde factores desfavorables que se presentaban en el organismo.

De acuerdo a Sánchez (2009), la educación especial representa una transformación importante, en la atención educativa a las personas con discapacidad, con una connotación muy importante y es que pasa del asistencialismo a ofrecer servicios educativos, que permiten al niño con alguna deficiencia aprender; sin embargo, la segregación se encontraba en la base de los objetivos de estas instituciones y políticas de la época, y en su generalidad se caracterizaban por la especialización en un sola discapacidad, se encontraban respaldadas por las políticas estatales, promovían servicios sanitarios, sociales y pedagógicos y pretendían también la formación de profesionales.

No obstante, la propagación de estos centros educativos fue discutida, como lo menciona Dussan (2008), la educación especial fue debatida dado que estos establecimientos recibían a todos los niños que el sistema tradicional rechazaba; la intolerancia hacia algunas dificultades y particularidades, hicieron que los estudiantes fueran confinados a centros a destinados a la educación especial, lo que generó un cuestionamiento acerca de los servicios que se ofrecían y los

sustentos teóricos que respaldaban la atención a los niños con alguna deficiencia (Sánchez, 2009).

Los cuestionamientos hechos a la educación especial, y los avances de la ciencia relacionados con medicina, psicología y pedagogía, la declaración de los derechos de las personas con deficiencia mental, la organización de los padres en asociaciones, el reconocimiento de la mala calidad y la deshumanización de las instituciones, favorecieron nuevas reflexiones en torno a la atención educativa a las personas con alguna deficiencia, proponiendo el Principio de Normalización (Sánchez 2009), que conduce a la formulación del concepto de necesidades educativas especiales y a la integración como respuesta a las mismas.

La escuela integradora, si bien es cierto, propende por la atención educativa de todos los niños y las niñas, evidencia muchas debilidades, principalmente porque a pesar de la escolarización de los niños con alguna dificultad, no se logran transformaciones profundas, las mismas, se dan más bien, alrededor de una modificación geográfica y espacial en el aula, que a una verdadera reforma tanto en el currículo, como en la pedagogía y en las prácticas pedagógicas, de acuerdo a las necesidades de todos y todas las estudiantes (UNESCO, 2008).

La educación inclusiva se inclina por otras formas de actuación, que se oponen a las propuestas desde el modelo de integración. De acuerdo con Sánchez (2009), la idea es que todos los niños y las niñas puedan aprender juntos, sin que condiciones sociales, culturales, económicas, entre otras, interfieran en el proceso educativo. Se trata de propiciar espacios de formación en donde no haya requisitos de selección, o se discrimine, lo cual conduce a la constitución de sistemas educativos, en donde los derechos sean respetados, y se propicien espacios para el proceso de enseñanza aprendizaje, en igualdad condiciones, de oportunidades y en donde la equidad y la participación sean fundamentales.

En este sentido, Booth y Ainscow, (como se citó en Parrilla, 2002), manifiestan que la idea de inclusión “implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes y reducir su exclusión del currículo común, la cultura y la comunidad” (p, 18). Lo que significa que la educación inclusiva tiene como propósito, realizar transformaciones, no solo a nivel educativo, sino a nivel social; sin embargo, las mismas implican un estudio juicioso y riguroso de los sistemas actuales, de modo que exista claridad en cuanto a las modificaciones que requieren, de acuerdo a los contextos particulares.

No obstante, el objetivo de la inclusión es más amplio. Como lo menciona Valenciano, (2009),

El verdadero cambio en el pensamiento será reflejado en el cambio de actitud. Este será el compromiso de la educación y del compromiso social: dar respuesta a las necesidades, y reducir o eliminar los problemas sociales mediante el acceso a una educación para todas las personas. El respeto a la diversidad empieza por comprenderla, aceptarla como cotidiano y comprender sus orígenes. La educación es el puente que “añade” a la tolerancia, a la solidaridad y a la participación de las personas en el quehacer humano, especialmente para los alumnos, el vigor

requerido para extraer de la diversidad cultural, toda la riqueza que en ella subyace. (p.15)

Sin embargo, las acciones implementadas han dado respuestas parciales a las particularidades que se advierten en el contexto educativo, lo que puede explicarse por la conceptualización que se tiene acerca de las mismas, consideradas en un alto porcentaje a partir de la normalidad, de la discapacidad y de la diferencia, no como una característica propia de las personas, sino como un elemento disruptivo que interfiere con el desarrollo del individuo, de acuerdo a las percepción que tienen de los estudiantes según sus capacidades (Spratt, & Florian, 2013) o como lo expresan Duschatzky & Skiliar, (2000), “el otro diferente funciona como depositario de todos los males, como el portador de las “fallas” sociales. Este tipo de pensamiento supone que la pobreza es del pobre, la violencia del violento, el fracaso escolar del alumnos, la deficiencia del deficiente” (p, 4)

Aunque se ha avanzado en la consideración de la diversidad como una característica esencial del ser humano, aún no se ha logrado la eliminación de las barreras para el aprendizaje (Echeita, 2014), la calidad, la equidad y la igualdad de oportunidades, Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2013, el empoderamiento de los niños y las niñas como gestores y constructores de su propia vida (Wehmeyer, 2009) y el desarrollo de las capacidades como centro del quehacer educativo.

La inclusión, como una forma de abordar lo educativo, en muchas circunstancias revela prácticas en las que devienen acciones que están pensadas en logros y objetivos que deben alcanzar los niños y las niñas, con “alguna deficiencia o alguna necesidad o algún diagnóstico” desde lo que se espera con relación a sus pares, y pocas veces desde lo que es oportuno para cada uno de ellos. Esto pone de manifiesto la necesidad de pensar una pedagogía que oriente su mirada hacia el otro, esa mirada debe contemplar al otro como diverso, lo que implica para Perez, (2012) “modos de ser, de moverse, de mirar de sentir, de oír, de escuchar, de expresarse” confrontándola -dice ella- con la metodología, la didáctica y en general con los supuestos de la educación, refiere más adelante que “los niños en las aulas con sus modos de estar en el mundo cuestionan la pedagogía, porque la hacen tambalear con su solo presencia” (p,52); considera entonces que la pedagogía como respuesta ante lo diferente es parte del problema.

Se advierte en esta postura algo diferente, no se habla del niño desde lo que le hace falta, desde la patología, o desde los rótulos o como lo menciona Skiliar (2011) “como un simple dato descriptivo y prescriptivo que consiste en ser cada vez más riguroso y obsesivo en la catalogación del otro” (p,125). Lo que emerge a partir de estos planteamientos, es que existe un otro, que en tanto persona posee una experiencia de vida que la hace única y que es inconcebible que se pretenda despojarla de si misma para, hacerla parte del sistema. El otro y la diferencia que le es inherente, se han convertido en la bandera que izan muchos gobiernos y sobre todo las instituciones educativas para promulgar “políticas incluyentes”, que de

ninguna manera favorecen el pleno desarrollo de los niños y las niñas, en el sentido más amplio de su realización como personas

En consonancia con lo anterior la propuesta de Nusbaumm (2012), parece ser una opción a la mirada de la diversidad desde la carencia, cuando refiere que el desarrollo debe ser visto a través de las capacidades, lo que implica según ella, preguntarse de que son capaces los seres humanos y que oportunidades tienen para realizarse, lo que orienta la perspectiva hacia el contexto como responsable del desarrollo, eliminando el enfoque del déficit para privilegiar las habilidades y las capacidades de los niños y las niñas. Al respecto, la autora menciona que el enfoque “concibe cada persona como un fin en sí misma y no se pregunta solamente por el bienestar total o medio, sino también por las oportunidades disponibles para cada ser humano” y más adelante dice que “es, por lo tanto, un enfoque comprometido con el respeto a las facultades de autodefinición de las personas” (p,38)

Esta perspectiva, muestra que en el centro de este enfoque se encuentra el ser humano, el cual es reconocido en su dignidad considerada esta como un valor único, irremplazable y exclusivo de toda persona humana, independientemente de su condición, de la edad, del sexo, de la religión, entre otros y al respeto absoluto que ella merece. Lo que coincide con lo propuesto por la psicología humanista, de Morens (2013) al enunciar que el ser humano se caracteriza por “su tendencia a su autorrealización formativa; el vivir en un contexto humano; ser consciente de sí mismo y de su existencia; estar provisto con facultades de decisión, libertad y conciencia para elegir y tomar sus propias decisiones (estas facultades lo convierten en un ser activo, constructor de su propia vida) y el ser intencional por reflejar sus propias decisiones” (p, 864)

3. Desarrollo humano en los contextos educativos

La educación como favorecedora del desarrollo humano, tiene un papel central y un compromiso en la promoción de un sentido positivo de sí mismo, además de posibilitar entornos que promuevan vínculos auténticos que estimulen a los niños y las niñas a involucrarse cada vez más en su proceso de aprendizaje. El desarrollo se logra cuando existen relaciones de apoyo dadas por la familia, los amigos, la escuela, es decir, cuando existe la participación de terceros los resultados del desarrollo son crecientes (Gire & Esteban, 2012), lo que favorece la construcción de proyectos de vida acordes a cada persona Hoyos (2007)

Así mismo, contribuye en la construcción del individuo y su proyecto de vida, a través de la misma, se viven experiencias fundamentales que configuran a la persona y le dan sentido a la vida por lo que se espera que sea relevante y significativa, no solo para la persona, sino para la sociedad. Se puede decir que su carácter social, actúa en dos sentidos, en el plano microsociales, en lo que tiene que ver con el aprendizaje y el desarrollo de la persona cuando se relaciona con otros miembros de su contexto y en el plano macrosocial es preciso entender que las

interacciones suceden en un escenario cultural que tiene unas características particulares y proporciona reglas, objetivos y motivaciones que dan sentido a las interacciones (Cubero, 2005)

Esta interacción está marcada por elementos que son fundamentales en la vida del niño, lo que se encuentra en concordancia con el estudio del desarrollo humano propuesto por Bronfenbrenner (1987). Su teoría inicia con un planteamiento que se centra en el contexto, mediante el uso del término ecología. Bronfenbrenner advierte claramente el desarrollo como resultado de la interacción de la persona y el contexto y la percepción que este tenga del mismo. (Rosa & Tudge, 2013). Le inquietaba, la investigación realizada en laboratorio que no abordaba el contexto real en donde se encontraban las personas y la necesidad de investigación y políticas que favorecieran el estudio de la infancia y la adolescencia. En este sentido, propone que el estudio del desarrollo humano debe realizarse en el entorno real, por lo que se concentró en realizar su investigación en el contexto, lo que es esencial para favorecer un desarrollo basado en la realidad en que viven las personas

El ambiente fue concebido desde una estructura conformada por cuatro componentes denominados microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema los cuales están conectados entre sí, e interactúan con la persona ya sea de forma próxima o lejana, según corresponda. El microsistema es el ámbito más cercano a la persona, en donde la interacción se establece con las personas más cercanas que pueden estar en la escuela, la familia, el barrio; el mesosistema se conceptualizó como la relación existente entre dos o más microsistemas: entre tanto el exosistema es aquel entorno en el que la persona no se ubica, no es activa, pero aunque no esté activa recibe su influencia. El macrosistema está compuesto por las prácticas colectivas de una cultura y tiene que ver con los sistemas económico, social, político que se circunscriben al sistema de creencias e ideología. En esta etapa su interés se centró en los cambios que las personas generan en la interacción con el entorno y cómo estos inciden de manera bidireccional en la persona en desarrollo, lo que implica continuidad y cambio.

Este planteamiento inicial prospera y se interesa en el estudio de la persona, los procesos de desarrollo y su evolución en el tiempo en relación con el contexto, a lo que denomina el modelo Proceso-Persona-Contexto; posteriormente al identificar que el tiempo no es considerado como fundamental y que el desarrollo se realiza en un continuo, (Bronfenbrenner & Moris, 2006), éste se adiciona al modelo y se constituye en Persona-Proceso-Contexto-Tiempo.

En este punto de su teoría se destaca la perspectiva que en su momento tenía de persona y al respecto el autor, pasa de un modelo ecológico a un modelo Bioecológico que considera la persona como protagonista de su propio desarrollo a través de los procesos proximales, considerados como “el más potente predictor del desarrollo humano” y definidos según Bronfenbrenner & Morris (2006), como ...procesos de interacción recíproca cada vez más complejos entre un organismo humano biopsicosocial en evolución y las personas, objetos y símbolos en su

entorno exterior inmediato. Para ser eficaz, la interacción debe ocurrir sobre una base bastante regular durante períodos extendidos de tiempo [...] la forma, el poder, el contenido, y la dirección de los procesos proximales que afectan el desarrollo varían sistemáticamente como una función conjunta de las características de la persona en desarrollo y el medio ambiente (p, 797)

Estos procesos de interacción en la infancia son fundamentales. La idea es alcanzar mediante los procesos proximales (atención del maestro, relación con sus compañeros, ambientes autónomos, etc) el desarrollo pleno de todas sus capacidades. La importancia de los procesos proximales está en que incrementan la habilidad o capacidad para dirigir las actuaciones a través de diferentes situaciones y etapas del desarrollo. Para esto se requiere de formas de interacción duradera y de unas condiciones que son reconocidas como fuerza generativa las cuales involucran formas de respuesta como la curiosidad, el deseo de participar en las actividades con otros o de manera individual, la respuesta ante la iniciativa de los demás y la capacidad de posponer la gratificación, para lograr las metas a largo plazo Abery & Stancliffe (2003)

Sin embargo, estas formas de interacción que favorecen el desarrollo humano en los niños y las niñas en el contexto educativo, (microsistema) en muchas ocasiones se ven obstaculizadas por múltiples razones; entre estas las que están relacionadas directamente con las instituciones, o por aquellas que tienen que ver con las diferencias individuales que para un sistema homogeneizante se convierten en barreras que interfieren con los parámetros establecidos para una población, generando prácticas educativas, que se encuentran estandarizadas a partir de patrones de normalidad y anormalidad que limitan el desarrollo de la persona

4. Autodeterminación en el contexto educativo

La primera generación de prácticas de inclusión hizo énfasis en la infraestructura y el acceso “recursos y estudiantes se «añadían» al aula de educación general” (Wehmeyer, 2009, p. 58). Entre tanto, las prácticas de segunda generación se centraron en mejorar la acción educativa, buscando favorecer la inclusión. Actualmente las prácticas de tercera generación indican que es fundamental favorecer la autodeterminación, de todos los estudiantes, tengan o no discapacidad o alguna necesidad especial, mediante el diseño de un currículo basado en el diseño universal, que sea flexible y que implemente actuaciones educativas que beneficien a todos (Wehmeyer, 2009).

Los investigadores que se interesan en las prácticas de inclusión de tercera generación (Wehmeyer 2009; Hui & Tsang, 2012 ; Vega, Gómez, Fernández, & Badia, 2013), centran su reflexión y hacen seguimiento en torno a las prácticas de inclusión segregadoras, que concentran su atención en las discapacidades de los estudiantes y sus deficiencias, y la generación de programas para estudiantes basados en etiquetas. Al respecto, plantean que es necesario dejar de pensar que la persona en condiciones de vulnerabilidad es el problema y desarrollar

intervenciones educativas que ejerzan su acción en el contexto social y ambiental y la interrelación entre estos y el individuo (Wehmeyer, 2009).

Aluden a la importancia que tiene el empoderamiento de los estudiantes con el fin de dirigir su propia vida, por lo que la autodeterminación es fundamental en su desarrollo. Esta, según Hui & Tsang (2012), se fundamenta en la “promoción de la autonomía, el pensamiento independiente, la auto promoción, el empoderamiento de los jóvenes y su capacidad de vivir de acuerdo a normas y valores” (p.1). La idea en esencia es que las personas sean las gestoras de su propia vida, mediante la satisfacción de sus necesidades psicológicas, relacionadas con la competencia, la capacidad de interactuar y la autonomía (Ryan & Deci, 2000).

La satisfacción de estas necesidades psicológicas, está conducida por la motivación, que es la condición cardinal que guía a la persona a la movilización, es decir, que al existir mayor entusiasmo y confianza, incrementará el desempeño, la persistencia y la creatividad, condición necesaria para el aprendizaje (Ryan & Deci, 2000). En ese sentido, la educación, como medio para brindar condiciones óptimas para la vida, transformadora y generadora de sociedades más justas y equitativas que favorezcan el desarrollo humano, debe estar cimentada en lo que es bueno para la persona “que emana de argumentos internos provenientes del propio individuo”, es decir, las razones para educarse deben estar fundamentadas en lo que ella valora internamente y en lo que es acorde con su sentido de vida Flórez (en prensa)

Numerosos estudios refieren que niveles altos de competencia y autonomía están en relación con experiencias de aprendizaje más satisfactorias y que el desempeño académico está fuertemente asociado con un comportamiento auto determinado (Hui & Tsang, 2012, Sprague & Hayes, 2000; Arellano & Peralta, 2013). Al respecto Ossa y Aedo (2014) exponen que en este concepto se debería contemplar en los estándares escolares por que las habilidades desarrollados por el mismo son inherentes al proceso de enseñanza aprendizaje.

Verdugo (2001), manifiesta que la autodeterminación es un tema que debe ser abordado en la escuela, “ya tengan o no tengan discapacidad”. Así mismo, otros autores (Gassett, 2007; Wehmeyer, 2009; Vega, Gómez, Fernández, & Badia, 2013; Muñoz, & Losada, 2015) también coinciden y muestran de forma recurrente que la autodeterminación puede reconocerse como eje fundamental del proceso educativo y refieren que mediante la promoción de la autonomía, la competencia y la capacidad de relacionarse, puedan desarrollarse saludable y efectivamente, lo que es trascendental para desempeñarse en la vida, a partir de una educación centrada en la perspectiva del niño y la niña.

Por lo tanto, la autodeterminación, puede constituirse en el centro de un modelo educativo; la enseñanza y las habilidades implicadas, deberían estar en el currículo (Vega, et al. 2013), con el fin de los niños y las niñas puedan hacer una gestión apropiada de su propia vida, logrando así un desarrollo humano pleno, es decir, la autorrealización inherente a la formación de la persona humana acorde con su dignidad.

En este sentido, Mumbardo-Adam, Shogren, Guardia-Olmos & Gine (2016), examinaron las contribuciones de las variables contextuales -personales y ambientales- en la predicción del comportamiento autodeterminado en adolescentes con discapacidad y sin discapacidad, a través de las escalas españolas piloto (Inventario de Autodeterminación y Escala e Autodeterminación AIR). Se encontró que las variables ambientales son predictores del comportamiento autodeterminado de la capacidad declarada de autodeterminación de los participantes. La edad, y las oportunidades en la escuela y en el hogar para participar en comportamientos autodeterminados fueron fundamentales.

Para Hui & Tsang, (2012), la autodeterminación en la educación de jóvenes, es un concepto que cada vez es más usado a través de programas de desarrollo juvenil positivos, los cuales están basados en la promoción de la autonomía, el pensamiento independiente, la auto promoción, el empoderamiento de los jóvenes y su capacidad de vivir de acuerdo a normas y valores. Entre tanto, Mulhearn, Falco & Munson (2006), señalan que diferentes profesionales han encontrado que el desarrollo de la autodeterminación es esencial en la vida del ser humano, particularmente en la primera infancia, debe hacer parte del aprendizaje y las experiencias de los niños.

Browder, Wood, Test, Karvonen & Algozzine (2001), contemplan la importancia que tiene para los maestros el constructo de la autodeterminación en la planificación de los programas educativos de los estudiantes, entre tanto, Mireille, Landry & Koestner (2008), mencionan que la autonomía promovida por los padres se asocia a resultados positivos, a una mayor motivación y persistencia en la tarea. Nota, Soresi, Ferrari & Wekmeyer, (2010) realizaron una investigación con el fin de evaluar y lograr una mayor comprensión de la autodeterminación en 1440 adolescentes italianos sin discapacidad, como conclusión central consideran que la autodeterminación debe hacer parte de la formación de todos los estudiantes, tanto maestros como padres de familia deben conocer y promover la misma en favor de los adolescentes

A su vez (Tamarit, 2001; Wehmeyer, 2005; Wehmeyer, 2009; Palmer, et al 2016), reportan en su investigación la incidencia positiva que tiene la labor de la escuela y la familia en la educación de los niños de la primera infancia con discapacidades, logrando el desarrollo de habilidades relacionadas con la autodeterminación. Entre tanto, intervenciones realizadas por los maestros para promover la autodeterminación incidieron en los resultados académicos de estudiantes con discapacidad. En este sentido Lee, Wehmeyer, Palmer, Soukup & Little (2008), en su estudio concluyeron que existe un impacto positivo al promover la autodeterminación en el acceso al plan de estudios de los estudiantes con discapacidad.

Con respecto a la promoción de la autodeterminación (Peralta y Arellano 2014; Yadarola, et al 2015) consideran que es esencial en los contextos educativos y que a mayores niveles de autodeterminación, mejores logros en la adultez, con respecto a la autonomía, la vida independiente, la consecución de empleo, mayor calidad de

vida. Relatan que el contexto educativo inclusivo, resultan beneficioso para el desarrollo de la autodeterminación.

Entre tanto, entre los modelos y programas para el desarrollo de la autodeterminación en contextos educativos de acuerdo a Peralta y Arellano (2014), se pueden mencionar Self-determined Learning Model of Instruction early elementary Version (Palmer & Wehmeyer, 2002); Self-determined Learning Model of Instruction adolescent Version (Wehmeyer, Agran, Palmer & Mithaug y Blanchard, 1998); Steps to Self-Determination. A curriculum to help adolescents learn to achieve their goals (Field & Hoffman, 1996); Choice Maker Self-Determination Transition Curriculum and Program (Martin & Marshall, 1997); Self-determination for Youth with Disabilities: A Family Education Curriculum (Abery et al., 1994); Enhancing Self-determination of Adults with Mental Retardation: A Training Program for Support Staff (Abery, Elkin, Smith, Stancliffe & Lewis, 2003; Abery et al., 2008).

Por ejemplo, el modelo Self-determined Learning Model of Instruction (SDLMI), (Wehmeyer, et al, 2009), fue diseñado con el objetivo de favorecer que los maestros enseñen a los estudiantes a lograr un control sobre su propio aprendizaje y para que se convierta en agente causal de su propia vida, lo que esta en consonancia con lo expuesto por autores como (Palmer & Wehmeyer 2003; Shogren, Palmer, Wehmeyer, Willims-Diehm & Little 2012; Wehmeyer, et al. 2012; Shogren, Plotner, Palmer, & Pael 2014; Lee, Wehmeyer & Shogren 2015) quienes concluyeron que el modelo es eficaz para el logro de objetivos académicos de los estudiantes y el acceso general al currículo. A su vez mencionan que la intervención de los maestros desde el modelo favorece el incremento de la autodeterminación. Sin embargo, Wehmeyer, et al. (2011), refieren que al diseñar intervenciones en autodeterminación es necesario tener en cuenta los factores que tienen que ver con las necesidades o características individuales de las personas a quien se dirigen las mismas.

A nivel Iberoamericano, con respecto al trabajo en autodeterminación, se pueden mencionar los programas ejecutados en España, como por ejemplo el realizado en la Universidad de Salamanca a través de INICO, centrado en las personas con Discapacidad Intelectual. O lo planteado por Arleta, Peralta, Esquerro, Zazo & Barbera (2012), a través de la Asociación Navarra en Favor de las Personas con Discapacidad (ANFAS) con relación a la planificación Centrada de la Persona o la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual quienes desarrollan programas específicos de acompañamiento, según las necesidades de las personas.

En Colombia, en Antioquia se realizó un estudio, con un grupo de 13 adolescentes con discapacidad intelectual entre 12 y 18 años, escolarizados en instituciones educativas de la Ceja del Tambo y se encontró que la participación en un ambiente de aprendizaje que promueva este tipo de habilidades tuvo un aumento del 30 % sobre la conducta autodeterminada (Arroyave & Freyle, 2009). Sin embargo, aun hace falta avanzar en la investigación en relación a este constructo, como posibilitador de formas diferentes de entender a educación, al contemplar que

el niño y la niña tienen un papel activo y que son gestores de su desarrollo que los lleve a la autorrealización.

5. Conclusiones

La educación como favorecedora del desarrollo humano y de la realización de las personas, se aleja de este precepto, lo que se hace evidente en diferentes instancias, quienes se preguntan qué hacer con los niños y las niñas que no están a la altura de los estándares establecidos por los sistemas económicos y educativos principalmente, que bajo la homogenización, olvidan que la diversidad es inherente a las personas y no un rótulo de clasificación. El interés en la educación de los niños y las niñas considerados como diferentes, o deficientes, solo por mencionar algunos adjetivos, logra cada día más la atención de diferentes gobiernos e instituciones nacionales e internacionales que proponen soluciones para lograr una educación para todos. Sin embargo, estas propuestas educativas que están enmarcadas en conceptos basados en la normalidad y la anormalidad, necesitan reestructurarse y centrar su acción en la persona y en sus capacidades.

Lo anterior, nuevamente trae a la reflexión la necesidad de reevaluar que es la educación y cuál es el papel de la misma en el ser humano. Con profunda preocupación los niños y las niñas asisten hoy a sus centros escolares, bajo preceptos cimentados en el rendimiento, en el desempeño, y la competencia que inevitablemente conducen a olvidar que la diversidad y la alteridad propias de los contextos educativos son centrales para comprender la experiencia de cada uno de los niños y las niñas eliminando posturas segregadoras que desfavorezcan a unos y privilegien a otros.

En este sentido, a pesar de los cambios y de las propuestas que se han realizado en el marco del paradigma de la educación inclusiva, aun se preservan modos de actuar que no reconocen la diferencia, el otro, la diversidad, como un elemento consustancial al ser humano, minimizando las oportunidades de desarrollo. Esta situación, amerita que se continúe investigando en el contexto educativo en donde se encuentran los niños y las niñas de modo que se llegue al entendimiento de las relaciones que se dan entre la persona en desarrollo y el medio ambiente en que se desenvuelve, e identificando las formas particulares de interacción, lo cual permite a su vez entender que la experiencia de cada uno debe estar en el centro de la acción educativa.

De esta manera, al comprender que el proceso educativo se gesta a partir de formas de interacción particulares de la persona con el contexto a través del tiempo, se podrá entender como un proceso bidireccional en el que el niño y la niña desde sus capacidades, habilidades, recursos y conocimientos puede transformar esta relación, lo que finalmente conduce al desarrollo, es decir, que la persona tiene un papel activo, lo que es fundamental a la hora de pensar la educación.

Desde esta perspectiva, emerge reiteradamente la idea de que la persona en el contexto educativo tiene un papel central, asunto que es reconocido desde

diferentes instancias, pero que en la práctica aún encuentra obstáculos al mantener al margen del proceso a la persona convirtiéndola en un repositorio de conocimientos y procedimientos. Por lo tanto, las propuestas deben estar dirigidas a que la experiencia educativa coadyuve al desarrollo, siempre y cuando el niño y la niña, participen plenamente del mismo, lo cual está en coherencia con lo propuesto por la teoría de la autodeterminación, que como precepto central propone que el empoderamiento de la persona es esencial, de modo que pueda dirigir su propia vida, lo que a su vez es el propósito final de la educación, que para Colombia corresponde a “el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico” (ley general de educación).

Lo expresado hasta aquí, evidencia puntos de encuentro entre la teoría de la autodeterminación y la teoría bioecológica de Bronfenbrenner, esencialmente en lo que tiene que ver con la interacción entre el contexto sociocultural y la persona, como promotores del desarrollo humano que conduce a la autorrealización. En ese sentido, la adopción del modelo bioecológico como facilitador del desarrollo es fundamental en el contexto educativo en donde la diversidad y la alteridad son características esenciales, de modo que a través de patrones de actividad recíproca en la escuela se suscite mayor crecimiento, para lo cual la autodeterminación se constituye en un concepto que exhorta al desarrollo con el fin de dirigir su propia vida y eliminar la visión de deficiencia como explicación a la diversidad y así trascender a una educación que promueva el desarrollo, lo que indica que las intervenciones educativas actúen en el contexto social y ambiental y en la interrelación de estos con la persona, cimentada desde luego en la heterogeneidad inherente al contexto educativo

Referencias Bibliográficas

- Abery, B & Stancliffe, R. (2003). A Tripartite Ecological Theory of Self-Determination. In Wehmeyer, M., Abery, B., Mithaug, D., & Stancliffe (Eds). Theory in Self-Determination. Foundations for educational Practice. Illinois: Charles C Thomas. Publisher LTD, pp. 43-78
- Anijovich; R., Malbergier, M & Sigal, C. (2008). Una Introducción a la Enseñanza para la Diversidad. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica
- Arellano, A & Peralta, F. (2013). Calidad de Vida y Autodeterminación en Personas con Discapacidad. Valoraciones de los Padres. Revista Iberoamericana de Educación, 63, 145-160
- Arleta, R., Peralta, F., Esquerro, A., Zazo, M & Barbera, M. (2012). Planificación Centrada en la Persona. Pamplona: Anfas
- Arroyave, M & Freyle, M (2009). La autodeterminación en Adolescentes con discapacidad Intelectual. *Innovar Especial Educación*, (19), 53-64
- Bronfenbrenner, U. (1987). La Ecología del Desarrollo Humano. Barcelona; Editorial Paidós

- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (2006). The bioecological model of human development. In: W. Damon & R.M. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. (pp 793-828). New York: Wiley
- Browder, D., Wood, W., Test, D., Karvonen M, & Algozzine, B. (2001). Reviewing Resources on Self-Determination: A Map for Teachers. *Remedial and Special Education*, (22)4, 233- 244. doi: 10.1177/074193250102200407
- Cubero, M & Ramírez, J.D. (2005). Vygotsky en la Psicología Contemporánea. Cultura, Mente y Cuerpo. Argentina: Miño y Davila Doctorado en Humanidades, Humanismo y Persona. (2015). Énfasis Autodeterminación y Desarrollo Humano. Universidad de San Buenaventura, Sede Bogotá
- Duschatzky, S & Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuaderno de Pedagogía*. 4(7), 1-13
- Dussan, C. (2008). Educación Inclusiva: Un modelos de Educación para Todos- *Revista Isees*. 8, 73-84
- Echeita, G (2014). Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones. Madrid: Narcea ediciones.
- Gasset, I. (2007). La Autodeterminación en el Currículo de la Acción Tutorial para los alumnos con discapacidad intelectual. Propuestas Didácticas para la Educación Inclusiva. *Tendencias Pedagógicas*, 7, 247-259
- González, R. (2014). Martha Nussbaum: *Humanidades y Universidad en el siglo XXI*. *Estudios*. 110(12), 69-104
- Gire, M & Esteban, M. (2012). Consideraciones Educativas de la Perspectiva de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, (15), 79-72
- Hoyos, A. (2007). Aportes de la Antropología Pedagógica a la Formación y la Enseñanza. *Revista Educación y Pedagogía*, 19, 48, 117-129
- Hui, K & Tsang, K, (2012). Self-Determination as a Psychological and Positive Youth Development Construct. *The Scientific World Journal*, 1-7. doi:10.1100/2012/759358
- Lee, Wehmeyer, Palmer, Soukup & Little, (2008). Self-Determination and Access to the General Education Curriculum. *J Spec Educ*, 42(9), 91-107
- Lee, S & Wehmeyer, M y Shogre. (2015). Effect of Instruction with the Self-Determined Learning Model of Instruction on Students with Disabilities: A Meta-Analysis. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, (50)2, 237-247
- López, M. (2012). La escuela Inclusiva. Una Oportunidad para Humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 742 (6,2,)131-160
- Ministerio de Educación Nacional (9 de Febrero de 2009). Organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. [Decreto 366 de 2007]

- Ministerio de Educación Nacional,(2013). Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva
- Mireille., Landry , K, and Richard K. (2008). A Self-Determination Theory Perspective on Parenting. *Canadian Psychology*, 49 (3), 194-200. DOI: 10.1037/a0012754
- Morens-Chillón, A. (2013). Humanismo, Antropologismo Educativo y la Educabilidad Cultural Universitaria. Una Visión desde la Psicopedagogía. *Santiago(132)*, 860-871
- Mulhaern, P.,Falco, R & Munson, L. (2006). Project SELF: Preparing Professionals to Facilitate Self-Determination. *Journal of Early Intervention*, 29 (1), 63-79 DOI: 10.1177/105381510602900105
- Mumbardó-Adam, C., Shogren, K., Guàrdia-olmos, J, & Giné, C. (2016). Contextual Predictors of Self-Determined Actions in Students With and Without Intellectual Disability. *Psychology in the Schools*, (54)2, 183-195. Doi 10.1002/pits.21987
- Muñoz, J & Losada, L. (2015) Calidad de Vida y Autodeterminación en Centros de Educación Ordinaria. Estudio de Casos Múltiple. Revista de Estudios en Investigación y *Psicología*, (extr)11, 28-32
- Nota, L., Soresi, S., Ferrari, L. & Wekmeyer, M. (2010). A Multivariate Analysis of the Self-Determination of Adolescents. *Journal Happiness Studies*, (12)2, 245-266. Doi10.1007/s10902-010-9191-0
- Nusbaum, M. (2012). *Crear Capacidades. Propuesta para el Desarrollo Humano*. España: Paidós
- Ossa, C & Aedo, J (2014). Enfoques De Aprendizaje, Autodeterminación y Estrategias Metacognitivas en *Estudiantes De Pedagogía De Una Universidad Chilena*. Ciencias Psicológicas, 8(1), 79-88
- Palmer, S., Summers, J., Brotherson, M., Haines, S., Strouo-Reinter., Zhenh, Y & Peck, N. (2016). Fostering the Foundations of Self-Determination in Early Childhood: A Process For Enhancing Child Outcomes Across Home and School. *Early Childhood Education Journal*, 44 (4), 325-333
- Palmer, S & Wehmeyer, M. (2003). *Promoting Self-Determination in Early Elementary School*. *Remedial and Special Education*, 24 (2),115-126
- Parrilla, A. (2002). Acerca del Origen y Sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29
- Peralta y Arellano, (2014). La Autodeterminación de las Personas con Discapacidad Intelectual: Situación Actual en España. *Revista Ces Psicología*,7 (2), 59-77
- Pérez, N. (2012). Escuchar al Otro Dentro de Sí. En: C, SKiliar & J Larrosa (Eds) *Experiencia y Alteridad en Educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, pp 45-78
- Rosa, E.M. & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5 (4), 243-258

- Ryan, R.M. & Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social y el Bienestar. *American Psychological Association*, 55 (1), 68-78
- Ryan, R & Deci, E. (2017). *Self-Determination Theory Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press
- Skiliar, C. (2011). Y si el Otro no Estuviera Ahí?. Notas para una Pedagogía (improbable de la Diferencia). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores
- Sánchez, A. (2009). Integración Educativa y Social de los Estudiantes con Discapacidad en La Universidad de Almería. Editorial Universidad de Almería.
- Shogren, KA, Palmer, SB, Wehmeyer, ML, Williams-Diehm, K., & Little, T. (2012). Effect of Intervention with the Self-Determined Learning Model of Instruction on Access and Goal Attainment. *Remedial Especial Education*, 33 (5), 320-330 doi.org/10.1177/0741932511410072
- Shogren, K., Plotner, A., Palmer, S., & Pael, Y. (2014). Impact of the Self-Determined Learning Model of Instruction on Teacher Perceptions of Student Capacity and Opportunity for Selfdetermination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49 (3), 440 – 448.
- Sprague, J & Hayes, J (2000). Self-Determination and Empowerment: A Feminist Standpoint Analysis of Talk about Disability. *American Journal of Community Psychology*, 28 (5), 671-695.
- Spratt, J. & Florian, L. (2013). Aplicar los principios de la Pedagogía Inclusiva en la Información Inicial del profesorado: de una asignatura en la Universidad a la Acción del Aula. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 141-149
- Stainback, S & Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas: Un Nuevo Modo de Vivir y Enfocar el currículo*. Madrid: Narcea Ediciones
- Tamarit, J (2001). Equipo CEPRI. Madrid Publicado en : Verdugo y Jordán de Urrés (Eds) *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca: Amarú
- Valenciano, G. (2009). Construyendo un Concepto de Educación Inclusiva: Una Experiencia Compartida. Aspectos Clave de la Educación Inclusiva. Salamanca: Publicaciones del INICO, Colección Investigación.
- Vega, C., Gómez, M., Fernandez, R & Badia M. (2013). El papel del contexto educativo en la autodeterminación. Análisis de su influencia en el proceso de transición a la vida adulta de alumnos con discapacidad intelectual. *Revista Iberoamericana de Educación*. 63,19-33
- Verdugo, M. (2001). Educación y Calidad de Vida: La autodeterminación en niños con necesidades educativas especiales : III congreso la atención a la diversidad en el sistema educativo
- Wehmeyer, (2005). Self-Determination and Individuals with Severe Disabilities: Re-examining Meanings, and Misinterpretations. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30, 3, 113-120.
- Wehmeyer, M (2009). *Autodeterminación y la Tercera Generación de Practicas de Inclusión*. *Revista de Educación*, 349, 45-67

- Wehmeyer , M. Brian H. Abery , Dalun Zhang , Karen Ward , Derrick Willis , Waheeda Amin, Hossain , Fabricio Balcazar , Allison Ball , Ansley Bacon , Carl Calkins , Tamar Heller , Tawara Goode , Robette Dias , George S. Jesien , Tom McVeigh , Margaret A. Nygren , Susan B. Palmer & Hill M. Walker (2011) Personal Self-Determination and Moderating Variables that Impact Efforts to Promote Self-Determination. *Exceptionality*, 19 (1), 19- 30, DOI: 10.1080/09362835.2011.537225
- Wehmeyer, M., Shogren, k., Palmer, S., Williams-Diehm, K., Little, T and Boulton, A (2012). Impact of the Self-Determined Learning Model of Instruction on *Self-Determination: A Randomized-Trial Control Group Study*. *Except Child*, 78(2), 135-153.
- Wehmeyer, M (2005). Self-Determination and Individuals with Severe Disabilities: Reexamining Meanings and Misinterpretations. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30,3, 113-120
- Wehmeyer, M (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de Practicas de Inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67
- Wehmeyer, M., Shogren., Palmer, S., Williams-Diehm, K., Little, T., Boulton, A (2012). The Impact of the Self-Determined Learning Model of Instruction on Student Self Determination. A Randomized-Trial Control Group Study. *Exceptional Children*, 78 (2),135-153
- Wehmeyer, ML, Palmer, SB, Shogren, K., Williams-Diehm, K. y Soukup, J. (2013). Establishing a causal relationship between intervention to promote self-determination and enhanced student self-determination. *Journal Special Education*,46 (4), 195-210. Doi.org/10.1177/0022466910392377
- Unesco, (1990) Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jontiem Tailandia
- Unesco, (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir Nuestros Compromisos Comunes. Francia
- Unesco, (2008). Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima Octava Reunión. La educación Inclusiva Camino Hacia el futuro.
- Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de educación Inclusiva. Una Experiencia compartida. En Pilar Sarto, M y María Eugenia Venegas R. Aspectos clave de la educación inclusiva. (pp. 13-24). Salamanca: Kadmos.
- Vega, C., Gómez, M., Fernández, R & Badia M. (2013). El papel del contexto educativo en la autodeterminación. Análisis de su influencia en el proceso de transición a la vida adulta de alumnos con discapacidad intelectual. *Revista Iberoamericana de Educación*, (63), 19-33
- Verdugo, M. (2001). Inclusión y sistema educativo. Ponencia presentada en el III Congreso "La atención a la diversidad en el sistema educativo". Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Recuperado de <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>.

Yadarola, M., Fernandez, I., Gonzalez, C., Gutiérrez, M., Cornaglia, C & Zarate, M. (2015). La Autodeterminación en la Inclusión Educativa. IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad