Universidad de Concepción – Campus Los Ángeles
Escuela de Educación
Carrera de Educación Diferencial

ENSEÑANZA DE LA AUTODETERMINACIÓN EN ESCOLARES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Tesis presentada a la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción para optar al grado de licenciatura en educación y al título profesional profesor/a de educación diferencial mención discapacidad intelectual.

POR: Valentina Alejandra Arellano Arias.
Camila Macarena Ravanal Bahamondez.
Carolina Andrea Sanhueza Acuña.
Katia Esperanza Sanzana Pérez.

Profesora Guía: Andrea Tapia Figueroa.

Noviembre, 2022

Los Ángeles, Chile

© 2022, Valentina Alejandra Arellano Arias, Camila Macarena Ravanal Bahamondez, Carolina Andrea Sanhueza Acuña, Katia Esperanza Sanzana Pérez.

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento

Agradecimientos

Agradezco a mi hermano Joaquín, por ser amor y motivación; a mis tíos Henry y Katy, por todo el amor y la compañía, mi tía Orieta, mi abuela, mis hermanos, Maite y Santiago; a toda mi familia que me acompañó en este proceso. A quienes conocí durante estos años, a Carolina y a Katia por hacer este camino agradable, amigable y transformador, a Camila, por llegar a mi vida y traer locura, a quienes no nombré, pero están presentes y a nuestra querida profesora Andrea, por guiarnos e inspirarnos durante toda nuestra formación. Finalmente, a mi madre y a mi padre, por cambiar mi vida, primero con la llegada de mi hermano y luego con sus partidas, confío que desde lo más hermoso del cielo cuidan de mis pasos, de mis hermanos, mi familia y de nuestros amigos. Los amo y amaré eternamente.

Valentina Arellano Arias.

Quiero agradecer a mi familia, mi mamá, mi papá y mi hermana por estar siempre apoyándome y confiando en cada decisión tomada a lo largo de estos años y soportarme en todo este proceso, como también a mi tíos y primos que de alguna u otra forma han estado presentes, también agradecer infinitamente a mis abuelos, José y Silvia, gracias por confiar en mí, darme su amor incondicional y la fuerza para no rendirme. A mi grupo de amigos (Isidora, Ignacio, Marta) que han estado presentes desde que inicie y siguen a mi lado a pesar de todo, mi Mejor Amiga que definitivamente es un gran pilar para mí. Profesora Andrea, gracias por guiarnos en este proceso y estar siempre presente, ha sido muy importante desde los inicios hasta ahora. Para finalizar, agradecer a este grupo de amigas, mis compañeras de tesis, gracias por soportarme y acogerme, en especial a mi Valentina, eres una gran amiga, gracias por todo el apoyo y ser tan incondicional.

Camila Ravanal Bahamondez.

Agradezco a mi padre, por su dedicación, preocupación y apoyo en cada momento; a mi madre por creer en mí y acompañarme incondicionalmente. A mi hijo Alan, por darme la motivación para salir adelante y la fuerza para nunca rendirme. A nuestra profesora Andrea, por guiarnos en nuestro proceso de formación y brindarnos orientación cuando lo necesitábamos. Finalmente, a mis queridas compañeras y amigas Valentina, Camila y Katia, por todo su cariño, confianza y compromiso durante todo este maravilloso camino.

Carolina Sanhueza Acuña.

Agradecer a mi familia, a mi mamá por siempre estar ahí, a mi abuelita, por siempre creer en mí, por su apoyo y amor incondicional y ser mi mayor motor para lograr las cosas. A mi novio David, por siempre animarme a seguir, por apoyarme y confiar en mí. a su familia, por ser mi segundo hogar, por abrirme las puertas de su casa y brindarme constantemente su apoyo. A nuestra profesora Andrea, por ser nuestra guía tanto en este proceso de tesis como también a lo largo de nuestra formación. Y por último a mis compañeras de tesis y amigas, Valentina, Carolina y Camila, por tomarnos de la mano hace 5 años y no soltarnos hasta el final.

Katia Sanzana Pérez.

Índice de Contenidos

Índice de tablas ..... **VIII**

Índice de ilustraciones ..... **X**

Resumen ..... **XI**

Abstract ..... **XIII**

Introducción **15**

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA **18**

1.1Planteamiento del Problema 19

1.2Justificación 27

1.3 Objetivo General 29

1.3.1 Objetivos específicos 29

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO **30**

2. Marco Teórico 31

2.1 Discapacidad intelectual 31

2.2 Conducta adaptativa 34

2.3 Calidad de vida 36

2.4 Autodeterminación 38

2.5 Importancia de la educación 52

2.6 Enseñanza de la Autodeterminación 53

2.7 Prácticas docentes que favorecen y perjudican la autodeterminación 56

2.8. Estrategias para promover la autodeterminación 60

CAPITULO III: DISEÑO METODOLÓGICO 64

3.1 Diseño Metodológico 65

3.1.1 Diseño de investigación 65

3.1.2 Tipo de investigación 65

3.1.3 Alcance 67

3.2 Población y muestra 68

3.3 Instrumento de recolección de datos 70

3.4 Conceptualización y Operacionalización de Variables o Categorías . 72

3.5 Técnica de Recogida de Datos 81

3.6 Resultado y Análisis de Datos 83

CAPÍTULO IV: DISCUSIONES DE RESULTADOS 143

4.1 Discusiones de Resultados 144

4.1.1 Conceptualización.....144

4.1.2 Estrategias docentes.....153

4.1.3 Barreras y facilitadores que perciben los docentes.....156

4.2 Conclusiones y Proyecciones.....164

Bibliografía y Referencias 167

Anexo 1: Carta de consentimiento.....181

Anexo 2: Instrumento 183

Índice de tablas

Tabla 1: Autonomía **40**

Tabla 2: Autorregulación **41**

Tabla 3: Creencia de control y eficacia **42**

Tabla 4: Autoconciencia y Autoconocimiento **43**

Tabla 5: Vida en el hogar **57**

Tabla 6: Ocio y tiempo libre **58**

Tabla 7: Formación, ocupación y trabajo **58**

Tabla 8: Vida en la comunidad **59**

Tabla 9: Definiciones de las categorías y sus códigos **73**

Tablas de unidades de análisis Profesores de Aula Regular **83**

Tabla 10: Conocimiento Docente de Profesores de Aula **83**

Tabla 11: Perspectiva Docente de Profesores de Aula **87**

Tabla 12: Prácticas Pedagógicas de Profesores de Aula **97**

Tabla 13: Barreras que perciben los Profesores de Aula **103**

Tabla 14: Facilitadores que perciben los Profesores de Aula **107**

Tabla 15: Conocimiento docente de Profesoras Diferenciales **111**

Tabla 16: Perspectiva docente de Profesoras Diferenciales **115**

Tabla 17: Prácticas pedagógicas de Profesoras Diferenciales.....**127**

Tabla 18: Barreras que perciben las Profesoras Diferenciales **133**

Tabla 19: Facilitadores que perciben las Profesoras Diferenciales **137**

Índice de ilustraciones

Esquema 1 ..... **78**

Esquema 2 ..... **79**

Esquema 3 ..... **80**

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar la enseñanza de la autodeterminación en escolares con Discapacidad Intelectual, con el fin de enriquecer a los estudiantes en base a habilidades importantes para ser personas integrales y así poder desarrollar conductas propias de la autodeterminación.

Este tipo de investigación es de carácter cualitativo, por ello, se utilizó como instrumento una entrevista semi-estructurada la que fue aplicada a profesionales de educación regular y diferencial que ejercen en escuelas regulares y que han trabajado con estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve y Moderada, lo que permitió realizar un análisis de datos, por medio de la elaboración de categorías y códigos respectivos, para orientar el análisis de los resultados en base a los objetivos de investigación y finalmente elaborar una exhaustiva discusión.

Durante el análisis de los datos recopilados, se puede apreciar que no existe mucho conocimiento sobre la autodeterminación en los docentes que se encuentran ejerciendo, además de que coinciden en que abordar esta

temática desde la formación docente resultaría beneficioso para enriquecer las prácticas pedagógicas.

Palabras claves: Discapacidad Intelectual, Autodeterminación, Docentes, Educación Regular, Educación diferencial, Prácticas pedagógicas.

Abstract

The objective of this research is to analyze the teaching of self-determination in schoolchildren with Intellectual Disabilities, in order to enrich students based on important skills to be integral people and thus be able to develop self-determination behaviors.

This type of research is based on qualitative nature, therefore, a semi-structured interview was used as an instrument, which was applied to professionals of Regular and Differential Education who practice in regular schools and who have worked with students with Mild and Moderate Intellectual Disability, which allowed to carry out a data analysis, through the elaboration of categories and respective codes, to guide the analysis of the results based on the research objectives and finally to elaborate a exhaustive discussion.

During the analysis of the data collected, it can be seen that there is not much knowledge about self-determination in teachers who are practicing, in addition to agreeing that addressing this issue from teacher training would be beneficial to enrich pedagogical practices.

Keywords: Intellectual Disability, Self-determination, Teachers, Regular Education, Differential Education, Pedagogical Practices.

Introducción

Dentro del sistema educativo, existe una gran diversidad en la población estudiantil, donde nos podemos encontrar con diferentes características y necesidades educativas. Por lo tanto, la educación integral no debe ser abordada solo en relación con los contenidos curriculares, sino que, como es mencionado en el Artículo N°2 de la Ley General de Educación N°20.370/09 debe abarcar el desarrollo en distintas etapas de la vida, promoviendo su desarrollo autónomo y la participación en la sociedad.

A partir de esto, se desprende un concepto de suma relevancia para el desarrollo de una persona, el que corresponde a la autodeterminación. En este sentido, se puede comprender según Yadarola, González, Fernández Valdés (2019) que una persona autodeterminada es:

> "capaz de actuar con autonomía, autoconocimiento, autoconciencia y autorregulación, asumiendo el control de su propia vida. […] es un proceso que se va construyendo durante toda la vida, comenzando desde la infancia y su desarrollo va a depender del contexto de la persona" (p. 10).

Sin embargo, las personas en condición de Discapacidad Intelectual presentan barreras para desarrollar este aspecto en plenitud, debido a que se ven perjudicadas las habilidades que permiten el funcionamiento independiente dentro de la sociedad, por lo tanto, tienen un alto riesgo de vulneración de derechos, lo que afecta directa e indirectamente en su desarrollo autónomo, y, por ende, en su calidad de vida (Crocker, Smith & Skevigton, 2015; Castro, Cerda, Vallejos, Zúñiga y Cano, 2016).

Es por esto, que se debe considerar y realizar todas las intervenciones posibles, para que de esta manera se puedan prevenir dichas situaciones. Una forma de lograr esto, es trabajar y desarrollar la autodeterminación en las personas con discapacidad intelectual desde el sistema educativo.

Por lo tanto, la presente investigación cuenta con cuatro capítulos relevantes, primero se presentará el planteamiento del problema, donde se expondrá la problemática de nuestra investigación, luego como segundo apartado se apreciará el marco teórico, el cual presenta conceptos relacionados a la temática, en cuanto a la autodeterminación y Discapacidad Intelectual, con sus respectivas definiciones, como tercer apartado, se encontrará el diseño metodológico, que aborda todo lo relacionado a la

investigación, su tipo, su muestra, su población, entre otros aspectos y por último, se exponen las discusiones de resultados con su respectiva discusión en base al instrumento aplicado a docentes de educación regular y diferencial.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del Problema

La autodeterminación es una de las dimensiones de la calidad de vida, la cual es fundamental para alcanzar metas, aspiraciones y determinar un futuro. Respecto a esto, se debe comprender que el foco de esta concepción es la persona, su capacidad de elección y su conducta, las que son condicionadas por elementos ambientales, como: contexto de vida, oportunidades de desarrollo, escuela y familia; además de factores internos del ser humano, como pueden ser: la genética, edad, creencias, habilidades y experiencias (Wehmeyer, 2006; Vicente-Sánchez, Guillén-Martín y Verdugo-Alonso y Calvo- Álvarez, 2018).

Existen tres dimensiones fundamentales, para definir las acciones autodeterminadas. La primera de estas implica actuar con volición, es decir, poder actuar con autonomía e intencionalidad, realizando elecciones conscientes sin intervención de terceros. Luego, se encuentra la agencialidad, que hace referencia a la dirección de los propios actos hacia el logro de objetivos personales, regulando las acciones, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Por último, la acción y el control ejercido, que

corresponde al conocimiento de la persona sobre sus decisiones, teniendo en cuenta las habilidades y posibles limitaciones que puede poseer al momento de determinar sus esfuerzos para el logro de los objetivos propuestos (Wehmeyer, 2006; Mumbardó-Adam, Vicente Sánchez, Giné y Giné, Guardia-Olmos, Raley, & Verdugo Alonso, 2018; Shogren, Palmer, Wehmeyer, Williams-Diehm, Little y López, 2012).

Este componente cuenta con diversas implicaciones en la vida de cualquier individuo, pero especialmente en la vida de las personas con Discapacidad Intelectual, ya que, si bien, pueden tener dificultad para adquirir habilidades necesarias para el desarrollo de la autodeterminación, esto, no significa que estos individuos no puedan ser instruidos mediante estrategias para el desarrollo de esta dimensión, ni ser partícipes en acciones autodeterminadas en su forma más simplificada cuando sean cuestiones realmente complejas (Wehmeyer, 2006).

Según un estudio realizado por Muñoz Cantero, Losada Puente y Rebollo Quintela (2015), uno de los componentes de la calidad de vida más descendidos es la autodeterminación, esto coincide con los hallazgos de Álvarez-Aguado, Vega-Córdova, Campaña-Vilo, González-Carrasco,

Spencer-González & Arriagada-Chichón (2020), en su estudio con estudiantes chilenos, donde, se obtiene como resultado que un 56% de estudiantes con discapacidad intelectual entre 16 y 23 años, posee una autodeterminación en un rango bajo.

En relación con esto, existen diversos factores que influyen en que el desarrollo de la autodeterminación de personas con esta condición esté descendido, debido a que "las personas con discapacidad intelectual, tradicionalmente, han vivido sujetas a lo que terceras personas han considerado mejor para ellas. Con frecuencia, los educadores, las familias, los responsables de los servicios han decido por ellas" (Arellano Torres y Peralta López, 2015, p.8).

Respecto a esto, la familia es primordial para el desarrollo de la autodeterminación, ya que si se tiene escaza información en las posibilidades que tienen sus hijos, perjudicarán su autonomía, como es mencionado por Lafferty, McConkey, y Simpson (2012) algunas familias los etiquetan, restringen e ignoran su potencial desenvolvimiento, ya que, se le asigna más vulnerabilidad de la que pueden poseer, por lo tanto, es el núcleo familiar quien se responsabiliza de las decisiones personales, que

pueden o no representar las preferencias de la persona en situación de discapacidad intelectual leve y moderada, lo que genera dependencia y ausencia de autonomía.

Asimismo, Arellano Torres y Peralta López (2015) exponen que algunos padres utilizan como razones para decidir por sus hijos, aspectos como la falta de tiempo, la demora para tomar decisiones, que demuestran poco interés, el temor a que tomen malas elecciones y afirmaciones sobre que conocen completamente a sus hijos y que, debido a esto, no requieren que ellos se enfrenten a estas situaciones.

Lamentablemente, estos argumentos expuestos por los padres, los cuales, son vistos como barreras no son los más certeros ni adecuados para promover el desarrollo integral, debido a que solo se están centrando en las dificultades que pueden presentar sus hijos, ignorando estos aspectos como una posibilidad de crecimiento y desarrollo, debido a que la condición que presentan también conlleva habilidades y capacidades, que, aunque tome más tiempo de lo esperado, pueden lograr el ejercicio y la adquisición de la autodeterminación, por lo tanto, no desarrollar habilidades necesarias de autonomía, es un gran riesgo cuando sus padres ya no estén presentes y no

cuenten con redes de apoyo sólidas para continuar con su vida y la dependencia que hasta ese momento tenían.

Si se tiene en cuenta que no se le asigna el valor y reconocimiento que tiene la autodeterminación, desde el punto de vista de los padres y los profesionales que tienen relación con la intervención y la formación de apoyos, se genera otro punto importante dentro de la realidad de las personas con Discapacidad Intelectual, el que corresponde a que no existen los espacios necesarios que sean inclusivos, que permitan el desarrollo y adquisición progresiva de la autodeterminación durante la niñez a la adultez, ya que esta condición, como es presentado por Córdoba-Andrade, Salamanca-Duque y Mora-Anto (2019) influye en las posibilidades de participación e inclusión social.

Sin embargo, si la familia o cuidadores, no son un promotor de la autodeterminación, es necesidad de otras entidades o actores en promover estas habilidades y reeducar a los padres/apoderados para trabajar en conjunto el desarrollo de actitudes autodeterminadas. No obstante, en lecturas realizadas lamentablemente se logran identificar algunos factores relacionados a la escolaridad que influyen negativamente en la adquisición

de la autodeterminación de personas con discapacidad intelectual, tales como:

El punto mencionado por Peralta (2008), donde expone que es frecuente que al momento de culminar la etapa en el sistema educativo, los jóvenes con discapacidad intelectual se ven enfrentados a la vida adulta, donde quedan expuestos a las situaciones propias de esta etapa, que les puede resultar difícil de conllevar. Ya que, si en el periodo de formación escolar no se desarrolló adecuadamente la adquisición de habilidades básicas de la autodeterminación, siguen y seguirán dependiendo de otras personas para tomar las decisiones importantes, establecer metas y objetivos personales.

Otro factor que se logra identificar es que, a pesar de que los docentes tienen una labor fundamental en el desarrollo de la autodeterminación, generalmente tienen definiciones incompletas de lo que significa autodeterminación, como es mencionado por Yadarola, González y Fernández Valdés (2019), donde exponen como resultado de su investigación que los docentes asocian la autodeterminación principalmente a la capacidad de elegir, dejando de lado aspectos como autorregulación y resolución de problemas, por lo tanto, una conceptualización inconclusa

perjudica el trabajo de ciertas competencias que son necesarias para la enseñanza del desenvolvimiento autónomo y responsable que deben lograr desarrollar los y las estudiantes.

Otro punto importante, es lo que exponen Vega García, Gómez Vela, Fernández Pulido y Badia Corbella (2013) donde se señala que el modelo de enseñanza puede ser poco flexible y no permitir la participación de los/as estudiantes, además como es descrito por Arellano y Peralta (2013) existe la posibilidad de que muchos docentes no sepan como promover las actitudes autodeterminadas en los estudiantes.

Este desconocimiento en técnicas de promoción de la autodeterminación tiene notables diferencias desde la formación docente hasta el ejercicio propio de la enseñanza, en donde profesionales de la educación especial, le asignan un mayor valor al desarrollo de estas habilidades, por sobre los profesionales de educación regular. Así lo mencionan Vega García, Gómez Vela, Fernández Pulido & Badia Corbella (2013):

> Los alumnos con discapacidad intelectual escolarizados en centros específicos tienden a ser más autodeterminados y más autónomos, y tienen un mayor conocimiento de sí mismos que los alumnos con discapacidad intelectual escolarizados en centros ordinarios, a pesar de presentar niveles de discapacidad superiores (p.30).

Además, existe un desconocimiento de lo que implica ser una persona autodeterminada, ya que, suele centrarse en la toma de decisiones y no en otros aspectos anteriormente mencionados.

Igualmente, es importante referirse a lo expuesto por Gaeta González, Arellano Torres y Juárez Estrada (2014), en donde se menciona que hay personas con discapacidad que deciden no ser autodeterminadas, lo que se puede interpretar, como el permitir que otros tomen sus decisiones o estructuren los lineamientos de cómo deben vivir su vida de la mejor manera, sin el riesgo al error, en la comodidad de la condición o contexto en el que están insertos y la facilidad de delegar acciones importantes.

En relación con lo mencionado anteriormente, es que se debe reflexionar sobre la rigidez del modelo educativo, que no tiene como eje medular el desarrollo de la autodeterminación, sino, que es algo más transversal y poco visible.

1.2 Justificación

Como es mencionado por Lafferty, McConkey, y Simpson (2012), las barreras de la condición intelectual predominan ante la garantización de derechos y dignidad. Por lo tanto, limitar y no promover la autodeterminación en personas con discapacidad es un incumplimiento y una vulneración a Los Derechos Humanos, debido a que en este se toman los acuerdos sobre promoción de recuperación física, cognitiva y psicológica, en donde esta debe ser ejecutada en un entorno favorable para el bienestar, salud, autoestima, dignidad y la autonomía.

Asimismo, los autores Arroyave Palacio y Freyle Nieves (2009), exponen la necesidad de desarrollar desde la familia e instituciones educativas, alternativas para progresar y promover la autonomía, especialmente de los adolescentes, en los aspectos iniciales como: “la toma de decisiones, la elección y la resolución de problemas” (p. 3), utilizando las tecnologías de la información para promover la comunicación y reducir al máximo las situaciones que pueden causar exclusión y discriminación.

Por lo tanto, si la familia no promueve el desarrollo de la autodeterminación, la escuela y los docentes tienen el deber de fomentar la

adquisición de estas habilidades. En relación con esto, se debe tener en cuenta que en el ámbito educativo existen falencias en el desarrollo de esta dimensión, siendo necesario investigar la situación actual de los profesores frente a la autodeterminación de los estudiantes, su perspectiva, estrategias e importancia que se le otorga dentro del aula.

Las conclusiones de este estudio tienen como objetivo beneficiar las prácticas educativas de los docentes en ejercicio y en formación, tanto de educación regular como de educación especial de modo que el periodo escolar de los estudiantes con Discapacidad Intelectual sea enriquecido, no solo en aspectos académicos, sino que, también lo sea en habilidades que les ayuden a desarrollarse como seres integrales y participativos dentro de su propia vida y en la comunidad.

1.3 Objetivo General

Analizar la enseñanza de la autodeterminación en escolares con Discapacidad Intelectual que asisten a escuelas regulares de la provincia del Bio Bio y Diguillin.

1.3.1 Objetivos específicos

1. Conocer la conceptualización que tienen los docentes de educación regular y diferencial sobre la autodeterminación de los estudiantes con Discapacidad Intelectual.
2. Indagar respecto a las estrategias que utilizan los docentes de educación regular y diferencial para el desarrollo de la autodeterminación en los estudiantes.
3. Identificar las barreras y facilitadores para la enseñanza de la autodeterminación en estudiantes con Discapacidad Intelectual.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2. Marco Teórico

En este capítulo se presentarán conceptos teóricos relevantes, los cuales ayudarán a comprender y contextualizar la materia de la cual trata esta investigación. El primer concepto que se abordará es la conceptualización de la Discapacidad Intelectual, en donde se expondrán las definiciones más destacadas. Como segundo concepto, se presentará lo que se comprende como calidad de vida y de este se desprende el tercer punto, el cual corresponde a la definición de autodeterminación. Respecto al último tema a tratar, se relaciona con la autodeterminación, pero con un enfoque hacia la enseñanza de la misma en las aulas.

2.1 Discapacidad intelectual

La Discapacidad Intelectual (DI) no debe entenderse como una característica propia de la persona, sino que debe comprenderse como las dificultades en la interacción de la persona con su entorno. Asimismo, cabe destacar, que si bien, existen estas dificultades o limitaciones, también existen habilidades y destrezas de las personas, las cuales se deben reconocer, valorar y fomentar.

Para comprender la DI, existen definiciones como las del DSM-V y la Asociación Americana de la Discapacidad Intelectual (antes Retraso Mental) que permiten entender esta condición teniendo como foco a la persona y su desarrollo.

2.1.1 Definición del DSM-V.

El DSM-V es el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales publicado por la Asociación Psiquiátrica Americana, este fue diseñado para facilitar y estandarizar los diagnósticos psiquiátricos, por lo tanto, está relacionado a la neurociencia, las ciencias cognitivas, genéticas y prácticas clínicas. La información de este texto puede ser útil para diferentes profesionales ligados al área de la salud mental y/o física.

Este manual, considera la DI como un trastorno del desarrollo intelectual, que tiene como criterios el inicio temprano (antes de los 18 años) y que, además, genera limitaciones en el funcionamiento intelectual y en el comportamiento adaptativo.

De la misma manera, define las funciones intelectuales como las habilidades de: “razonamiento, resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a

partir de la experiencia" (p.17), estas serán evaluadas por medio de pruebas de inteligencia estandarizadas, las cuales permitirán establecer el diagnóstico cuando se cumplan con los criterios establecidos.

2.1.2 Definición de la AAIDD.

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), es una entidad que se ha encargado desde hace años, a explicar la conceptualización de la comprensión de la Discapacidad Intelectual, por medio de la elaboración de definiciones y clasificaciones de esta condición, que se ha renovado y actualizado con el tiempo, ejemplo de esto, es la actualización del concepto retraso mental a DI, siendo esta última una definición menos peyorativa y que resalta que esta condición se caracteriza por la discrepancia entre el funcionamiento de la persona y la accesibilidad del entorno.

Por lo tanto, la AAIDD (2011) ha formulado la siguiente definición: "La discapacidad Intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal y cómo se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad de origina antes de los 18 años" (p. 25).

Asimismo, presentan cinco premisas que son relevantes para identificar y valorar correctamente este diagnóstico, las cuales corresponden a: Las limitaciones que presenta la persona deben ser consideradas dentro rangos etarios y culturales iguales; la evaluación de esta condición requiere tener presente la diversidad cultural, de comunicación y aspectos sensoriales; destacar que siempre en una persona coexisten limitaciones y habilidades; la identificación acertada sobre las necesidades que deben ser cubiertas para promover su desarrollo autónomo; y el establecer los apoyos que permitirá mejorar la calidad de vida de la persona que los requiere.

2.2 Conducta adaptativa

La conducta adaptativa es uno de los criterios diagnósticos que consiste en un conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que permiten al individuo participar activamente en su vida cotidiana.

De esta manera, las habilidades conceptuales corresponden a los factores cognitivos y a aquellas competencias académicas necesarias, tales como lenguaje, lectura y escritura, los números y el manejo del dinero. En cuanto a las habilidades sociales, son aquellas que están relacionadas con destrezas sociales, interpersonales, responsabilidad social, autoestima, entre otras. En

relación a las habilidades prácticas, estas se pueden comprender como aquellas actividades instrumentales y de la vida diaria que permiten la vida independiente, tales como, el cuidado personal, cuidado de la salud, desplazamiento, rutinas, etc.

Si bien, este criterio es evaluado por medio de instrumentos estandarizados, existe una diversidad de estos para abarcar diferentes rangos etarios, sin embargo, el instrumento adecuado para el trabajo de este ámbito es ICAP (versión chilena), ya que, evalúa a estudiantes entre 6 y 18 años, lo que corresponde a la edad determinada para esta investigación. Transversalmente, las evaluaciones de esta dimensión deben ser más flexible, ya que, se debe comprender el contexto de la persona con discapacidad y sus comorbilidades, por lo tanto, se debe tener en consideración que, para complementar las pautas estandarizadas, es necesario recurrir al círculo cercano de la persona y contrastar el desarrollo de las habilidades desde una perspectiva global y no solo y únicamente de sus padres y/o tutores.

Este instrumento evalúa la conducta adaptativa por medio de las siguientes dimensiones:

- Destrezas motoras: Evalúa la capacidad de realizar actividades que implican motricidad fina y gruesa.
- Destrezas sociales y comunicativas: Esta área, se asocia con la adaptación del individuo a distintos contextos, ejecutando la comunicación verbal y gestual.
- Destrezas de la vida personal: Se relaciona con el desarrollo de habilidades instrumentales cotidianas para el desarrollo personal.
- Destrezas de la vida diaria: Se refiere al desarrollo de actividades cotidianas del hogar.
- Actividades sociales y de Ocio: Ejecución de actividades que impliquen la sociabilización con otras personas y acciones recreativas.

2.3 Calidad de vida

Teniendo en cuenta las definiciones de la Discapacidad Intelectual, surge otro concepto, el cual, es el de Calidad de Vida (CV), el que es necesario para promover y desarrollar la autonomía necesaria y así puedan desenvolverse sin dificultades.

Por lo tanto, la “Calidad de Vida”, según como plantean Schalock y Verdugo (2003) se compone de ocho dimensiones, las cuales son: Bienestar emocional, Bienestar físico, Bienestar material, Desarrollo personal, Relaciones interpersonales, Autodeterminación, Derechos e Inclusión social, las que apuntan a conseguir un desarrollo pleno de bienestar personal, y que tienen elementos objetivos y subjetivos, los que están determinados por factores individuales y contextuales.

Estos componentes son utilizados para medir y monitorear la calidad de vida de las personas en condición de discapacidad, por lo tanto, el desarrollo de estos dependerá de factores como las oportunidades y/o apoyos que se les puedan brindar. Sin embargo, autores como Álvarez-Aguado, Vega-Córdova, Campaña-Vilo, González-Carrasco, Spencer-González y Arriagada-Chichón (2020) y Muñoz Cantero, Losada Puente y Rebollo Quintela (2015), exponen que una de las dimensiones más afectadas es la autodeterminación.

2.4 Autodeterminación

2.4.1 Definiciones de autodeterminación según autores.

Hasta el día de hoy, no existe una definición exacta que pueda abarcar el significado de autodeterminación, sin embargo, se han logrado crear algunas definiciones a lo largo del tiempo según la perspectiva de diferentes autores, como evidencia Izuzquiza Gasset (2002) y que se mencionarán a continuación:

De acuerdo con Ryan y Deci (2000, 2001) estos definen la autodeterminación como el objetivo que debe ser alcanzado por los individuos, ya que, esta es fundamental tanto en el proceso educativo, como para el desarrollo pleno de la persona.

Según Martin y Marshall (1995) la autodeterminación engloba todo lo que se refiere a la capacidad de tomar elecciones propias, teniendo en cuenta, sus gustos y necesidades, como también, el saber que acciones se deberán llevar a cabo, con el fin de alcanzar estos objetivos.

Para Wehmeyer y Schalock (2002) tiene un significado similar al de Martin y Marshall, ya que, define la autodeterminación como la habilidad de una persona para ser el agente principal en su propia vida, es decir, que

tome sus propias decisiones y lleve el control de su vida, sin que terceros interfieran en como este desea vivir o ser influenciado para la toma de decisiones. Por otro lado, Wehmeyer (1995) señala la existencia de ciertas características que se deben tener en cuenta para considerar que un individuo posee una conducta autodeterminada, estas características son las siguientes: 1) Autonomía, 2) Autorregulación, 3) Creencia de control, 4) Autoconciencia clara.

Por ende, se puede comprender que la autodeterminación, implica el hecho de poder tomar decisiones, tener la capacidad de elegir y hacer elecciones, así como identificar aspiraciones y alcanzar metas, sin intervención e influencia de terceros. Es decir, es el derecho que tienen las personas a tener el control de decidir y determinar su futuro, y, por lo tanto, mantener y/o mejorar la calidad de vida.

A continuación, por medio de tablas se describirán los componentes fundamentales de la autodeterminación, los que corresponden a autonomía, autorregulación, creencia y control de eficacia, autoconciencia y autoconocimiento, los cuales serán definidos y se puntualizarán habilidades relevantes dentro de cada una de esta temática.

2.4.2 Componentes de la autodeterminación.

Tabla 1: Autonomía

Definición	Es la capacidad de actuar de acuerdo a sus propios intereses y preferencias con el objetivo de lograr la interdependencia, es decir, crecer personalmente, pero manteniendo lazos equilibrado de convivencia con otros.
Aspectos relevantes	• ***Comportamiento:*** Capacidad de ser agente activo de sus acciones, el cual debe ser regulado en relación a diferentes contextos, actuando con ética, además, de conducir su comportamiento en relación a llevar a cabo sus elecciones y decisiones. • ***Independencia:*** Corresponde a que el actuar y/o pensar de una persona sea un proceso individual, es decir, que no tenga influencia de otros externos. • ***Poder hacer elecciones:*** Tiene relación con la capacidad de una persona para identificar sus preferencias y gustos y a partir de estas, comunicarlas y utilizarlas al momento de realizar una elección.

Nota: En esta tabla se muestra la conceptualización de autonomía y sus aspectos relevantes. (Elaborada a partir de: *Guía Didáctica Proyecto V.I.D.A*, por UDS Estatal de Educación de FEAPS, 2013; *El rol de Factores Personales y Familiares en la Autodeterminación de Jóvenes con Discapacidad Intelectual* por Vicente Sánchez, Guillén Martín, Verdugo Alonso y Calvo- Álvarez, 2018; *Definición independiente*, Real Academia Española, https://dle.rae.es/independiente?m=form ; *Autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual como objetivo educativo y derecho básico: estado de la cuestión* por Arellano y Peralta, 2013.)

Tabla 2: Autorregulación

Definición	Habilidad que tiene una persona frente a diferentes contextos ambientales para poder tomar decisiones sobre cómo y cuándo actuar, evaluando de igual forma sus planes de acción examinando la eficacia de lo elegido por la persona.
Aspectos relevantes	• ***Capacidad de resolución de problemas:*** Cuando se enfrentan a diferentes retos que son difíciles de comprender, es donde se requiere que actuemos de forma correcta, cuando se habla de resolver problemas se necesita de comprensión y expresión, autonomía personal y memoria para identificar y poder darle solución al reto propuesto. • ***Capacidad de establecer metas y objetivos:*** Siempre que se establecen ciertas metas se necesita un propósito para así satisfacer sus propias necesidades, al momento de establecer metas es una acción consciente y responsable donde se requiere de motivación para llevarla a cabo.

Nota: En esta tabla se muestra la conceptualización de autorregulación y sus aspectos relevantes. (Elaborada a partir de: *Guía Didáctica Proyecto V.I.D.A*, por UDS Estatal de Educación de FEAPS, 2O13; *Establecimiento de metas, comportamiento y desempeño*, por Molina, 2000, http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-59232000000200002; *Autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual como objetivo educativo y derecho básico: estado de la cuestión* por Arellano y Peralta, 2013).

Tabla 3: Creencia de control y eficacia

Definición	Creencia de control y eficacia es el grado de control que percibe la persona sobre sí misma y la perspectiva que posee sobre su capacidad para llevar a cabo diferentes actividades. El grado de control y eficacia que posea cumple un rol fundamental en la persona, ya que, determinará el comportamiento que tendrá frente a una situación específica.
Aspectos relevantes	• ***Control percibido***: Es la capacidad que una persona percibe para cambiar tanto factores internos como externos con el fin de llevar a cabo una conducta que le permita alcanzar un objetivo. • ***Autoeficacia:*** Esto se refiere a la capacidad que tiene una persona para conocer acerca de sus propias capacidades para alcanzar una meta o hacer frente a diferentes dificultades. • ***Expectativas de éxito***: Esto se refiere a la percepción que tiene un individuo sobre las posibilidades que posee de alcanzar un objetivo.

Nota: En esta tabla se muestra la conceptualización de creencia de control y eficacia y sus aspectos relevantes. (Elaborada a partir de: *Control percibido, emociones y experiencias satisfactorias. Economía Creativa* por Lozada Cantorán, Ortiz Nicolás & Cortés López, 2017; *Autoeficacia y conductas de salud. Ciencia y enfermería* por Olivari Medina, & Urra Medina, 2007; *Predicción del rendimiento académico desde las variables cognitivo-motivacionales de un modelo de expectativa-valor* por Miñano Pérez, Castejón Costa y Cantero Vicente, 2008; *Autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual como objetivo educativo y derecho básico: estado de la cuestión* por Arellano y Peralta, 2013.)

Tabla 4: Autoconciencia y Autoconocimiento

Definición	Es la competencia de poder actuar con conocimiento de sí mismo, es decir, ser capaz de reconocer las cualidades, limitaciones, sentimientos y aspiraciones individuales y emplear este conocimiento para poder alcanzar el logro de objetivos.
Aspectos relevantes	• ***Conocimiento sobre las propias emociones:*** Hace referencia a la capacidad de percibir e identificar los propios sentimientos. • ***Conocimiento sobre las propias capacidades y limitaciones****:* Es la conciencia que se tiene sobre las fortalezas y debilidades personales. • ***Autoestima:*** Es la manera de pensar, sentir y comportarse con uno mismo, es decir, indica la percepción y apreciación que se tiene una persona. • ***Autoconfianza:*** Se refiere a la confianza que tiene un individuo en sí mismo, en las capacidades, decisiones y opiniones individuales. • ***Autoaceptación:*** Implica asumir pensamientos, sentimientos y conductas de modo realista y tolerante, esto supone poder aceptar sus propias virtudes, pero también sus limitaciones.

Nota: Tabla que contiene la definición de autoconciencia y autoconocimiento y los aspectos relevantes que la componen. (Elaborada a partir de: *La inteligencia intrapersonal como medio para el desarrollo adecuado del autoconcepto, autoconocimiento y la autoestima en el estudiante de Educación Primaria,* por Trujillo Bautista, 2018; *El bienestar psicológico en los estudiantes universitarios: operativización del constructo y análisis de su relación con las estrategias de afrontamiento,* por Freire, 2014; *Definición independiente,* Real Academia Española, https://dle.rae.es/autoconfianza?m=form; *Autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual como objetivo educativo y derecho básico: estado de la cuestión* por Arellano y Peralta, 2013.)

2.4.3 Teoría de la autodeterminación.

Esta teoría es elaborada por Deci y Ryan en el año 1985 (extraído de: Stover, Bruno, Uriel y Fernández Liporace, 2017, p.106), que expone que los "seres humanos son organismos activos con tendencias hacia el crecimiento, a dominar los ambientes y a integrar las nuevas experiencias en un coherente sentido del sí mismo" (Stover, Bruno, Uriel y Fernández Liporace, 2017). En relación con esto, se pone el foco principal de esta teoría que tiene su base en la motivación del ser humano, las que son planteadas como: Motivación Extrínseca (ME), Motivación Intrínseca (MI) y Amotivación (A); su desarrollo y funcionamiento de su personalidad en contextos de interacciones sociales, destacando la posibilidad de analizar las conductas volitivas que ejecuta una persona y el grado de eficacia de sus acciones.

Teniendo en cuenta la complejidad que significa evaluar o analizar la motivación de los seres humanos, estos autores segmentaron la teoría, elaborando otras para ir parcializando la investigación de esta característica, por lo tanto, según Vargas Téllez y Dorony Saturno (2013) se desprenden las siguientes teorías:

- **La teoría de la Evaluación Cognitiva (Deci, Connell y Ryan, 1989):** Esta teoría se encuentra centrada en la MI y en la explicación de los factores que intervienen en esta, desde una perspectiva del funcionamiento humano, sus necesidades e intereses innatos, que desarrolla una motivación en la toma de decisiones o ejecución de acciones sin una recompensa externa, sino que, estás son ejecutadas para satisfacer las necesidades propias naturales de individuo.
- **La teoría de la Orientación de Causalidad (Deci, Connell y Ryan, 1989):** Esta, destaca que el comportamiento de los individuos puede clasificarse dentro de los conceptos de MI, ME y A, en relación a como el ser humano puede interiorizar las experiencias y aprendizajes del entorno.

  Según Stover, Bruno, Uriel y Fernández Liporace (2017), en esta teoría, las personas intrínsecamente motivadas, corresponden a las que han desarrollado conductas autodeterminadas, las personas extrínsecamente motivadas, son aquellas que toman decisiones influenciadas por terceros, eligiendo aquellas que serán correctas sin importar sus deseos; y, por último, las personas amotivadas,

corresponden a individuos que actúan sin una meta, tomando decisiones impulsivas y que no proveen un beneficio para su persona.

- **La teoría de la Integración Orgánica (Deci y Ryan, 2000):** Este modelo se encuentra focalizado en las acciones que no son realizadas para satisfacer una necesidad interna del individuo, sino de las que permiten tomar decisiones adecuadas para desenvolverse en la sociedad, es decir, se centra en la ME. Este tipo de motivación generará que la persona aprenda patrones de comportamiento que le posibilite formar parte activa de la sociedad, asumiendo responsabilidades que permitan el desarrollo óptimo dentro de la comunidad. Asimismo, plantea que esta internalización de conductas comienza desde la infancia y ocurre durante toda la vida.
- **La teoría de las Necesidades Básicas (Deci y Ryan, 2002):** Se encuentra relacionada a la satisfacción de las necesidades básicas psicológicas, que corresponden a: competencias, vinculación y autonomía, las que pueden ser comprendidas como: la coherencia de las secuencias de acciones para lograr una meta, la necesidad del individuo de ser parte de un conjunto social y el sentimiento de comprender que sus acciones son propias y no impuestas por otros.

2.4.4.1 Modelos de la autodeterminación.

En los últimos años, la autodeterminación ha tomado un papel fundamental para las personas con Discapacidad Intelectual, ya que, se requiere de una nueva forma de pensar y legislar en la sociedad actual, donde la voz de la persona con Discapacidad Intelectual sea valorada y respetada, por lo mismo, se debe conocer cuánto puede participar activamente el individuo con relación a su propia vida y la comunidad en sí.

Sin embargo, la relevancia actual es debido a la valoración social que se le ha asignado, pero, este no es un concepto nuevo, ya que, existen modelos, teorías y definiciones que han sido elaboradas y establecidas alrededor de los años 70 en adelante.

Estos modelos han sido agrupados y explicados por Vicente Sánchez (2013), de la siguiente manera:

- ***Modelo funcional de la autodeterminación (Wehmeyer, 1999)***

En primer lugar, se debe destacar la visión que tiene este autor sobre la autodeterminación, si bien, establece que las personas somos seres sociales y que la interacción con otros puede afectar nuestro comportamiento, destaca que la propia persona no debe ser instruida para tomar decisiones ni

para orientar su conducta a voluntad de otros, sino que, pese a esto pueda ser un ente participativo y activo sobre como desea o quiere vivir su vida.

En el año 1999, Wehmeyer elabora este modelo funcional de la autodeterminación, centrado en el ámbito educativo y la promoción de la autodeterminación desde este contexto, con influencia de la teoría sobre esta materia para poder formar un modelo adecuado y exitoso en la promoción de esta dimensión.

Para poder comprender este modelo, es necesario clarificar cuales son los puntos principales que este autor consideró relevantes, los cuales son los siguientes:

1. La disposición que tiene la persona en relación con su comportamiento en los diferentes contextos en los que puede llegar a interactuar.
2. El protagonismo del "agente causal", quien sería la persona que quiere y/o realiza las acciones para dirigir y/o decidir las cosas que desea que pasen en su vida.
3. La repercusión que estas acciones logran tener en la calidad vida de la persona autodeterminada, ya sea para mantener o mejorarla.

- ***Modelo de autodeterminación de Field y Hoffman (1994)***

En el año 1994, Fiel y Hoffman elaboran este modelo debido a la necesidad de formular programas y estrategias para promover la autodeterminación de los estudiantes. Estos autores definen la autodeterminación como la capacidad para alcanzar los objetivos propuestos en base al conocimiento y valoración de uno mismo, además, reconocen que autodeterminación se ve influenciada por factores internos y ambientales.

Fiel y Hoffman plantean que la autodeterminación se establece en base a cinco componentes esenciales: primero, al conocimiento de uno mismo, que hace referencia a la percepción que tiene la persona sobre sus fortalezas y debilidades; segundo, a la valoración personal, que implica apreciarse y creer en sí mismo; en tercer lugar, se encuentra la planificación de acciones, lo que implica usar estrategias para establecer objetivos y metas; en cuarto lugar, se encuentra la ejecución de dichas acciones, lo que hace alusión a que el individuo alcance aquellas metas propuestas; y finalmente, las experiencias de aprendizaje, lo que implica la puesta en marcha de una conducta autodeterminada, que mejora de manera sustancial las habilidades

de autodeterminación. Estos factores mencionados, son indispensables para evidenciar un comportamiento autodeterminado.

Este modelo propuesto, menciona que la autodeterminación se fomenta con la relación que se produce entre las distintas variables internas, ambientales y de comportamiento, estas interacciones establecen una red que se retroalimenta a sí misma para alcanzar la conducta autodeterminada. En este sentido, este planteamiento, presta especial relevancia al entorno, como factor relevante en la promoción del desarrollo de la autodeterminación.

- ***Modelo Ecológico Tripartito de Abery y Stancliffle (2003)***

En el año 2003, Abery y Stancliffle presentan un modelo ecológico tomando en cuenta el contexto en el cual se desenvuelve la persona, por tanto, también considera diversos factores, tanto internos como externos que influyen en la autodeterminación de un individuo.

Entre ellos podemos encontrar los factores personales, que se refiere a la edad, la conducta adaptativa, las habilidades intelectuales, entre otras, y los factores ambientales, los cuales, se refieren a la cultura, la familia y la escuela.

Vicente Sánchez (2013) plantea que dentro de este modelo se encuentran cuatro premisas que explican el término de autodeterminación:

La primera es que todas las personas tienen derecho a poder ser autodeterminadas, esto quiere decir, que independiente de la edad, condición y nivel de discapacidad, tienen derecho a ejercer un cierto nivel de control sobre su vida, sin la necesidad de que terceros influyan sobre sus decisiones.

La segunda, que la autodeterminación es continua, lo cual se refiere a que, la persona se puede ir enriqueciendo a lo largo de la vida y mejorando en base a las experiencias.

La tercera, que esta se debe desarrollar a lo largo de la vida, esto quiere decir, que la persona a medida que va adquiriendo aprendizajes y experiencia, también va desarrollando las habilidades necesarias que le permitan llevar el control de su vida.

Y, por último, que la autodeterminación es el resultado de la interacción de un individuo con su entorno, lo cual se refiere a que, las habilidades pueden ser potenciadas por medio de factores ambientales, sin embargo, estos pueden actuar como barreras o facilitadores de la autodeterminación.

2.5 Importancia de la educación

La educación cumple un rol fundamental en el desarrollo de los niños y niñas al ingresar al sistema educativo, ya que, no solo se fomentan habilidades cognitivas realmente importantes, sino que también, se centra en la interacción con sus pares y el desarrollo de ciertas prácticas que le permitan al estudiante potenciar al máximo distintos aspectos, tales como, el pensamiento crítico, resolución de problemas, la reflexión, el análisis, entre otros.

Morón Velasco (2011) expone que según la etimología de la palabra "educar", esta se puede comprender como la transmisión de las mejores cualidades de una persona a otra, permitiendo el desarrollo y adquisición de habilidades propias que puede poseer el individuo, de manera que se logre una toma de conciencia de sus capacidades y posibles limitaciones, para poder superarlas, por lo tanto, educar no implica solo traspasar información para su aprendizaje, sino que, además se deben entregar las herramientas para que los estudiantes sean partícipes de su educación.

Asimismo, la educación tiene el propósito de formar seres integrales y favorecer el desenvolvimiento pleno del estudiante, sin embargo, es

importante mencionar que la estructura del sistema educativo y su currículum es rígido y se encuentra centrado en la información teórica, más que en la formación de habilidades que les permitan a los estudiantes aprender conocimientos importantes, así como también prepararlos para el desarrollo de la vida, tal como evidencia Verdugo, Gómez-Vela, González-Gil y Calvo (2009) es necesario "renovar el curriculum habitual que cursan en el sistema educativo, incluyendo otras actividades más allá del currículo académico, y centrándolas en el alumno y sus necesidades desde una perspectiva integral para su vida" (p. 549).

2.6 Enseñanza de la Autodeterminación

El poder desarrollar la habilidad de la autodeterminación en la comunidad educativa es de suma importancia y está completamente ligado al docente y el rol que tiene este para desarrollarla por medio diferentes formas dentro del aula de clases, sin embargo, se ha visto afectado en las aulas regulares, debido a que, la habilidad antes mencionada no se desarrolla del todo, como menciona Vega García, Gómez Vela, Fernández Pulido y Badia Corbella (2013), hoy en día las personas con Discapacidad Intelectual han sido educados desde el modelo de enseñanza donde otras

personas deciden por ellos, sobre dónde aprender, cómo hacerlo y cuándo hacerlo, sin poder ellos mismos decidir lo que quieren hacer.

Actualmente, se han realizado múltiples estudios en base a diferentes modelos de enseñanza donde se busca capacitar y promover la autonomía de las personas en situación de discapacidad. Gracias al desarrollo de estas habilidades, se ha corroborado los resultados positivos del estudiante durante su etapa educativa y, por consiguiente, en la vida adulta. El progreso y aprendizaje de las habilidades de la autodeterminación idealmente deben comenzar en la etapa temprana del estudiante, es más, es un estudio constante para toda la vida, por lo tanto, la educación es sumamente importante en el trabajo de las conductas autodeterminadas.

En base a lo mismo, se requiere que los docentes creen ciertas estrategias que le permitan al estudiante participar como ciudadano de la comunidad educativa, para así, poder lograr un manejo sobre su propia vida y su futuro. Asimismo, es importante considerar la conducta autodeterminada en el currículum, de igual forma, capacitar a la comunidad educativa para que todos sean partícipes de la intervención y de los apoyos necesarios que

requieren las personas con Discapacidad Intelectual en el desarrollo de la autodeterminación.

En este aspecto, Gaeta González, Arellano Torres y Juárez Estrada (2014), mencionan que, para favorecer el desenvolvimiento autónomo de los alumnos y el aprendizaje de las habilidades necesarias para el ejercicio de la autodeterminación, los docentes deben poseer competencias necesarias que le permitan establecer objetivos y criterios de evaluación claros. En este sentido, estos autores mencionan que existen cuatro fundamentos principales para realizar una propuesta efectiva en autodeterminación:

1. El estudiante debe ser el principal protagonista del proceso educativo, no solo un agente pasivo que recibe conocimientos.
2. Se debe incluir a la persona con discapacidad en todas las fases del proceso educativo, desde el planteamiento de metas hasta la evaluación de los aprendizajes.
3. Es necesario considerar un paradigma centrado en las fortalezas del alumno y no en uno basado en el déficit y en las limitaciones personales.

4. Se tiene que trabajar la adquisición de habilidades funcionales y su ejercicio en áreas de la vida diaria que le permitan acercarse al rol de adultos que tendrán a futuro.

2.7 Prácticas docentes que favorecen y perjudican la autodeterminación

Barquín, García, García, López y Marín (2003) elaboran el documento llamado "La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual", en el cual, presentan definiciones importantes acerca de esta temática y la metodología de este curso, además generan un listado de actividades que permiten trabajar el desarrollo de la autodeterminación, así como las prácticas que dificultan su desarrollo, estas están definidas según las divisiones del ICAP, pero en su versión española, es por esto, que su categorización varía a la versión chilena de este mismo instrumento, sin embargo, la diferencia en la nominación y clasificación de las áreas no implica que las actividades que se mencionarán a continuación sean menos adecuadas para el desarrollo de la autodeterminación.

Por lo tanto, para proseguir se presentarán diferentes tablas que según su categoría contendrán prácticas docentes que favorezcan o perjudiquen el desarrollo de la autodeterminación en diferentes contextos.

Tabla 5: Vida en el hogar

Buenas prácticas	Malas prácticas
Respetar a la persona en su peculiaridad e individualidad, ("aceptarlo tal como es").	Asignar tareas en función de competencias-habilidades desde fuera, sin contar con los deseos y preferencias de la persona.
Favorecer la participación y la relación con el entorno próximo de la vivienda.	Invadir el espacio personal, carecer de espacios privados, no respetar la intimidad (ej. no llamar a la puerta).
Promover y facilitar la participación de la persona en las responsabilidades de una vida de convivencia, (como, por ejemplo, en las tareas domésticas propias de su "hogar": generando alternativas de elección en las mismas y promoviendo sistemas de "auto-organización" entre las personas que conviven).	No dar tiempo a que la persona realice las tareas a su ritmo, no respetar el ritmo de las personas.

Nota: En esta tabla se exponen buenas y malas prácticas de la vida en el hogar. (Elaborada a partir de: *La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual* por Barquín, García, García, López y Marín, 2003).

Tabla 6: Ocio y tiempo libre

Buenas prácticas	Malas prácticas
Dar libertad individual para poder elegir las aficiones, aquello con lo que más se disfruta.	Anteponer nuestros gustos y preferencias personales en la elección de actividades de Ocio y Tiempo Libre para las personas a las que prestamos apoyo.
Realizar una programación conjunta con las personas con discapacidad intelectual y sus familias de las actividades de Ocio y Tiempo Libre.	Obligar a la persona a participar en actividades que no le gustan o no le apetecen.
Enseñar a expresar de alguna forma las preferencias y especialmente a decir "no".	Organizar/Programar actividades de Ocio sin consultar con las personas a quienes van dirigidas si les gustan o no.

Nota: En esta tabla se exponen buenas y malas prácticas de ocio y tiempo libre. (Elaborada a partir de: *La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual* por Barquín, García, García, López y Marín, 2003)

Tabla 7: Formación, ocupación y trabajo

Buenas prácticas	Malas prácticas
Apoyar y favorecer las capacidades y valores de las personas con discapacidad intelectual, para que logren con éxito sus objetivos, favoreciendo la colaboración, la solidaridad y el trabajo en equipo.	Decidir, sin tener en cuenta la opinión de las personas con discapacidad intelectual, en qué lugar de trabajo tienen que estar.
Recoger las demandas formativas de las personas, generando planes de formación enfocados a sus intereses.	Mostrarnos y actuar de un modo proteccionista, impidiendo que las personas maduren.
Posibilitar que las personas con discapacidad intelectual opinen sobre el servicio y actividades que llevan a	Poner "techo" a sus capacidades y posibilidades.

cabo, realizando una crítica constructiva.	

Nota: En esta tabla se exponen buenas y malas prácticas en la formación, ocupación y trabajo. (Elaborada a partir de: *La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual* por Barquín, García, García, López y Marín, 2003)

Tabla 8: Vida en la comunidad

Buenas prácticas	Malas prácticas
Ayudar a las personas a conquistar mayores niveles de autonomía en los desplazamientos por la ciudad, minimizando los riesgos.	Programar y diseñar actividades para que sean realizadas exclusivamente en el contexto de los centros (no contemplar otros espacios de la ciudad como lugares de formación, de diversión...).
Fomentar la participación de las personas en la planificación de actividades a realizar en el entorno social.	Excluir a las personas con discapacidad intelectual de los procesos de planificación y diseño de actividades.
Superar actitudes de protección, permitiendo que las personas elijan, se equivoquen y experimenten las consecuencias de su conducta.	Fomentar actitudes de conformismo, de dependencia y de pasividad.

Nota: En esta tabla se exponen buenas y malas prácticas de la vida en la comunidad. (Elaborada a partir de: *La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual* por Barquín, García, García, López y Marín, 2003)

2.8. Estrategias para promover la autodeterminación

De la misma forma que existen prácticas docentes que favorecen a la autodeterminación, también es importante mencionar el uso de estrategias que pueden tener un impacto positivo en el desarrollo de estas competencias en los estudiantes. A partir de esto, se presentarán metodologías para el trabajo de cada una de las habilidades que conforman la autodeterminación, esta recopilación es en base a los documentos elaborados por Cabrera y Yadarola (2010) y de Figueroa Castro, Lizama Gutiérrez y San Martín Parada (2018).

2.8.1 Estrategias para el desarrollo de la autonomía.

- Desarrollar actividades para trabajar la toma de decisiones que sea flexible y permita que el estudiante pueda retroceder si comente un error.
- Iniciar el trabajo de la toma de decisiones y la ejecución de elecciones desde la colaboración con el estudiante.
- Crear instancias donde los estudiantes puedan expresar sus necesidades, deseos, opiniones y preferencias.

- Desarrollar aspectos que contribuyan a una expresión de sus ideas de manera efectiva con adultos y con pares.

2.8.2 Estrategias para el desarrollo de la autorregulación.

Resolución de Problemas:

- Se debe propiciar herramientas ante situaciones que acomplejen al estudiante, se debe identificar el conflicto y resolverlo de forma eficaz.

Establecimiento de metas u objetivos:

- Guiar al estudiante diaria o semanalmente, proponiendo metas de carácter simple y conciso.

- Ratificar si estos objetivos son a mediano o largo plazo.

- Realizar actividades que permitan que los estudiantes se fijen metas a largo y corto plazo, por ejemplo, realizando preguntas sobre que les gustaría hacer en el futuro o a donde les gustaría ir de vacaciones.

2.8.3 Estrategias para creencias de control y eficacia.

- Apoyar a los estudiantes a proponerse metas, tomando en consideración sus gustos y preferencias individuales.

- Ayudar a que identifiquen metas realistas y a asumir los riesgos y responsabilidades que esto conlleva.
- Fortalecer la confianza en sí mismos, promoviendo el aprecio a sus capacidades y esfuerzos, así como ayudarlos a que acepten sus errores.
- Apoyar a que los estudiantes reconozcan sus fortalezas y debilidades y a solicitar ayuda cuando lo necesiten.

2.8.4 Estrategias para la autoconciencia y autoconocimiento.

- Crear instancias que le permitan a los estudiantes descubrir sus gustos y fortalezas.
- Crear oportunidades para que los estudiantes realicen tareas de la vida cotidiana desde el comienzo hasta el final.
- Desarrollo de actividades donde los estudiantes puedan trabajar por turnos y respetar la espera de estos.
- Crear instancias en donde los estudiantes puedan fallar y perseverar en la ejecución de una tarea.

- Ayudar a los estudiantes a identificar su comportamiento, cuándo está en diferentes estados emocionales, las situaciones que le causan sentimientos negativos y qué hacer para que puedan superar estos.

CAPITULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Diseño Metodológico

3.1.1 Diseño de investigación

Ruiz Olabuénaga (2012) y Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) coinciden en que el diseño de investigación corresponde a un plan que comprende los pasos para poder alcanzar la recolección de datos necesarios para llevar a cabo una investigación y dar respuesta al problema presentado en la materia de interés.

3.1.2 Tipo de investigación

Esta investigación pretende abordar la problemática del desarrollo de la autodeterminación de niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo, con un enfoque de tipo cualitativo, ya que, su objetivo principal es "describir y explorar la conducta humana en contextos específicos con la finalidad de descubrir patrones, temas y cualidades comunes en todas las sociedades" (Pimienta Prieto y De la Orden Hoz, 2017, p.61). Es importante mencionar que el método cualitativo no tiene la finalidad de medir sino, cualificar y explicar una problemática social (Bernal Torres, 2006).

Es por esto, que el método de investigación cualitativa es el más acorde según las características del estudio y lo que se pretende conocer, por lo tanto, para esta temática resulta más versátil este enfoque, permitiendo así poder descubrir la situación actual de los docentes en la promoción de la autodeterminación. De esta forma, se puede evitar un criterio tajante de intentar medir o estandarizar esta realidad.

En base a esto, como menciona Ruiz Olabuénaga (2012) "la investigación cualitativa equivale a un intento de comprensión global. Por muy limitado o reducido que sea el contenido del tema que aborda, éste es entendido siempre en su totalidad, nunca como un fenómeno aislado, disecado o fragmentado" (p. 55).

Si bien existen diversas metodologías que pertenecen al enfoque cualitativo, dadas las características de nuestra investigación se considera más pertinente la metodología de estudio de casos múltiples, ya que, este tipo de estudio nos permite una búsqueda y revisión de diferentes fuentes e información, permitiendo también realizar un análisis sistemático de diversos casos, así lo describen Cebreiro y Fernández (2004):

> Mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en

> números si no en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos (p. 666).

3.1.3 Alcance

Esta investigación tiene un alcance exploratorio y descriptivo, como menciona Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), con relación al primero, este se utiliza para "examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes" (p. 91). En relación con lo segundo, es empleada con el objetivo de "especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis" (p. 92).

En el caso de la presente investigación, esta será exploratoria, ya que, será vista desde una nueva perspectiva, puesto que no existe suficiente información en relación con las prácticas pedagógicas para promover la autodeterminación de estudiantes con Discapacidad Intelectual en los establecimientos educacionales.

Del mismo modo, tendrá un alcance descriptivo, ya que, se buscará indagar y recoger información sobre la problemática planteada, así como también datos sobre las estrategias utilizadas por los docentes para el desarrollo de la autodeterminación en el sistema educativo.

3.2 Población y muestra

3.2.1 Población.

La población es un conjunto que establece los principales criterios de interés de la materia de investigación, por lo tanto, los objetos de estudio deben tener características concordantes (Santiesteban Naranjo, 2014; Monje Álvarez, 2011; Bernal Torres, 2006). Con relación a esto, es que Arias-Gómez, Villasís-Keever y Miranda Novales (2016), establecen ciertas características que se deben tener en consideración para que la población sea viable en la investigación, las cuales son:

- Homogeneidad: Hace referencia a que la población debe tener las mismas características, ya que, de no ser así se pueden realizar conclusiones erróneas.

- Temporalidad: Se refiere al espacio temporal de la población, ya que esta puede variar en el tiempo y los resultados pueden verse afectados por avances y/o modificaciones del contexto.
- Límites espaciales: Apunta a la delimitación geográfica de las zonas a investigar, ya que, la intención del estudio puede ser diferente según la entidad y el lugar de desarrollo, pese a que sea la misma temática.

Teniendo en consideración estos aspectos, la población de nuestra investigación está centrada en docentes de educación regular y diferencial de las provincias de Bío-Bío y Diguillín en el año 2022.

3.2.2 Muestra.

Se puede comprender la muestra como una **“**parte de la población que se selecciona, de la cual realmente se obtiene la información para el desarrollo del estudio y sobre la cual se efectuarán la medición y la observación de las variables objeto de estudio” (Bernal Torres, 2006, p. 161). Dentro de las investigaciones existen diversos tipos de muestras, sin embargo, el más acorde para este estudio es el muestreo intencional o de conveniencia.

Este se caracteriza por la selección de un grupo que recoge todas las características de la población del proyecto a desarrollar, por lo tanto, la selección es a conveniencia, con los participantes a los cuales se tiene acceso. En este caso, la muestra estará centrada en docentes de educación básica, media y diferencial con al menos dos años de ejercicio docente, de un rango etario de 25 a 45 años y de establecimientos de modalidad regular.

3.3 Instrumento de recolección de datos

3.3.1 Entrevista.

Para la recopilación de los datos relevantes de las investigaciones, es necesario emplear instrumentos que permitan una recolección de información viable, acertada y confiable para dar una respuesta a la problemática presentada en el tema de investigación seleccionado. En relación con esto, existen diversas técnicas para lograr este objetivo, una de ellas es la entrevista, la cual consiste en una herramienta de gran valor, por su versatilidad, debido a que se puede utilizar tanto para investigación, así como también de forma aislada (Bertomeu, 2016; Hernández Mendoza y Duana Ávila, 2020).

Dentro de la entrevista, se puede encontrar varios tipos de esta, las cuales serán abordadas de formas diferentes, dependiendo de la temática y orientación del estudio. Para esta investigación se utilizará una entrevista de tipo semi-estructurada, la cual, es definida por Ríos Martínez (2019) como:

> [...] la entrevista semiestructurada se encuentra entre la entrevista libre, que se guía espontáneamente por lo que va ocurriendo en ella y en la que no hay reglas estrictas ni preguntas previamente redactadas, y la entrevista estructurada, en la que sí hay preguntas preestablecidas que deben responderse. En medio, estaría la entrevista semiestructurada, en la que no se tienen tales preguntas, pero sí una línea precisa y una serie de cuestiones a elucidar que servirán de guía. No hay preguntas a responder, sino cuestiones a tratar. (p.70-71)

Este tipo de entrevista fue seleccionada por su flexibilidad y posibilidad de obtener nuevas perspectivas de un tema ya conocido, como es mencionado por Mayan (2001), “la entrevista semi-estructurada se usa cuando el investigador sabe algo acerca del área de interés, por ejemplo, desde la revisión de la literatura, pero no lo suficiente como para responder las preguntas que se han formulado” (p.16), lo que, para este caso, corresponde a que si bien, existe información sobre la autodeterminación, no existe tanta en base a la perspectiva docente.

Por otro lado, “aunque las preguntas están ordenadas, los participantes pueden responder libremente en contraste con un cuestionario de preguntas cerradas en el que respuestas predeterminadas deben ser elegidas” (Mayan, 2001, p.16-17) en consecuencia, a esto, las respuestas e interacción con el entrevistado favorece a este para argumentar sobre su respuesta y al entrevistador realizar preguntas que no están previamente establecidas.

3.4 Conceptualización y Operacionalización de Variables o Categorías

A continuación, se presentará la siguiente tabla, la cual tendrá el análisis de datos, mediante la elaboración de categorías guías, las cuales tendrán códigos que nos permitirán organizar las respuestas entregadas por los docentes, asimismo, estas tendrán sus respectivas definiciones según el tema a tratar en este proyecto, las que ayudarán a la comprensión y entendimiento del lector.

Tabla 9: Definiciones de las categorías y sus códigos

Conceptos		Definición
Categoría 1	**Conocimiento docente**	Según la RAE (s/f), "conocimiento implica la acción y efecto de conocer", por lo tanto, conocimiento docente se comprenderá como los conocimientos que los profesionales adquirieron durante su formación docente universitaria sobre la Discapacidad Intelectual y autodeterminación.
Códigos	**1.Formación docente**	"Es la capacitación para ejercer la docencia y garantizar la formación de personas" (Bracamonte, 2014, p. 337) esto, realizado durante el periodo universitario en relación con la discapacidad intelectual (leve - moderada) y autodeterminación.
Categoría 2	**Perspectiva docente**	Se puede comprender por medio de la definición de la RAE (s/f) como una visión personal sobre un determinado tema, en esta investigación se aplica a la valoración personal que tienen los docentes sobre la autodeterminación y la Discapacidad Intelectual.
Códigos	**1. Apreciación de la autodeterminación en la Discapacidad Intelectual**	Corresponde a la percepción que tienen los docentes en relación a cómo se manifiesta la autodeterminación, en personas con y sin discapacidad intelectual.
	2. Opinión docente sobre la importancia de la autodeterminación	Punto de vista del profesorado, en cuanto a la relevancia de la autodeterminación en determinados contextos y su relación con su condición (DI).
	3. Estimación de la	Dependencia, se entiende como la "ayuda técnica o personal, para la

	dependencia de los estudiantes con Discapacidad Intelectual	realización (o mejorar el rendimiento funcional) de una determinada actividad" (Quejereta González, 2004, p.18), por lo tanto, se comprenderá como la estimación que los profesores tienen acerca de si sus estudiantes con DI suelen solicitar apoyo o ayudas para desarrollar conductas autodeterminadas.
	4. Capacitación docente	Se entiende como un "mecanismo necesario para el logro de un maestro profesional y reflexivo" (Herdoiza, 2004, p.17), en este proyecto va orientado hacia la adquisición de nuevos conocimientos en base a la autodeterminación.
Categoría 3	**Prácticas pedagógicas**	Como exponen Loaiza Zuluaga, Rodríguez Rengifo y Vargas López (2012), corresponden a las herramientas y estrategias que utilizan los docentes para la orientación de una clase, para esta temática, se abarcarán los aspectos de currículum, planificación y desarrollo de estrategias para el trabajo de esta habilidad.
Códigos	**1. Aplicación del currículum**	El currículum es una herramienta de carácter organizacional y de saberes educativos, que cuentan con planes y programas destinados a las practicas pedagógicas (Barriga, 2003), por lo tanto, la aplicación de este será el cómo la escuela emplea este instrumento para desarrollar la autodeterminación.
	2. Planificación	Es aquella que trata de limitar objetivos y actividades, para poder definir y estructurar qué hacer en una clase, qué recursos utilizar y qué estrategias desarrollar (Carriazo Diaz, Pérez Reyes, & Gaviria Bustamante, 2020), en este sentido, será la incorporación de estrategias para el desarrollo de la autodeterminación dentro del aula.

	3. Estrategias de trabajo	Como proponen Monereo, Castelló, Clariana, Palma, & Pérez (1999) las estrategias corresponden a las habilidades y capacidades desarrolladas a través de la experiencia en relación con el contexto y que darán lugar a habilidades individuales, para este tema se indagará el dominio de metodologías docentes para promover el desarrollo de la autodeterminación.
Categoría 4	**Barreras**	Las barreras "corresponden a aquellos factores que estando presentes o ausentes limitan el funcionamiento" (Mella, Díaz, Muñoz, Orrego y Rivera, 2014, p.67), específicamente para esta temática, serán acerca de aquellas que perjudican el desarrollo de la autodeterminación en los estudiantes con DI.
Códigos	**1. Factores externos**	Son aquellos componentes que están relacionados a los sucesos contextuales dentro del aula que interfieren en el desarrollo, trabajo o adquisición de conductas autodeterminadas en los estudiantes con Discapacidad Intelectual leve y moderada.
	2.Factores propios de la DI	Características propias del estudiante que pueden limitar la adquisición de las habilidades de la autodeterminación.
	3.Flexibilidad del currículum	La flexibilidad del currículum corresponde a la facilidad que pueden poseer los establecimientos para poder adoptar y adaptar el currículum a las necesidades y características de los estudiantes (MINEDUC, 2009), en este proyecto se evidenciará las limitaciones presentes en el currículum para desarrollar las habilidades de la autodeterminación.
Categoría 5	**Facilitadores**	Los facilitadores son "aquellos factores que, estando presentes, mejoran el funcionamiento" (Mella, Díaz, Muñoz, Orrego y Rivera, 2014, p. 67), específicamente para esta temática, serán acerca de

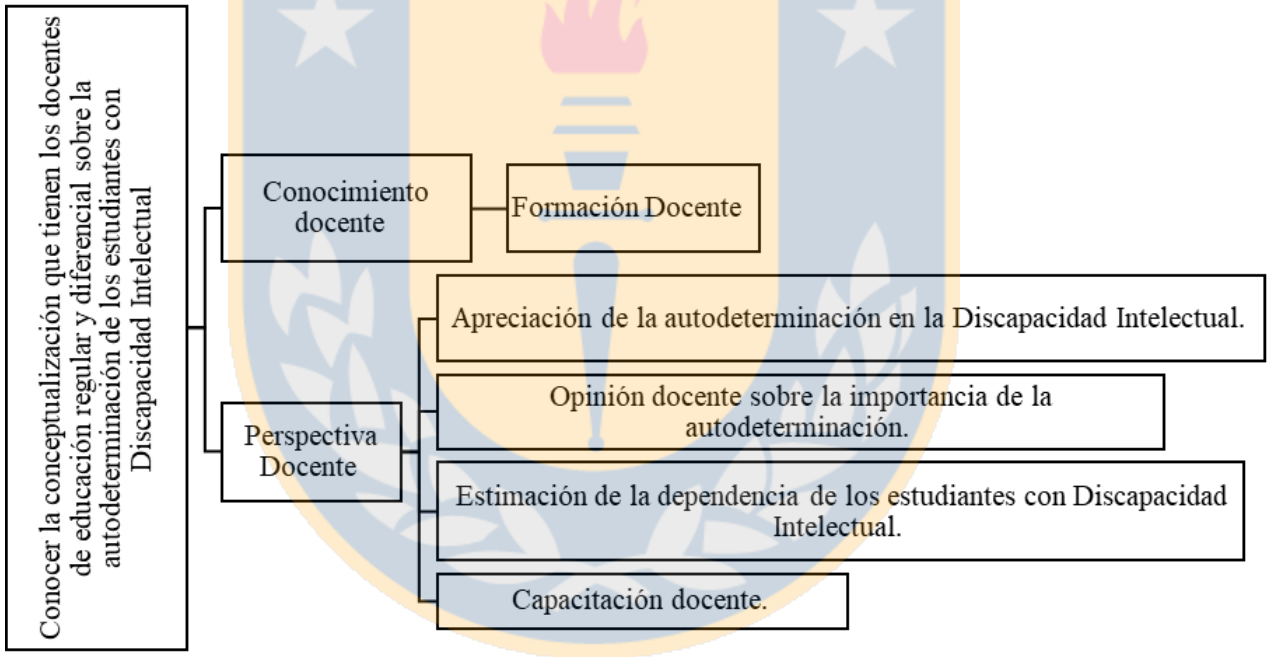
		aquellos que propician el desarrollo de la autodeterminación en los estudiantes con DI.
Códigos	**1.Factores externos**	Son aquellos componentes que están relacionados a los sucesos contextuales dentro del aula que favorecen en el desarrollo, trabajo o adquisición de conductas autodeterminadas en los estudiantes con Discapacidad Intelectual leve y moderada.
	2.Trabajo colaborativo	Es entendido como un "tipo especial de trabajo en grupo que promueve el desarrollo de habilidades de aprendizaje, personales y sociales, en el que cada miembro expresa compromiso tanto con su propio aprendizaje como con el de los demás miembros de su grupo" (Zangara y Sanz,2020, p.10), en la materia de esta investigación, este concepto está relacionado al trabajo en conjunto entre docentes regulares y docentes de educación diferencial, en beneficio del desarrollo de la autodeterminación.
	3.Flexibilidad del currículum	La flexibilidad del currículum corresponde a la facilidad que pueden poseer los establecimientos para poder adoptar y adaptar el currículum a las necesidades y características de los estudiantes (MINEDUC, 2009), en este proyecto se evidenciará las instancias que entrega el currículum para desarrollar las habilidades de la autodeterminación.
Categoría Emergente en los docentes de Educación	**Promover la autodeterminación entre pares docentes**	Corresponde a la habilidad que poseen los docentes de educación diferencial para poder informar y promover sobre la temática de Discapacidad Intelectual y autodeterminación.

Diferencial.		

Nota: En esta tabla se encuentran las categorías y códigos, los que fueron elaborados según las respuestas entregadas por los docentes entrevistados, estas cuentan con sus respectivas definiciones. (Elaboración propia a partir de diversos autores señalados en cada definición.)

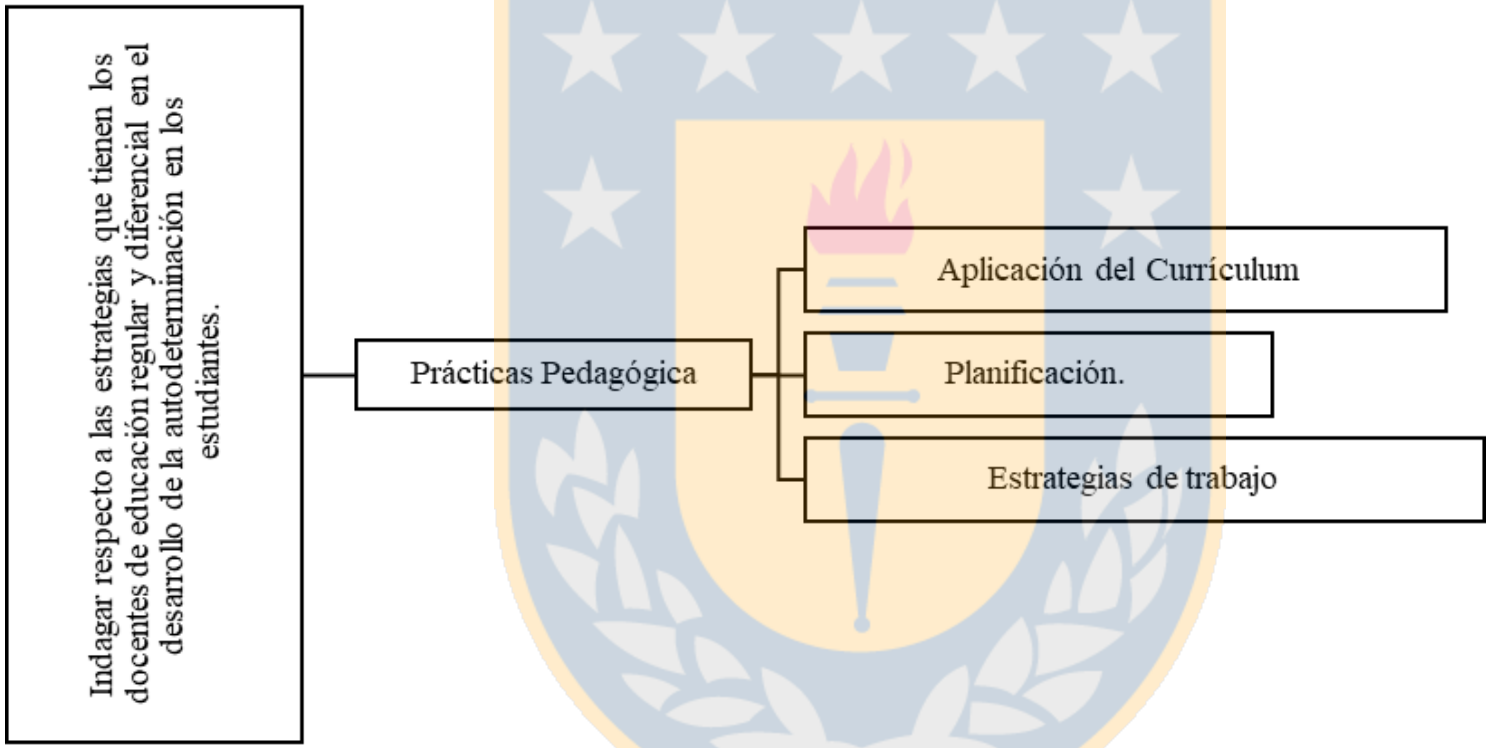
Para una mayor comprensión, se presentan esquemas a modo de resumen, con los objetivos de nuestra investigación y sus respectivas categorías y códigos.

Esquema 1



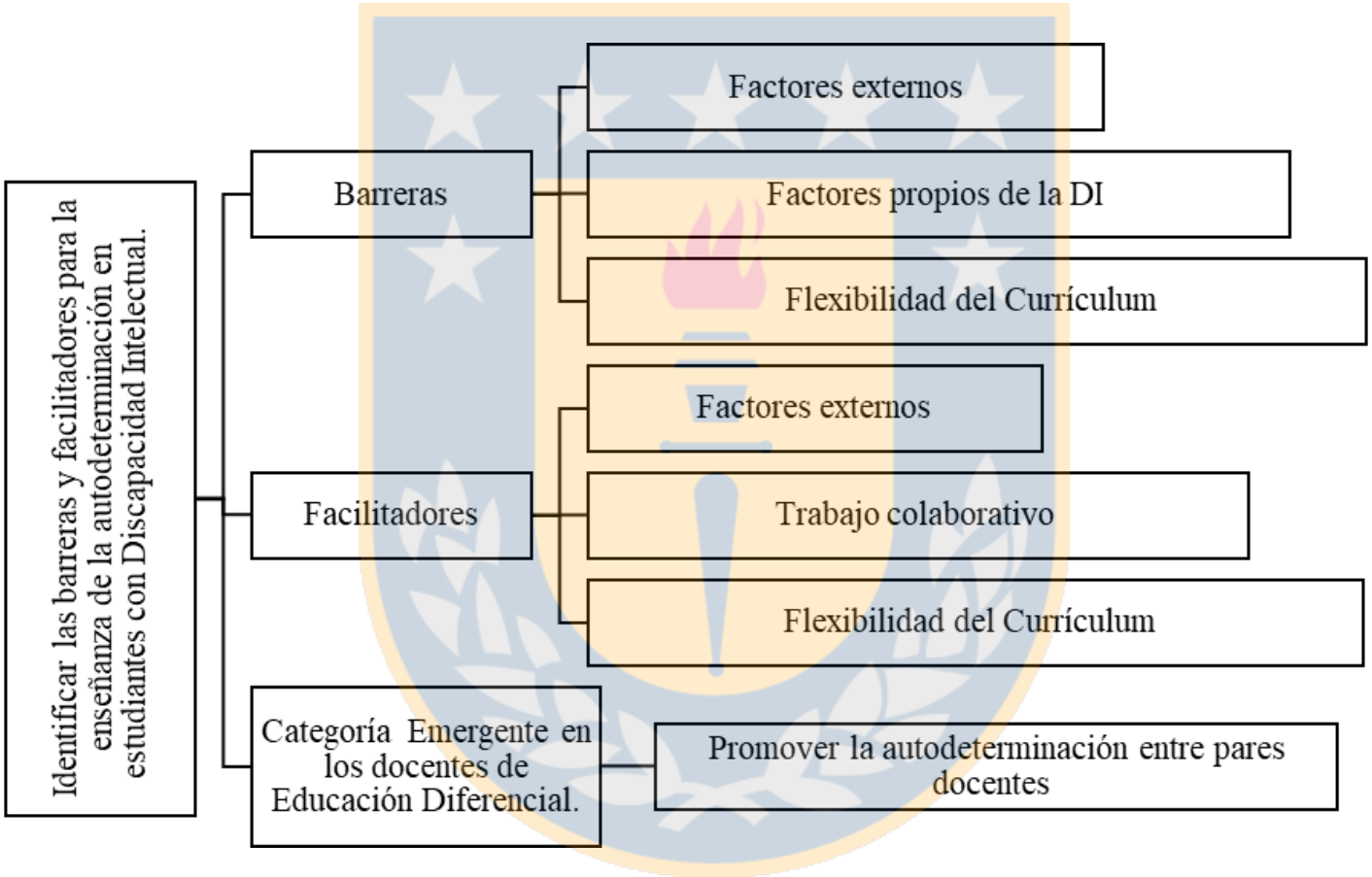
Nota: En este esquema se puede apreciar el objetivo número uno de la investigación, con las categorías que se desprenden de este y sus respectivos códigos. (Elaboración propia)

Esquema 2



Nota: En este esquema se puede apreciar el objetivo número dos de la investigación, con las categorías que se desprenden de este y sus respectivos códigos. (Elaboración propia)

Esquema 3



Nota: En este esquema se puede apreciar el objetivo número tres de la investigación, con las categorías que se desprenden de este y sus respectivos códigos. (Elaboración propia)

3.5 Técnica de Recogida de Datos

Corresponde a una parte esencial de la investigación o estudio que se quiere realizar, ya que, es una herramienta que posibilita una previsualización del camino que va a tener el estudio realizado, permitiendo así identificar si los resultados se van a corresponder con los objetivos planteados inicialmente, ya que, por medio de este proceso, se espera establecer relaciones o fijar los puntos en común, de la información recopilada por medio del instrumento utilizado para la investigación. (Urbano Gómez, 2016; Rodríguez Sabiote, Lorenzo Quiles y Herrera Torres, 2005).

Es por esto que, para el análisis de datos de nuestra investigación, se utilizará la técnica de análisis de contenido, ya que, esta es definida por Aigneren (2009) como:

> La técnica que permite investigar el contenido de las comunicaciones mediante la clasificación en "categorías" de los elementos o contenidos manifiestos de dicha comunicación o mensaje. En esta metodología de análisis interesa fundamentalmente el estudio de las ideas comprendidas en los conceptos y no de las palabras con que se expresan. Estudia la comunicación o mensaje en el marco de las relaciones emisor – receptor (p.1).

Esta técnica de análisis se ajusta a nuestra investigación puesto que, permite organizar y analizar los datos obtenidos por medio de nuestro instrumento (entrevista semiestructurada), puesto que, dada la naturaleza de esta herramienta, es necesario que esta nos permita interpretar la información mediante un proceso sistemático y objetivo, teniendo en consideración que nuestro propósito no es medir los antecedentes, sino que, comprender la realidad de la autodeterminación desde la práctica docente (Espín, 2002).

3.6 Resultado y Análisis de Datos

Tablas de unidades de análisis Profesores de Aula Regular

A continuación, se presentarán tablas con las respuestas entregadas por los docentes, comenzando por los profesores de educación regular y luego, por los profesores de educación diferencial, que fueron agrupadas según la categoría correspondiente de acuerdo a datos que entregaron.

Tabla 10: Conocimiento Docente de Profesores de Aula

Categorías	Códigos	Acceso a información sobre DI
Conocimiento Docente	**1.Formación docente**	**P1:** [...] Lo que se estudia en una Universidad... [...] **P2:** Si, pero poco, poco, fue en un electivo, que yo tomé de educación diferencial [...]que era sobre... justamente como identificar... a simple vista que si observábamos que un alumno pudiera tener alguna condición o no. **P3:** No. **P4:** Muy muy baja … cuando yo estaba en la universidad … mayoritariamente se enfocó en el área que yo estudié, en este caso matemática y ciencias

		naturales. **P5:** No, durante mi pregrado de la Universidad no tuve ningún ramo que fuera dirigido a ese tema. **P6:** Sí teníamos, pero nociones básicas de lo que eran los diagnósticos, diferentes tipos de diagnósticos con los que nos podíamos encontrar en la sala, pero era muy... general no era nada tan profundo. **P7:** Tuve una asignatura en la universidad que se llamaba actividad física con discapacitados en la que abordamos cómo realizar actividad física con personas en situación de discapacidad mental. **P8:** […] no lo recuerdo, pero creo que no.
		Conocimiento sobe Discapacidad Intelectual Leve y Moderada
		P1: […] obviamente igual me tocó una muy buena educadora diferencial [...] y con ella aprendí mucho [...] ella me orientó mucho en el sentido cuál era la diferencia, como del trabajo con los niños que podías trabajar con ellos. **P2:** Bueno, este año la verdad... como que he aprendido más con la educadora[...] yo veo, se distrae con facilidad, no entiende una explicación que para mí es sencilla, para los demás también, pero ella no la entiende, se le hace más complejo[...] Por lo que veo, les cuesta más [...]. **P3:** conozco, por ejemplo, algunas actitudes de los chicos que tienen discapacidad intelectual leve y moderada, conozco cómo trabajar con ellos. **P4:** […] La discapacidad intelectual leve, es el rango más bajo cierto de discapacidad intelectual y la moderada ya es un poco mayor. **P5:** […] Lo que nosotros nos orienta la coordinadora de integración, ella nos da los casos de los niños cuando son leves o cuando son moderados, [...] ellos nos orientan cómo trabajar en el trabajo colaborativo. **P6:** A grandes rasgos, son diferentes grados que tiene la Discapacidad

	Intelectual. **P7:** Entiendo como la comprensión que tienen frente al mundo que se presenta, no solamente los contenidos ya que esto no solamente afecta a la parte académica, sino que su quehacer bien. **P8:** Son estudiantes que necesitan un apoyo constantemente de la educadora diferencial, son estudiantes también que no aprenden de la misma forma y que no desarrollan las mismas habilidades que otros estudiantes y podrían de necesitar el apoyo permanente de una profesora de educación diferencial.
	Conocimiento sobre autodeterminación
	P1: [...] para mí la autodeterminación es como los parámetros para poder trabajar ¿o no? con el.... O el tomar determinaciones decisiones determinaciones eso no sé [...]. **P2:** [...] yo entiendo que es, lo que yo defino para poder cumplir los logros o las metas que quiero obtener, es como yo, la posición que yo tomo al momento de querer lograr una meta o algún, tener algún logro en particular. **P3:** [...] la capacidad de creer en uno mismo, de hacer alguna actividad por determinación propia. **P4:** Que el niño sea capaz de tomar decisiones y poder actuar de buena forma. **P5:** No lo he escuchado nunca […] por nombre no es muy conocido, pero si nosotros el trabajo que hacemos diario. **P6:** Es concepto nuevo, es como la capacidad de poder generar oportunidades para que un estudiante en este caso se vaya superando, se vaya colocando metas a mediano o corto plazo ya **P7:** Tiene que ver con la motivación con las ganas que tiene la persona de desarrollar o esa energía que tiene para hacer las cosas, aunque me cueste mucho, voy a ser capaz de hacerlo por mis propios medios y si recibo ayuda

	de los demás va a ser porque yo la busque. **P8:** Es la capacidad que tenemos nosotros de tomar nuestras propias decisiones ya sea en el presente o futuro con el fin de mejorar ciertos aspectos de nuestra vida.
	Aprendizaje sobre autodeterminación desde la formación inicial docente.
	P1: Yo creo que sí, nos falta harto... que nos que nos falta harto en el sentido de que se pueden hacer muchas cosas más de no sentir de que uno tiene límites en ciertas cosas [...] te facilita igual harto, pero creo que nosotros igual como como profes todo nos falta harto, a lo mejor en la parte igual de capacitación [...]. **P5:** Por su puesto, si esto se viera en pregrado, si hubiera ramos, porque nosotros siempre hemos conversado como colegas que debería haber ramos direccionado a lo que uno va a trabajar, porque yo no voy a trabajar solamente con niños sin discapacidad. **P8:** Sí si completamente, sobre todo para ustedes que vienen recién saliendo, y así pueden tener un diagnóstico más temprano.

Nota: En esta tabla se encuentran las respuestas entregadas por los docentes de aula regular en modalidad básica y media, las cuales están relacionadas con el conocimiento como Discapacidad Intelectual y la Autodeterminación desde su formación inicial docente. (Elaboración propia a partir de la información recopilada por medio de la entrevista.)

Tabla 11: Perspectiva Docente de Profesores de Aula

		Cómo se manifiesta la autodeterminación
Perspectiva Docente	**1.Apreciación de la autodeterminación en la discapacidad intelectual**	**P1:** En el que yo quiero [...]. **P2:** [...] pienso que hay personas que, bueno se sabe que hay personas que tienen una autoestima más alta o otras más baja, y eso por supuesto que creo que afecta la autodeterminación [...] **P3:** [...]se puede demostrar por ejemplo en algunas situaciones determinadas, situaciones donde por ejemplo ellos tengan que tomar decisiones y ellos son capaces de escoger alguna alternativa, ya sea buena o mala, pero son capaces de escoger una y trabajar sobre esa misma línea. **P4:** […] cuando el niño es capaz de … tomar la decisión de que yo hoy voy a poder rendir mi evaluación porque yo soy capaz y yo, yo puedo. **P5:** Cuando ellos son capaces de tomar su propia decisión […] el estudiante pueda tomar ciertas decisiones no que yo lo guíe siempre. **P6:** Con habilidades que son capaces de desarrollar o no desarrollar frente a una determinada situación en la sala de clase, que es donde uno más lo ve […] no guiarlos solamente con la metodología y que aprendan el cálculo, sino que vayan más allá. **P7:** Yo creo que tiene que ver harto con cuántas ganas tienen de lograr las cosas que quieren o sea si se quieren demorar mucho poco tiempo o si quizás simplemente lo que están haciendo lo están haciendo por obligación o porque a ellos les va a generar una ganancia o un beneficio

	propio. **P8:** No creo que sea algún tipo de capacidad, sino que de ver de forma positiva las cosas […] lo manifiesta ya porque son personas decididas no tiene que ver mucho con su carácter, sino que tiene que ver con su personalidad son personas que son capaces de no dejarse influenciar por otras personas, pero si son personas que generan decisiones bien importantes para su vida.
	Como evidencia de acuerdo a su experiencia en la DI
	P1: [...] por ser acá igual se le da como harto a ver apoyo a los niños por ser en lo que pueden hacer lo otro lo que yo siempre tengo [...] de cierta forma igual encuentro que se da como las herramientas como para tratar de que el niño pueda cierto hacer o si tú ves las cualidades que el niño puede… tiene para, se da como la herramienta para que el niño pueda hacerlo po' [...] **P2:** [...] yo miraba la prueba y yo decía, ¿cómo no me entiende esto que es tan sencillo? Y ella tenía una capacidad de frustración, pero altísima, ¿sabes?, se frustraba altiro, y yo era como ya, fui trabajando más con (nombre profesora diferencial) pidiéndole ayuda, pidiéndole el apoyo, todo eso. y ya fuimos avanzando, porque fue un apoyo grande el de ella, fuimos avanzando [...] pero ahora yo veo que se esfuerza más [...]. **P3:** […] con la permanencia en el trabajo, por ejemplo, a qué me refiero con esto a que el niño es capaz de … empezar un trabajo y terminarlo y ser capaz de expresarse… expresar lo que quiere, lo que el siente y lo que necesita. **P4:** Muy baja, les cuesta mucho tomar esa… determinación para poder avanzar, uno tiene que siempre estarlos impulsando para que avance,

		para demostrarle que él sí puede lograr las metas y los objetivos. **P5:** […] En el fondo dejar participar a ellos, que ellos tomen decisiones, que ellos sean partícipes de su propio aprendizaje, ahí uno va notando que ellos van ya van cada vez con los cursos que van avanzando se va notando que ellos solitos […] yo les paso el contenido y ellos mismos crean una actividad entonces ahí uno va notando que ellos mismos toman sus decisiones, ellos ven por dónde empezar, por dónde terminar, entonces ahí uno lo ve positivo. **P6:** Se puede evidenciar en las mismas actividades que se diversifican también en la misma evaluación y que, que son distintas, distintas formas de evaluar para poder brindarle la oportunidad para todos. **P7:** Yo creo que en las ganas de vivir que le ponen todos los días que manifiestan en que eso no sea un impedimento para lograrla sus cosas […] esa capacidad de seguir insistiendo por su medio va a ser la que lo va a llevar a lograr lo que se proponga. **P8:** En si pueden tomar sus decisiones yo creo que sí son capaces, pero no se ve muy seguido, dependen mucho de otras personas en el caso del estudiante que yo trabajo con ella en primero medio depende mucho de la educadora las veces que la profesora no ha podido ir a sala ella se ofusca mucho en sala y le cuesta mucho desarrollar sus habilidades de actividades porque no es capaz de trabajar por sí misma.
	2.Opinión docente sobre la importancia de la autodeterminación	**Importancia de la autodeterminación en la escuela y en la casa**
		P1: [...]por lo que yo veo que los niños igual hay arto apoyo por parte de la familia, en el sentido que yo creo que eso igual es importante que la familia esté presente de que vea por sí los procesos de los que los niños tienen tanto dentro del colegio como también siempre se están

	manifestando eh... lo que sucede en la casa y eso obviamente eso también facilita a ti para poder hacer un mejor trabajo igual acá para reforzar cierto[...] **P2:** Yo creo que la autodeterminación nos guía, hacia lo que queremos y debemos hacer, porque de repente uno quiere hacer algo, pero quizás ese algo que quiero hacer no es algo que debiera ser, o sea entre lo bueno y lo malo que uno conoce, la autodeterminación guía hacia lograr propósitos o metas que yo espero [...]. **P3:** […] porque permite al niño con ser persistente en alguna tarea, poder expresar… lo que ellos quieren y también lo que necesitan y lo que no les gusta. **P4:** Yo creo que el apoyo principalmente que tiene que tener el estudiante, cuando ya sabemos que es un niño al que le cuesta más, necesita el apoyo tanto del hogar como del colegio y del equipo multidisciplinario, porque es la única forma que él puede avanzar, si ve que tiene apoyo detrás. **P5:** […] Para que ellos se puedan desenvolver en el día a día uno le entrega herramientas para que ellos puedan aparte de lo de los conocimientos los contenidos que una entrega que ellos puedan... desenvolverse en su vida cotidiana y eso llevándolo con el apoyo de la casa por supuesto ellos pueden lograrlo, así lo ve uno reflejado aquí y allá es como la par, cierto. **P6:** Bueno en la escuela tiene mucho que ver el trabajo colaborativo que hacemos en la co-enseñanza, yo trabajo a la par con la Educadora Diferencial que me acompaña en los cursos y se evidencia, bueno en el avance en los informes de avance que vamos viendo, en las evaluaciones

	formativas que están ahora, que se pueden ir realizando clase donde será monitoreando todo el más... que centraron resultado en el proceso de los estudiantes. **P7:** Que es importante para todo, por lo que yo bueno varias veces le digo a los a los alumnos que no todos los días son buenos, no todos los días uno se levanta el 100% para hacer las cosas siempre hay alguna dificultad y a pesar de eso uno tiene que seguir avanzando en la vida y tiene que esforzarse. **P8:** Es súper importante […] porque una persona que tenga esta capacidad va a ser capaz de lograr más metas a largo plazo, se evidencia una persona así en la clase porque es capaz de trabajar sola es capaz de seguir instrucciones y no está constantemente dependiendo de un profesor ni tampoco de las decisiones de los compañeros.
	Limitaciones que conllevan la DI en el desarrollo de la Autodeterminación
	P1: No... yo creo que... si, todas las de poder hacer cosas, [...] si ellos pueden, pueden mucho pero sí es importante es que la persona que ellos tienen al lado, la contención uno que siempre esté como reforzando cosas con ellos y que ellos sientan el apoyo de otra persona y el no dejarlo solo o sentir de que ellos no van a poder, porque si tú dices ¡ah! ya no, ellos al final de cuentas van a quedar cómo que no puedo hacerlo porque, porque ellos mismos se van a limitar a ciertas cosas [...]. **P2:** Pienso que quizás puede ser más difícil, pero más allá de por tener una discapacidad intelectual, por tener DI, es por el hecho de que, puede ser una persona que en el ambiente en que ha estado quizás se ha sentido más insegura [...] entonces ahí yo siento que más allá que el DI que

	puedan tener es cómo se sienten respecto al ambiente, si es una persona que se siente aceptada, si es una persona que siente que la critican [...] **P3:** Afectan sí, porque claramente… tienen algunas limitaciones que otros alumnos no tienen, pero eso no quiere decir que no se puedan trabajar… creo que hay que hacer un trabajo consistente y… que se mantenga en el tiempo y debe ser un trabajo en conjunto, tanto con los papás, el profesor de aula y la docente diferencial, yo creo que así podemos manifestar una autodeterminación. **P4:** Yo creo que, afecta un poco si es que se encuentran ellos solos y nadie les da el empujón a avanzar, […] pero, yo creo que, si hay detrás una docente o la profesora o la educadora diferencial que están ahí, él va a sentir ese apoyo y el aprendizaje siempre es significativo cuando es con amor. **P5:** Depende del del grado de discapacidad […] porque hay muchos niños que también esta discapacidad que tienen la pueden acompañar con su forma de ser, entonces la forma de ser a ellos les ayuda cuan les va a perjudicar, no aprenderlo o aprenderlo, llevar esta autodeterminación entonces eso depende de su condición y de cada niño. **P6:** En cierta forma no deberían afectar ya, si uno es capaz de poder trabajar a la par para poder brindarle las mismas oportunidades que al resto de los niños que no tengan Discapacidad Intelectual no debería afectar, si bien es cierto van a tener ellos un desarrollo más disminuido, pero no tendrían por qué afectar dentro de sus capacidades tratar de lograr sacar el máximo provecho a lo que ellos vienen acá. **P7:** Yo creo que sí, por el tema de que donde les cuesta más hacer las

		cosas o se demoran, sí no tiene la capacidad de comprensión tan desarrollado les cuesta más desarrollarlas […] en cierto punto produce de repente un poco de desmotivación y esa poca energía para lograr su objetivo y que crean que siempre van a depender de otras personas para lograr las cosas, va por ahí. **P8:** Yo creo que no tanto, una persona que tiene discapacidad intelectual sí puede llegar a ser autodeterminantes, pero si se trabaja con ella desde temprana**.**
		Informar a la comunidad educativa
		P2: Si, yo creo que todos, no solamente los profesores jefes deberíamos trabajar la autodeterminación con los alumnos, [...] sino que siento que todos deberíamos hacerlo, si bien el rol más fuerte lo tiene el profesor jefe porque es el que más a la hora de orientación con ellos, creo que al final es algo transversal y que todos deberíamos hacerlo [...]. **P3:** Por supuesto, sí, porque de hecho todos deberíamos apoyar a los compañeros que tienen discapacidad intelectual y eso lo podemos evidenciar… lo puedo evidenciar yo porque he trabajado con niños con Síndrome de Down y es posible mejorar la autodeterminación. **P4:** Sí, es importante. **P7:** Sí, es muy importante dando también tips para de qué manera podemos desarrollar la autodeterminación dentro del establecimiento, entregando también lineamientos y estar más atentos a los signos de aquellas personas o de aquellos niños que tienen una condición distinta que no han desarrollado esta habilidad.
3.Estimación de la dependencia de los		**Dependencia de los estudiantes con DI**
		P1: [...] no es que solamente dependa netamente de mí, […] obviamente

estudiantes con DI	siempre se trabaja en conjunto, por ser, con la educadora [...]. **P2:** [...]Sí lo he notado, lo he notado porque preguntan ¿qué hay que escribir? ¿qué tengo que hacer? …. ella no es, o sea es capaz de leer, ella sabe leer, pero ella lee y no entiende, puede ser una instrucción: una con una línea, no sé, la palabra de la fila a con la imagen de la fila b, entonces si yo no le digo tienes que hacer esto, unir este con este con el que tú creas que corresponde, es muy poco probable que ella entienda, muy poco, [...] ella necesita que yo le expliqué a ella en su hoja mirando con los dedos hay que hacer esto aquí acá [...] **P3:** Sí, dependen de mí porque… no son capaces algunas veces de autorregularse […] es un trabajo constante, un trabajo que cuesta... pero debes ser perseverante. **P4:** A veces les cuesta un poco, como que dudan de que ellos son capaces de lograrlo, pero cuando uno les muestra y le dice "ya, yo te paso mis deditos y tú has esta multiplicación" y él se da cuenta que… tú estás con él y él lo va a lograr. **P5:** Depende de la personalidad de los niños, por ejemplo yo ahora tengo un niño con discapacidad intelectual moderada que él va a un campeonato nacional de atletismo porque él hemos logrado, como no lo he logrado con otros, por eso te digo, el tema de la personalidad que tiene cada uno fijarse metas. **P6:** En algunas situaciones sí se... puede evidenciar, cuando ya son actividades que requieren un poco más de desarrollo de habilidades, por ejemplo, en el área de matemática para la resolución de problemas ahí necesitan apoyo […] pero si yo les coloco operatorias, resolver o trabajo a veces con dinero en material concreto, no necesitan apoyo.

	P7: Sí, les cuesta harto porque muchas veces como que llegan sin las ganas de hacer las cosas y como que están esperando a que se les den lista, casi en bandeja, igual dependen del apoyo de la educadora diferencial. **P8:** Sí, claramente poniéndonos en el caso del estudiante con lo que yo trabajo, primero medio, ella constantemente está preguntando, pero realmente le cuesta mucho más que el resto y depende mucho y también no tiene esa capacidad de ser autorreferente ni tampoco la capacidad de poder desarrollar sus capacidades y sus actividades por sí mismo depende mucho del profesor en sus actividades.
	Orientación sobre el trabajo de la Autodeterminación
4.Capacitación docente	**P1:** [...] yo sí, yo creo que sí es necesario, que siempre va a ser necesario... **P2:** Personalmente, sí, yo creo que uno siempre puede aprender más [...]. **P3:** Sí, sí siempre porque uno nunca deja de aprender […] y aparte las estrategias que les sirvieron a otro docente puede que me sirvan a mí o las mías puede que le sirvan a otra persona. **P4:** Yo creo que igual podría potenciarnos aún más si podemos estudiar o hacernos un curso especial, siempre va a ser bueno aprender para después poder enseñar. **P5:** [..] Siempre es importante estar informado con él contingente que va pasando, porque todos los todos los años no es lo mismo, todos los casos no son los mismos, aunque tengan el mismo diagnóstico de repente no se trabaja igual unos con otros, la misma estrategia de repente no sirven entonces, sí.

	P6: Siempre se necesita […] uno nunca termina de estudiar, entonces claramente se necesita apoyo porque es un concepto nuevo, que está ahora recién apareciendo toda la autodeterminación y necesitamos apoyo, capacitación para poder incluirlo acá. **P7:** Sí, hace falta desarrollar eso, la autodeterminación y como ayudar a mejorar el concepto de la autonomía en los alumnos. **P8:** Claramente y uno como docente necesita cierto orientación y apoyo, la estamos teniendo, pero más que oriente el apoyo y necesito también la orientación de cómo trabajar en caso de que pase si el estudiante me responde de tal forma sí necesitamos.

Nota: En esta tabla se encuentran las respuestas entregadas por los docentes de aula regular en modalidad básica y media, relacionadas a la perspectiva que tienen estos profesionales acerca de la autodeterminación, desde un aspecto más personal y valoración de esta temática acerca de su importancia y como se expresa en los estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada. (Elaboración propia a partir de la información recopilada por medio de la entrevista.)

Tabla 12: Prácticas Pedagógicas de Profesores de Aula

Categoría	Código	Unidad de análisis
		Trabajo de la autodeterminación con base en el currículum.
Prácticas Pedagógicas.	**1.Aplicación del currículum**	**P1:** Sí,.. Hay harta preocupación en eso, en el que, si se desarrollen cierto, con el trabajo con el niño [...] **P2:** [...] poniéndonos de acuerdo todos los profesores que lo hagamos, yo creo que cuando uno va a hacer cambios sea con un curso, con un estudiante o con el colegio completo, todos tenemos que ponernos en la misma sintonía [...] siento que en los talleres que se hacen en orientación no son muy efectivos […] en la hora de orientación los alumnos creen que es la hora de jugar. **P3:** A través de actividades… en la asignatura de orientación, ya sea por ejemplo en actividad propia de la asignatura o bien, el equipo psicosocial, también nos ayuda con eso, el equipo de convivencia, en hacer talleres y eso también nos sirve. **P4:** Haciendo… diferenciadas evaluaciones… viendo cómo aprende el estudiante, conocer básicamente al estudiante para lograr su objetivo. **P5:** Es que lo que pasa es que el currículum como es transversal [...] los contenidos van directamente relacionado a una parte actitudinal que a donde uno le enseña al niño a otro tipo de cosas, valores, conducta, confianza en sí mismo, trabajo en grupo entonces todas esas cosas le ayudan a que la autodeterminación se pueda cumplir. **P6:** […] Nosotros como colegio en conjunto con los profesores encargados

		de convivencia, psicólogos y asistentes determinamos un cronograma de las clases de orientación, los profesores jefes van apoyando el trabajo de los profesionales en este caso la psicóloga, la asistente social o el encargado de convivencia, donde se trabaja un tema transversal, tenemos valores establecidos en PEI que esos valores se van trabajando. **P7:** Yo creo que al desarrollar actividades. Esa parte que uno presenta un contenido y viene uno planteado casi como un desafío o cómo problema que le tienen que buscar solución […] ya implica un esfuerzo más allá de algo que no está resuelto y que ellos tienen que crear, investigar o modelar según lo que uno les va pidiendo y que no venga listo va por ese lado. **P8:** Ya, yo creo que aquí el rol de la educadora diferencial o el rol del educador diferencial es importante, porque si bien uno como profesora tiende a ayudar a estos tipos de estudiantes, no está capacitado al 100%, no estamos preparados para trabajar con este tipo de estudiante, siento que el rol del educador diferencial es esencial porque ellos sí están capacitados.
	Organización curricular y herramientas de trabajo	
	2.Planificación.	**P1:** El mismo hecho de que nosotras igual tenemos PIE, tenemos la horita de pie, estamos siempre, por ser, organizando, que estamos trabajando, qué vamos a hacer, el objetivo va a ser el mismo que el mismo que voy a trabajar con mis otros alumnos, qué adecuamos [...] **P2:** Creo que es importante generar vínculos con los alumnos porque muchas veces, [...] no quieren nada con el colegio [...]no quieren nada en la casa [...] pero cuando uno genera vínculos los alumnos increíblemente actúan para que uno no salga malparado de la situación [...]. **P3:** Del punto de vista curricular, en la asignatura de orientación y se hace de forma transversal también, se toca el tema también en diferentes

	asignaturas. Se puede trabajar la autodeterminación, ir tomando en algunos contenidos de varias asignaturas. **P4:** Ya, supongamos en el caso de una evaluación… lo podemos hacer con…el tiempo… siendo partícipe con él, quizás solo o a veces en el curso y teniendo el apoyo quizás de un tutor, no necesariamente el profesor jefe o la educadora diferencial. **P5:** Claro, es que uno planifica sus clases de forma anual, semestral y diarias y también acá le sumamos el trabajo colaborativo y la reflexión que uno tiene con los colegas, porque de repente el caso que uno hace mini consejos trabaja de qué forma trabajas tú con él, de qué forma trabajas el otro y así vamos ahondando criterio de qué forma puede aprender un niño. **P6:** En el trabajo colaborativo, que nosotros realizamos todas las semanas, todos los profesores de las asignaturas fundamentales digamos, más otros que se anexan que se trabaja dos veces a la semana ya, vamos trabajando estas habilidades, la autodeterminación, proponiendo metas para los chiquillos, que sean precisas, que ellos puedan entender, qué es lo que vamos a trabajar o qué es lo que esperamos de ellos, entonces, aquí en la planificación... vamos adelantados a lo que pueda suceder en caso de necesitar alguna estrategia y todo siempre destacando las habilidades actitudinales que presenta el currículum, que están implícitas muchas veces, no se toman en cuenta, pero aquí claro, en el objetivo, claro, va incluida la parte actitudinal. **P7:** Yo inicialmente lo más fácil, lo básico, la parte del contenido, lo que yo les tengo que enseñar a ellos y que ellos vayan descubriendo en el camino […] **P8:** En las actividades diversificadas se nos pide que las evaluaciones no

		sea claramente un tipo de evaluación, tenemos que preparar diferentes actividades y evaluaciones que incluya a los diferentes tipos de alumnos que tenemos en sala.
		Dominio de estrategias para el desarrollo de la autodeterminación
	3.Estrategias de trabajo	**P1:** Así como me la sé.... todas... no, pero si por ser cosas que a lo mejor yo sí puedo determinar, […] pero así como que yo te dijera, yo sí tengo todas las estrategias para, no [...]. **P2:** [...]o sea no es que conozca estrategias para desarrollar la autodeterminación, pero creo que las cosas que hago como... preguntarles qué quieren hacer, qué les interesa, si les interesa alguna clase, si les interesa alguna actividad, les gustaría no sé hacer la misma clase, yo de repente les pregunto: chiquillos ¿Quién le gustaría que hiciéramos en esta unidad? siento que ahí con los logros y las metas igual uno desarrolla la autodeterminación, pero así prácticas especiales, particulares para eso no tengo ninguna en estos momentos en mi mente, en mi repertorio. **P3:** Dominar sí, pero estrategias que han sido por auto descubrimiento, por ensayo y por error […] por ejemplo, en lenguaje trabajando el uso de frases, se puede trabajar también, por ejemplo, en historia viendo los derechos y los deberes de los niños, se puede ir tomando algunos contenidos de varias, asignaturas […] en el caso actualmente de (nombre de estudiante) estamos generando la autodeterminación en el sentido de que ella nos exprese lo que ella quiere, ella se suele expresar con gestos y nos hemos acostumbrados a hacer eso, así que ahora estamos trabajando por ejemplo que en vez de que ella nos indique lo que quiere, que empiece con frases cortas, por ejemplo, si quiere ir al baño “quiero baño” si me quiere mostrar algo “mira tía”. **P4:** Yo creo que, como te explicaba, el apoyo constante, el refuerzo

	positivo… el estar ahí y que después él solito sea capaz de desarrollarse, yo creo que... siempre el apoyo, de verdad que eso como para mí es lo primordial. **P5:** Si, es que uno va manejando, con el tiempo va aprendiendo hartas metodologías distintas […] yo más que nada, como profe de educación física no trabajo mucho en aula, pero si en los trabajos prácticos, entonces ahí uno va dándole metas a los niños dependiendo de lo que estemos pasando […] entonces ahí uno va entregando herramientas […] por ejemplo, tutores, trabajo en grupo, reforzamiento de alguno que saben más que otros para que todos el fondo lleguemos al final de la clase o de la unidad y que todos aprendan lo mismo, quizás con su ritmo aprendizaje distinto, el de cada uno pero así es como se trabaja acá. **P6:** Tanto como dominar, no a cabalidad, en el trabajo colaborativo que hacemos nosotros que lo tenemos calendarizado, sistematizado aquí en el colegio en la co-enseñanza con la Educadora Diferencial, ahí es donde ellas manejan estrategias y nos van guiando un poco el camino, por ejemplo […] con adecuaciones de acceso que son planificadas y otras que no son planificadas que son que salen en la clase de acuerdo a la necesidad que han presentado **P7:** Yo considero que sí […] que ellos mismos descubran que son capaces de desarrollar la capacidad […], yo personalmente en mi clase trato de en vez de poner tablas o resultados los que todos tienen que llegar, sino que ellos avancen y se vayan dando cuenta que si son capaces de hacer y progresar de manera individual. **P8:** No manejo claramente habilidades de autodeterminación porque en mi currículum no nos prepararon para eso, pero si podría trabajar con ellos,

	pero levemente.

Nota: En esta tabla se encuentran las respuestas entregadas por los docentes de aula regular en modalidad básica y media, relacionadas a prácticas pedagógicas para el desarrollo de las conductas autodeterminadas, el uso de estas desde una mirada del curriculum, la planificación y el dominio de estrategias de trabajo. (Elaboración propia a partir de la información recopilada por medio de la entrevista.)

Tabla 13: Barreras que perciben los Profesores de Aula

Categoría	Códigos	Unidades de análisis
		Barreras dentro del aula
Barreras	**1.Factores externos**	**P1:** [...]la parte conductual de repente, yo creo que puede ser un poco igual, el hecho de que, como hay diferentes tipos de niños... [...] **P2:** El desorden en la sala, tener que estar llamando la atención a cada rato, siempre tener que ponerle atención a los que hacen desorden [...]. **P3:** Encuentro que falta tiempo... siento que a pesar de que hay apoyo entre los docentes que trabajamos, cuesta trabajar porque son 35 niños y ellos todos quieren un poquito de atención […] **P4:** Los tiempos… yo sé que una clase tiene que tener inicio, desarrollo y cierre… y a veces tiene que tener una estructura, pero creo que esa estructura la tenemos que quebrar en algunos casos con algunos estudiantes. **P6:** Bueno, la convivencia escolar no está muy buena este último tiempo, de vuelta de la pandemia los niños perdieron todo tipo de hábitos, llegaron más agresivos, distraídos, quieren irse a sus casas, están cansados porque fueron dos años que tuvieron en casa, los mismos vacíos también pedagógicos que traen nos impide como profesores poder avanzar al ritmo que quisiéramos. **P7:** [...]es el tema de poco espacio o tiempo que hay para dedicarse exclusivamente a ellos, yo creo que el más grande podría ser que él necesita más atención más trabajo personalizado y cuesta mucho con el

	sistema. **P8:** No hay un conocimiento claro y no hay una enseñanza clara frente al curso […] como ellos no saben o no tienen educación en esto, obviamente hay risas, se mofan de los compañeros que les cuesta un poco más.
	Informar a los padres sobre autodeterminación
	P1: [...]sería bueno, y no solamente con los apoderados, sino que también con los profesores, con los compañeros, con todos en general [...] **P2:** [...]creo que es muy importante, o sea los niños pasan gran parte del tiempo en el colegio eso lo sabemos, los estudiantes en general, pero resulta que a pesar de que no están tanto tiempo con los padres en la casa, porque los padres trabajan, a veces los alumnos llegan se quedan solos, se quedan con la vecina, un encargado o alguien... finalmente necesitan el apoyo de los padres, o sea eso sabemos que es importante [...] un alumno que no es tomado en cuenta por su familia tiende a que no le importe nada lo que sienta el resto, no le interesa; entonces sí es difícil hacerlo, pero si debiera hacerse [...] **P3:** Sí, pero pienso que… falta tiempo, yo creo tiempo por parte también de los apoderados para poder asistir a los talleres, porque dentro de las reuniones sí se hacen pequeños talleres para hablar diferentes temas, pero aun así es muy baja la cantidad de apoderados que viene debido a sus trabajos. **P4:** Sí, sobre todo con los apoderados, porque ellos como… lo vulneran, lo tratan mal, como que en vez de apoyarlos como que los dejan y… ellos no po', necesitan más ese apoyo, el estar ahí, la contención emocional, entonces yo creo que es necesario y demostrarles de qué con ellos, apoyándolos, su hijo va a surgir mucho más rápido que si lo dejan solo.

		P5: Sí sería súper importante, cuesta un poco sí reunir a los apoderados, tendrían que ser como reuniones de apoderado, pero si es súper importante que los papás en el fondo remen para el mismo lado que uno, porque si ellos dicen una cosa nosotros decimos otra es un poco complicado. **P6:** Si, necesitamos desarrollar trabajo con los apoderados e involucrarlos más, o sea, si bien es cierto la educación es como una mesa, la mesa con 3 patas, la escuela, los estudiantes, los apoderados, si falla alguna quedamos cojos y necesitamos más potenciar ese esa parte con los apoderados. **P7:** Sí, los apoderados son importantísimos en esto y de dónde viene la base para que ellos se den cuenta que son capaces de hacer las cosas, pues si la casa no está, el apoyo no está, el refuerzo positivo, el acompañamiento, lo que uno hace acá en el colegio es reforzar lo que viene de la casa sí al trabajar. **P8:** Sí obviamente que deben existir talleres con los apoderados, no solamente en los cursos donde no existan niños con DI, sino que a nivel general concientizar a los apoderados de que existen estudiantes con diferentes capacidades.
	2.Factores propios de la DI	**Dificultades personales del estudiante con DI**
		P5: Como te digo, de repente son las personalidades de los niños que eso son como la barrera más grande que de repente hay niños que no le gusta y no le gusta, uno trata de buscar la solución o trata de buscar la estrategia, pero de repente cuesta, entonces ahí tú te vas atrasando ellos mismos se limitan, se cierran que no pueden.
	3. Flexibilidad del currículum	**Limitación del currículum para desarrollar la autodeterminación.**
		P2: [...] yo creo que más inclusivo sería eso que hablarles a las personas con diciéndoles “elles” [...] Justamente creo que estas cosas... integrarlos

	más en las actividades, generar esas instancias para que ellos se puedan autodeterminar, eso genera más efecto que generar palabras nuevas que en realidad no tiene ningún sentido [...]. **P3:** No, la malla curricular, no porque ahí es bastante rígida, o sea se supone que ahora uno puede implementar varias estrategias, pero uno tiene un año para pasar cierta cantidad de contenido y... son bastantes cosas que a veces uno no alcanza a pasar todo porque uno tiene que respetar los tiempos de aprendizaje, respetar las capacidades diferentes, buscar estrategias distintas para cada tipo de niño**.** **P6:** Si bien es cierto, están implícita la parte actitudinal el currículum, pero muchas veces por la sobrecarga de trabajo que conlleva, esto que estamos contra el tiempo todo lo que teníamos planificado hoy o que podemos trabajar hoy, era para ayer entonces igual cuesta....

Nota: En esta tabla se encuentran las respuestas entregadas por los docentes de aula regular en modalidad básica y media, relacionadas a las barreras que considera que afectan el logro de la autodeterminación en sus estudiantes, identificando factores externos al estudiante, factores internos de la persona y la versatilidad el currículum. (Elaboración propia a partir de la información recopilada por medio de la entrevista.)

Tabla 14: Facilitadores que perciben los Profesores de Aula

Categoría	Objetivos	Unidad de análisis
		Facilitadores dentro del Aula
Facilitadores	**1.Factores externos**	**P1:** El que ellos también puedan ser parte de, por ser incluido dentro de las actividades [...] el hecho de hacerlo sentir de que ellos sean parte de igual, o sea, no hacer diferencias, obviamente uno si tiene consideraciones en ciertas cosas [...] **P2:** [...]el trabajo en equipo puede ser, cuando se les hace trabajar... con otros estudiantes, con los que no trabajan siempre porque eso también facilita como que se abra su mente hacia otro, que vean que no todo es ahí donde están ellos [...]. Considerarlos también [...]. **P3:** Positivo, que se promueve el respeto en la sala... soy un poquito estricta con ellos, pero en el sentido de marcarle bien las reglas, lo de marcarles bien lo que ellos… pueden hacer y lo que ellos no pueden hacer dentro del aula, sociabilizarlo bien […] también se comparte con el resto de los profesores para que todos sigamos una misma línea y no se hagan reglas diferentes para diferentes asignaturas. **P4:** Las exposiciones de forma oral… en este caso las disertaciones… cuando hay tutores y hay una habilidad en ellos, hacer que ellos también sean tutores de otro para que vean la autonomía. **P5:** Uno se apoya mucho en integración, con las tías de integración y también se apoya mucho con sus pares, porque el trabajo en pares con monitores no ayuda mucho a que estos niños se puedan desenvolver, no

		mirando hacia arriba un profesor, sino que, mirando hacia el lado, ya que uno le puede entregar y así ellos generan más confianza. **P6:** […] en primer ciclo están más constante con el profesor, entonces tiene más tiempo como para trabajar de forma transversal porque tiene las reglas marcadas en la sala, tiene los mismos valores las salas de primer ciclo que están, que nos falta todavía desarrollar en el segundo siglo están como un poquito más disminuidos en ese sentido. **P7:** El trabajo orientado que hagan las educadoras diferenciales. **P8:** Facilitador en el sentido de personas si ya el educador diferencial claramente es un facilitador para trabajar con él**.**
	2.Trabajo colaborativo	**Importancia del trabajo colaborativo**
		P1: Sí, yo creo que es lo más importante que hay, yo creo que la articulación entre la profesora aquí las educadoras, incluso con otras asignaturas ya sea educación física, es lo más importante que tiene que haber, si hay una buena comunicación y tú te puedes organizar con ellos, vas a poder lograr el objetivo que tú quieres hacer [...] **P2:** Sí, yo creo que es importante porque... Cuando uno conversa con los colegas... digamos con los que trabaja en un curso, algo más pequeño que el consejo de profesores, a dónde están todos, uno dice estoy viendo este alumno que está así, este alumno está acá, este alumno está aquí [...]. **P3:** Fundamental, si uno replica la estrategia con todos los docentes que trabajamos con ese niño, ese niño la va a afianzar y lo va a lograr de manera mucho más rápida y también compartir experiencias nos sirve para ver qué puedo cambiar, qué puedo mejorar de lo que…de mi trabajo como docente que…qué puedo nutrir y así… el alumno puede ir avanzando más rápido todavía.

		P4: Sí, eso es primordial, yo creo que si no hay trabajo en equipo nunca vas a lograr… que tu estudiante surja, tienes que trabajar en equipo, tanto como el profesor jefe debe conocer a sus estudiantes, como la educadora diferencial y entre las dos potenciarse para poder tener las ideas. **P5:** Súper importante, porque en el fondo uno no trabaja solo, uno trabaja con un equipo detrás y si no estuviera todo el equipo completo no se podrían lograr muchas cosas, porque uno también no experto en todo, entonces ahí está el diálogo pedagógico, que para uno es súper enriquecedor. **P6:** Es fundamental el trabajo colaborativo aquí, bueno a lo largo de los años, cuando se implementó con el decreto 83, es antiguo, no le veíamos mucho asunto al trabajo colaborativo, pero con las capacitaciones que se han hecho en la escuela, con el apoyo que ha prestado el DAEM es fundamental el trabajo colaborativo, la co-enseñanza aquí se tiene que dar, pero de forma sistematizada. **P7:** Nosotros como profesores también siempre estamos aprendiendo, en el trabajo colaborativo aparecen ideas que a uno quizás no se le ocurrieron, pero sí a mis demás colegas. **P8:** Obviamente que sí, porque al trabajar nosotros con el trabajo colaborativo nos damos cuenta de que existen diferentes tipos de alumnos de los cuales nos percatamos claramente en el trabajo colaborativo.
	Ventajas del currículum en el desarrollo de la autodeterminación	
	3.Flexibilidad del currículum	**P1:** [...] yo creo que sí están ya incluidos, obviamente, como yo, bueno, yo siempre yo he pensado de que igual va, va a ser mucho la forma en cómo, en la postura igual a lo mejor del profesor o del docente que está trabajando con ellos... están insertos dentro del currículum actual del proceso educativo. **P4:** Sí, en el hecho que tú puedes hacer tu clase y planificarla junto a la

	educadora, entonces yo creo que sí, nos da el espacio como a nosotros para poder trabajarlo, pero, así como que esté establecido, no. **P5:** Si, porque de hecho el decreto 67, que es el tema de evaluación ha ayudado mucho al tema de cómo ver de forma distinta a todos los estudiantes y todos los estudiantes aprenden entonces si el currículum super flexible. **P7:** Sí, tiene las actividades y depende del profesor el darle una vuelta, un enfoque para desarrollar la habilidad. **P8:** Sí obviamente que sí, el currículum es amplio solamente faltan las instancias de poder instaurarlo de forma permanente.

Nota: En esta tabla se encuentran las respuestas entregadas por los docentes de aula regular en modalidad básica y media, relacionadas a los facilitadores que considera que promueven el logro de la autodeterminación en sus estudiantes, identificando factores externos al estudiante, la relevancia del trabajo colaborativo y la versatilidad el currículum. (Elaboración propia a partir de la información recopilada por medio de la entrevista.)

Tablas de unidades de análisis Profesores de Educación diferencial

Tabla 15: Conocimiento docente de Profesoras Diferenciales

Categorías	Códigos	Acceso a información sobre DI
Conocimiento Docente	**1.Formación docente**	**P9:** Sí, por supuesto leímos muchos manuales el DSM, el DSM 4, igual revistas como siglo 21... Tuvimos mucho acceso a información y tuvimos asignaturas para... discapacidad intelectual. **P10:** [...] sí pero no... Como tan profunda de que mi mención no era discapacidad intelectual en la Universidad, entonces se pasó, pero como algo más es superficial, tal vez sí el concepto en sí, pero como con mayor profundización no [...]. **P11:** O sea, más lo que nos explicaban en las clases, en los ramos que veíamos como el tema de los diagnósticos, pero… más allá sobre cómo trabajar con este diagnóstico… no tanto, como que eso ya después uno lo va viendo en la práctica. **P12:** Sí, mucha, de hecho, al ser la mención de la carrera el foco era la discapacidad intelectual, si bien, también pasamos por otros diagnósticos era como el foco principal, así que, sí, bastante. **P13:** Si, dentro de la formación docente sí, porque de hecho la mención que tengo es Discapacidad Intelectual, así que sí, y de hecho dentro de la formación, también la práctica y todos fueron en escuelas especiales y fue bastante intenso ya viviendo digamos la discapacidad intelectual misma dentro de una escuela especial.

		P14: Sí. **P15:** Sí, porque casi toda la carrera se enfoca en la discapacidad intelectual de lo que yo me acuerdo. **P16:** Sí, mi mención es discapacidad intelectual, por ende, todo está basado en la información de estudiantes con discapacidad intelectual desde principio a fin o sea siempre fue eso lo principal.
		Conocimiento sobe Discapacidad Intelectual Leve y Moderada
		P9: Sobre discapacidad intelectual leve y moderada conozco los rangos CI... En lo que se clasifican discapacidades intelectuales según el decreto 170, también conozco algunas características de las personas que presentan este diagnóstico... y conozco algunas realidades, conozco algunas personas que... presentan este diagnóstico... tanto personas que asisten a colegios, como... personas no escolarizadas y... si las habilidades que tienen algunos, he visto las habilidades que tienen y también las necesidades especialmente de aprendizaje. **P10:** Bueno una de... el coeficiente intelectual que es más bajo ya que la... dependiendo el rango de nuestro intelecto se va designando el tema de la... discapacidad intelectual... y que una de las dificultades a nivel de procesamiento de la información, o sea a nivel cognitivo, procesamiento de la información para realizar... ciertas... no lo sé, hábitos a nivel comprensivo, que les cuesta bastante, no sé qué otras cosas... que son tantas. **P11:** bueno, que es una baja en el coeficiente intelectual que altera lo que es toda el área cognitiva principalmente, lo que es ejecución, en el ámbito práctico igual… y cómo que abarca muchas áreas digamos de la de la vida de la persona y bueno en escolaridad afecta digamos el desempeño de los estudiantes en todas las asignaturas, presentan barreras en varias de ellas.

	P12: La discapacidad intelectual leve a pesar de ser un diagnóstico permanente, los niños igual tienen bastantes capacidades para poder estar en el currículum. **P13:** Sí. **P14:** Sí, los conozco he trabajado con niños leves y moderados, bueno, y sus capacidades son distintas no cierto, los moderados son con menos capacidad intelectuales o a otro nivel y los leves son más capaces de auto valerse por sí mismo. **P15:** Que es algo común dentro de los colegios más la leve que la moderada se puede ver dentro de un aula, que es algo que te lo acompaña durante toda tu vida cierto, pero que sí se pueden ir superando barreras y no necesariamente una persona con discapacidad intelectual no va a llegar a hacer grandes cosas. **P16:** Principalmente el tema del rango en que se encuentra la discapacidad intelectual leve la discapacidad moderada pero, además, también marcar las diferentes capacidades que tiene cada persona de acuerdo a su a su diagnóstico.
	Conocimiento sobre autodeterminación
	P9: No, autodeterminación supongo que es como... la seguridad que tiene una persona... cómo sentirse seguro de poder hacer algo o darse el ánimo para hacer algo, una cosa así. **P10:** Es la capacidad que tiene la persona, ya, puede hacer con algún tipo de diagnóstico o no pero, como la capacidad de decidir por sí misma. **P11:** Autodeterminación… es el concepto que tiene cada estudiante con discapacidad y como la capacidad que ellos creen tener sobre poder hacer algo.

	P12: Bueno, la autodeterminación es como la capacidad de tomar decisiones, la capacidad de ellos de ser parte de sus propios procesos de tanto quizás académico, social, conceptual, etc. **P13:** […] sí bueno, la forma por lo menos el trabajo que se utiliza acá en el establecimiento que utilizamos nosotros siempre en base a eso, a que ellos puedan ser estudiantes y personas más que nada personas no es cierto autovalentes, formarlos para la vida que ellos tengan que no colocar nunca un techo en un niño cómo se dice, vulgarmente y decir no, este niño cierto tiene su... capacidad llega hasta aquí nomás y no... vamos a ahondar más en él, no, acá no se hace eso, tratamos de irlos preparando para para la vida más que nada. **P14:** Conocía los conceptos por separado, lo que uno siempre tiende a generar en los niños que sean autovalentes, pero el concepto no. **P15:** Ya. Para mí la autodeterminación es como la capacidad que tiene una persona para poder tomar no sé decisiones para poder hacer cosas durante su vida. **P16:** Yo entiendo que la autodeterminación es la capacidad que tiene la persona para realizar ciertos actos en su vida y poder tener control sobre estos actos en su vida y poder de este modo tener una buena calidad de vida poder decidir cierto que es bueno que es malo para él para su vida y para para todo lo que él quiera hacer.
	Aprendizaje sobre autodeterminación desde la formación inicial docente.
	P11: Sí, sí, completamente.

Nota: En esta tabla se encuentran las respuestas entregadas por los docentes de educación diferencial en modalidad básica y media, las cuales están relacionadas con el conocimiento como Discapacidad Intelectual y la Autodeterminación desde su formación inicial docente. (Elaboración propia a partir de la información recopilada por medio de la entrevista.)

Tabla 16: Perspectiva docente de Profesoras Diferenciales

		Cómo se manifiesta la autodeterminación
Perspectiva Docente	**1.Apreciación de la autodeterminación en la discapacidad intelectual**	**P9:** Como a través de sus acciones como a ver se, se proponen a alcanzar ciertos objetivos y... se esfuerzan para lograrlo, yo creo que eso es. **P10:** En la capacidad que tiene para poder decidir, tomar una decisión ya sean distintos aspectos de su vida... está relacionado netamente con la independencia, con la autonomía que tenga y eso va relacionado mucho con la capacidad de organizar, tal vez su día a día, de organizar sus proyectos o sea tiene razón con mucho. **P11:** A ver, yo creo que, como en la seguridad para poder hacer ciertas cosas […] sí, es como la seguridad para poder ejecutar cosas, en creer si pueden hacerlo o no y como que determina en cierto modo si la persona puede desarrollar esa acción o no. **P12:** Yo creo que, es como la capacidad de ellos mismos de decir yo puedo, yo lo hago, yo lo voy a hacer o no lo voy a hacer, es como tener como su punto de vista y sus opiniones respecto de algo. **P13:** Como lo veo por lo menos acá en el establecimiento en los niños, bueno, es que tenemos un abanico digamos de estudiantes porque tenemos algunos cierto que tienen muchas ganas, por ejemplo, de... aprender, muchas ganas de poder desarrollarse como también tenemos

	algunos con motivaciones bastante bajas y también que cuesta mucho, que uno sabe que tienen capacidades, no cierto, pero como su autoestima a veces igual es un poco baja, igual cuesta de que ellos, cómo se dice que se crean el cuento y su inseguridad se las gana ya, entonces ahí es donde tenemos que estar nosotros. **P14:** Cuando ellos se forman se fijan propósitos o metas para cumplir, para satisfacción personal digamos, o cuando un niño que tiene algún tipo de discapacidad, cuando ellos se sienten contentos de, por ejemplo, ir a comprar a un negocio solo o vestirse solo en los que son más dañados. **P15:** Creo que, al momento de tomar decisiones, de poder decidir por ella misma lo que va a ser. **P16:** Frente a cómo toman decisiones frente a su vida de qué manera ellos reaccionan frente a diferentes situaciones.
	Como evidencia de acuerdo a su experiencia en la DI
	P9: Generalmente lo que yo observaba es que las personas con discapacidad intelectual a veces tienen como baja autodeterminación, como que lo que a ellos les gusta hacer lo hacen y lo hacen muy bien o lo aprenden muy rápido, pero cuando hay algo que les complica, es una asignatura que no les gusta o algo que no se pueden aprender eso les cuesta mucho y como que baja los brazos un poco, no a veces no se esfuerzan mucho por lograrlo, pero... hay otras personas que sí, por lo mismo hay... personas no sé, con síndrome de Down que son profesionales y hay muchos casos pero son los menos yo creo... y quizás porque se... habla bien poco sobre eso. **P10:** Se observa un poco débil, porque generalmente o sea ya...

	observamos de que personas con cualquier tipo de diagnóstico son súper sobreprotegidas y sobre todo las personas que presentan algún tipo de discapacidad intelectual son más sobreprotegidas aun, entonces como... tal vez se piensa o la persona, ya sabe el adulto de que ¡ah! es que no es capaz de hacer esto, entonces lo limitamos en vez de enseñarlo a entregarle herramientas para que pueda... desarrollar y fortalecer esa área [...] **P11:** A ver, yo creo que las personas con discapacidad intelectual como que en sí no son muy autónomas, entonces como que su autodeterminación… es un poco, no sé si decirlo baja o deteriorada, porque para muchas cosas no se sienten como capaces o no cuentan con las competencias y con las habilidades, entonces yo creo que se expresa, pero a medida de cómo se potencia también durante la formación de ellos. **P12:** […] Ellos están recién ya pensando por ellos mismos, tomando sus propias decisiones, normalmente los papás siempre estuvieron ahí, entonces ellos todavía están como ¿puedo? ¿no puedo? ¿lo hago? ¿no lo hago?, tienen ciertas confusiones con lo bueno, lo que quizás no está tan bien, entonces estamos como en proceso de desarrollo de la autodeterminación. **P13:** […] Aplicar cierto de las diferentes estrategias de trabajo, ya, sin el trabajo de la familia igual es un poquito complicado realmente trabajar con ellos, porque como te decíamos son ellos los que tienen esa información puntual para poder llegar al estudiante, porque tú sabes que para poder trabajar con un estudiante hay que... conocerlo bien, conocer todos sus intereses, cuáles son sus gustos... qué es lo que les motiva que

		les gusta para poder llevar a cabo las diferentes estrategias de lo contrario cuesta.... un poquitito. **P14:** Bueno, cuando ellos alcanzan un objetivo que se han propuesto o ya sea para la clase o ya sea en forma personal, por ejemplo, no sé comenzar y finalizar un trabajo, si son muy dañados o resolver un problema matemático, si son más hábiles o dar respuesta a una lectura y que uno los reconozca en lo que ellos están haciendo o realizar un encargo también mandado. **P15:** yo siento que en mi alumna que tengo con discapacidad intelectual lo estoy viendo reflejado en ella […] el momento de yo preguntarle algo, ella me empieza como a dudar no sabe cómo tener un enfoque en sí en algo, es muy ambigua al momento de ella poder responder a sus necesidades, yo creo que en mi concepto de autodeterminación se está desarrollando recién. **P16:** En base a su a sus actitudes como ellos actúan frente a ciertas situaciones y situaciones específicas en las cuales ellos tienen que tomar determinaciones […] porque también he visto situaciones en las cuales no existe autodeterminación.
	Importancia de la autodeterminación en la escuela y en la casa	
	2.Opinión docente sobre la importancia de la autodeterminación	**P9:** [...]Es súper importante la autodeterminación por qué debería fomentarse ,debería explicarse qué es y debería ayudar a que los papás tengan altas expectativas de sus hijos y por eso es importante que se vea en la casa y en la escuela también, porque de repente por ejemplo pasa que papá se enteran del diagnóstico y como que bajan todas sus expectativas y eso influye en los niños, entonces ellos igual después van a tener como muy baja autodeterminación, como que no van… no hay

	nada como tener el ánimo de cumplir algún objetivo. **P10:** Es importante para todo, desde mi punto de vista sobre todo, esto como enfocado en los niños con discapacidad... es muy importante porque hay que pensar de que los niños no siempre van a estar acompañados de sus padres o un adulto que después cuando sus padres no estén lo puedan guiar [...] porque si uno les da las herramientas para que ellos puedan creer en sí mismos, puedan realizar actividades que tal vez para uno puede ser como a algo súper fácil no tiene importancia, pero para ellos es muy importante o sea enseñarle a que tomen decisiones en base a que lo que es correcto, qué es lo que no o a realizar cierto tipo de actividad que le va a servir a ella o a él para un futuro para desenvolver solito o para saber que está correcto, que no es correcto, que le puede hacer daño y que no, entonces es muy importante, ya sea en el colegio como en la casa. **P11:** Yo creo que es súper importante, porque si bien, nosotros trabajamos lo que es el ámbito pedagógico, las personas con discapacidad intelectual trabajan más lo que son habilidades prácticas y habilidades para la vida, que es lo que realmente ellos les es más útil que un currículo, entonces, en ese contexto es súper importante trabajar la autodeterminación porque después, cuando ellos se desenvuelven en otro contexto que es fuera del contexto escolar, se ven enfrentados a situaciones en donde generalmente quedan en desventaja por no contar con esa competencia. **P12:** Bueno, yo creo en ambas, o sea, desde decir ya voy a estudiar en mi casa ya es muy importante la autodeterminación y los niños todavía, como te decía están en proceso de desarrollarlo, aparte con discapacidad

	intelectual, ellos deben tener la capacidad de tomar sus propias decisiones, pero todavía estamos en un proceso de guía, entonces a pesar de que es muy importante... tanto académico, social, como te decía yo tomar sus propias decisiones… todavía hay que dirigirlos un poquito. **P13:** Si, es muy importante **P14:** La importancia es que siempre va a permitir que ellos se vayan superando ya, porque en la medida que ellos se establezcan metas, aunque no sea de forma consciente ellos van a alcanzar más logros van, a ser más autónomos, más independiente. **P15:** Yo creo que en casa es más fácil de evidenciar porque los papás están más atentos […] se enfoca en el en el hecho de las decisiones que ella puede tomar respecto a algo como ver si ella toma las decisiones para que pueda realizar algo. **P16:** Yo siento que es muy importante, y siento que la forma en la cual se demuestra es porque hay estudiantes que son conscientes de lo que quieren, de que si realizan una acción u otra va a tener consecuencias o sea ellos logran también tener esta capacidad de poder decidir, pero pensando en quién va a suceder sino no es llegar y actuar impulsivamente sino que ellos también logran tener esta capacidad de poder de poder plantearse una situación pero pensando siempre en las consecuencias que esto va a tener.
	Limitaciones que conllevan la DI en el desarrollo de la autodeterminación
	P9: No, yo creo que más el ambiente el contexto del colegio la familia influye mucho más que su condición. **P10:** Yo creo que la va a perjudicar en el sentido de que... a las personas

	con este diagnóstico se le dificulta más comprender ciertas cosas, pero voy a lo anterior, si uno no se las enseña obviamente va a estar mucho más limitado, pero si uno se las enseña desde chiquitito o le entrega las herramientas... no debiese afectar tanto, o sea, yo creo que sí afecta, pero en el sentido de que tal vez con... una persona sin ningún tipo de diagnóstico, tal vez solo observando va a ir entendiendo ciertas cosas que va a ir comprendiendo por sí solo, va a sacar sus propias conclusiones, a diferencia de un niño que tiene discapacidad intelectual que no va a poder hacer ese proceso [...] **P11:** Yo creo que sí, porque afectivamente igual las personas con discapacidad intelectual tienen muchas áreas en las cuales tienen que trabajar y no, yo creo que sí afecta, directamente. **P12:** Yo creo que no afecta directamente su desarrollo tanto de autodeterminación… quizás claro, les va a costar un poco más tomar este tipo de decisión… abarcar este concepto, pero en la parte leve no veo que haya dificultades o que no puedan adquirirlo. **P13:** […] bueno puede ser un poquito compartido ya va a depender lo de los intereses que ellos tienen y también sí es compatible digamos con la discapacidad intelectual que pueda tener, que pueda tener un niño o una persona. **P14:** Bueno, yo creo que depende del grado de Discapacidad Intelectual que ellos tengan, del grado de conciencia que tenga, de lo que quieren realizar, claro porque la autodeterminación debe tener distintos grados de acuerdo a lo que cada persona quiere o necesita para sí mismas, va más allá de la discapacidad, se relaciona con la persona. **P15:** Sí, yo creo que sí, porque se ve reflejado yo como te digo en esta

	chica que trabajó con ella, no es una persona que toma sus propias decisiones, no la encuentro que sea una persona que tenga esa capacidad […] yo lo veo por el hecho de que quizás su mentalidad no es de una persona de su edad, si no que su mentalidad es de una persona más pequeña, pero porque se le ha dado el trato así […] **P16:** Si siento que sí, pero principalmente aquí me quiero detener en un punto súper importante que es la familia, tanto para bien como para mal, permite que esto no se desarrolle o se desarrolle muy bien, porque así como hay familias que tienden a hacer un niño, una persona con discapacidad intelectual que sea independiente, que logre cosas dentro de su vida, hay otros que impiden que el estudiante desarrolle esta autodeterminación, siempre protegiéndolos, estando siempre con ellos, no permitiendo que ellos tengan esta capacidad de poder tomar decisiones solo porque ellos piensan que le va a suceder algo malo, que no tienen la capacidad de tomar estas determinaciones.
	Información a la comunidad educativa
	P9: Si es necesario informar acerca de la de la autodeterminación, porque va como de la manito con la motivación, va de la manito como con... los logros, con los aprendizajes [...]. **P10:** Yo creo que es muy importante, porque sobre todo en niños que tienen diagnóstico de discapacidad intelectual... a veces el colegio se enfoca, claro, con el contenido, pero hay ocasiones que igual, o sea a mí me pasa que yo siempre veo que le va a servir o que es realmente necesario para que lo pueda utilizar a lo largo de su vida [...]. **P12:** Sí, mucho, bueno es que a los chicos les cuesta mucho tomar decisiones, de repente toman malas decisiones, por lo mismo, porque se

		dejan guiar por personas que quizás tienen esta habilidad más desarrollada, pero es súper importante que los niños sepan lo que sí, lo que no, que ellos pueden tomar sus propias decisiones, pueden ir por un camino. **P13:** […] Sí, yo creo que sí, porque, por ejemplo, nos encontramos con diferentes profesores que tienen diferentes formas de ver digamos la discapacidad intelectual y todas las interpretan a su manera. **P14:** Creo que sí, porque a todos nos interesa, es que yo creo que la autodeterminación se conlleva con la realización personal, porque la autodeterminación... es regularse y cumplir como meta, es como la auto realización, es como la etapa más alta, la que uno pueda desear para sí mismo, el éxito es la auto realización y el reconocimiento de los demás. **P15:** Sí totalmente, porque si tú no hubieses hecho esta pregunta nunca me hubieses cuestionado de la autodeterminación en las personas con discapacidad. **P16:** Sí, completamente para poder adquirir más conocimiento de esto y poder todos brindarle el apoyo al estudiante.
	Dependencia de los estudiantes con DI	
	3.Estimación de la dependencia de los estudiantes con DI	**P9:** Tengo en este momento un estudiante con discapacidad intelectual y por el nivel y el curso en el que ella está, porque es de segundo básico, sí depende mucho de sus apoderados [...] y de también de mí un poco para tomar decisiones y todo, pero, también ella utiliza mucho el juego y ella de repente toma sus decisiones, ella fija sus reglas, ella pone sus límites, así que bucha, como es no verbal... no sabría decirte cuáles son sus metas o sus objetivos, pero... sí depende mucho, depende 100% [...] **P10:** Si se observa... pero dependiendo de la situación, porque, por

	ejemplo, tengo una estudiante que tiene discapacidad intelectual, si es muy dependiente, pero en el sentido más... pedagógico, más de contenido porque claro tiene una lectura muy silábica, un nivel de comprensión... bastante inferior, entonces eso, por ende, ello igual ha provocado tal vez una inseguridad en cuanto al... Aprendizaje **P11:** Sí, es que bueno al menos yo trabajo con niveles más pequeños, en donde todavía les cuesta un poquito desprenderse de uno po, son bien dependientes y uno de repente como que los enfrenta a situaciones en las que ellos tienen que auto valerse y les cuesta un poquito, sobre todo por ejemplo, bueno en actividades que son más complejas y sobre todo en la autorregulación, como que ellos todavía están en adquisición de herramientas para poder lograrlo solitos, entonces… es complejo que lleguen a hacer las cositas así como solos con seguridad y determinación. **P12:** Sí, mucho, o sea no sólo de mí, sino que igual está la profesora jefe […] dependen mucho de nosotras y es como que están todavía en el proceso de "tía el me hizo esto"... más que ya tomar una decisión o decirnos "tía yo voy a hacer esto al respecto", porque les cuesta mucho. **P13:** En ocasiones sí, lo que pasa es que a veces juega un poquito el tema de la inseguridad porque tengo estudiantes con Discapacidad Intelectual pero igual tienen capacidades y ahí tengo algunos casos, por ejemplo, no sé por qué les cuesta un poquito la comprensión lectora pero son muy buenos en matemáticas... pero como tienen su Discapacidad Intelectual entonces como la inseguridad de le juega en contra y tienen que estar dependiendo de la decisión del profesor en este caso, para que le diga si sabes que sí está bien dale, como que les cuesta un poquito decir "ah ya,

		si voy muy bien está bien lo que estoy haciendo" ya, como creerse un poquito el cuento **P14:** No todos, aquellos que son más autovalentes, independientes, la autodeterminación para mi parte de la casa, si los papás los formaron desde pequeñito a autoevaluarse ellos mismos. **P15:** De mí no depende, pero depende mucho del profesor jefe, ella no hace nada sin preguntar al profesor jefe **P16:** Sí, porque, por ejemplo, me pasa mucho cuando se da una instrucción dentro del aula ellos me llaman y me solicitan que esto se vuelva a repetir o incluso no entienden cuál es la instrucción que se hace, otra cosa es que son muy inseguros de lo que pueden o no pueden hacer ellos a veces tienen un conocimiento saben que pueden rendir, sin embargo, al momento de ejecutar tiene mucho miedo.
	4.Capacitación docente	**Orientación sobre el trabajo de la autodeterminación**
		P9: Yo creo que, si faltan estrategias, no sé cómo podría aplicarlo en este momento, no sé me ocurre nada, así que si falta faltan instancias y faltan estrategias [...] **P10:** Yo creo que sí, porque siempre es bueno aprender más, siempre bueno o sea si alguien puede no sé o si se hacen capacitaciones, siempre bueno, porque siempre van apareciendo nueva información... nuevas estrategias, siempre es bueno... irse nutriendo de lo que sea, aunque uno ya lo haya estudiado, siempre es bueno irse alimentando, aprendiendo cosas o recordando cosas. **P11:** Sí, yo creo que sí, una porque uno lo va haciendo por la práctica, por ensayo y error y lo otro porque los niños van cambiando, todos los días son distintos y uno dice, ya tiene este diagnóstico, pero cada

	diagnóstico, cada niño es un mundo, entonces no todos los niños son iguales, no todas las estrategias aplican para los distintos niños. **P12:** Sí, mucho, porque claro, a nosotros en la universidad nos hablaron mucho del tema de la discapacidad intelectual, conceptual, que el DSM-V, que todos los conceptos que uno ya conoce, pero esta parte yo no la vi, por lo menos no recuerdo ver estrategias por ejemplo de autodeterminación de los estudiantes. **P13:** Siempre es bueno aprender más siempre es bueno que**...** existan aportes al conocimiento de uno, porque si bien uno estudió y tiene una preparación, pero uno tampoco lo sabe todo ya, entonces también es bueno**.** **P14:** Yo creo que toda orientación, toda ayuda es buena, siempre, porque, aunque nosotros llevemos todo el tiempo trabajando, siempre hay cosas que aprender entonces, por eso siempre nosotros hacemos la auto capacitación en que compartimos experiencias y el que tiene una experiencia exitosa lo entrega a los demás ya y podemos sacar ejemplos y aprovechar luego los niños sobre todo con los que presentan dificultad. **P15:** Sí, totalmente, ahora que tú me dijiste me lo pongo en duda totalmente. **P16:** Sí, siento que podría capacitarme mejor […] toda orientación o capacitación para nosotros es efectiva.

Nota: En esta tabla se encuentran las respuestas entregadas por los docentes de educación diferencial en modalidad básica y media, relacionadas a la perspectiva que tienen estos profesionales acerca de la autodeterminación, desde un aspecto más personal y valoración de esta temática acerca de su importancia y como se expresa en los estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada. (Elaboración propia a partir de la información recopilada por medio de la entrevista.)

Tabla 17: Prácticas pedagógicas de Profesoras Diferenciales

Categoría	Código	Unidad de análisis
		Trabajo de la autodeterminación con base en el currículum.
Prácticas Pedagógicas.	**1.Aplicación del currículum**	**P9:** Debería implementarse como... un objetivo transversal dentro de algunas asignaturas como... por ejemplo, en orientación o... por ejemplo, en religión podría, podría ser parte de. **P10:** [...]yo creo que acá con niños más grandes, que han sido más mi experiencia, no se ve tanto, porque se enfocan mucho igual... si bien acá lo valórico... y que hay igual se recalca mucho esto el tema de qué decisión tomar por el lado espiritual, por la formación valórica que se entrega, ahí si se observa bastante, pero en sí, igual en cuanto a asignaturas como que se enfoca netamente en el contenido u objetivo [...] observo como que no se refuerza mucho la autodeterminación en sí, como concepto, cómo les va a ayudar, a que significa para los estudiantes esto. **P11:** No, yo creo que eso lo desarrollamos nosotros los profesionales en la práctica, porque claro el currículum no lo considera y tampoco la formación que nosotros recibimos lo abarca tanto, entonces, yo creo que uno va aprendiendo a medida de ensayo y error o con la misma socialización pedagógica con los colegas […] entonces yo creo es que más que nada como iniciativa propia, ensayo y error, pero herramienta, así como en sí, no. **P12:** La verdad, tenemos las clases de orientación, pero se abarca muy poco, casi nada te diría yo, la autodeterminación se está trabajando con

	los niños con discapacidad intelectual por la profesora diferencial y con el psicólogo del colegio, cuando vemos que hay niños que tienen más dificultades en esta área, obviamente se hacen talleres y cosas así, pero en el currículum en sí o la profesora jefe por ejemplo, no abarca eso, abarcamos más como cosas valóricas, buen comportamiento, pero la autodeterminación en sí, no está por lo menos acá mis cursos, no se ha visto. **P13:** Bueno, por medio del programa de integración**,** a través de las diferentes prácticas pedagógicas, a través de las adecuaciones curriculares, a través del trabajo colaborativo con los profesores aula en todo ese trabajo en conjunto digamos que es en pos de los estudiantes, porque el currículo te entrega las herramientas y dicen no, este es el curriculo y aquí, esto ya viene adecuado para los estudiantes y que, en realidad, no sé, deberían venir sugerencias, pero como todos los estudiantes tienen una realidad diferente como que es un poquito complicado. **P14:** Es que yo creo que en la escuela lo que uno busca es que los niños se puedan valer por sí mismos y puedan realizar sus cosas de acuerdo a sus necesidades, uno siempre busca estimular la autoestima en ellos, que a medida que ellos son autovalentes que se pueden valer por sí mismo, se sienten gratificados que en la medida en que ellos van alcanzando el objetivo que se van planteando [...]. **P15:** Yo creo que no es que la escuela responda, es la iniciativa de uno, con las herramientas que te entregaron en la universidad. **P16:** […] la gran mayoría de los de los profesores y quizás me incluyo en algún momento nos preocupamos más de que los chicos que obtengan el

		contenido, quizás incluso más de que aprendan y no solo por uno, sino también porque tenemos un sistema que nos está presionando para que avancemos.
2.Planificación.	**Organización curricular y herramientas de trabajo**	**P9:** Por ejemplo, podría ser cuando uno aplica una evaluación diagnóstica, un test de salida o algo y después, por ejemplo, uno lo revisa, y hace que los mismos niños lo revisen, entonces, ellos están como viendo cuáles son sus logros, como reflexionando acerca de su aprendizaje [...]. **P10:** Mediante una... articulación tal vez, o coordinación entre todos, para que esto se pueda incorporar en todo aspecto, o sea en toda la asignatura, entonces una estrategia es... como masificando esto a nivel de docentes, coordinar actividades tal vez, o cómo se puede incorporar la autodeterminación en cada una de las asignaturas, pero como poder fomentarla y desarrollarla y hacerla conocer también, creo que sería una buena estrategia. **P11:** […] Los estudiantes con discapacidad intelectual cuentan con un PACI en donde nosotros priorizamos los objetivos que vamos a trabajar con ellos, no trabajan todo el currículo, entonces al priorizar ciertos aprendizajes, nosotros también vamos a ir incorporando habilidades que les permitan a ellos desarrollar estas competencias, entonces como que vamos viendo… de acuerdo a los contenidos cómo abordar también esas habilidades, entonces yo creo que como que uno lo va incorporando de manera transversal en todas las actividades. **P12:** […] Tenemos el trabajo colaborativo, damos las propuestas con el psicólogo, **"tía queremos ir a hacer este taller"** y las profesoras en ese

	sentido tienen muy buena disposición, […] entonces se habla con el psicólogo, se da la propuesta a la profesora jefe y ahí en alguna instancia, ya sea lenguaje, orientación, religión, se hace la intervención. **P13:** En cuanto a los objetivos se trabaja más que nada siempre aquí se trabaja de forma semestral que semanal todo porque el proceso igual un proceso lento ya, es un proceso lento entonces no podemos exigir metas a corto plazo y decir, no sabes que yo quiero aquí en dos semanas más el niño aprende a leer por ejemplo porque sabemos que a lo mejor será una o dos semanas en aprenderse un par de un par de letra un par de consonantes entonces todas las metas por lo general se trabajan de a largo plazo de forma semestral y el trabajo personalizado yo lo trabajo en el aula si yo evito sacar. **P14:** Lo que pasa es que acá con los niños que tienen ya sea Deficiencia leve o moderada o algún grado de Discapacidad que sea importante se trabaja en reuniones de coordinación con trabajo colaborativo, se trabaja con los equipos de aula o sea no es solo el profesor el que planifica también está la asistente de aula, está el psicólogo. [...] entonces se planifica de acuerdo a las capacidades que tiene el niño, que tiene el grupo, puede que haya un niño que está en quinto básico, pero en realidad a lo mejor tiene que tener los objetivos de kínder, se trabaja en base a lo que eres capaz de lograr no a lo que en general en grupo del curso. **P15:** Quizás claro, no enfocarse tanto el contenido, sino que, en desarrollar las habilidades más blandas, pero no lo he puesto en práctica la verdad. **P16:** En cuanto a planificación nosotros como no somos quienes planifican lamentablemente, no tenemos mucha implicancia en cuanto a

		organizar dentro de las clases, lamentablemente nos ha tocado y en muchas ocasiones no podemos ser parte de esa planificación […] al final uno lo hace como por decisión propia, no es algo que esté como planificado dentro del currículo.
		Dominio de estrategias para el desarrollo de la autodeterminación
	3.Estrategias de trabajo	**P9:** La verdad es que no, en estos momentos no se me ocurre nada... específicamente para autodeterminación no para motivación quizás pero no tampoco, no... recuerdo nada. **P10:** Yo creo que, así como estrategias específicas no recuerdo, pero sí creo que utilizar, por ejemplo, el tema de la metacognición [...] tal vez mediante... pausas activas y mediante tarjetitas como... colocando situaciones que ellos puedan resolver... pero como eso, como bien poco. **P11:** A ver, así como en teoría no sabría decir, así como ya sí, esta estrategia, pero, por ejemplo, en la sala… irlos guiando, monitoreando, desprendiéndolos un poquito de uno, quizás entregarle…por ejemplo, actividades pedagógicas un poquito más como estructurada, que ellos ya sepan solitos ir siguiendo un orden, o dándole estrategias como para que ellos puedan resolver situaciones, pero, así como en teoría no sabría cómo se llaman, es cómo lo que hemos aprendido en la práctica. **P12:** Nosotros hemos trabajado normalmente mediante ejemplos, ponemos situaciones concretas que ellos viven día a día y ahí decimos, ya ¿cómo actuarías tú?, ¿qué harías tú?, también, se está abarcando harto el tema de la fundamentación del porqué de las cosas, eso ya se abarca de manera transversal en todas las asignaturas y lo abarcamos netamente con experiencias propias, que ellos vean que cada acción tiene su consecuencia, cómo tenemos que actuar.

	P13: Para trabajar la autodeterminación**,** las diferentes estrategias que utilizo en este caso es el trabajo personalizado y ahí para ir viendo al chiquillo y se realizan también charlas con gente ayudando como trabajo para el PIE, pero también tengo jefatura, entonces como que también juego ese papel, ese rol de profesor jefe entonces, tengo la misión ahí también de hacer conciencia, digamos en cuanto al curso completo ya, entonces, tanto como con los chiquillos de integración trabajo bastante, pero también con el curso completo tengo ese ese rol de generar conciencia en los chiquillos. **P14:** Nosotros acá en un comienzo con los niños que son menos autovalentes los trabajamos con un par; había una niña al lado que los guiaba en la medida que nosotros veíamos que iba progresando lo integramos a un grupo, ya no era a un solo compañero, ya, entonces el grupo como que los ayudaba y después, ya en la medida que se puede se le asignan tareas a él solo... siempre tiene que ser desde lo más básico hacia lo más complejo, para que ellos no se frustren y sean reconocidos en sus logros y por sus compañeros también. **P15:** La verdad es que no las domino**.** **P16:** Mira es que en estos momentos no me siento preparada, o sea, sé que en algún momento vi el tema del cómo desarrollar la autodeterminación, pero, así como recordar no.

Nota: En esta tabla se encuentran las respuestas entregadas por los docentes de educación diferencial en modalidad básica y media, relacionadas a prácticas pedagógicas para el desarrollo de las conductas autodeterminadas, el uso de estas desde una mirada del curriculum, la planificación y el dominio de estrategias de trabajo. (Elaboración propia a partir de la información recopilada por medio de la entrevista.)

Tabla 18: Barreras que perciben las Profesoras Diferenciales

Categoría	Códigos	Unidades de análisis
		Barreras dentro del aula
Barreras	**1.Factores externos**	**P9:** [...] que los mismos docentes tengan bajas expectativas de ellos igual de alguna forma lo perciben y se van como generando pocas metas... o se quedan ahí en su zona de confort y no tratan de avanzar, no tienen más objetivo que los que ya cumplieron, no avanzan. **P10:** [...] Limitarlos, o sea, él no, no él no puede hacer esto, entonces, que no lo haga pasémosle algo más fácil, es como uno ponerles límites a los niños o dejarlos, así como no, es que no trabaja, entonces a él no lo revisemos eso. **P11:** [...] el no poder realizar siempre un trabajo personalizado, en donde uno pueda ir monitoreando a los estudiantes para que ellos puedan en algún momento realizar las cosas solos, como a veces no estamos nosotras, el queda como a la deriva y como no ha adquirido y está en proceso de adquisición de estas estrategias... les cuesta obviamente lograrlo o tomar decisiones y todo. **P12:** […] el tema de los tiempos dificulta mucho abarcar algo más que no sea académico, […] entonces uno de repente se olvida de ciertas habilidades que tienen que tener los niños por abarcar la lectura, por ejemplo, entonces los tiempos son determinantes para trabajar en esa área. **P14:** Yo creo que la autorregulación puede ser dañada o perjudicada por el

	entorno, los compañeros, si los compañeros no aceptan en su totalidad al niño que tiene la discapacidad, porque o lo molestan o no sé, porque escriben cosa, lo empuja, aquí en la escuela no pasa eso mucho, los niños generalmente se ayudan entre sí, pero no en todos los lugares pasa lo mismo y yo creo que eso es una barrera, cuando el entorno no los acepta. **P15:** Yo creo que el entorno y el ambiente que se genera dentro del aula […] algunos compañeros lo toman como a la chacota. **P16:** El curriculum y los docentes.
	Informar a los padres sobre autodeterminación
	P9: Definitivamente sí, verdad sí, sí. **P10:** Sí, 100%, si porque en realidad, claro muchos niños... creen que no pueden porque desde la casa se le ha entregado esto, se les ha limitado... por ejemplo, a mi estudiante que tiene discapacidad intelectual, ella no va a comprar sola, porque no se le ha enseñado tal vez por dónde tiene que cruzar [...] entonces, es algo que de acá del colegio es difícil, [...] en colegios regulares no se ve tanto con los niños, porque no está enfocado a eso, está más enfocado como en contenidos. Pero a los apoderados... ellos a lo mejor lo saben, pero tienen miedo o a lo mejor, muchos no están conscientes de que les están perjudicando más que beneficiarlos, el limitarlos a que ellos puedan decidir por sí mismo, puedan realizar acciones que le van a servir para un futuro. **P11:** Sí, yo creo que sí, muchas veces nosotros aquí logramos un poquito de avance de los niños y en la casa retrocedemos, entonces yo creo que sí es importante que los papás conozcan sobre esto. **P12:** Sí, sobre todo con ellos, […] ya se ha visto un tema de que los chicos son más dependientes porque a los apoderados les cuesta mucho esta

		habilidad, no la toman o simplemente como ven que los niños van bien académicamente, como que ya los dejan ser, y eso se ha visto mucho, por lo menos acá, que los apoderados dejan toda la responsabilidad en ese sentido a nosotras y en la casa hay que darle rutinas hechas porque les cuesta mucho con sus propios hijos en ocasiones tener la autodeterminación, y es como, "tía vea usted que hago" ¿tía qué puedo hacer?, entonces es complicado y sería muy efectivo, sí. **P14:** Sí, porque los apoderados de repente no entienden el comportamiento de algunos niños con sus pares con sus hijos, no sé algún niño que tenga conducta repetitiva o que tenga algún momento catatónico y que ellos piensen que eso está burlando de alguien, entonces bueno hacer la concientización a nivel apoderado para que todos estén enterados de que hay distintas personas con distintas capacidades y habilidad y que se tienen que tratar de distinta forma, todos somos personas.
	2.Factores propios de la DI	**Dificultades personales del estudiante con DI**
		P13: Bueno a veces el tema de las frustraciones, porque puede que algún contenido o algo no lo logren captar como ellos quisieran ¿no, cierto? y se tienden frustrar ellos mismos, aparece el enojo y uno logra querer trabajar con ellos y no... quieren... porque simplemente piensan que no... pueden.
	3.Flexibilidad del currículum	**Limitación del currículum para desarrollar la autodeterminación.**
		P9: No... Porque el currículum en ninguna parte... habla de la autodeterminación en especial, no se promueve mucho, quizás uno como docente podría... proponérselo y hablar del tema o generar instancias, pero el currículum, así como está no [...] . **P11:** Yo creo que, si bien el currículum abarca hartas habilidades, como que no… es como muy amplio, entonces es cómo complejo que a veces

	nosotros lo llevamos a la práctica con niños con este tipo de diagnóstico, entonces yo creo que más que el currículum, yo creo que los que crean las instancias somos los profesionales, como los equipos, porque el currículum como que lo menciona, quizás, pero como muy amplio y lo otro es que, como el currículum abarca tanto contenido, que en ocasiones como que uno deja las habilidades un poco de lado por alcanzar lo que es la cobertura curricular y tratar de pasar todos los contenidos. **P12:** La verdad es que no, lo que pasa es que estamos trabajando con el tema de la priorización curricular, y la priorización curricular te dice que tienes que hacer esto académico, pero la otra parte lo abarca muy poco, casi nada, […] al final el currículum te hace seguir... y no puedes parar en ciertas cosas, puedes, pero tienes que hacer, no sé, sacarlos por ejemplo de una clase para poder abarcar otras habilidades. **P15:** Yo creo que el currículum no, porque lo que yo he notado es que no es algo que te integre a todos los niños con discapacidad como a los alumnos regulares o que te entrega herramientas para que puedan trabajar**.** **P16:** El curriculum tiene flexibilidad, pero esa flexibilidad se ve empañada por aquello que exige también el mismo sistema.

Nota: En esta tabla se encuentran las respuestas entregadas por los docentes de educación diferencial en modalidad básica y media, relacionadas a las barreras que considera que afectan el logro de la autodeterminación en sus estudiantes, identificando factores externos al estudiante, factores internos de la persona y la versatilidad el currículum. (Elaboración propia a partir de la información recopilada por medio de la entrevista.)

Tabla 19: Facilitadores que perciben las Profesoras Diferenciales

Categoría	Código	Unidad de análisis
		Facilitadores dentro del Aula
Facilitadores	**1.Factores externos**	**P9:** [...] Podría ser las preguntas de cierre de una clase cuando uno cierra una clase y pregunta qué aprendimos hoy, todo el tema, entonces, porque el estudiante, al menos los más grandes deberían hacer el análisis de si están aprendiendo o no están aprendiendo, por ejemplo motivarse a poder aprender o cuando los niños se empeñan en resolver una actividad y no pueden y preguntan igual están como motivados y muestran su determinación a terminar su actividad, como que quieren, quieren lograrlo, quieren obtener el 7 o quieren las felicitaciones, quieren el revisado, el tic, esas cosas igual las promueven. **P10:** Los devocionales sí, porque lo devocionales son lecturas que se realizan en base a la Biblia… es una instancia donde se puede conversar con los estudiantes y se puede aconsejar en cuanto a decisiones que son como correctas o incorrectas dentro de su vida, que le pueden afectar de manera positiva o negativa y son instancias en que los estudiantes igual ellos... intervienen, dan a conocer sus puntos de vista o sus experiencias [...] y todos los profesores lo realizan. **P11:** En los facilitadores, primero por ejemplo en los más pequeños… entregarles como estructuras de la clase en donde ellos sepan lo que tienen que hacer, como al inicio, cómo poner la fecha, el objetivo de la clase, a lo mejor si no hay alguna letra que sepan que la tengan a la vista de manera que puedan continuar trabajando solitos en sus puestos…

	también listas de chequeo a veces funcionan, en donde ellos pueden ir como dirigiendo sus actividades e ir marcando lo que van haciendo […] yo creo que, tener como la información que ellos necesitan en el momento, a mano. **P12:** Mira en mi curso, lo bueno es que todos se conocen […] ya sabemos quiénes son a los que se le dificulta más y quienes también pueden apoyar a tomar decisiones a los chicos, a tener autodeterminación […] tienen la confianza para poder hablar con nosotros y eso igual ayuda harto en el tema de la intervención. **P13:** Bueno el trabajo colaborativo y entre pares también es muy importante porque el hecho que el niño, por ejemplo, que tiene Discapacidad Intelectual ve que a lo mejor su compañero lo está apoyando, eso también hace que él tenga más seguridad en sí mismo, porque a lo mejor ve que lo que está haciendo está bien, que lo mismo que hizo su compañero, entonces el ver qué es lo que está haciendo está bien también le genera mayor seguridad e independencia. **P14:** Bueno puede ser compañeros guías, en un comienzo lo guía sobre todo cuando ellos llegan acá a la escuela, cuando no conocen puede ser alumnos guía, puede ser un asistente de aula que lo ayuden al comienzo o que, durante un proceso, pueden ser afiches que les indiquen lo que tienen que hacer, como ayudas técnicas. **P15:** La instancia con ciertos profesores que te dejan hacer como libremente tu clase con algunos chicos. **P16:** Las profesoras de educación diferencial y aquellos compañeros que también tienen esta capacidad de poder entender a sus compañeros y apoyarlos.

		Importancia del trabajo colaborativo
	2.Trabajo colaborativo	**P9:** Yo creo que sí, siempre el trabajo colaborativo entre colegas es importante y para la autodeterminación también, porque igual nosotros tenemos que promover que los niños generen esta autodeterminación, entonces, entre nosotros tenemos que conversar también, por ejemplo, cuáles son las limitaciones del estudiante o cuáles son las necesidades que tienen para poder ir guiándonos en que ellos se fijen nuevas metas [...]. **P10:** Si, es muy importante, porque tal vez nosotros como educadoras diferenciales vemos algunas cosas que queremos lograr con nuestros estudiantes que los profesores de enseñanza básica no lo saben o no lo manejan, porque ellos son de asignaturas, entonces... estas instancias de trabajo colaborativo, una es para que estemos... coordinados de que se va a trabajar con un estudiante, de qué forma se puede trabajar y... entregar herramientas para que lo pueda trabajar de manera independiente [...] entonces, es muy importante porque a lo mejor yo estoy trabajando y reforzando eso pero en un aula común no se va a trabajar, entonces hay un desequilibrio. **P11:** [...]Yo creo que sí, porque nosotros muchas veces estamos con ellos un periodo del día o en ciertos momentos, en donde lo vemos como el niño se desarrolla con nosotros, pero ellos, generalmente generan una dependencia hacia nosotros, entonces el trabajo colaborativo nos permite ver cómo los estudiantes se desenvuelven en todas las otras áreas y momentos del día y ahí poder llegar a una decisión pedagógica, a buscar estrategias para poder apoyarlo en esas áreas que están un poquito más bajitas.

	P12: Sí, lo que pasa es que, al tener una buena comunicación con tu docente, profesora jefe en este caso, se pueden tomar decisiones, tú conoces más los niños que quizás no vemos todos los días porque tenemos dos cursos, estamos haciendo varias cosas, entonces hay niños que quizás tú no identificas las dificultades que ellos tienen, entonces al tener una buena comunicación con la profesora, tú ya te puedes informar de quizás la mayoría del curso, qué necesitan. **P13:** Sí, totalmente nosotros siempre nos mantenemos comunicados con los profesores de aula siempre, aunque, a veces por ejemplo, puede que no se cumpla el horario que está fijado para poder hacer ese trabajo colaborativo porque bueno la demanda es mayor ¿no, cierto? y hay harto que hacer, pero siempre nos mantenemos en contacto... aunque sea en el pasillo, en la sala o en la misma clase, siempre nos mantenemos en contacto y ese trabajo colaborativo se mantiene activo y eso es importante, más que mantener a lo mejor ese horario digamos fijo ya, por protocolo digamos, pero se mantiene el trabajo colaborativo 100%. **P14:** Si, muy importante y no solo entre docentes, entre la comunidad educativa en general, ya porque acá por ejemplo un inspector tiene que saber lo que es capaz de hacer un niño. **P15:** Totalmente, porque ahí uno puede hablar, de cómo va el chico, de cómo se va desempeñando, de como uno le puede aportar a que ese alumno pueda crecer como persona más que como un alumno, como persona de entregarle la habilidad necesaria para la vida diaria. **P16:** Sí, es muy importante porque de esta forma quizás nosotros podemos entregar estrategia, también podemos especializarnos en

		estrategias para desarrollar la autodeterminación y poder compartirlas con los colegas, muchas veces no es que no quieran hacerlo, muchas veces quizás no saben cómo hacerlo o también tenemos del otro lado de la moneda, que es un profesor que están reacios también a utilizar nuevas estrategias.
	3.Flexibilidad del currículum	**Ventajas del currículum en el desarrollo de la autodeterminación** **P10:** Yo creo que puede que sí, porque en realidad no es lo que se observa mucho... cuando uno está en las clases, o sea no se observa mucho el tema de que se trabaje o sea borde esto de forma como más profunda [...]. **P13:** Sí, porque el objetivo viene con la parte transversal también, entonces se trabaja también, las diferentes habilidades, tanto sociales como la parte curricular digamos, tanto de lo que es contenido, entonces, si el curriculum viene para trabajar. **P14:** Si, el currículum, el decreto 67 permite distintas formas de enseñar, distintas formas de aprender, distintas formas de evaluar, así que depende del profesor o del que esté atendiendo al niño y de la disposición del niño para aprender porque tiene todas las opciones y el apoyo de los padres también es fundamental
Categoría Emergente en los docentes diferenciales	**Promover la autodeterminación entre pares docentes**	**P13:** Si, obviamente todo es con una preparación, así como que me vaya para hablar de un tema específico obviamente uno tiene se prepararse un poco, no cierto tiene una cierta preparación y así hablar de lo puntual y no irse tampoco por la rama cómo se dice no cierto, pero si también se podría hacer. **P15:** Quizá discapacidad intelectual un poco más, pero si tú me agregas la autodeterminación no.

		P16: Sí y si no lo estuviera me capacitaría me prepararía para hacerlo, pero sí me siento con la capacidad de poder entregar la información que yo conozco.

Nota: En esta tabla se encuentran las respuestas entregadas por los docentes de educación diferencial en modalidad básica y media, relacionadas a los facilitadores que considera que promueven el logro de la autodeterminación en sus estudiantes, identificando factores externos al estudiante, la relevancia del trabajo colaborativo y la versatilidad el currículum, además, de la categoría emergente, que hace referencia a la promoción de la autodeterminación por medio de capacitación entre pares docentes. (Elaboración propia a partir de la información recopilada por medio de la entrevista.)

CAPÍTULO IV: DISCUSIONES DE RESULTADOS

4.1 Discusiones de Resultados

En este capítulo daremos a conocer las principales interpretaciones a partir de los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a los profesores de aula regular y profesores diferenciales, conforme a los tres objetivos específicos de nuestro proyecto de investigación.

4.1.1 Conceptualización

En relación a la conceptualización que tienen los docentes de educación regular y diferencial sobre la autodeterminación de los estudiantes con Discapacidad Intelectual, se puede identificar que tienen un bajo conocimiento en esta área, ya que tienen definiciones incompletas o simplemente no poseen el conocimiento sobre esta temática.

Con respecto a los profesores de aula regular no tenían conocimiento sobre el concepto de autodeterminación, pero mencionan habilidades importantes sobre la temática, como la autonomía, fijación de metas y la motivación.

“para poder cumplir los logros o las metas que quiero obtener, es la posición que yo tomo al momento de querer lograr una meta o algún, tener algún logro en particular” (P2)

“es como la capacidad de poder generar oportunidades para que un estudiante en este caso se vaya superando, se vaya colocando metas a mediano o corto plazo [...]” (P6)

Por otro lado, al consultar sobre Discapacidad Intelectual Leve y Moderada, los docentes de aula regular solo hacen referencia a una diferencia en el grado de DI, sin dar más antecedentes al respecto, además exponen la importancia de los/las docentes diferenciales para orientar el trabajo con los estudiantes.

“[…] La discapacidad intelectual leve, es el rango más bajo, cierto, de discapacidad intelectual y la moderada ya es un poco mayor.” (P4)

“[…] Lo que nosotros nos orienta la coordinadora de integración” (P5)

Esto, se debe a que los docentes de aula durante su formación no tuvieron acceso a información sobre lo que es la autodeterminación o lo que contempla la discapacidad intelectual leve o moderada, exponiendo que las asignaturas que tratan esta temática son de tipo electivas, quedando a criterio de cada estudiante participar de dichas materias, que no son propias de su malla curricular obligatoria, por lo tanto, se puede decir que “los programas de formación a docentes regulares no incluyen asignaturas que

hagan mención a las personas con discapacidad y menos que los preparen en competencias respecto a su atención y a lo que significa la educación inclusiva". (Das, Kuyimi, & Desai, 2014, como se citó: en Corral Joza, 2019, p. 175).

Asimismo, con los docentes de educación diferencial sucede algo similar, ya que, se evidencia que no existe un conocimiento completo de lo que implica ser personas autodeterminadas y a su vez, las definiciones que entregan no se acercan a la definición real de este tema, solo mencionan una habilidad, la que refiere a la toma de decisiones.

"La autodeterminación es como la capacidad de tomar decisiones". (P12)

"Autodeterminación… es el concepto que tiene cada estudiante con discapacidad y como la capacidad que ellos creen tener sobre poder hacer algo". (P11)

En relación a lo que es Discapacidad Intelectual los docentes de educación diferencial tienen definiciones más completas y acertadas sobre esta, abarcando sus criterios como el coeficiente intelectual y algunas habilidades prácticas, esto se debe a que la mención de la mayoría de ellos es Discapacidad Intelectual, estudiadas desde la formación inicial docente, por lo tanto, si tuvieron asignaturas obligatorias relacionadas a la temática.

Es por esto que, si realizamos una comparación entre ambos tipos de profesionales, se puede inferir que los conocimientos docentes en relación a la autodeterminación son poco exactos e inconclusos, como mencionan Peralta, González Torres y Sobrino (2005), como se citó en: Yadarola, González & Fernández Valdés (2019).

> La gran mayoría de los profesores describe a la autodeterminación principalmente como «capacidad de decidir y/o elegir», siendo otras expresiones, en menor medida mencionadas, considerarla como «autonomía/independencia», «autoestima/ confianza en sí mismo» y «autoconocimiento/imagen ajustada de sí mismo». Resultaron escasas las afirmaciones que refirieran a la autodeterminación como el dominio por parte del alumno de estrategias de autorregulación y de resolución de problemas. (p. 20)

Es importante mencionar que los docentes reconocen los escasos conocimientos que poseen en esta temática y creen que es necesario tener acceso a este tipo de información desde la formación inicial docente, por lo cual, sería muy provechoso, ya que "en definitiva, educar para la autodeterminación exige un cambio en las creencias, valores y cultura de los profesionales implicados, a favor de una visión más positiva de la discapacidad." (Peralta, 2008, p.13). Además, ellos expresan la importancia que tiene recibir orientación para el desarrollo de la temática en sus

estudiantes; de la misma forma, recalcan la necesidad de informar a toda la comunidad educativa, para el apoyo de los estudiantes con DI.

"Siempre es bueno aprender más siempre es bueno que... existan aportes al conocimiento de uno, porque si bien uno estudió y tiene una preparación, pero uno tampoco lo sabe todo ya, entonces también es bueno". (P13)

"Sí, completamente para poder adquirir más conocimiento de esto y poder todos brindarle el apoyo al estudiante." (P16)

Siguiendo con los conocimientos de los docentes, pero ahora desde su desarrollo profesional es importante mencionar como ellos visualizan la autodeterminación en sus estudiantes con Discapacidad Intelectual.

En relación a la perspectiva que tienen los docentes en cómo se manifiesta en todas las personas la autodeterminación, los profesores tanto de aula regular como de educación diferencial coinciden en las mismas habilidades, tales como, la toma de decisiones y autonomía, las que son comprendidas como aspectos diferentes, sin embargo, según Samayoa Mendoza (2017), la toma de decisiones es parte de la autonomía; además, los profesionales mencionan la fijación de metas, la que se relaciona a la competencia de la autorregulación, si bien estas corresponden a habilidades de autodeterminación, no son las únicas, por lo tanto se excluyen otros aspectos de esta dimensión, como lo menciona Samayoa Mendoza (2017),

la autoconciencia clara (autoconfianza, autoaceptación, autoestima, entre otros) y las creencias de control (control percibido, autoeficacia y expectativas de éxito), también son elementos que permiten el desarrollo de conductas autodeterminadas.

“Cuando ellos son capaces de tomar su propia decisión […]” (P5).

“Cuando ellos se forman, se fijan propósitos o metas para cumplir, para satisfacción personal” (P15).

En cuanto a cómo pueden evidenciar la autodeterminación en sus estudiantes con DI, los profesionales exponen que los menores poseen una baja autodeterminación, lo que coincide con los hallazgos de Castro, Cerda, Vallejos, Zúñiga, & Cano (2016)

> La dimensión que presentó menor porcentaje de consecución en ambas evaluaciones (objetiva y subjetiva) fue autodeterminación. De esta manera, se infiere que en general los profesionales chilenos perciben dificultades en las personas a su cargo para tomar decisiones de forma autónoma, hacerse responsables de sí mismos y participar de manera independiente en su medio (p.182).

Esto lo relacionan a una baja autoestima, como expresa Martínez (2016), lo que se debe a que socialmente se prioriza la discapacidad antes que la persona, además aspectos como, la alta capacidad de frustración, poca persistencia, escasa autonomía e inseguridad al momento de fijar metas y

tomar decisiones, son rasgos que les atribuyen los docentes a sus mismos estudiantes.

"En si pueden tomar sus decisiones, yo creo que sí son capaces, pero no se ve muy seguido, dependen mucho de otras personas en el caso del estudiante que yo trabajo […] le cuesta mucho desarrollar sus habilidades de actividades porque no es capaz de trabajar por sí misma". (P8).

"[...] no son muy autónomas, entonces como que su autodeterminación… es un poco, no sé si decirlo baja o deteriorada, porque para muchas cosas no se sienten como capaces o no cuentan con las competencias [...]". (P11).

En cuanto a la importancia de la autodeterminación, todos los docentes, coinciden en que tiene una gran relevancia en el desarrollo de los estudiantes, si bien, gran parte de los profesores relacionan la importancia al contexto educativo, otros, mencionan factores personales, como la familia, a la cual reconocen que cumplen un rol fundamental para el desarrollo de la autodeterminación. Como señalan Arellano (2012), Peralta (2008; 2011), Turnbull y Turnbull (1996, 2000, 2001), citado en: Arellano Torres y Peralta López (2013), "la familia es uno de los contextos de mayor influencia en la adquisición y ejercicio de las habilidades de autodeterminación. En dicho contexto, todos los miembros ejercen como apoyos y modelos de conducta para las personas con discapacidad" (p.102).

“Yo creo que el apoyo principalmente que tiene que tener el estudiante, cuando ya sabemos que es un niño al que le cuesta más, necesita el apoyo tanto del hogar como del colegio y del equipo multidisciplinario, porque es la única forma que él puede avanzar, si ve que tiene apoyo detrás” (P4)

“[...] muy importante porque hay que pensar de que los niños no siempre van a estar acompañados de sus padres o un adulto que después cuando sus padres no estén lo puedan guiar [...] porque si uno les da las herramientas para que ellos puedan creer en sí mismos, puedan realizar actividades que tal vez para uno puede ser como a algo super fácil no tiene importancia, pero para ellos es muy importante o sea enseñarle a que tomen decisiones en base a que lo que es correcto [...]” (P10)

Asimismo, a lo que se refiere a las limitaciones, los docentes convergen en que la condición de discapacidad intelectual, puede retrasar la adquisición de conductas autodeterminadas, sin embargo, esto no sería un impedimento para que puedan alcanzarla, así evidencia la docente (P8) [...]una persona que tiene discapacidad intelectual sí puede llegar a ser autodeterminante, pero si se trabaja con ella desde temprana [...]. Pese a esto, los docentes evidencian una dependencia hacia ellos por parte de sus estudiantes con discapacidad intelectual en todos los niveles educativos, tanto educación básica como media.

[…] “yo trabajo con primero medio, ella constantemente está preguntando, pero realmente le cuesta mucho más que el resto […] depende mucho del profesor en sus actividades” (P8)

[...]Sí, es que bueno al menos yo trabajo con niveles más pequeños, en donde todavía les cuesta un poquito desprenderse de uno po', son bien dependientes [...] (P11)

Lo que confirman los autores Arellano Torres y Peralta López (2015), que las personas con discapacidad intelectual "cuentan aún con escasas oportunidades para ejercer el control y siguen dependiendo de otros para decidir qué hacer, cómo, cuándo y dónde" (p.21), lo que también se aprecia dentro del contexto educativo, ya que, Muñoz-Abarca, Figueroa-Céspedes y Yáñez-Urbina (2020) presentan que "los estudiantes reportan percibir favorablemente el apoyo brindado por los profesionales del PIE, sin embargo, desde una óptica que genera dependencia, ya que produce en ellos una sensación de duda con respecto a sus propias capacidades y competencias para progresar en el caso hipotético de que no existiera dicho apoyo" (p.82).

4.1.2 Estrategias docentes

Con respecto a las estrategias utilizadas por los docentes de educación regular y diferencial, se evidencian diferentes posturas y metodologías para el desarrollo de la Autodeterminación en estudiantes con Discapacidad Intelectual.

En lo que se refiere al trabajo de la autodeterminación en base al curriculum, los docentes coinciden en que el desarrollo de estas habilidades se puede trabajar por medio de la asignatura de orientación; según las Bases Curriculares del MINEDUC (2018) de esta materia expresan que:

> [...] tienen como propósito contribuir al proceso de formación integral de los estudiantes. Considerando que la persona es un individuo único, trascendente, perfectible, que se desarrolla con otros, estas bases se orientan a promover su desarrollo personal, afectivo y social. Ayudar al alumno a desarrollar estas tres dimensiones [...] (p.376)

Por lo tanto, esta asignatura tiene gran potencial para poder trabajar y desarrollar en los estudiantes conductas autodeterminadas, sin embargo, algunos profesores manifiestan todo lo contrario, por ejemplo, que el curriculum no considera el desarrollo de esta habilidad, que los estudiantes no valoran estas instancias o que el objetivo de estas clases abarca aspectos

valóricos y de comportamientos más que desarrollar habilidades que se relacionen en el mejoramiento de su calidad de vida.

“ [...] En la hora de orientación los alumnos creen que es la hora de jugar”. (P2)

“No, yo creo que eso lo desarrollamos nosotros los profesionales en la práctica, porque claro el currículum no lo considera y tampoco la formación que nosotros recibimos lo abarca tanto […] entonces yo creo es que más que nada como iniciativa propia, ensayo y error, pero herramienta, así como en sí, no.” (P11)

En base a lo anterior, pero desde el punto de vista de la organización curricular previa, tanto los docentes de aula regular como los de educación diferencial, comunican la importancia del trabajo coordinado y el papel fundamental que cumple la Profesora Diferencial para realizar estas tareas.

“En el trabajo colaborativo […] vamos trabajando estas habilidades, la autodeterminación, proponiendo metas para los chiquillos, que sean precisas, que ellos puedan entender, qué es lo que vamos a trabajar o qué es lo que esperamos de ellos” (P6).

Referente al dominio de las estrategias docentes para el desarrollo de la autodeterminación, tantos los profesores de educación regular como los profesores diferenciales, poseían un escaso conocimiento sobre los métodos para trabajar esta competencia, asimismo, mencionaban técnicas muy variadas como, por ejemplo, el refuerzo positivo, fomentar sus intereses y

puntos de vista, promover el trabajo autónomo, la resolución de problemas por medio de experiencias propias, el trabajo personalizado y colaborativo entre pares de estudiantes. En este apartado, también se destaca la participación de la Educadora Diferencial para el desarrollo de este tipo de estrategias.

"Nosotros hemos trabajado normalmente mediante ejemplos, ponemos situaciones concretas que ellos viven día a día y ahí decimos, ya ¿cómo actuarías tú?, ¿qué harías tú?, también, se está abarcando harto el tema de la fundamentación del porqué de las cosas" (P12).

En función de lo anterior, en relación con el empleo diversificado del currículum y la elaboración de estrategias para la enseñanza de los estudiantes con necesidades educativas, los docentes de aula regular delegan esta responsabilidad a los docentes diferenciales, así lo manifiestan Muñoz Villa, López Cruz y Assaél (2015) "los profesores de educación general señalan que no tienen herramientas para atender las diferencias y que enfocarse en las necesidades específicas de un estudiante los obliga a dejar de lado a los otros" (p.72), por lo tanto, los profesores de educación diferencial "independiente de la escuela en la que trabajen, deben responder a diversas exigencias laborales orientadas a la formación de personas" (Manghi, Conejeros, Donoso, et al., 2012, p.53).

4.1.3 Barreras y facilitadores que perciben los docentes.

En cuanto a las barreras que identifican los docentes para la enseñanza de la autodeterminación, los profesores indican dos factores relevantes, las cuales son; elementos externos y propios de la persona.

A partir de las respuestas, en relación a los factores externos que les dificulta poder trabajar con los estudiantes con DI, tanto aprendizajes como habilidades, los docentes coinciden en la falta de tiempo y los aspectos conductuales y en menor medida las escasas expectativas de los docentes, el no poder realizar un trabajo personalizado efectivo y los limitados espacios entre los horarios de cada docente para poder trabajar de forma adecuada, como menciona Martinic (2015) de acuerdo al ritmo de aprendizaje de sus estudiantes y el desarrollo de actividades para el desarrollo personal.

"[...]es el tema de poco espacio o tiempo que hay para dedicarse exclusivamente a ellos, yo creo que el más grande podría ser que él necesita más atención más trabajo personalizado y cuesta mucho con el sistema." (P7)

Por otra parte, dos docentes mencionan que las barreras dependen exclusivamente de los factores internos de la persona, como la personalidad y las frustraciones propias del estudiante.

Esto se debe a que la personalidad se relaciona con los estilos de aprendizaje, por lo tanto, estos dependen netamente de las características personales del individuo y de su capacidad para afrontar y resolver las adversidades que se pueden presentar, tales como sentimiento permanente de frustración, hiperactividad, ansiedad y pérdida de autoestima. Debido a que muchas personas tienen una escasa personalidad y autocontrol (León-Sánchez, Barrera-García, 2022; Marquina Márquez, 2019).

En el aspecto familiar, tanto docentes de educación regular y educación diferencial mencionan que los padres y/o apoderados pueden llegar a ser una barrera en el logro y/o desarrollo de la autodeterminación, ya que, desde la perspectiva de estos profesionales, las familias desconocen la importancia de la autodeterminación, no han motivado su desarrollo, además de que no se involucran en el proceso educativo de su hijo, expresando de que cuesta que asistan a reuniones de apoderados y apoyen su aprendizaje.

"Sí, 100%, si porque en realidad, claro muchos niños... creen que no pueden porque desde la casa se le ha entregado esto, se les ha limitado... por ejemplo, a mi estudiante que tiene Discapacidad Intelectual, ella no va a comprar sola, porque no se le ha enseñado tal vez por dónde tiene que cruzar [...]. Pero a los apoderados... ellos a lo mejor lo saben, pero tienen miedo o a lo mejor, muchos no están conscientes de que les están

perjudicando más que beneficiarlos, el limitarlos a que ellos puedan decidir por sí mismo, puedan realizar acciones que le van a servir para un futuro" (P10)

Esto concuerda con Lafferty, McConkey y Simpson (2012) y Arellano Torres y Peralta López (2015), los cuales mencionan que la familia provee a la persona de una vulnerabilidad mayor de la que realmente pueden poseer, por lo tanto, suelen tomar las decisiones por sus hijos, lo que evidentemente va a generar una dependencia, por otra parte, invalidan los deseos de la persona con DI, argumentando que ellos saben que necesitan sus hijos o los sobreprotegen por miedo a que tomen malas elecciones respecto a sus intereses y su vida.

Asimismo, otra barrera que evidencian algunos de los docentes es en el aspecto curricular, ya que mencionan que es rígido o que la flexibilidad que logra tener no es suficiente para tratar las habilidades que permiten trabajar la autodeterminación, debido a que está muy centrado en los contenidos curriculares más que en lo actitudinal y que las exigencias docentes externas no permiten abordarlas.

"No... porque el currículum en ninguna parte... habla de la autodeterminación en especial, no se promueve mucho" […] (P9)

En relación a la extensión del curriculum, Gysling Casselli (2007) menciona que al no poder abarcar sus contenidos en su totalidad se transforma en una presión a los profesores y a los estudiantes, de igual manera, este no tiene gran versatilidad, por ende, dificulta las posibilidades para generar adecuaciones, sumado a la gran cantidad de asignaturas que deben ser abordadas dentro del proceso educativo.

Por otra parte, Díaz López y Pinto Loría (2017), señalan que la escuela no debe ser solo un lugar de transmisión de información, si no, que debe fomentar el desarrollo personal de los estudiantes y la adquisición de habilidades para la vida, las cuales estos autores consideran que "no tienen cabida en el currículo escolar" (p.54). Además, exponen que los programas para la mejora educativa en su calidad, pierde toda validez si no se centra en el desarrollo integral de los estudiantes.

En relación a los facilitadores, los docentes poseen distintas visiones respecto a los aspectos que promueven la autodeterminación dentro del aula, uno de estos, corresponde a que los docentes de aula regular ven a las profesoras diferenciales como un apoyo en la sala de clases para fomentar esta competencia en los estudiantes.

“Facilitador en el sentido de personas si ya el educador diferencial claramente es un facilitador para trabajar con él”. (P8)

Por otro lado, ambos tipos de docentes comentan estrategias de inclusión, como hacerlos parte de grupos de trabajo, además del uso de reglas y estructuras de clases, asimismo, instancias para promover el respeto, la reflexión y la verbalización de opiniones.

“Los devocionales sí, porque lo devocionales son lecturas que se realizan en base a la Biblia… es una instancia donde se puede conversar con los estudiantes y se puede aconsejar en cuanto a decisiones que son como correctas o incorrectas dentro de su vida, que le pueden afectar de manera positiva o negativa […]”. (P10)

Otro facilitador que identifican los docentes es el trabajo colaborativo entre pares, debido a que lo consideran una instancia importante para el intercambio de conocimientos y experiencias, este intercambio permite enriquecer el proceso de enseñanza, además de trabajar de forma cooperativa en la intervención del estudiante y una instancia para difundir estrategias para promover las habilidades que conlleva la autodeterminación, como lo expresa Wilson (1995) citado en Barragán de Anda, Aguinaga Vázquez y Ávila González (2010)

> El aprendizaje colaborativo es otro de los postulados constructivistas que parte de concebir a la educación como proceso de socioconstrucción que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar

> tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta (p.6).

"Sí, es muy importante porque de esta forma quizás nosotros podemos entregar estrategia, también podemos especializarnos en estrategias para desarrollar la autodeterminación y poder compartirlas con los colegas, muchas veces no es que no quieran hacerlo, muchas veces quizás no saben cómo hacerlo". (P16)

Si bien anteriormente mencionamos que algunos docentes consideraban que el curriculum no permitía trabajar la autodeterminación, existe una opinión contraria en la otra parte de docentes encuestados, los cuales valoran de manera favorable el uso del curriculum para abordar la autodeterminación en sus estudiantes, mencionando que esta es una herramienta amplia y que contiene una parte transversal de los objetivos, lo que concuerda con García Llamas (2008), en el aspecto de que "el currículo debe ser amplio, relevante y diferenciado, con el fin de promover el desarrollo académico y personal" (p.89). Así como también, el poder planificar colaborativamente con los docentes diferenciales, la perspectiva con la que uno aborde la finalidad de las actividades y el uso del decreto 67.

"Si, porque de hecho el decreto 67, que es el tema de evaluación ha ayudado mucho al tema de cómo ver de forma distinta a todos los estudiantes y todos los estudiantes aprenden, entonces si el currículum super flexible" (P5).

A partir de esto, surge una categoría emergente en los docentes diferenciales, cuyo objetivo es conocer que tan capacitados se encuentran estos profesionales para realizar charlas y promover la autodeterminación en la DI. En esta dimensión nos encontramos con dos tipos de respuesta, una de estas es que el profesor se encuentra capacitado solo para visibilizar la condición de Discapacidad Intelectual, en cambio, las otras respuestas apuntan a que sí podrían realizar las charlas, siempre y cuando tuvieran la oportunidad de realizar una investigación y/o preparación previa sobre el tema.

Teniendo en cuenta esto, podemos decir que se requiere tener acceso a la información del trabajo de la autodeterminación, tanto de la formación inicial como también del perfeccionamiento docente. Esto se relaciona con lo que demuestran Losada-Puente y Muñoz-Cantero (2016), quienes señalan una falta de preparación en los docentes en el uso de actividades curriculares en el desarrollo de la autodeterminación, lo cual, requiere de recursos, por consiguiente**,** la capacitación es necesaria para actualizar prácticas educativas, por lo tanto, “el éxito de cualquier proceso de modernización o renovación curricular en base al enfoque orientado a

competencias depende en una buena medida del perfeccionamiento del estamento académico" (Palominos, Méndez y Barrera, 2013, p.14).

4.2 Conclusiones y Proyecciones

En base a la información recopilada y su posterior análisis, se puede mencionar que, en relación a nuestro primer objetivo específico, los docentes de educación regular y diferencial presentan un desconocimiento en el concepto de autodeterminación, asimismo, los profesionales de educación regular presentan un menor manejo del diagnóstico de Discapacidad Intelectual, ambas situaciones se deben a una escasa información durante la formación docente y su ejercicio.

Respecto al objetivo específico número dos de nuestro proyecto, el que hace referencia al desarrollo de estrategias para trabajar la autodeterminación, ambos tipos de profesores evidencian poco manejo de metodologías para el logro de conductas autodeterminadas, puntualizando en la habilidad que se centra en la toma de decisiones. Además, se le asigna la responsabilidad de estas prácticas a los docentes de educación diferencial.

En cuanto a las barreras y facilitadores que corresponden a nuestro objetivo específico número tres, los docentes hacen referencia a que las principales barreras para el desarrollo de la autodeterminación son la baja

participación de la familia en el proceso educativo, aspectos personales como la personalidad y el comportamiento que tienen los estudiantes dentro del aula, así como también mencionan el currículum como poco flexible.

Por el contrario, en la categoría de facilitadores, algunos docentes mencionan el currículum como un instrumento que permite el desarrollo de la autodeterminación según el enfoque que se le pueda aplicar, también consideran relevante el trabajo colaborativo, tanto entre docentes como en los pares de estudiantes.

Asimismo, de manera general se concluye un escaso trabajo de habilidades para la vida diaria y para el desarrollo futuro del estudiante dentro de establecimientos de educación regular, ya que, esta modalidad tiene como eje principal el logro de los contenidos curriculares, más que el desarrollo de habilidades para favorecer y/o mantener la calidad de vida de sus estudiantes.

Es por esto, que existe la necesidad de instar a los padres y/o apoderados a participar en la comunidad educativa, otorgando apoyo educativo y emocional a sus hijos. Por lo tanto, sería beneficioso establecer talleres de estrategias para el logro de las conductas autodeterminadas en todos los

estudiantes, especialmente en aquellos en condición de Discapacidad Intelectual Leve y Moderada, esto para toda la comunidad educativa para fomentar el desarrollo de esta habilidad.

Así como también, tratar la temática de autodeterminación desde la formación inicial docente, de igual manera, en las estrategias que permitan trabajar y desarrollar las habilidades para el logro de conductas autodeterminadas en todos los estudiantes, sobre todo con un diagnóstico de necesidad educativa especial.

Teniendo en consideración los aspectos mencionados anteriormente, es de suma importancia difundir esta información, para esto, se elaborará una infografía con los puntos más relevantes de nuestra investigación y que pueden ser utilizados de orientación para docentes que fueron participes de la entrevista, además de divulgar esta información con los estudiantes de educación en formación.

Bibliografía y Referencias

AAIDD (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo Social* (Verdugo Alonso, M, Á, trad). Madrid: Alianza Editorial. (Obra original publicada en 2010).

Abery, B. H. y Stancliffe, R. (2003). *A tripartite ecological theory of self-determination* . En M.L. Wehmeyer; B.H. Abery, D.E. Mithaug y R.J. Stancliffe (Eds.). Theory in self-determination. Foundations for educational practice (pp. 43-78). Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Aigneren, M. (2009). *Análisis de contenido. Una introducción.* La Sociología En Sus Escenarios, (3). Recuperado a partir de https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1550

Álvarez-Aguado, I., Vega-Córdova, V., Campaña-Vilo, K., González-Carrasco, F., Spencer-González, H., Arriagada-Chichón, R. (2020). *Habilidades de autodeterminación en estudiantes chilenos con discapacidad intelectual: Avanzando hacia una inclusión exitosa*. Revista Colombiana de Educación, 369-393.

American Psychiatric Association - APA. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5 (5a. ed. --.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Arellano, A., & 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 https://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.01.01.05

Arellano Torres, A., & Peralta López, F. (2015). *Autodeterminación personal y discapacidad intelectual: un análisis desde la perspectiva de las familias*. Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual, 46(3), 7–25. https://doi.org/10.14201/scero2015463725.

Arias-Gómez, J., Villasis-Keever, M., & Miranda Novales, M. G. (2016). *Protocolo de investigación III: la población de estudio.* Revista Alergia México, 201-206.

Arroyave Palacio, M. M., & Freyle Nieves, M. L. (2009). *La autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual. Innovar*. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales, 19 ,53-64. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81819025005.

Barquín, M., García, L., García, P., López, M. y Marín, A. (2001). *La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual (2nd ed.).* Madrid: Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS). Disponible en https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2021/03/bp-autodeterminacion-pcdi.pdf

Barriga, Á. D. (2003). *Curriculum, tensiones conceptuales y prácticas.* Ensenada, México. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/28064994_El_curriculo_Tensiones_conceptuales_y_practicas

Barragán de Anda, A. B., Aguinaga Vázquez, P. D., & Ávila González, C. (2010). *El trabajo colaborativo y la inclusión social.* Apertura, 2(1), . [fecha de Consulta 31 de Octubre de 2022]. ISSN: 1665-6180. Recuperado de:https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68820841005

Bernal Torres, C. A. (2006). *Metodología de la investigación, administración, economía, humanidades y ciencias sociales.* Bogotá: Pearson.

Bertomeu, P. F. (2016). *La entrevista.* Diposit Digital, 11. Obtenido de http://hdl.handle.net/2445/99003.

Bracamonte, J. (2014). *Una mirada a la formación y prestigio docente.* Arjé. Revista de Postgrado FACE-UC, 8(14), págs. 337-349. Obtenido de http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj14/arje14.pdf

Cabrera, P., & 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.

Castro, L., Cerda, G., Vallejos, V., Zúñiga, D. & Cano, R. (2016). Calidad de vida de personas con discapacidad intelectual en centros de formación laboral. Avances en Psicología Latinoamericana, 34(1), 175-186. doi:dx.doi.org/10.12804/apl34.1.2016.12.

Cebreiro, B. y Fernández, M. C. (2004) *"Estudio de casos"*, en F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botia, *Diccionario enciclopédico de didáctica.* Málaga, Aljibe.

Córdoba-Andrade, L., Salamanca-Duque, L. y Mora-Anto, A. (2019). *Calidad de Vida en Personas con Discapacidad Intelectual y Múltiple De 4 a 21 Años de Edad.* Psychologia. Avances de la

disciplina, 13(2),79-93. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297261276011.

Carriazo Díaz, C., Perez Reyes, M., & Gaviria Bustamante, K. (2020). *Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación de calidad* . Redalyc, 87-95.

Corral Joza, K. (2019). *Educación inclusiva: Concepciones del profesorado ante el alumnado con necesidades especiales asociadas a discapacidad.* Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva. 12 (2), 171-186.

Crocker, T., Smith, J. & Skevington, S. (2015). *Family and professionals underestimate quality of life across diverse cultures and health conditions: systematic review*. Journal of Clinical Epidemiology, 68(5), 584-595.

Díaz López, C., & Pinto Loría, M. D. L. (2017). *Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico.* Praxis educativa, 21(1), 46-54.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L., Connell, J. P. & Ryan, R. M. (1989). S*elf-determination in a work organization.* Journal of Applied Psychology, 74, 4, 580 – 590.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour*. Psychological Inquiry, 11, 227-268.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (Eds.), (2002). H*andbook of self-determination research.* Rochester, NY: University of Rochester Press.

Espín, J. V (2002). *El análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar información*. En clave pedagógica, 4.

Figueroa Castro, M., Lizama Gutiérrez, C. y San Martín Parada, L. (2018). *Estrategias que utilizan docentes de educación diferencial dentro del aula para potenciar la autodeterminación en estudiantes con discapacidad intelectual para una futura inserción laboral. Estudio de caso en dos escuelas especiales con nivel laboral.*

Field, S. y Hoffman, A. (1994). *Development of a model for self-determination.* Career Development for Exceptional Individuals, 17(2), 159-169.

Freire Rodríguez, C. (2014). *El bienestar psicológico en los estudiantes universitarios: operativización del constructo y análisis de su relación con las estrategias de afrontamiento.*

Gaeta González, M. L., Arellano Torres, A., & Juárez Estrada, L. (2014). *Competencias Docentes para Promover la Autodeterminación de las Personas con Discapacidad Intelectual.* Educación y Diversidad, 117-132.

García Llamas, J. L. (2008). *Aulas inclusivas.* Bordón: revista de pedagogía, 60 (4), 89-105.

Herdoiza, M. (2004). *Fortalecimiento del Logro en Educación Básica* (SABE) Proyecto Capacitación Docente. ACADEMIA.

Hernández Mendoza, S. L., & Duana Ávila, D. (2020). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos.* Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA, 9(17), 51-53.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación.* Ciudad de México, México: Editorial Mexicana.

Izuzquiza Gasset, D. (2002). *La autodeterminación en el currículo de la acción tutorial para alumnos con discapacidad intelectual. Propuestas didácticas para la escuela inclusiva.* Universidad Autónoma de Madrid, 247-259.

Lafferty, A., McConkey, R., & Simpson, A. (2012). *Reducing the barriers to relationships and sexuality education for persons with intellectual disabilitie*s. Journal of Intellectual Disabilities, 16(1), 29–43. https://doi.org/10.1177/1744629512438034

León-Sánchez, Rigoberto; Barrera-García, Kirareset Enfoques y estilos de aprendizaje en estudiantes de psicología de una universidad pública en México Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 65, 2022, Enero-, pp. 102-136 Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín, Colombia

Ley N°20.370. Diario Oficial de la República de Chile, 12 de Septiembre del 2009. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043

Loaiza Zuluaga, Y. E, Rodríguez Rengifo, J. C, & Vargas López, H. H. (2012). *La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico.* Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 8(1), 95-118.

Losada-Puente, L., & Muñoz-Cantero, J. M. (2016). *Autodeterminación del alumnos con NEE en Galicia: Incongruencias en la praxis educativ*a. En d. U. Instituto de Educação, J. Casanova, C. Bisinoto, & L. Almeida (Edits.), Livro de Atas do IV Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho (pág. 108-123).

Lozada Cantorán, C., Ortíz Nicolás, J.C., Cortés Lopéz (2017). *Control percibido, emociones y experiencias satisfactorias.* Economía Creativa, (8), 11-53.

Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M. L., Donoso, E., Murillo, M. L. y Díaz, C. (2012). *El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 51(2),46-71. [fecha de Consulta 31 de Octubre de 2022]. ISSN: 0716-0488. Recuperado de:https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328168004.

Marquina Márquez, A. (2019). Barreras y facilitadores para garantizar la inclusión a alumnos con discapacidad intelectual en secundaria. Percepciones de los profesionales.

Martín, J. E., Y Marshall, L. H. (1995). *ChoiceMaker: A comprehensive self-determination transition programo Intervention in School y Clin*ic, 30, 147-156.

Martínez, L. R. (2016). *La Autoestima de las personas con Discapacidad Intelectual.* Ciudad de Oviedo: Universidad de Oviedo. Obtenido de https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/38276/TFM%20Luc%C3%ADa%20Rubio?sequence=3

Martinic, S. (2015). *El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile.* Revista brasileira de educação, 20, 479-499. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206110.

Mayan, M. J. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de Entrenamiento para Estudiantes y Profesionales.*

Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M., & Rivera, C. (2014). *Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile*. Revista Latinoamericana de educación inclusiva, 8(1), 63-80.

MINEDUC. (2009). *Criterios y orientaciones de flexibilización del curriculum.*

MINEDUC. (2018). Bases Curriculares: Primero a Sexto Básico.

Miñano Pérez, P., Castejón Costa, J., & Cantero Vicente, M. P. (2008). *Predicción del rendimiento académico desde las variables cognitivo-motivacionales de un modelo de expectativa-valor.* International Journal of Developmental and Educational Psychology, 4(1),483-492. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832319052

Molina, H. (2000). *Establecimiento de metas, comportamiento y desempeño*. Scielo. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-59232000000200002

Monereo, C., Castelló , M., Clariana, M., Palma , M., & Pérez, M. L.(1999). *Estrategias de enseñanza y Aprendizaje.* Barcelona: Grao.

Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica.* Neiva.

Morón Velasco, M. (2011). *La creación artística en la educación de las personas con discapacidad intelectual: La autodeterminación.*

Mumbardó-Adam, C., Vicente Sánchez, E., Giné I Giné, C., Guardia-Olmos, J., K. Raley, S., & Verdugo Alonso, M. A. (2018). Promoviendo la autodeterminación en el aula: El modelo de enseñanza y aprendizaje de la autodeterminación. Siglo Cero, 41-59.

Muñoz-Abarca, F., Figueroa-Céspedes, I. y Yáñez-Urbina, C. (2020). Escenarios de la Experiencia Escolar: una exploración desde la voz de estudiantes etiquetados con Discapacidad Intelectual. Revista Educación Inclusiva, 4(1), 72-95.

Muñoz Cantero, J. M., Losada Puente, L., & Rebollo Quintela, N. (2015). Calidad de vida y autodeterminación en alumnado con discapacidad incluido en aulas ordinarias. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación, 2(2),* 86-94.

Muñoz Villa, M. L., López Cruz, M., & Assaél, J. (2015). *Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?*. Psicoperspectivas, *14*(3), 68-79.

Olivari Medina, C., & Urra Medina, E. (2007). *Autoeficacia y conductas de salud.* Ciencia y enfermería, 13(1), 9-15.

Palominos, F. E., Méndez, M. A. y Barrera, R. A. (2014). *Sistema de Perfeccionamiento Orientado a Competencias para Docentes de la Educación Superior. Formación Universitaria*, 7(3),11-22. [fecha de Consulta 31 de Octubre de 2022]. ISSN: . Recuperado de:https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373534460003

Peralta, M. F. (2008). *Educar en Autodeterminación: profesores y padres como principales agentes educativos.* Educación y Diversidad, 151-166.

Pimienta Prieto, J. H., & De la Orden Hoz, A. (2017). *Metodología de la investigación.* Ciudad de México: Pearson.

Querejeta González, M. (2004). *Discapacidad/dependencia: unificación de criterios, valoración y clasificación.* Madrid: IMSERSO.

Real Academia Española. (s.f.). Autoconfianza. *En Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 2 de octubre del 2022, de https://dle.rae.es/autoconfianza?m=form

Real Academia Española. (s.f.). *Conocimiento. En Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 21 de Octubre de 2022, de https://dle.rae.es/conocimiento?m=form

Real Academia Española. (s.f.). Independiente. *En Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 2 de octubre del 2022, de https://dle.rae.es/independiente?m=form

Real Academia Española. (s.f.). Perspectivo/va. *En Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 2 de octubre del 2022, de https://dle.rae.es/perspectivo

Ríos Martínez, K. M. (2019). *La entrevista semiestructurada y las fallas en la estructura. La revisión del método desde una psicología crítica y como una crítica a la psicología.* Caleidoscopio, 65-91.

Rodríguez Sabiote, Cl; Lorenzo Quiles, O; Herrera Torres, L. (2005). *Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad.* Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, vol. XV, núm. 2. pp. 133-154

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación Cualitativa. Bilbao.*

Ryan, R. M., Y Deci, E. L. (Eds.) (2001). *Handbook ofselj-deierminution research.* Rochester: University of Rochester Press.

Ryan, R. M., Y Deci, E. L. (Eds.) (2000). *Self-determination. Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and weB-being.* AmericanPsychologist, 55 (1), 68-78.

Santiesteban Naranjo, E. (2014). *Metodología de la investigación científica.* Las Tunas: Edacun.

Samayoa Mendoza, M (2016). *Influencia de los estilos educativos en el desarrollo de la Autodeterminación.* Trabajo fin de grado, Pamplona.

Schalock, R. L. & Verdugo, M. A. (2003). C*alidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales (M. A. Verdugo & C. Jenaro, Trads.)*. Madrid: Alianza Editorial.

Shogren, K. A., Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Williams-Diehm, K., & Little, T. D. (2012). *Effect of intervention with the Self-Determined Learning Model of Instruction on access and goal attainment.* Remedial and Special Education, 33(5), 320-330.

Stover, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F. E., & Fernández Liporace, M. (2017). *Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica.* Perspectivas en Psicología., 105-115.

Trujillo Bautista, F. M. (2018). *La inteligencia intrapersonal como medio para el desarrollo adecuado del autoconcepto, autoconocimiento y la autoestima en el estudiante de Educación Primaria.* Pontificie Universidad Católica del Perú.

UDS Estatal de Educación de FEAPS (2013). *Guía Didáctica Proyecto V.I.D.A*. Madrid.

Urbano Gómez, P. A. (2016). *Análisis de datos cualitativos.* Revista Fedumar Pedagogía y Educación, 3(1), 113-126. Recuperado a partir de https://revistas.umariana.edu.co/index.php/fedumar/article/view/1122

Vargas Téllez, J. A., & Dorony Saturno, L. M. (2013). *Psicoterapia y Acompañamiento: Un Análisis Conceptual desde el Humanismo a la Teoría de la Autodeterminación.* Revista de Psicología., 142-153.

Vega García, C., Gómez Vela, M., Fernández Pulido, R., & Badia Corbella, 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. https://doi.org/10.35362/rie630418

Vera-Bachmann, D.; Gálvez-Nieto, J.L.; Álvarez Espinoza, A.; Trizano Hermosilla, I (s/F). *Inventario para la planificación de servicios y programación individual.*

Verdugo, M. Á., Gómez-Vela, M., González-Gil, M. B., & Calvo, I. (2009). *Evaluación de la Conducta Autodetermina de Alumnos de Educación Secundaria con Necesidades Educativas Específicas y sin Ellas.* En M. Á. Verdugo, T. Nieto Sánchez, B. J. De Urríes Vega, & M. Crespo Cuadrado, *Mejorando Resultado Personales para una Calidad de Vida*. (págs. 541-552). Amarú.

Vicente Sánchez, E. (2013). *Evaluación de la Autodeterminación en Adolescentes con Discapacidad Intelectual. Análisis de factores asociados.* Universidad de Salamanca.

Vicente Sánchez, E., Guillén Martín, V. M., Verdugo Alonso, M. Á., & Calvo-Álvarez, M. I. (2018). *El Rol de los Factores Personales y Familiares en la Autodeterminación de Jóvenes con Discapacidad Intelectual.* Psicología Educativa, 75-83.

Wehmeyer, M. L. (1999). *A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction.* Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 14, 53- 62. doi:10.1177/108835769901400107

Wehmeyer, M. (2006). *Autodeterminación y personas con discapacidades severas.* Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 5-16.

Yadarola, M. E., González, C. I., & Fernández Valdés, I. (2019). *Autodeterminación e inclusión educativa*. Anuario Digital De Investigación Educativa.

Wehemeyer, M. L., Y Schalock, R. (2002). A*utodeterminación y calidad de vida: implicaciones*

Zangara, M. A., & Sanz, C. (2020). *Trabajo colaborativo mediado por tecnología informática en espacios educativos: Metodología de seguimiento y su validación.* Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, (25), 8-20.

Anexo 1: Carta de consentimiento

Los Ángeles, Junio 2022

Estimada

Directora

Presente

De mi consideración:

La Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, en su búsqueda constante por mejorar la formación de sus estudiantes, especialmente aquellos(as) ligados al área de la Educación, se permite solicitar a Ud. tenga a bien permitir a Valentina Arellano Arias, Camila Ravanal Bahamondez, Carolina Sanhueza Acuña, Katia Sanzana Pérez, alumnas de la Carrera de Educación Diferencial, quienes actualmente se encuentran realizando una investigación para su Seminario de Título, a contactarse con cuatro docentes (dos de educación básica y dos de educación diferencial) de su establecimiento para realizarles una entrevista en profundidad sobre su experiencia en el desarrollo de la autodeterminación de estudiantes con Discapacidad Intelectual.

La información que sea recabada a través de este medio será utilizada sólo con fines educativos, además nos comprometemos a:

- Salvaguardar su identidad
- Utilizar los datos recogidos solo para los fines de la investigación.

En razón de lo anterior adjunto a esta carta encontrará un Consentimiento Informado, el cual deberá ser firmado por los docentes y por nuestro alumno(a) en representación de la Carrera.

Esperando contar con favorable acogida a nuestra petición, le saluda cordialmente,

Andrea Tapia Figueroa

Profesora Guía de Seminario de Título

Universidad de Concepción

Campus Los Ángeles

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____, RUN _____, declaro que estoy en pleno conocimiento de la entrevista a realizar por el alumno(a) _____, RUN _____, de la Carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, y del tratamiento que se le dará a información recabada por éste.

Por tal razón doy mi pleno consentimiento y lo autorizo explícitamente, a través de este documento.

En _____ a _____ de junio 2022.

_____ _____

Alumno(a) **Docente**

Anexo 2: Instrumento

<table>
<tr><td>Objetivo específico</td><td>Pregunta</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Conocer la conceptualización que tienen los docentes de educación regular y diferencial sobre la autodeterminación de los estudiantes con Discapacidad Intelectual.</td><td>Durante su formación docente ¿tuvo acceso a información sobre la Discapacidad Intelectual?</td></tr>
<tr><td>¿Qué conoce sobre la Discapacidad Intelectual Leve y Moderada?</td></tr>
<tr><td>¿Qué entiende por autodeterminación?</td></tr>
<tr><td>¿Cómo se manifiesta la autodeterminación en las personas?</td></tr>
<tr><td>¿Cómo se evidencia de acuerdo con su experiencia la autodeterminación en las personas con DI?</td></tr>
<tr><td>¿Cuál es la importancia de la autodeterminación en la escuela y en la casa y de qué forma se evidencia ?</td></tr>
<tr><td colspan="2">¿Cree que las limitaciones que conllevan la DI afectarán al desarrollo de la autodeterminación efectiva? ¿Por qué?</td></tr>
<tr><td colspan="2">(-) : Teniendo en consideración las respuestas anteriores, ¿Cree que el acceso a esta temática desde la formación docente modificaría el abordaje de esta dimensión?

(+) : Teniendo en consideración las respuestas anteriores, ¿Considera apropiado informar a la comunidad educativa sobre esta temática?</td></tr>
</table>

Indagar las estrategias que tienen los/las docentes de educación regular y diferencial en el desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes.	¿Considera que sus estudiantes con Discapacidad Intelectual con frecuencia dependen de usted para tomar decisiones, autorregularse, fijarse metas y objetivos? ¿De qué forma lo nota?
	El Currículo escolar no contempla la autodeterminación como un área a desarrollar o afianzar. ¿Cómo la escuela, por medio del currículo responde a desarrollar esta habilidad?
	De acuerdo con su conocimiento ¿Domina estrategias que se puedan trabajar en el aula para promover el desarrollo de la autodeterminación? ¿Las puede describir?
	Desde el punto de vista de la organización curricular, ¿cómo genera aquellas estrategias para trabajar la autodeterminación?
Identificar las barreras y facilitadores para la enseñanza de la autodeterminación en estudiantes con Discapacidad Intelectual.	¿Usted cree que el trabajo colaborativo entre docentes es importante para generar la autodeterminación de los estudiantes?
	¿Qué facilitadores dentro del aula, considera que permiten poder trabajar /desarrollar la autodeterminación en los estudiantes con DI?
	¿Qué barreras dentro del aula, considera que perjudican poder trabajar /desarrollar la autodeterminación en los estudiantes con DI?

¿Cree usted que el currículum actual permite crear estrategias o instancias para desarrollar la autodeterminación en los estudiantes con Discapacidad Intelectual?
Usted como docente, ¿Considera que necesita orientación en el trabajo de la autodeterminación?
(-) A modo de concientización, ¿Considera que se deberían desarrollar talleres de trabajo con los apoderados? (+) En relación a las respuestas dadas, ¿Usted se encuentra capacitado para realizar charlas o conversatorios con sus pares en relación a la Discapacidad Intelectual y la autodeterminación?

Anexo 3: Infografía.

Autodeterminación

1

CONCEPTO

La autodeterminación, implica el hecho de poder tomar decisiones, tener la capacidad de elegir y hacer elecciones, así como identificar aspiraciones y alcanzar metas, sin intervención e influencia de terceros. Es decir, es el derecho que tienen las personas a tener el control de decidir y determinar su futuro, y, por lo tanto, mantener y/o mejorar la calidad de vida.

2

IMPORTANCIA

La educación cumple un rol fundamental en el desarrollo de la autodeterminación de los niños y niñas, ya que, no solo se deben fomentar habilidades cognitivas importantes, sino que también, competencias que les ayuden a desarrollarse como seres integrales y participativos dentro de su propia vida y en la comunidad.

3

COMPONENTES

Autonomía

- Comportamiento.
- Independencia.
- Hacer elecciones.

Autorregulación

- Capacidad de resolución de problemas.
- Capacidad de establecer metas y objetivos.

4

Creencias de control y eficacia

- Control percibido.
- Autoeficacia.
- Expectativas de éxito.

5

Autoconciencia y autoconocimiento

- Conocimiento sobre las propias emociones.
- Conocimiento sobre las propias capacidades y limitaciones.
- Autoestima.
- Autoconfianza.
- Autoaceptación.

6

7

ESTRATEGIAS

Autonomía

- Desarrollar actividades para trabajar la toma de decisiones que sea flexible y permita que el estudiante pueda retroceder si comente un error.
- Crear instancias donde los estudiantes puedan expresar sus necesidades, deseos, opiniones y preferencias.

8

ESTRATEGIAS

Autorregulación

- Guiar al estudiante diaria o semanalmente, proponiendo metas de carácter simple y conciso.
- Se debe propiciar herramientas ante situaciones que acomplejen al estudiante, se debe identificar el conflicto y resolverlo de forma eficaz.

9

ESTRATEGIAS

Creencia de control y eficacia.

- Ayudar a que identifiquen metas realistas y a asumir los riesgos y responsabilidades que esto conlleva.
- Apoyar a que los estudiantes reconozcan sus fortalezas y debilidades y a solicitar ayuda cuando lo necesiten.

10

ESTRATEGIAS

Autoconciencia y Autoconocimiento

- Crear oportunidades para que los estudiantes realicen tareas de la vida cotidiana desde el comienzo hasta el final.
- Ayudar a los estudiantes a identificar su comportamiento, cuándo está en diferentes estados emocionales, las situaciones le causan sentimientos negativos y qué hacer para que puedan superar estos.