



UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS
Decanato de Postgrado

Trabajo de Grado para optar por el título de Doctora en Educación

Modalidad

Tesis

Título del Trabajo de Grado

Programa de autodeterminación: Efectividad de la intervención en
estudiantes con discapacidad intelectual de dos colegios de la
Región Educativa Panamá Oeste, 2023

Presentado por:
González Cedeño, Greisy Yossary Cédula: 4-736-1992

Asesora:
Dra. Marietta Batista

Panamá, 2024

DEDICATORIA

A mi persona, por haber tomado la decisión de realizar el Doctorado en Educación en un momento de crisis mundial marcado por una pandemia COVID-19, y que, a pesar de todas las adversidades, hoy puedo ver finalizado junto a mis seres queridos los resultados de años de trabajo y esfuerzo.

A los seres más importantes de mi vida: mis hijos Yeremi, Camila y Alberto, quienes son mi inspiración y razón para influir con ejemplo que la constancia y la disciplina son claves para lograr las metas. Gracias a su comprensión, sacrificio y esfuerzo, han hecho posible que yo pueda obtener este logro profesional.

A mis padres, por hacer de mí una persona con valores espirituales, éticos y morales, lo cual me ha permitido ser perseverante, resiliente en mi vida y ver en cada obstáculo una nueva oportunidad de aprendizaje.

A mi hermana, quien durante mi proceso de formación ha sido un modelo de inspiración, apoyo emocional, apoyo profesional y una amiga incondicional que perseveró para nunca me diera por vencida hasta lograr concretar esta nueva meta. Mi eterno agradecimiento.

Greisy González Cedeño

AGRADECIMIENTO

A Dios, por ser mi luz, mi fortaleza y fuente de sabiduría. A la profesora asesora Marieta Batista, por su acompañamiento en mi Trabajo de Grado, por aportarme su experiencia y valiosas orientaciones.

Al Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), por brindarme la oportunidad de formarme y desarrollar mis competencias investigadoras en el campo de la discapacidad y al cuerpo de docentes que ha contribuido a mi crecimiento profesional y académico.

A las autoridades educativas por el apoyo en este estudio. Y, por supuesto, a todas las familias y a los docentes que compartieron su saber, su experiencia y, ante todo, su sinceridad.

A los estudiantes con discapacidad intelectual por compartir experiencias, fortalezas, debilidades en el camino hacia su autodeterminación. Asimismo, a los docentes por su invaluable apoyo, y respaldo positivo. Mi agradecimiento a las personas expertas que me han orientado de forma oportuna, siempre con esa mirada constructiva y buen hacer.

Greisy González Cedeño

RESUMEN

La autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual implica entender la discapacidad bajo el enfoque integrador, holístico de ciudadanía compartida que combina el conocimiento actual, y las buenas prácticas basadas en evidencia. La autodeterminación en la adolescencia constituye un factor central para la intervención hacia la mejora de la calidad de vida. La etapa de transición a la vida adulta de todos los jóvenes, en especial aquellos en situación de discapacidad intelectual con mayor énfasis. La promoción de la autodeterminación en entornos educativos es clave para fomentar conductas autodeterminadas y está vinculado al logro de resultados académicos. La autodeterminación en la adolescencia representa un desafío de investigación en el sistema educativo para avanzar en la evaluación y la intervención. El objetivo de la investigación fue evaluar la efectividad del Programa de Autodeterminación dirigido a estudiantes con discapacidad intelectual en dos Centros de Educación del nivel Educación Premedia ubicados en la Región de Panamá Oeste. La intervención se realizó en el rango de edades entre 12 a 15 años de edad. El diseño para esta investigación fue cuasiexperimental, con aplicación pretest - postest y un grupo control. El tipo de investigación es correlacional. Los instrumentos empleados fueron la Escala ARC de evaluación de la autodeterminación para adolescentes con discapacidad intelectual y la Escala AUTODIS: Evaluación de la Autodeterminación de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. Los resultados demostraron que el Programa de intervención se obtuvo una mejoría en la puntuación de la conducta autodeterminadas del 33, 42% en estudiantes con discapacidad intelectual, y qué necesario seguir fomentando las habilidades para la autonomía autoconcepto, autorregulación y empoderamiento en la comunidad educativa.

Palabras claves: apoyos, calidad de vida, educación inclusiva, intervención, transición a la vida adulta.

ABSTRACT

Self-determination in adolescents with intellectual disabilities involves understanding disability under the integrative, holistic approach of shared citizenship that combines current knowledge and evidence-based best practices. Self-determination in adolescence is a central factor for intervention to improve quality of life. The stage of transition to adulthood for all young people, especially those with intellectual disabilities, with greater emphasis. The promotion of self-determination in educational settings is key to fostering self-determined behaviors and is linked to the achievement of academic outcomes. Self-determination in adolescence represents a research challenge in the educational system to advance knowledge, evaluation, intervention and dissemination. The objective of the research was to evaluate the effectiveness of the Self-Determination Program aimed at students with intellectual disabilities in two pre-schools located in the West Panama Region. The intervention was carried out in the age range of 12 to 15 years old. The design for this research was quasi-experimental with pretest and posttest application and a control group. The type of research is explanatory. The instruments used were the ARC Likert Scale of evaluation of self-determination and the AUTODIS Scale. Evaluation of self-determination of youth and adults with intellectual disabilities. The results showed that the intervention program obtained an improvement in the self-determined behavior score of 33, 42% in students with intellectual disabilities, and what is necessary to continue promoting skills for self-concept autonomy, self-regulation and empowerment in the educational community.

Key words: inclusive education, intellectual disability, support, quality of life, and transition to adult life.

CONTENIDO GENERAL

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN 18

1.1. Planteamiento del problema 18

1.1.1 Problema de investigación 35

1.2. Justificación 35

1.3. Hipótesis 39

1.4 Objetivos 39

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO 42

2.1. Aproximación conceptual de la discapacidad desde el Funcionamiento humano de la Discapacidad y de la Salud 42

2.1.1. Políticas públicas de la Discapacidad en Panamá 47

2.1.2. Políticas de protección a las personas con discapacidad pospandemia 53

2.1 3. Derechos de las Personas con Discapacidad para la inclusión social 55

2.2. Personas con Discapacidad Intelectual 60

2.3. Modelo de Calidad de Vida y Sistemas de Apoyo 66

2.3.1 Sistemas de Apoyo 71

2.3.2 Característica de sistemas de apoyo centrados en las personas 73

2.3.3 Profesores con prácticas inclusivas tarea en situación crítica 75

2.3.4. Estudiantes con discapacidad intelectual ante el modelo de calidad de vida en el sistema educativo 81

2.3.5. Habilidades de autodeterminación en el estudiante con discapacidad intelectual 88

2.3.6. La familia socios para la calidad de vida 91

2.4. La autodeterminación: modelos aplicados a las personas con discapacidad intelectual 95

2.4.1. Autodeterminación en el contexto educativo del estudiante con discapacidad intelectual 99

2.5. Revisión sistemática de la autodeterminación en Personas con Discapacidad Intelectual usando VOSviewer	106
2.6 Instrumentos de evaluación para los programas de intervención en el estudiante	116
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	119
3.1. Diseño de investigación y tipo de estudio	119
3.2 Población o universo	119
3.3 Variables.....	122
3.4 Instrumentos, técnicas de recolección de datos y/o materiales	125
3.5 Procedimiento.....	128
CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	139
CAPÍTULO V: ANALISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	181
CONCLUSIONES	249
LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	254
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS E INFOGRAFÍA.....	261
ANEXOS.....	297
ÍNDICE DE CUADROS.....	358
ÍNDICE DE TABLAS	359
ÍNDICE DE FIGURAS.....	362
ÍNDICE DE GRÁFICAS	363

INTRODUCCIÓN

“No dejar a nadie atrás” es la meta promulgada por la Agenda 2030, que junto a los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015) pone en evidencia una tendencia hacia una cultura inclusiva. Es un indicador que exige un compromiso global con la educación inclusiva (Hernández-Sánchez et al., 2022). Booth y Ainscow (2002), sugieren de hecho, que, para alcanzarla, hay que conseguir articular tres grandes líneas de actuación: 1) prácticas inclusivas, 2) políticas inclusivas y 3) cultura inclusiva.

Sin embargo, tal como reflejan las estadísticas, todavía existe una marcada desigualdad en el acceso a una serie de derechos humanos por parte de grupos de poblaciones vulnerables con las personas con discapacidad intelectual. De hecho, según las cifras del Censo 2020 del Instituto Nacional de Estadística, un 4% de la población tiene alguna discapacidad (INEC, 2023), de igual forma Global Report on Health Equity for Persons with Disabilities (OMS, 2021) estima que el 16% de la población mundial experimenta una discapacidad importante.

La Organización Mundial de Salud (OMS, 2021) demostró que, si bien se han logrado avances en los derechos de las personas con discapacidad, también en sus resultados revelaron que las personas con discapacidad tienen peor salud, manifiestan que experimentan más limitaciones en el funcionamiento que otras personas sin discapacidad.

También, para el Departamento de Inclusión Social de la Secretaría de Acceso a Derechos y Equidad de la OEA (2020), el diseño de estrategias para combatir la desigualdad y promover la inclusión social y el mejoramiento de las condiciones de su vida a través de la eliminación de barreras estructurales en el acceso a oportunidades, la promoción de políticas públicas que generan la inclusión social y el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas con discapacidad y otros grupos minoritarios. Por lo anterior, hay que responder a la necesidad de

mayor igualdad y una mejor incorporación de las personas con discapacidad y sus familias en el desarrollo de estrategias nacionales, según los mandatos de organismos internacionales.

Por lo que se diseñó y se ejecutó una investigación cuyos objetivos estuvieron enfocados en evaluar la efectividad del programa de autodeterminación para estudiantes con discapacidad intelectual de Educación Premedia en la Región educativa de Panamá Oeste (2023). Esta investigación se ocupa de la temática de la autodeterminación como un derecho humano. Philpott (2021) sostiene que la autodeterminación es un derecho individual porque es una persona, quién elige vivir una vida digna en ejercicio pleno de su derecho. Por lo tanto, concebir el derecho a la autodeterminación a una población minoritaria como las persona con discapacidad y sus organizaciones es un derecho reconocido, necesario para reconocer como parte de un grupo que tiene valía y necesidad de protección. Ya que los titulares de derechos son seres humanos y los seres humanos son seres individuales. Así, que en la medida en que concebimos los derechos de las personas con discapacidad, resulta que esos derechos son humanos, tal como lo justifica Naciones Unidas (2006) y la Agenda de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015). La autodeterminación está vinculada a la calidad de vida, ambas permiten el desarrollo de la persona autodeterminada. Además, se identificaron formas generales en las que un enfoque en la calidad de vida en el campo de la discapacidad (Eisenman y Chamberlin, 2011; Schalock y Verdugo, 2013).

La educación y empleabilidad son tendencia de investigación científica internacional (Rego et al., 2018). El papel de la educación dentro del conjunto de políticas públicas de desarrollo busca superar la pobreza, potenciando la educación pública como dinamizador de las iniciativas y de los esfuerzos del conjunto. En este sentido, lo puntualizan los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas; plasmado en la Agenda Global, Objetivo 4 educación de calidad para el desarrollo y competitividad y el Objetivo 8 trabajo digno para el

crecimiento económico y el desarrollo humano (ONU, 2015). Cruz y Castioni (2018) los servicios educativos, programas y estrategias de orientación y formación en la secundaria son críticos para predecir el empleo. Para tener habilidades pre-laborales, es necesario desarrollar estrategias de formación vocacional y destrezas ocupacionales desde la escuela. Los procesos formativos son retos de orientación psicopedagógica en el nivel de educación secundaria (Alvarez et al., 2017; Blandul y Bradea, 2017; Díaz et al., 2022). Entonces, el papel de la escuela será incorporar modelos de orientación sociolaboral (Semenova y Kostiuk, 2023). Ya también hay que integrar en las diferentes áreas del currículum la planificación centrada en la persona (Klimenko y Posukhova, 2018).

Es decir, hay que desarrollar las competencias, estas son fundamentales para el progreso de las personas; mientras que las políticas evalúan desafíos y oportunidades (Carcea et al., 2020). A pesar de la importancia que tiene las competencias pre-laborales, es evidente la relación de las carencias de cualificación de los jóvenes y en mayores porcentajes los que cursan con alguna situación de vulnerabilidad y exclusión social (Allen et al., 2021; Guloba et al., 2021; Kelly y Maestre, 2021; Rolleston, 2014). Estas carencias son imprescindibles identificarlos y reconducir los, convirtiéndolos en los elementos prioritarios para la mejora del sistema educativo; ya que limitan las oportunidades de mejorar sus habilidades; lo que puede tener un impacto negativo en su desempeño, su bienestar personal y salud mental (Yildiz, 2022).

En realidad, la educación y la formación contribuye al objetivo del empleo, son absolutamente complementarias cada una tiene sus propias formas: el sistema educativo, en el primer caso; sistema de cualificaciones y formación profesional, en el segundo la educación es imprescindible para la inclusión social, la adquisición de valores y la relación con el entorno, sentando las bases del desarrollo personal y profesional. La formación es imprescindible para obtener las habilidades, destrezas y actitudes que son necesarias para ejercer una profesión

u oficio concreto. La educación pretende transmitir conocimientos. La formación para desarrollar competencias. En la educación se trata de saber. En la formación se trata de saber hacer. Entre las perspectivas de esta investigación la meta final es diseñar un modelo de intervención para que los estudiantes puedan ganar competencias hacia un primer empleo digno en edades tempranas.

La autodeterminación y la calidad de vida son constructos importantes en el diseño de apoyos para las personas con discapacidad intelectual y medio importante en las dimensiones de calidad de vida. Estos constructos han impulsado la aplicación del desarrollo personal, autodeterminación y relaciones interpersonales, inclusión social, derechos, bienestar emocional, bienestar físico y bienestar material (Keith, 2016; Schalock y Keith, 2016; Wehmeyer, 2017)

La autodeterminación es calidad de vida para las personas y concesión de sus derechos humanos. Proporciona un marco de un sistema de prestación de servicio basado en los valores de dignidad, igualdad, empoderamiento, no discriminación e inclusión (Schalock y Alonso, 2013). El principio de autodeterminación se aplicó por primera vez en la década de los noventa (Wehmeyer et al., 1996). Se aplicó en la psicología de la personalidad y en el campo del trabajo social y el bienestar. Se refiere a actuaciones de personas como agentes causales; es decir, actuar para provocar que sucedan cosas en la vida de una persona.

Las personas autodeterminadas actúan al servicio de objetivos libremente elegidos. Las acciones autodeterminadas funcionan para permitir que una persona sea el agente causal en su vida (Shogren et al., 2017). Para Schalock y Verdugo et al., (2005) argumentaron que el concepto de calidad de vida ha proporcionado un marco de evaluación basado en apoyos. Sin embargo, la relación entre calidad de vida y autodeterminación no es única, hay que seguir explorando más posibilidades como la elección y la oportunidad (Stancliffe, 2001; Wehmeyer, 1996). Luego de esta conceptualización global, a pesar de la

importancia que tiene la autodeterminación para las personas con discapacidad intelectual para su desarrollo personal, la realidad es que existe escasez de programas de intervención en este ámbito (Serdiuk et al., 2018). La mayoría de programas de formación son para profesores y se centran en temas pedagógicos o curriculares, y no abordan la necesidad del alumnado y su bienestar (Gilyano y Tkach, 2021; Soboleva et al., 2020; Zeng y Landmark, 2017).

Los programas de intervención en autodeterminación son herramientas psicopedagógicas altamente efectivas para el desarrollo de las competencias claves de la vida autónoma (Grolnick et al., 2021; Krishnan et al., 2018; Wehmeyer, 2011). Con la mirada puesta en un futuro cercano para los jóvenes con discapacidad intelectual la propuesta consiste en entrenarlos desde la preadolescencia para que estén preparados hacia un plan de vida digno, un primer plan para el empleo. Para ello, un Programa de Autodeterminación busca sentar las bases, ser replicable y escalable a disposición del sistema educativo y que esté presente en los planes estratégicos y operativos (Durlack et al., 2016; Sánchez-Oliva, 2017; Schalock et al., 2002; Wehmeyer, 2017). Esta escasez de programas de intervención específicos de autodeterminación para alumnos y familias están limitando la oportunidad de mejorar sus habilidades de autonomía y calidad de vida, lo que puede tener un impacto negativo en su rendimiento, satisfacción con la vida y bienestar laboral.

Los programas de intervención en autodeterminación y calidad de vida son muy efectivos para el desarrollo personal y profesional en los alumnos con discapacidad intelectual y aquellas discapacidades del desarrollo. A través de una combinación de teoría, práctica y aplicación, estos programas brindan a los estudiantes las herramientas, y técnicas necesarias para comprender, y manejar su propio empoderamiento, autoconcepto, autonomía y la autorregulación. Para lograr un programa socio-educativo, es fundamental seguir una serie de procesos esenciales que permitan la construcción de un programa de intervención que se

enfoque en el desarrollo del personal y su autonomía (Frielink et al., 2018; Raley et al., 2018; Walker et al., 2011). Diseñar, implementar y evaluar programas de autodeterminación dirigidos a estudiantes desde la perspectiva propia y de sus profesores requiere un enfoque cuidadoso y sistemático (Burke et al., 2019; Burke et al., 2020; Fortier et al., 2012). Es importante identificar las necesidades y desafíos comunes que enfrentan sus profesores y sus familias en las acciones cotidianas. Resulta imprescindible seleccionar y adoptar las técnicas y estrategias más efectivas para abordar estas necesidades y desafíos, asegurándose de que se integren con los objetivos y estilos de enseñanza personalizados de cada estudiante (Alamri et al., 2020; Wehmayer, 2014). La implementación del programa debe ser participativa, interactiva, flexible y adaptable al estudiante con discapacidad intelectual con retroalimentación constante para asegurar y asentar las habilidades (Alamri, 2019; González-Peño; 2023; Netcoh, 2017; Vicente Sánchez, 2021). Es fundamental evaluar los resultados del programa y utilizar esa información para mejorar y optimizar el programa en el futuro.

Para diseñar, implementar y evaluar un programa de autodeterminación efectivo para estudiantes con discapacidad intelectual es esencial utilizar una metodología sólida y rigurosa (Ahmadi et al., 2023). La investigación sobre autodeterminación en personas con discapacidad intelectual tiene una metodología de grupo control.

Además, es importante utilizar técnicas de recogida de datos validados y fiables, como encuestas, para medir el impacto del programa en el desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual. La observación también puede ser útil para asegurar la eficacia del programa. Además, estos programas deben estar basados en una teoría para garantizar su eficacia (modelo de Wehmayer, 1996). La elección del modelo teórico es necesario para lograr los objetivos planificados de autodeterminación en la escuela secundaria del sistema educativo (Chiu, 2021; Kaplan y Madjar et al., 2017; Vicente Sánchez, 2021). Este modelo ha sido mejorado y probado su

efectividad, este documento académico está estructurado en cinco capítulos, que están organizados siguiendo el método científico y el reglamento de la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS, 2021) para el Programa de Doctorado.

En el I capítulo, se abordan los aspectos generales, el problema que se desea investigar. Se brinda una visión general de los antecedentes de la investigación. Se contextualiza, se formula el problema y se definen los objetivos y las hipótesis y se explica cómo estos componentes se relacionan con la formulación del problema, permitiendo una comprensión clara y precisa.

En el II capítulo, se presenta el marco teórico que sustenta la investigación, es el sustento que valida la relevancia del tema en la comunidad académica, en el que se desarrollan los aspectos relacionados con la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y la salud (CIF, 2001). Las políticas públicas de la discapacidad de la mano de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Los modelos de calidad de vida en la persona con discapacidad intelectual. Además, la génesis de la autodeterminación y planificación centrada en la persona con discapacidad, se presentan los autores que han realizado importantes aportes al largo del tiempo. También, se mencionan los diferentes modelos y programas, así como una lista de los diferentes tipos de instrumentos para evaluar la autodeterminación; finalmente, se justifica por qué se eligió el modelo de Wehmeyer (1996) que ha sido el modelo conceptual escogido.

El III capítulo, presenta detalladamente el marco metodológico utilizado en la investigación. Se describen los participantes y las variables investigadas. Se explican los instrumentos utilizados para realizar el pretest-postest y el seguimiento del programa de intervención. Se explica el procedimiento en su totalidad, incluyendo la estrategia de segmentación de grupos implementada durante la ejecución del programa. Se detalla el análisis estadístico realizado para

obtener los resultados significativos y se mencionan las consideraciones éticas, estudio que contempló la Ley de Protección de Datos, la Declaración de Helsinki y el Comité de Bioética.

En el capítulo IV, encontrará la propuesta de intervención, es donde se desarrollan las cuatro grandes variables de las consta el Programa de Autodeterminación. Se definió qué y cómo funcionan estos programas. Se argumentó que la intervención a través de programas es la mejor estrategia para el desarrollo de la autodeterminación en personas con discapacidad. Se destaca los enfoques en que se dirigió el diseño del programa de autodeterminación. Se proporcionan pautas que deben ser consideradas por aquellos interesados en diseñar, implementar y evaluar programas de autodeterminación. La estructura del programa incluye, la temporalización, los destinatarios y se explican en detalle los ejercicios propuestos en las cuatro áreas trabajadas, autonomía, autoconcepto, autorregulación y empoderamiento. Por último, se expone la evaluación que se llevará a cabo de manera rigurosa antes, durante y después de la intervención.

En el capítulo V, se presenta el análisis de los resultados obtenidos a partir del análisis comparativo entre el grupo control y el grupo experimental, así como también entre los datos recogidos en el pretest y postest. Se ofrecen detalles sobre las características de los participantes y el contexto del estudio, basado en los resultados del pretest. Además, se describen con profundidad, los resultados obtenidos en el grupo control y el experimental, comparado los datos obtenidos en el pretest y el postest. El profesorado brinda sus opiniones sobre el desempeño de los estudiantes y las opiniones de las familias. Finalmente, se incluyen resultados sobre efectividad y el impacto del programa. El capítulo analiza las implicaciones prácticas de los resultados obtenidos y se examinan las bases teóricas de la investigación, fundamentándose en investigaciones previas y sus resultados. A continuación, se presentan las conclusiones a las que se llegó a través de la investigación y se proponen recomendaciones para futuras

investigaciones en el ámbito de la discapacidad intelectual. Además, se identifican las limitaciones que se presentaron durante el desarrollo del estudio. Para la comprensión aún más completa del trabajo de investigación, se incluye un apartado en el que se resaltan las aportaciones que han contribuido a la discusión y publicación de resultados en la comunidad científica. Estas aportaciones provienen tanto del marco teórico como de los diferentes estudios y su inclusión refleja el compromiso de la investigación con el intercambio y la mejora continua de la investigación en el ámbito de la autodeterminación.

La presente Tesis Doctoral de la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), representa el resultado de un esfuerzo sostenido, compromiso y deber por parte de la autora. Su diseño ha sido posible gracias a la realización de la estancia internacional en la Universidad de Salamanca (España), se contó con el asesoramiento del Catedrático reconocido a nivel mundial Miguel Ángel Verdugo investigador ocupa el 2% de citas en el mundo sobre calidad de vida de las personas con discapacidad, esto sirvió para expandir conocimientos y habilidades para la aplicación del instrumento de autodeterminación en personas con discapacidad intelectual. La experiencia adquirida durante esta estancia ha sido fundamental. Desde el Instituto Universitario de Integración Comunitaria (INICO-USAL) se contó con el permiso para usar el instrumento de la mano del Dr. Miguel Ángel Verdugo y se contó con el asesoramiento para su validación en Panamá y aplicación por Borja Jordán de Urríes Vega y Eva Vicente Sánchez

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I. ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

En este primer capítulo se desarrollan los aspectos relacionados al marco referencial incluyendo el planteamiento del problema, los antecedentes seleccionados para esta investigación, además de la situación actual, seguido de la justificación, los objetivos y la hipótesis.

1.1. Planteamiento del problema

El actual paradigma de apoyos que subyace a la manera de entender la discapacidad (Verdugo, Schalock y Gómez, 2023). La autodeterminación se postula como uno de los objetivos fundamentales en el cumplimiento del derecho de la persona a ser protagonista de su propio plan de vida, a tomar decisiones, a expresar su opinión y defender sus propuestas en igualdad de condiciones. La promoción de la autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual es crucial en las etapas de transición a la vida adulta hacia mejor independencia, autonomía; es un factor que puede incrementar la empleabilidad. El cumplimiento de este derecho implica la participación de las familias, los profesionales y las organizaciones proveedoras de servicios de apoyos (Beas y Carbó-Badal, 2020; Belso Martínez et al., 2021; Echauri Larráyo, 2021; Vicente Sánchez, 2021 y Wallace et al., 2023).

Las habilidades para la autodeterminación en las etapas de transición educativa son cruciales e indispensables (McCoy et al., 2020; Wehmeyer et al., 2012). Afirman que los estudiantes con discapacidad tienen tres veces más probabilidad de experimentar una transición deficiente y negativa en estas habilidades en comparación con aquellos jóvenes sin necesidades educativas especiales, inciden en el género y grupos socioeconómicos menos favorecidos. También lo argumentan los resultados (World Health Organization, 2021). En el contexto educativo la autodeterminación y su influencia en el proceso de transición a la vida adulta plantean trabajar desde el currículum, promover experiencias reales de

aprendizaje y la continuidad de procesos de orientación en habilidades autodeterminación durante y después de la secundaria (Bartholomww et al., 2015; Gragoudas, 2014; Peña y Santamaria, 2020; Wehmeyer et al., 2012).

En el caso escolar el currículum promueve experiencias reales de aprendizaje para el desarrollo de habilidades autodeterminadas en el contexto educativo por su influencia en el proceso de transición a la vida adulta. El personal docente requiere de mayor información y modelos de autodeterminación para el trabajo en el aula con adolescentes con discapacidad intelectual; y que estos estudiantes cuenten con competencias significativas para la vida (Brenner, 2022; Day et al., 2022; Hornstra et al., 2023). Además, el personal docente debe lidiar con diferentes condiciones de vida de los estudiantes que se manifiestan en el aula, incluyendo situaciones cada vez más variadas y complejas, como el absentismo escolar, la violencia entre estudiantes, embarazo adolescente, entre otros (Shogren et al., 2014).

Avanzar en el conocimiento de la autodeterminación, sus estrategias de evaluación y su intervención significa tomar decisiones hacia el logro de metas. Por tanto, los programas de habilidades para la toma de decisiones reconocen el derecho a ser protagonista de su propia vida (Mumbardó, 2019; Pallisera et al., 2018 y Vicente Sánchez et al., 2020). En el caso de Pallisera et al. (2018) la inclusión de personas con discapacidad intelectual presenta grandes dificultades a pesar de las normativas vigentes en la etapa de educación secundaria. El proceso de transición de la secundaria debe culminar en la obtención de un empleo útil, el máximo nivel de autonomía personal y autodeterminación. Por ello, los servicios, enfoques curriculares, de participación de jóvenes con discapacidad intelectual encaminados a que puedan expresar su voz, ser escuchados y respetados. Resalta el papel de las escuelas para propiciar el desarrollo experiencias de autoconocimiento y autoconfianza, autonomía les permita el reconocimiento de los propios derechos (Muñoz- Cantero, 2018).

La inclusión social y la autodeterminación en estudiantes con discapacidad intelectual evidenció mayores limitaciones en la autorregulación concretamente en la participación y toma de decisiones de los participantes (Suárez et al., 2020). Es fundamental evaluar y fomentar la autodeterminación desde la infancia (Soresi, Nota y Wehmeyer, 2011). Por otro lado, la evidencia científica señala que existen modelos de enseñanza y aprendizaje en el tema de la autodeterminación en la inclusión educativa. Así también el escaso conocimiento de herramientas de evaluación de la autodeterminación y transversalización de programas, intervenciones adaptadas a estudiantes con discapacidad intelectual en los entornos educativos (González, 2019; Mumbardó et al., 2017; Vicente-Sánchez et al., 2018).

La transición de secundaria a la vida adulta ha puesto de relieve las distintas barreras y dificultades que enfrentan las personas con discapacidad intelectual para el acceso, permanencia y egreso durante la etapa educativa. Quienes logran ingresar a niveles de educación superior se enfrentan a diversos tipos de barreras psicosociales y arquitectónicas (Sánchez et al., 2020; Shogren et al; 2015). La autodeterminación está relacionada a la independencia, la libertad y la autonomía habilidades que son difíciles de alcanzar para la persona con discapacidad intelectual si no se les entrena (Linder et al., 2023).

Para mejorar la realidad es necesario el fomento de prácticas educativas enfocadas en destrezas para hacer elecciones informadas, resolver problemas, toma de decisiones, planteamiento y logro de metas, habilidades de autodefensa y liderazgo. También en las distintas actividades de la vida diaria. La autodeterminación en los niños y niñas pequeños les permite una comprensión libre y voluntaria del desarrollo humano. El diseño de un currículo con una planificación basada en diseño universal del aprendizaje que beneficie a todos los estudiantes por igual; y la promoción de intervenciones educativas que tomen en

cuenta el contexto social y ambiental y la interrelación de estos con la persona (Ramírez, 2019).

La necesidad de la promoción de prácticas educativas basado en modelo de autodeterminación permite a todos los estudiantes aprender estrategias y habilidades esenciales para su desarrollo en contexto post escolar (Mumbardó et al., 2017). La adolescencia es una etapa crucial que se caracteriza por cambios hacia la vida adulta. Las variaciones personales afectan la autopercepción y la forma de afrontar los retos en la vida diaria y está muy relacionado con el rendimiento académico (Geldhof et al., 2017; Merino Orosco et al., 2021). La motivación de adolescente es un factor que el adolescente dinamiza. Es clave en el desarrollo de habilidades para su identidad al mismo tiempo que el acompañamiento orientación en la proyección de sus proyectos de vida personal.

En sus resultados resalta el apoyo para la autonomía, la satisfacción de necesidades y la toma de decisiones. La necesidad del desarrollo de competencias personales en el adolescente desde la autorregulación y la influencia del entorno hacia la autodeterminación (Ryan y Deci, 2022; Wehmeyer y Shogren, 2016 y Shogren y Wehmeyer, 2020). Para promover la autodeterminación los estudiantes tienen que aprender competencias que permitan adaptarse en las etapas de transición educativa y post educativa (Shogren y Wehmeyer, 2015). Recomiendan integrar la autodeterminación dentro del proceso de orientación educativa y disponer de herramientas de evaluación que proporcionen información útil, entre ellas la Escala ARC INICO (Instituto Universitario de Integración en la Comunidad de la Universidad de Salamanca).

A nivel nacional González (2020) en su estudio con jóvenes entre 15 a 18 años de educación Premedia y Media resaltó en sus resultados la importancia de fortalecer las habilidades para pre-vocacionales que involucran la toma de decisiones, el autoconocimiento de capacidades y limitaciones. Trabajar de forma

sostenida, planificada y organizada en el Programa curricular contenidos transversales concretos en 1) habilidades para la elección de carrera, 2) habilidades para la toma de decisiones, 3) habilidades para el autoconocimiento y también el conocimiento del mundo laboral. También trabajar desde la escuela habilidades 4) herramientas sociales. Encontró que las estrategias empleadas para el desarrollo de la madurez de competencias prelaborales del estudiante con discapacidad aún no son suficientes. Los resultados evidencian que aún hay mucho por hacer en materia de políticas educativas, para la transición escuela y empleo y coordinación entre el Ministerio de Educación y Ministerio de Trabajo y Desarrollo Laboral.

En cuanto a la situación actual la discapacidad intelectual según la 12ª edición de la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD) está caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina durante el periodo de desarrollo, antes de que la persona cumpla 22 años Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y Desarrollo (AAIDD, 2021). El paradigma de la discapacidad intelectual en la 12ª edición, plantea un enfoque integrador que combina los conocimientos actuales y las buenas prácticas. La evidencia científica en un marco holístico que permite definir, diagnosticar, clasificar y planificar los sistemas de apoyos para las personas con discapacidad intelectual. Hay una comprensión del funcionamiento humano, y su visión compartida con la comunidad que faciliten la toma de decisiones y la implementación de políticas públicas (Schalock et al., 2021).

Las brechas que amplió la crisis mundial de salud pública limitaron en gran medida las soluciones para la continuidad educativa a todos los grupos más vulnerables como los estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo (Arias Ortiz et al., 2021; Lash, 2021; Sharma, 2021). La experiencia a partir de la crisis mundial

de salud pública en cuanto a las lecciones aprendidas y efectos a largo plazo de las políticas curriculares implementadas deberán ser evaluadas con mirada crítica de los aprendizajes y su impacto en la enseñanza generó espacios de justicia social e inclusión desde las políticas públicas (Porter et al., 2021; Sarju, 2021; Sims, 2024).

La crisis mundial de salud pública exigió la necesidad de transformar las instituciones educativas en su conjunto en cuanto a la educación híbrida. Los escenarios educativos plantearon desafíos multidimensionales; en el aspecto político, social, cultural, de comunicación, didáctico, cognitivo y tecnológico. Aspectos vinculados a los aprendizajes y que agudizan la brecha en la inclusión educativa post pandemia (Engsig et al., 2023; Lion, 2021; Maggio, 2023; Śmiechowska-Petrovskij, 2023; Tzimiris et al., 2023).

La crisis exigió más formación en habilidades prelaborales en jóvenes con discapacidad intelectual, ya que inciden positivamente en la inserción laboral y aumentan las experiencias de éxito, esta favorece la conducta adaptativa, y el desempeño en el mundo laboral (De Urríes Vega, 2023). Las estrategias de enseñanza en habilidades como la autoconciencia, la autodefensa, los derechos y responsabilidades de los jóvenes mejoraron significativamente en la etapa de transición educativa. Enseñar a generar conciencia de la propia discapacidad por medio de materiales y actividades en el aula de clases.

Las escasas habilidades en estudiantes con discapacidad intelectual para actuar de manera autodeterminada exponen la cercana relación entre calidad de vida y autodeterminación; y recomiendan la promoción de habilidades entre estas: autonomía, autorregulación, capacitación psicológica y autoconocimiento (Muñoz-Cantero y Losada-Puente, 2015). Las claves para trabajar en la calidad de vida, está involucrado el papel de la escuela, docentes y familias en proporcionar

recursos y estrategias adecuadas para que los estudiantes avancen en el camino de la autodeterminación (Hughes, Banks y Terras, 2010).

La formación para la autodeterminación es esencial en cada etapa de transición educativa (Arroyave y Palacio, 2014; Roca et al., 2024; Strand, 2020) argumentan que se requieren variedad de estrategias pedagógicas que den participación en situaciones de la cotidianidad.

Además, estructurar programas para la enseñanza planificadas de habilidades para la autodeterminación sustentada en el conocimiento integral; aunado a un contexto social de apoyos que favorecen el éxito en el estudiante con discapacidad intelectual. La autodeterminación refleja el derecho de toda persona a actuar como principal protagonista de su propia vida. El ejercicio de este derecho influye significativamente en su calidad de vida (López y Torres, 2014).

Los estudiantes con habilidades para la autodeterminación tendrán más probabilidad de éxito en la vida adulta incluyendo habilidades para el empleo e independencia (Jordán De Urríes et al., 2013). Entre más oportunidades positivas ofrezca el entorno familiar, escolar, social mayores posibilidades de lograr una identidad adulta plena. Las estrategias de intervención del docente y familia son claves para fomentar la autodeterminación y una transición a la vida adulta. Cada vez mayor un número mayor de estudiantes con discapacidad buscan educación postsecundaria para el desarrollo profesional y, para la colocación laboral. Esto implica adaptar a sus capacidades la formación identificando adaptaciones y estrategias de instrucción para organizar esas formas de aprender.

Los factores personales y ambientales juegan un papel determinante para educar la autodeterminación. El modelo centrado en el estudiante, que facilite su participación y progresiva incorporación en la toma de decisiones sobre los aspectos que conciernen a su vida y a su futuro (Garrels y Granlund, 2018;

Mombaers y Donche, 2020; Younes, 2021). El programa de intervención para habilidades de autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual mejora significativamente en el establecimiento y consecución de metas (Álvarez-Aguado et al., 2020) y Ryan y Vansteekiste, 2023). Además, hay elementos del contexto que influyen en la autodeterminación de la persona como son: la familia, el ambiente educativo que rodea al estudiante, el grupo de pares que lo acompañan, el nivel socioeconómico y el tipo de escuela (Fisher et al; 2020).

Las políticas públicas que se han implementado para construir sistemas educativos inclusivos alineados a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad ONU (2006). Ya han pasado dieciocho años que entró en vigencia este instrumento legal y la educación inclusiva en el 2023 y continúan siendo una deuda pendiente en los países de la región de América Latina (Narodowski et al., 2023; Porter, y Towell, 2017). Esto está evidenciado en cifras importantes de niños y niñas con discapacidad que aún están sin asistir a las escuelas y que se ven privados de crecer en entornos accesibles que reflejen la diversidad propia en toda sociedad. Mientras que los niños o niñas que logran ingresar a las escuelas públicas enfrentan dificultades y barreras para acceder a los apoyos que necesitan para aprender, participar y progresar en condiciones de igualdad (Echeita y Simons, 2020).

El Informe publicado por la Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica (RREI, 2023) visibilizó la falta de políticas públicas orientadas a revertir las diferentes formas de discriminación que enfrentan las personas con discapacidad en el sistema educativo (barreras) y asegurar que cada persona tenga una experiencia significativa y de calidad (medidas de apoyos colaborativa) para garantizar el derecho a una educación inclusiva.

De acuerdo con el Informe de la Organización de Estados Americanos (OEA, 2021) la atención de las personas con discapacidad en las Américas en el marco

ocasionado por la pandemia de la COVID-19 en cuanto a salud, educación, participación social y política; acceso a información y a la justicia en condiciones de igualdad impactó severamente a grupos en situación de vulnerabilidad por motivos de raza, etnia, discapacidad en la implementación de respuestas y fueron víctimas de discriminación, estigmatización, falta de acceso a bienes y servicios básicos pobreza invisibilidad abandono entre otras barreras.

De esta crisis se creó el Compendio Guía de Gestión Inclusiva del Riesgo (2021) con enfoque en derechos de para priorizar la atención a las personas con discapacidad el acceso durante y post pandemia para acortar la brecha de desigualdad. Esta herramienta permitió brindar respuestas inclusivas con enfoque de derechos a la salud, educación, bienestar social, desarrollo económico, el acceso a trabajo y otra variedad de ámbitos en el ámbito nacional.

Concretamente, Panamá por medio de la Secretaría Nacional de Discapacidad, institución que dirige y ejecuta la política de inclusión social de las personas con discapacidad y sus familias; acoge la implementación y las recomendaciones dadas por las autoridades sanitarias. Este trabajo conjunto con el Ministerio de Salud, la Comisión Nacional de Personas con Discapacidad (CONADIS), el Centro de Operaciones de Emergencia (COE) y el Sistema Nacional de Protección Civil (SINAPROC).

Estas acciones y estrategias interinstitucionales en las distintas organizaciones para dar cumplimiento a la Guía de Prevención y Atención liderada por el Ministerio de Salud de Panamá lograron minimizar los riesgos de contagio en las personas con discapacidad en el marco de prioridad. Otorgando a la persona respeto y dignidad que sigue vigente etapa con lecciones aprendidas en la pospandemia (OEA, 2021).

Por otro lado; el Informe de Derechos Humanos y Discapacidad del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad en sus siglas (CERMI, 2022) hizo hincapié en la inclusión de los niños, niñas con discapacidad en edades tempranas. Este documento señala especial atención a las niñas y mujeres con discapacidad están particularmente sometidas a múltiples formas de discriminación por lo que resulta esencial considerarlas en todas las iniciativas estrategias y acciones que aseguran que puedan disfrutar plenamente y en igualdad de condiciones.

Las estrategias de lucha han de considerar a las niñas y a los niños con discapacidad, ofreciendo respuestas para una condición digna y un mejor desarrollo personal. Además, resalta que las niñas y niños con discapacidad tienen personalidad e identidad propias. Por ende, deben ser escuchados y tenidos en cuenta, participar plenamente con los apoyos requeridos en todos los espacios para su desarrollo personal es decir trabajar en su autodeterminación. En este estudio se insta a generar alianzas a fin de preparar programas integrales personalizados de apoyo para garantizar el máximo de autonomía personal y universal para que puedan transitar hacia una autodeterminación y mejor calidad de vida (CERMI, 2022). En consonancia con lo expuesto; repensar la educación del futuro después de la pandemia como plantea la Oficina para América Latina y el Caribe del Instituto de Planeamiento de la Educación (IPE) de la UNESCO; desde la experiencia COVID-19, es adoptar en la práctica educativa las herramientas digitales para enseñar, evaluar.

Vincular estos recursos con estudiantes y familias amerita la comprensión de otras alternativas de aprender y enseñar como es el caso de la educación híbrida y la época de pospandemia se espera posibles perspectivas para el diseño de política públicas que contemple modelos innovadores y flexibles para fortalecer trayectorias educativas que apunten a la inclusión y a la diversidad para el sistema

educativo en los países de América Latina enfocada en bienestar y justicia social para un futuro más sostenible (UNESCO, 2022).

En el Informe Huepe (2024) Oficial de asuntos Sociales de la Comisión económica de América Latina y el Caribe argumenta que invertir en educación y situar en el centro de las estrategias para avanzar hacia el desarrollo social inclusivo y desarrollo sostenible es la estrategia más inteligente. Para ello; señala que los ministerios de educación de la Región requieren participar en las tomas de decisiones presupuestarias que atañen al sistema educativo y difundir la importancia de invertir en el conocimiento, y en las capacidades de las personas de manera sostenida dado el impacto de la pandemia en los países de la región para que puedan crecer y avanzar (Acevedo et al., 2023; CEPAL, 2024).

Desde la UNESCO (2022) los retos para transformar la educación en América Latina y el Caribe, la adopción de la Agenda 2030, basado en evidencia apuntan a una urgente necesidad de acelerar el avance de las metas educativas establecidas en el 2015 con más inversión, participación social y capacidades estatales para lograr un avance significativo hacia el ODA-4 y encarar transformaciones profundas para modificar el rumbo de las políticas y la asignación de recursos para la educación de lo contrario alertan que no se alcanzaran las metas para la educación en la agenda 2030 (UNESCO; ONU; CEPAL y UNICEF, 2022).

En el Informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL en alianza con la UNESCO señalan que antes de enfrentar la pandemia la situación social en la Región estaba deteriorada debido al índice de pobreza y de pobreza extrema marcadas por brechas significativas de desigualdades en sectores como salud, educación y empleo. La UNESCO también coincide en el aumento de la brecha en las modalidades de aprendizaje, los apoyos y los recursos mediados por la tecnología que tendrían impacto en las oportunidades

en el aprendizaje y la innovación en la educación posterior a la pandemia (CEPAL-UNESCO, 2020).

El Informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2019) plantea lecciones aprendidas en países miembros y resalta el papel de la enseñanza y aprendizajes relevantes basados en competencias, habilidades socio-emocionales, cognitivos y académicos fundamentales para permitir el progreso de las personas y de los países en un mundo cada vez más complejo, interconectado y cambiante. Del mismo modo, la Organización de los Estados Americanos (OEA, 2021) plantea la coordinación articulada interinstitucional de los ministerios de educación y trabajo, para potenciar habilidades acordes a las necesidades del mundo laboral. De igual manera el Informe del Fondo de las Naciones Unidas (2022) resalta las alianzas de cooperación en la ruta para contribuir a mejorar las prácticas de inclusión educativa primera infancia, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad de cara a la educación del futuro (BID 2020; Banco Mundial; OEA, 2019; ONCE, 2021; UNESCO, 2021; Sociedad Global por la Educación, 2022).

En esa línea UNICEF (2019) en su Informe de Cooperación Internacional y Nacional a favor de la Inclusión en Panamá resalta el papel de las alianzas de cooperación y articulación de asociaciones en la ruta para contribuir a mejorar las prácticas de inclusión educativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad en todo el mundo. Además, reitera la importancia de espacios de participación para visibilizar la discapacidad, mejorar los recursos y los apoyos que redunde en mejor calidad de vida para todos en los escenarios educativos hacia la educación de calidad, inclusiva y articulada. UNICEF (2020) recomienda como eje central tomar en cuenta la opinión de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de su participación y crear conocimiento mediante las prácticas pedagógicas, tecnologías y accesibilidad digital.

En este mismo sentido, América Latina y el Caribe enfrentan desafíos relacionados con los aprendizajes y habilidades por debajo de los estándares de calidad, en pruebas internacionales. Existe desconexión entre las habilidades enseñadas por la escuela y aquellas demandadas por el mercado laboral. Este Informe del Banco Interamericano de desarrollo (2017) publicó que el 88% de los países como: Argentina, Chile y Brasil los jóvenes carecen de habilidades para el éxito personal y laboral (Cavallo et al., 2016). En el caso de Panamá, Costa Rica y México el abandono prematuro del estudiante en la etapa de secundaria sigue teniendo un alto porcentaje. Concluye que la intervención de programas oportuna para el desarrollo de las habilidades mayor posibilidad aumentar destrezas, autodeterminación, empleabilidad, productividad (BID, 2017).

La Red Regional por la Educación Inclusiva de personas con discapacidad RREI (2018) en Latinoamérica sobre el monitoreo del objetivo de desarrollo sostenible cuatro (4) presenta que el 50% de los países no está en condiciones de medir competencias técnicas y profesionales para acceder al empleo, al trabajo decente y el emprendimiento de la población joven y adulta y el 62%; no dispone de información para monitorear y garantizar entornos educativos inclusivos de los estudiantes con discapacidad.

Otros mecanismos y Convenios de países actores de la Educación Inclusiva (EI) Programa Iberoamericano Inclusión de las de las personas con discapacidad en la Región, que busca promover la plena inclusión política, económica y social de las personas con discapacidad. Plantea los avances en materia de discapacidad pero también sigue existiendo una brecha en materia de en la capacidad de gestión territorial ajustes razonables de las escuelas.

La comprensión de la Objetivos Desarrollo Sostenibles (ONU,2015) y cómo se integra en una gestión inclusiva escolar comunitaria, en la aplicación de recursos, apoyos de la gestión local adecuada e inclusiva: seguimiento, incorporación de

las familias, evaluación de servicios, investigación de instrumentos para medir la capacidad institucional para valor los niveles de inclusión en las escuelas. Puntualiza, que sólo se puede lograr mediante la articulación de alianzas y acuerdos de intercambios para lograr que la Convención ONU (2006) se materialice a nivel local.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2018) sostiene que las personas con discapacidad representan aproximadamente mil millones, es decir un 15% de la población mundial. Alrededor de 80% están en edad de trabajar, sin embargo, estas personas enfrentan mayores tasas de desempleo e inactividad económica y mayor riesgo en insuficiente protección social; un aspecto clave para reducir la pobreza y representa desafíos importantes de un alto impacto social. De allí la importancia de la educación secundaria y de los programas de formación de capacidades.

Una vez descritos algunos Informes, estudios e investigaciones internacionales se procede a la revisión de antecedentes nacionales. En la revisión de la literatura se encontró que la educación en Panamá enfrenta desafíos impostergables para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida de todos los estudiantes con o sin necesidades educativas especiales. El Informe del Diálogo del Compromiso Nacional por la Educación del Ministerio de Educación (2017) hizo énfasis en garantizar la calidad, en eliminar la brecha entre las zonas rurales y las zonas urbanas con la finalidad de llegar a estándares de óptimos para aprender en igualdad. Para tener estas oportunidades arriba descritas se tiene que trabajar en la preparación de los nuevos trabajadores, nuevos egresados de la escuela secundaria en competencias profesionales, estudiantes con discapacidad, que sean capaces de participar de programas de orientación y educación a lo largo de la vida.

Pero hay un período de la vida que es fundamental para la cualificación y gestión de las competencias: es el periodo de los 12 a los 18 años; es decir el de la educación secundaria, por ser una etapa preparatoria e inicial de los más jóvenes a la vida laboral (Repetto, 1991). Edad crucial en toda persona. La educación debe tener metas ambiciosas, transformadoras, equilibradas y que forme parte del marco desarrollo internacional. Con metas mundiales cuantificables y así satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos (UNESCO, 2014).

Para que los estudiantes con discapacidad puedan responder a las necesidades sociales, a las demandas laborales, su formación exige que se posean conocimientos prácticos y especializados, conocimientos instrumentales, habilidades de expresión, competencias participativas (toma de decisiones, capacidad para el liderazgo, asunción de responsabilidades, trabajo en equipo entre otras como rigor en el trabajo, capacidades de resolver problemas (Gómez et al., 2014). El desarrollo de habilidades nos permite aprender a utilizar la información que nos suministran los agentes diversos.

El Banco Interamericano de Desarrollo (2018) ha adoptado y extendido una clasificación de estas habilidades entre las que se encuentran el trabajo en equipo, la resolución de problemas y el pensamiento crítico (BID, 2018). La Asociación para las habilidades del Siglo XXI (2018), publicaron 21 habilidades transversales necesarias; que posteriormente formaron el conjunto de las 4Cs: 1) colaboración (prácticas de trabajar en conjunto para lograr objetivo común); 2) pensamiento crítico (encontrar soluciones a los problemas); 3) comunicación (práctica de transmitir ideas de forma rápida y clara; y 4) creatividad (práctica de pensar de forma diferente), habilidades indispensable en el perfil de cualquier persona joven para su empleo.

La Consultora Pearson en el estudio sobre las cuatro habilidades para el futuro pospandémico el pensamiento crítico, flexibilidad cognitiva, inteligencia emocional y social, y el pensamiento innovador y creativo (Pearson, 2023). Por su parte el Foro Económico Mundial (2023) argumentó que el 50% de todas las personas con empleo necesitan reciclarse para el 2025 por exigencia de la tecnología; el pensamiento crítico y la resolución de problemas son habilidades que crecerán juntos a la resiliencia, tolerancia al estrés.

La formación escolar para el empleo o profesional constituye una parte importante de la política laboral, tanto en su incidencia en la formación, como en la empleabilidad. Según el BID (2019) 70% de los estudiantes que egresan no están preparados para el mercado laboral, 37% no termina secundaria y 50% termina secundaria pero no logra los aprendizajes mínimos, es decir, muchos estudiantes empiezan, pocos terminan y los que aprenden son menos (Ramírez y Viteri, 2019). La necesidad de impulsar espacios en la escuela para la reflexión de metas, aspiraciones y proyectos de vida basados.

Resaltar estrategias para el fomento de habilidades de solución de problemas, pensamiento crítico que den paso a un empleo y puedan funcionar en sociedad (PNUD, 2017); el Informe PNUD (2018) y PNUD (2019) y el Informe preliminar de la Prueba de Evaluación del Estudiante PISA (OCDE, 2023) sobre el estado del aprendizaje y la equidad en la educación. Es de destacar que la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) firmada y ratificada en Panamá exige garantizar la planificación y el desarrollo de apoyos, programas e intervenciones centrados en la persona y en la calidad de vida de las personas con discapacidad y sus familias.

Otros datos del Ministerio de Desarrollo Laboral (2020) evidencian desigualdad en tema de inserción laboral de las personas con discapacidad en edad joven versus las personas sin discapacidad registrados y seleccionados para el empleo. El

Ministerio de Educación enfrenta retos en el desarrollo de programas, vinculados al desarrollo de habilidades para la autodeterminación en las escuelas oficiales del país (MEDUCA, 2020). De esta fuente es relevante señalar el porcentaje de estudiantes que cada año se quedan atrás. De 100 estudiantes 69 terminan premedia y 52 terminan la educación media. Finalmente, el abordaje de la autodeterminación es un fenómeno humano de alta investigación y producción como se evidencia en el planteamiento del problema en antecedentes y situación actual y deja visible la riqueza de publicaciones en este ámbito.

El sistema educativo panameño a pesar de los esfuerzos enfrenta desafíos y busca producir e integrar los servicios, apoyos y estrategias que den respuestas oportunas a los estudiantes con discapacidad y a sus familias. En tema de la formación educativa, profesional o vocacional. El sistema educativo tiene que articular líneas de acción hacia el empleo desde que el estudiante inicia en la Educación Premedia y su seguimiento en la Educación Media.

Para desarrollar cualificación y competencias en el saber y el saber hacer a los 106, mil 696 estudiantes (MEDUCA, 202) y los indicadores educativos y el Plan de acción para el Desarrollo Sostenible (2024-2029) plantea desarrollar competencias con formación para reducir la deserción, la pobreza y la desigualdad que alcanza a los grupos más vulnerables y en edad joven para que las personas gocen de derechos, como es la independencia económica y seguridad social, razón por la cual este estudio es relevante (Pérez, Toledo y Barrio, 2015). En el Informe del Diálogo del Compromiso Nacional por la Educación del Ministerio de Educación en Panamá (MEDUCA, 2017) hizo énfasis en estándares óptimos para aprender en igualdad. Otro Informe es el Pacto del Bicentenario Cerrando Brechas (2021) que en materia de educación recoge las distintas problemáticas planteadas por la sociedad panameña.

1.1.1 Problema de investigación

La formulación del problema plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué medida las habilidades de autodeterminación están presentes en los estudiantes con discapacidad intelectual del C.E.B.G. Zaida Zela Nuñez y C.E.B.G. Leopoldo Castillo? ¿Qué resultado tendrá el Programa para la autodeterminación para los estudiantes del grupo experimental?

1.2. Justificación

Esta investigación sobre la efectividad del programa de autodeterminación en estudiantes con discapacidad intelectual es relevante y está alineada al Plan Estratégico Nacional PEN del 2019-2024, al Plan Estratégico del Ministerio de Educación (2019-2024), y la Política de educación (2024-2029), de igual manera está vinculada a las metas y objetivos de la Agenda Global Objetivo 4; pilar cinco (5) sobre fortalecer las estrategias de acceso a la educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad. Como también a la Política Nacional de Discapacidad (SENADIS) y el Plan Estratégico de Ciencia, Innovación y Tecnología (PENCIYT) de la Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología e Innovación (SENACYT). Así como al PEN del Banco Interamericano de Desarrollo BID en el 2022 que resaltó el valor de invertir en educación de calidad, que involucra el desarrollo de habilidades blandas y capacidades en la población adolescente de 15 años y que estas habilidades les permitan ganar mejores oportunidades de participación en el mercado laboral y generar ingresos.

El valor científico será visibilizar a nivel nacional e internacional los resultados, la exploración y el enriquecimiento basada en evidencia y buenas prácticas desde el programa de autodeterminación. En este mismo sentido es una respuesta a la población escolar con discapacidad presente en los escenarios educativos inclusivos. Por otro lado, considerando que el principal objetivo de la investigación

es evaluar la efectividad del Programa de Autodeterminación en estudiantes con discapacidad intelectual, se espera adquirir competencias y capacidades que les permitan seguir gestionando nuevas investigaciones como lo requiere el Sistema Nacional de Investigación. Esta investigación se ajusta a un perfil social, basado en derechos humanos enfocado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas. También la investigación es una oportunidad, única, para el desarrollo intelectual y científico como investigadores noveles creando capacidad para seguir creciendo en esta línea de investigación. Además, del desarrollo de competencias entre ellas: el trabajo en equipo, la iniciativa y la creatividad son las máximas herramientas de desarrollo investigativo. Y así fomentar la cultura de la investigación con proyección en la sociedad panameña. Empezar una carrera investigadora, implica ampliar la experiencia; ofrece la posibilidad de nuevos conceptos, métodos y construir nuevas relaciones académicas.

En el aspecto social la investigación es relevante al estar sustentado en los resultados de Informes internacionales y nacionales que visibilizan la enorme desigualdad que aún existe en la educación previo a la crisis mundial de salud pública y la crisis pospandemia que acrecentó la brecha en materia de derecho a la educación y de calidad, está demandó una rápida transformación de los sistemas educativos para garantizar escenarios en equidad, igualdad y justicia social tal cual presentó la UNESCO en el 2022.

La investigación sobre la evaluación de la autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual tiene un alto valor teórico-práctico. Desde un punto de vista teórico, se trató de profundizar en el tema en estudio de alta necesidad, tanto en las referencias a las líneas de investigación en sentido estricto, a la discapacidad intelectual, la educación inclusiva y su impacto positivo en la sociedad.

Por lo antes expuesto el valor teórico se sustenta en principios de investigación aplicada y participativa con proyección social en un tema emergente como la autodeterminación en la inclusión social de los jóvenes con discapacidad y el manejo de los datos estadísticos con enfoque cuantitativo reales y actuales para incidir en la solución del problema social y aportar a instituciones educativas a mejorar la calidad con programas de desarrollo humano y social.

Sobre el componente de innovación en la Región de Panamá Oeste, se encontró que resaltó la importancia de realizar investigación para mejorar la calidad de vida mediante la formación pre-laboral y habilidades hacia la autodeterminación e inserción social y laboral de las personas jóvenes con discapacidad intelectual entre los 15 y 18 años escolarizados en Educación Media para ganar habilidades hacia la autonomía y vida independiente. Resaltar esta investigación sobre autodeterminación para aportar a la transformación de la educación inclusiva, equitativa y accesible para todos y que las ONG que trabajan por, para y con personas con discapacidad y sus familias puedan replicar y ejecutar programas para atraer talento, que están en la línea prioritaria nacional.

El valor educativo que tiene la investigación es dar respuesta a la población con discapacidad intelectual que participan en el sistema educativo. El Informe de Seguimiento del Estado Panameño (2021) ante la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad en Panamá resalta el seguir realizando esfuerzos con la población con discapacidad. En datos estadísticos del Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE, 2024) son dieciséis mil ciento sesenta y cuatro (17,894) estudiantes con discapacidad a nivel nacional.

Mediante la alianza estratégica de la Universidad Especializada de las Américas y el Ministerio de Educación y también Instituciones como la SENACYT con el Sistema Nacional de Investigación, esta investigación puede ser replicable a otros centros educativos de las Regiones Educativas de Panamá. La Región Educativa

de Panamá Oeste, según datos estadísticos del MEDUCA (2022) ha registrado alto índice de desigualdad, fracaso y deserción escolar y existe una matrícula significativa de estudiantes con diagnóstico de discapacidad intelectual en el nivel de Premedia.

Los beneficiarios directos son los estudiantes con discapacidad intelectual e indirectas las familias, docentes, estudiantes en general y la comunidad educativa. Las instituciones entre ellas: Ministerio de Educación (MEDUCA), Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE), Ministerio de Desarrollo Laboral (MITRADEL), La Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), la Secretaría Nacional de Discapacidad (SENADIS) y las Organizaciones de Personas con Discapacidad y sus familias (OPD) quienes pueden optar por los instrumentos de evaluación y la replicación del programa. La Federación de Personas y Amigos con Discapacidad (FENAPAPEDI) aglutinadas en Inclusión Panamá y el Sistema Nacional de Investigación.

El valor científico especializado esperable de la ejecución de la investigación tendrá un impacto en los distintos niveles educativos del sistema educativo. Supondrá conocer aquel perfil de habilidades autodeterminadas al estudiante y aplicar un Programa de Intervención enfocado en el desarrollo del adolescente hacia la toma de decisiones, elecciones y vida independiente desde aspectos como: autonomía, autoconcepto, autogestión, y el empoderamiento. Para el Ministerio de Educación el Programa de Intervención puede ser un insumo de apoyo para la implementación de estrategias y que pudieran llegar a ser sostenibles, escalables y replicables.

Desde una perspectiva prospectiva los resultados se esperan incidir en implicaciones prácticas, fundamentado en investigaciones, incidir en los programas pre-vocacionales, y de orientación educativa por su carácter multidimensional e interdisciplinar. Permite la ejecución variada de profesionales

para trabajar en una red de expertos y de apoyo desde cada centro educativo. Sobre el proceso de difusión no sólo se buscó establecer contacto con otros investigadores, sino también el cumplimiento de los requisitos y exigencias del programa de doctorado. A continuación, se presentan las hipótesis del estudio y se explican. Las mismas plantean como proposiciones o respuestas tentativas a las preguntas de investigación.

1.3. Hipótesis

Hipótesis (H1): Los estudiantes del grupo experimental (GE-X1) mejorarán sus resultados en la puntuación en la evaluación tras la aplicación del programa para la autodeterminación mientras; que el (GC-Y) mantendrá puntuaciones similares a las alcanzadas en la medición de pretest.

Hipótesis nula (H0): Los estudiantes del grupo experimental (GE-X1) No mejorarán sus resultados en su puntuación en la evaluación tras la aplicación del Programa para la Autodeterminación mientras; que el (GC-Y) mantendrá puntuaciones similares a las alcanzadas en la medición de pretest.

H1: $\mu > (\text{GC-Y})$ Ho: $\mu = (\text{GE}) (X1)$

1.4 Objetivos

En este apartado se presentan los objetivos planificados para la investigación, se presenta un objetivo general y cuatro objetivos específicos que ayudarán al cumplimiento del objetivo general.

1.4.1. Objetivo General

Evaluar la efectividad del programa de autodeterminación para estudiantes con discapacidad intelectual de Educación Premedia en la Región educativa de Panamá Oeste, año 2023.

1.4.2. Objetivos específicos

- Comparar las habilidades de autodeterminación presentes en dos grupos de estudiantes con discapacidad intelectual de la CEBG Zaida Zela Nuñez y CEBG Leopoldo Castillo de Premedia Región educativa de Panamá Oeste.
- Analizar los datos obtenidos de los docentes y familias sobre autodeterminación presentes en estudiantes con DI CEBG Zaida Zela Nuñez y CEBG Leopoldo Castillo de Premedia Región educativa de Panamá Oeste.
- Diseñar un programa de autodeterminación a estudiantes con discapacidad intelectual en el CEBG Zaida Zela Nuñez y CEBG Leopoldo Castillo de Premedia Región educativa de Panamá Oeste.
- Validar el programa de autodeterminación a estudiantes con discapacidad intelectual en el CEBG Zaida Zela Nuñez y CEBG Leopoldo Castillo de Premedia Región educativa de Panamá Oeste.
- Medir estadísticamente la efectividad del programa de autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual en el CEBG Zaida Zela Nuñez y CEBG Leopoldo Castillo de Premedia Región educativa de Panamá Oest

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presenta el marco teórico seleccionado para la investigación que brinda rigurosidad científica y la validez de cada uno de los contenidos escogido para argumentar los resultados recogidos.

2.1. Aproximación conceptual de la discapacidad desde el Funcionamiento humano de la Discapacidad y de la Salud

La evolución histórica de la discapacidad comprende cuatro modelos explicativos de índole médico, psicológico, educativo o social que han influido en la comprensión y construcción hacia la atención de las personas con discapacidad en los diferentes contextos disciplinares, así como también los servicios, los sistemas de apoyos y las políticas públicas (Andrews et al., 2022; Borsay, 2013; Bottcher et al., 2016; Durham et al., 2018; García y Sánchez, 2004; Hogan, 2019).

En el ámbito de la discapacidad el desarrollo de los términos utilizados para su denominación era el reflejo de actitudes y comprensión del problema. Por ello, el ámbito de la discapacidad se ha caracterizado por cambios en la terminología tanto a las personas como al proceso de atención de estas. En enero de 2024 España es pionero en la legislación y cambia el término disminuido por persona con discapacidad, esfuerzo de las organizaciones de personas con discapacidad. Así también el paradigma de autonomía personal promovió la autodeterminación para incrementar el control de su propia vida y señala que el problema no está en la persona con discapacidad si no en el entorno que lo limita y le genera dependencia (Jankowska, 2020). Desde estos constructos conceptuales surge el modelo biopsicosocial, el modelo constructivista de la diversidad y el modelo de calidad de vida y sistemas de apoyo de las personas en la vida comunitaria (Dantas et al., 2020; Petasis, 2019; Wade et al., 2017). Desde el punto de vista del enfoque social, la discapacidad es creada por las políticas sociales, el estigma y otras barreras dentro del entorno social y físico. Se necesitan cambios en las

actitudes y políticas y la eliminación de barreras para corregir estos problemas ambientales.

Naciones Unidas pone en marcha el Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad (ONU, 1982). En esta misma década la Organización Internacional del Trabajo firma el Convenio sobre Readaptación Profesional y el Empleo de personas Inválidas -término en desuso (OIT, 1983). Empieza a plantearse desde la Organización Mundial de la Salud la Clasificación Internacional de la Funcionalidad, la Discapacidad y la Salud (CIF).

La CIF (2001) da un giro conceptual hacia el paradigma de la visión social de las personas con discapacidad. Se redefine el concepto de invalido y se concibe como persona con discapacidad. Se desarrolla un sistema de clasificación basado en las restricciones funcionales de los distintos sistemas y estructuras corporales y mentales y la relación de estas limitaciones con las dificultades para involucrarse en situaciones vitales.

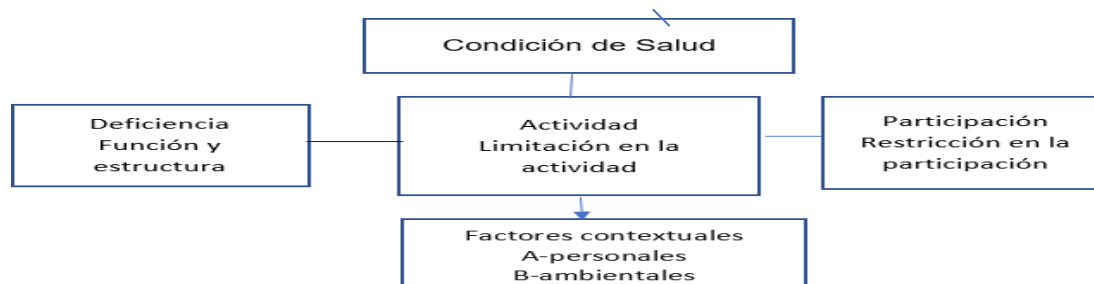
La Organización Mundial de la Salud reconoce la importancia de la participación plena de las personas con discapacidad y la necesidad de hacer cambios en los términos utilizados que tendían a estigmatizar y etiquetar a esta población. Surge todo un proceso de revisión para abandonar el término minusvalía debido a su connotación peyorativa y se reemplaza por el término discapacidad sustentado en el nuevo sistema clasificatorio denominado Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de la Salud (CIF, 2001).

La Clasificación Internacional del Funcionamiento de la discapacidad y de la Salud (CIF) herramienta unificadora incorporó las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad adoptadas por la Asamblea General ONU (1993). La CIF utiliza el término discapacidad para denominar un fenómeno multidimensional, resultado de la interacción de las personas con su

entorno físico y social. Plantea que la discapacidad como término genérico abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación. Esta reconceptualización resalta a la persona, que requiere no sólo atención médica y rehabilitadora, sino también apoyos para la integración social, a la que han de darse respuesta mediante tratamientos individuales y acción social, y cuya superación requiere tanto de cambios personales y del entorno para potenciar su participación.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, en la versión para Infancia y Adolescencia, (OMS) considera la discapacidad como fenómeno multidimensional y universal ya no exclusivo de una minoría ubicado en un continuum con la salud, resultado de las interacciones entre las condiciones de salud (enfermedades, trastornos y lesiones) y los factores contextuales. Entre sus aplicaciones el marco de atención conceptual que permite describir el funcionamiento humano y la discapacidad como elementos importantes para la estadística, para la investigación, para la valoración de necesidades, herramienta de política social y herramienta educativa en el diseño del curriculum, la conciencia de la sociedad y buenas prácticas en actividades sociales. La (CIF, 2001) explica los componentes relacionados con el funcionamiento humano de modo significativo, interrelacionado tanto desde una perspectiva individual como social.

Figura 1. Componentes del funcionamiento humano.



Fuente: Tomada del modelo explicativo de la CIF (Naciones Unidas, 2001).

La CIF se convirtió en una herramienta útil de valoración de la discapacidad permite realizar la descripción funcional de las capacidades y barreras que afrontan una persona y establece una valoración global del grado de discapacidad. En la CIF la conexión causal entre enfermedad y discapacidad desaparece y se sustituye por la relación entre la funcionalidad y la participación en situaciones vitales sociales. La CIF se enfoca en los componentes de la salud y cómo afectan a la participación en sociedad, lo que facilita también su incorporación a un enfoque de derecho.

Funcionamiento humano

Un término que se refiere a todas las actividades de la vida de una persona, y que comprende estructuras y funciones corporales, actividades personales y participación. La 12ª edición del Manual de la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo hace énfasis en un modelo multidimensional del funcionamiento humano que incluye cinco dimensiones: funcionamiento intelectual, conducta adaptativa, salud, participación y contexto.

El funcionamiento intelectual incorpora las características comunes de la definición de inteligencia, las habilidades evaluadas habitualmente por test estandarizados de inteligencia y la visión consensuada de que el funcionamiento intelectual está influenciado por otras dimensiones del funcionamiento humano y

los sistemas de apoyos. Por tanto, el funcionamiento intelectual es un término más amplio que inteligencias o habilidades intelectuales, pero más reducido que funcionamiento humano.

La conducta adaptativa

La conducta adaptativa se refiere a un conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que han sido aprendidas y son desempeñadas para las personas en su vida diaria (Tassé et al., 2012). La conducta adaptativa es evolutiva e incrementa en complejidad con la edad. Se compone de habilidades conceptuales, sociales y prácticas; se relaciona con las expectativas de edad y las demandas de contextos específicos. Se evalúa teniendo en cuenta el desempeño habitual de la persona en el hogar, escuela, trabajo y ocio, y no el desempeño máximo; y se evalúan teniendo como referencia los entornos comunitarios que son habituales para iguales de la misma edad. Las limitaciones en habilidades adaptativas disminuyen la capacidad de la persona para adaptarse con éxito a las demandas de su entorno.

Sobre la dimensión de salud

La salud se conceptualiza como un estado de completo bienestar físico, mental y social. Esta perspectiva de salud incluye las evaluaciones de necesidades de apoyos, la prevención como forma de apoyos, la constancia de las fuentes causales de la conducta y la evaluación de resultados de salud.

Sobre la participación

La participación es esencial para el funcionamiento de la persona; es importante para el aprendizaje y es una característica central del enfoque sobre el aprendizaje contextualmente mediado en el desarrollo y crecimiento. Se refiere a

roles e interacciones que tienen lugar en ámbitos de la vida como el hogar, trabajo, educación, ocio y actividades diarias y culturales. Se aprecia mejor mediante la observación directa del compromiso y grado de implicación en las actividades cotidianas.

Sobre el contexto

Las condiciones interrelacionadas en las cuales viven las personas su vida cotidiana. El contexto se puede entender como las características personales y ambientes que no se manipulan habitualmente como edad, lenguaje, cultura y etnia y familia. Incluye organizaciones, sistemas y prácticas y políticas sociales que se pueden manipular para mejorar el funcionamiento humano y los resultados personales. El contexto no sólo desempeña un papel esencial en el desarrollo de oportunidades, sino también en la disponibilidad y accesibilidad de los apoyos, en cómo se describen y priorizan esos apoyos, cómo se planifican e implementan los sistemas de apoyo y cómo se evalúa el impacto de los apoyos prestados. El contexto va más allá del entorno. El contexto es un concepto que integra la totalidad de las circunstancias que rodean al funcionamiento humano y vital (Shogren et al; 2014). El contexto proporciona un marco para describir y analizar aspectos del funcionamiento humano, como son los factores ambientales y personales; planificar apoyos y desarrollo de políticas, e identificar los factores que afectan, tanto positiva como negativamente, al funcionamiento humano. Además, comprender el contexto puede ayudar a alinear los objetivos de la política de la discapacidad, los apoyos y resultados (Shogren, Schalock et al., 2018).

2.1.1. Políticas públicas de la Discapacidad en Panamá

En el caso de las políticas educativas públicas son objetivos estratégicos, sostenibles en el tiempo. Las políticas públicas se pueden definir como un

conjunto de leyes, medidas reguladoras y de actuación y prioridades presupuestarias. La legislación forma parte de una política determinada. Con proyectos y planes de acción debidamente formulados y planificados para proveer una educación de calidad, equitativa, incluyente, humana como un bien público y social. Cuenta con indicadores para medir los efectos positivos en los estudiantes, la comunidad educativa escolar y toda la sociedad; tiene la finalidad de reducir la brecha y brindar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

Esta investigación se sustenta en el primer instrumento internacional vinculante que se refiere a la educación inclusiva y de calidad plasmado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobado en la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 2006). El artículo 24 hace referencia a las obligaciones de los Estados a crear políticas que garanticen sistemas educativos inclusivos y además prohíbe la exclusión de las personas con discapacidad como forma de garantizar su derecho a la educación y asegurar que todas las personas pueden aprender juntas con los adecuados apoyos (Narodowski et al., 2023). Este contexto educativo es el que debe eliminar todas las barreras que impidan la participación de estudiantes con discapacidad. Para ello debe desarrollar medidas que incluyan los métodos de enseñanza, los estilos de aprendizaje, la creación de ambientes positivos en la que todos los niños, adolescentes y jóvenes se sientan aceptados y valorados en una sociedad más igualitaria y justa (ONU, 2006).

Lo expuesto por Narodowski et al., (2023) las políticas públicas que se han implementado para construir sistemas educativos inclusivos alineados a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) continúan siendo una deuda pendiente en América latina. Los estudios revisados reflejan un alto porcentaje de niños y niñas con discapacidad que están sin asistir a las escuelas y se ven privados de crecer en entornos que reflejen la diversidad propia en toda sociedad. Luego de la crisis mundial de salud pública estos porcentajes son más elevados. Mientras que los niños que logran ingresar a las

escuelas públicas no reciben los apoyos que necesitan para aprender, participar en iguales condiciones.

La Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica (RREI, 2023) en adelante RREI en su último Informe evidencia la falta de políticas públicas orientadas a revertir las diferentes formas de discriminación que enfrentan las personas con discapacidad en las escuelas. También RREI, sostiene que son necesarias las medidas de apoyos colaborativa para garantizar el derecho a una educación inclusiva. Los resultados de este Informe muestran que existe un avance en el compromiso de países por transformar los sistemas educativos para dar respuesta al artículo 24. Son modelos a seguir los países América por sus políticas inclusivas y Canadá en sus procesos de cambio en materia de educación inclusiva. Brasil, aunque hay desigualdades su experiencia demuestra que es posible construir sistemas educativos más igualitarios y justos.

La evidencia científica señala que una educación inclusiva, equitativa y de calidad requiere una verdadera transformación de los sistemas educativos de la región latinoamericana. Se requiere avanzar hacia una educación que empodere, que valore la diversidad humana, combata la discriminación y que brinde a todas las personas las herramientas académicas y sociales que puedan tener vidas plenas y ser construyendo una verdadera ciudadanía global. Para ello, la voluntad política, la convicción del personal escolar, la movilización social, la generación de acuerdos políticos intersectoriales que garanticen la participación de todos los grupos interesados y la visión compartida de que las personas con discapacidad pertenecen a las mismas escuelas (Narodowsk et al., 2023).

El reconocimiento de la Política Nacional de Discapacidad (SENADIS, 2022) como Política de Estado Panameño, que nació de los resultados del Primer Estudio de Prevalencia y la Caracterización de la Discapacidad (SENADIS, 2006); y el Segundo Estudio de Discapacidad (ENDIS-2023) quiere ser la nueva hoja de ruta

en la política Nacional De Discapacidad basados en datos científicos para conocer las necesidades de la población con alguna situación de discapacidad. Esta Política Nacional se ha convertido en el instrumento general que tiene metas de trabajo a nivel nacional. Que ha adoptado la Convención Internacional sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad, como normativa nacional con el fin de contribuir a fortalecer los esfuerzos en promover derechos de estas personas y sus familias en Panamá. De esta forma asegurar la equiparación de oportunidades. Esta Política constituye uno de los avances más significativos en Panamá en esta década (SENADIS, 2022).

Panamá adopta el modelo social inclusivo con enfoque en Derechos Humanos con la firma de la Ley 25 de 2007, cuando se aprueba la Convención sobre Derecho de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. Definido como Modelo Social de la Discapacidad, centralizada en la persona, pasando a definirla como una situación que surge de las interacciones de las personas que tengan deficiencias con las barreras, tanto actitudinales como del entorno en que se les presentan. Este modelo se enfoca en la autonomía de la persona para centrarse en la eliminación de cualquier tipo de barreras, a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades.

En Panamá la educación constituye un proceso en construcción porque demanda, por un lado, requiere una política educativa clara y coherente, y que, por otro lado, un cambio de prácticas y de actitudes de quienes están directamente organizados en ella (administración, familia, directivos, docentes, profesiones). Para poder modificar experiencias educativas concretas. La educación inclusiva está unida a la utilidad de los aprendizajes, el desenvolvimiento en sociedad en lo productivo, social, cultural y cívico; también en lo práctico para el desarrollo social y crecimiento profesional como es el caso de los estudiantes con discapacidad que participan de la Educación Media. La educación inclusiva es un derecho de todos los estudiantes a recibir educación de calidad que promueva el aprendizaje

durante toda la vida y que preste especial atención a todos los grupos vulnerables (PNUD, 2022.). Favorecer el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza y contribuir a la eliminación de desigualdades y barreras de aprendizaje (ONU, 2006).

A nivel internacional se llevan adelante diversas acciones enfocadas en la formación con el objetivo de profundizar y poner en marcha prácticas para una educación inclusiva equitativa y de calidad. Desde el 2007, se ha realizado progresos significativos en la educación, desde que Panamá ratifica la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) mediante la Ley 25 de 2008, que aprueba la Convención y su Protocolo Facultativo el 30 de marzo de 2007. La educación es gratuita de calidad busca la igualdad para todos; y que sea accesible para todos. Que permita a todos los estudiantes acceso, la permanencia y el egreso con competencias, de todos independientemente de sus características.

Panamá cuenta con una política pública de discapacidad de la mano del Consejo Nacional de Discapacidad CONADIS custodio de la Política Nacional trabaja en cuatro líneas estratégicas: a) sensibilización, concienciación y prevención de la discapacidad; b) Accesibilidad para la igualdad de oportunidades, acceso al entorno físico, a la comunicación y la información; c) Coordinación sectorial para la transversalidad del tema de la discapacidad; d) y Gestión del conocimiento (PNUD, 2022). Su finalidad es impulsar desde las instituciones gubernamentales y sociedad civil, la integración social, económica y cultural de las personas con discapacidad y sus familias, mediante el trabajo con planes, programas y proyectos a nivel nacional; es en definitiva un ente de consulta y apoyo.

Otra política que ayuda a visibilizar la educación con factor primordial son las Oficinas de Equiparación de Oportunidades, otra política ha tenido una significativa incidencia en todas las instituciones del país. Las Oficinas de

Equiparación de Oportunidades han resultado oportunas y efectivas en un importante porcentaje. Política de Igualdad de Oportunidades para las mujeres (2012), a través del Instituto Nacional de la Mujer (INAMU) se diseñó la Política Nacional de Mujer, en la que participan organizaciones de mujeres con discapacidad. Entre sus objetivos está promover la eliminación de las causas estructurales de la desigualdad entre los géneros. Integración y participación plena de las mujeres al proceso de desarrollo político, económico, social y cultural del país. Propiciar el desarrollo de estrategias y acciones que permitan, con equidad social, la incorporación de las mujeres en todos los procesos de desarrollo sostenible.

Panamá, desde la firma de la Convención Internacional sobre el Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) ha diseñado Informes de País para rendir cuenta al Comité de seguimiento Naciones Unidas (2020), el primer plan se diseñó en 2009 y el segundo plan se diseñó en el 2014, el tercero, 2019. En este último Informe (2020) se enumeran las acciones pendientes a favor de las personas con discapacidad entre ellas: vida independiente, empleo joven y educación.

Otra política es la Reglamentación de la Ley N°15 del 31 de mayo de 2016, que reforma la Ley 42 de 1999, establece la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad. Las políticas del Estado deben contemplar que uno de sus objetivos principales sea generar oportunidades para que las personas con discapacidad participen en la construcción de una sociedad para todos y todas, y disfruten de los beneficios del desarrollo en equidad. La Ley 15 del 31 de mayo 2016 tiene dentro de sus objetivos, garantizar que las personas con discapacidad, al igual que todos los ciudadanos gocen de los derechos que la Constitución Política y las leyes les otorgan. Por otra parte, y de más reciente fecha es el Observatorio Nacional de Discapacidad (ONDIS, 2019). Artículo 33 de la Ley 25 de 2007, aprobada por la Convención de los Derechos de las Personas con

Discapacidad. Este ONDIS, promoverá avances sustantivos en la construcción de una sociedad inclusiva y solidaria (SENADIS, 2019). Actualmente, se ha terminado de ejecutar la Segunda Encuesta Nacional de la Discapacidad (ENDIS-2), fue en el mes de marzo y mayo del 2024 en la que se hizo realidad ENDIS-2, luego de 18 años del último estudio PENDIS. Por su parte el INE (2020) en el Censo Nacional de Población los resultados arrojaron que un 4% de la población tiene algún tipo de discapacidad.

2.1.2. Políticas de protección a las personas con discapacidad pospandemia

En el marco post- crisis mundial de salud pública han pasado cuatro años marcó un hecho histórico de acuerdo con la OEA (2021) y otros organismos como la Organización Mundial de Salud (OMS, 2021), la atención a las personas con discapacidad en las Américas generó respuestas gubernamentales en políticas públicas en el ámbito de salud, educación, trabajo, empleo, protección social y atención especializada en casos de emergencia para atención en derechos a estos colectivos vulnerables.

En el Informe la Pandemia de la COVID-19 se describe el impactó en ámbitos como: participación social y política, el acceso a información y a la justicia en condiciones de igualdad. Los grupos minoritarios en situación de vulnerabilidad por motivos entre ellos raza, etnia, discapacidad fueron víctimas de discriminación, estigmatización, falta de acceso a bienes y hasta la ausencia de servicios básicos inciden aún en esta pospandemia los que sigue provocando más pobreza, invisibilidad, hasta el abandono entre otras barreras como las limitaciones en los servicios de salud.

El Informe Mundial sobre la discapacidad producido conjuntamente por el Banco Mundial y la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) resalta que en todo el mundo las personas con discapacidad tienen peores resultados tanto:

sanitarios, académicos, de participación económica y una tasa de pobreza más alta que las personas sin discapacidad. La crisis sanitaria generó la creación y adopción de medidas compartidas por los Estados miembros de 13 países de la Región a la cual Panamá pertenece. Así el Compendio de Atención a las Personas con Discapacidad en las Américas en el marco de la pandemia de la Covid-19 fue una guía de gestión inclusiva del riesgo con enfoque en derechos. La guía prioriza la atención a las personas con discapacidad y el acceso durante y pospandemia para acortar la brecha de desigualdad.

Es además una valiosa herramienta para buscar priorizar el acceso a derechos como: salud, educación, bienestar social, desarrollo económico, el acceso al trabajo. Estrategia para combatir la discriminación, la desigualdad y la promoción de políticas públicas es la inclusión social, el mejoramiento de calidad de vida de los grupos minoritarios impactados en especial personas con discapacidad niñas, niños y adolescentes para acortar la brecha de desigualdad.

Desde el Departamento de Inclusión Social de la Secretaría de Acceso a Derechos y Equidad de la OEA como estrategia para llegar a las familias vulnerables. Esta estrategia es un referente para la implementación en la mejora de acciones para post pandemia en los ámbitos de salud, educación y el trabajo. La atención especializada y los programas de asistencia social facilitaron la planificación e implementación de políticas públicas para que esta población minoritaria no sea discriminada y que sea incluida en las respuestas gubernamentales.

En el caso de Panamá la entidad estatal que dirige y ejecuta la política de inclusión social de las personas con discapacidad y entidades claves ejecutaron el Plan prevención y atención que mediante divulgación buscó minimizar el riesgo de contagio de la persona y garantizar derechos al respeto y trato digno (OEA, 2021).

En lo que respecta al derecho a la educación, la situación de salud pública ofrece nuevas modalidades de educación, como la modalidad de enseñanza virtual o la enseñanza a distancia, que convirtió a los hogares en salas de clases. El reto fue llegar a zonas del país en situación de vulnerabilidad y difícil acceso donde no se tiene acceso a Internet (Naciones Unidas, 2020). En lo relativo a la situación de los derechos de las personas con discapacidad, Panamá ratificó el Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual y otras situaciones para el acceso a textos impresos. Todo esto en virtud de la Ley N°. 15 de 2016, relativa a la igualdad de oportunidades, hay avances importantes para introducir cambios profundos en el modelo de atención a la población con discapacidad.

De igual forma la Ley N° 56 de 2017, sobre el derecho de la mujer a participar en las decisiones públicas y privadas. Pero hay que hacer esfuerzos en particular con respecto a las mujeres vulnerables a forma de múltiples e interseccionales de discriminación (Naciones Unidas, 2020). También hay que seguir con la difusión de la concienciación sobre violencia contra las mujeres y las niñas (Ley N°7. de 2018 contra la discriminación), el Decreto Ejecutivo de 28 de junio de 2019, se creó una Mesa de políticas públicas para definir el sistema de integral, con el fin de debatir mejor la organización social de la atención en Panamá. Panamá tiene recomendación de Naciones Unidas (2020) de aumentar la cobertura y calidad de los servicios de enseñanza en todos los niveles, en particular mediante el fortalecimiento de un marco de no discriminación.

2.1.3. Derechos de las Personas con Discapacidad para la inclusión social

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (La Convención en adelante) se concibió como un instrumento de derechos humanos donde se reafirma que todas las personas con todos los tipos de discapacidad deben poder gozar de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

Se aclara y precisa cómo se aplican a las personas con discapacidad todas las categorías de derechos y las esferas en las que se han vulnerado esos derechos y en las que debe reforzarse la protección de los derechos.

La Convención asegura que toda persona con discapacidad:

- Participe plenamente en la comunidad.
- Se protejan los derechos y su dignidad.
- Tenga todos los derechos humanos.
- Tenga todas las libertades..
- Se respete como a las demás personas

La Convención, como marco legal internacional vigente para promover el empoderamiento, articula un cambio profundo en la comprensión de los derechos de las personas con discapacidad. Es el primer instrumento legal de derechos que incluye disposiciones antidiscriminatorias y sustanciales para permitir el disfrute de los derechos. Es también una herramienta de desarrollo, que destaca los pasos concretos y pragmáticos que debemos tomar para apoyar la inclusión de las personas con discapacidad en todas las áreas del desarrollo.

La Convención fue concebida desde sus inicios como participativa, ya que involucra a las personas con discapacidad y sus organizaciones en el desarrollo e implementación de legislación y políticas. Tiene tres características muy importantes:

- Afirma en cada derecho la igualdad y la no discriminación.
- Define cómo lograr la igualdad y no discriminación.
- Establece el contenido mínimo de cada derecho

Al reconocer los derechos, establece qué características deben tener. Así, por ejemplo, al regular el derecho a la educación, indica que para aplicarlo deben darse las siguientes condiciones:

- Derecho del niño/a, joven y el adulto con discapacidad a la educación.
- Derecho a una educación primaria o general básica; media o secundaria; que sea inclusiva, de calidad y gratuita.
- Se aplique en la comunidad vecinal.
- Derecho a educación sin discriminación.
- Derecho a los ajustes razonables en función de las necesidades individuales del estudiante con discapacidad.
- Derecho a que se presten los apoyos naturales.

Se ha heredado viejas desigualdades que se han visibilizado con la COVID-19. y que están presente en pospandemia. A pesar de que las normativas han avanzado, esas desigualdades siguen existiendo. Por ello, seguir trabajando hacia la concienciación y reconocimiento del valor de la persona con discapacidad en su comunidad desde el modelo de ciudadanía compartida y de integración en la comunidad y según los principios de derechos, accesibilidad y diseño universal. La Convención dispone en su art. 4 las obligaciones generales de los Estados Parte que se comprometen en su inciso 1a indica:

- Adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos.
- Tomar todas las medidas pertinentes, incluidas medidas legislativas, para modificar o derogar leyes, reglamentos, costumbres, prácticas existentes que constituyan discriminación contra las personas con discapacidad.
- Tener en cuenta, en todas las políticas y todos los programas, la protección y promoción de los derechos humanos de las personas con discapacidad.
- Abstenerse de actos o prácticas que sean incompatibles.

Conocer el Informe de Derechos Humanos y Discapacidad del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI, 2022) es un referente internacional en el que explicó que la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (2006) significó un gran hito legal internacional sobre discapacidad y el mayor valor que ha producido en la comunidad mundial con relación directa a personas con discapacidad. Esta herramienta legal intencionalidad tiene una alta influencia positiva en el reconocimiento de la protección de derechos y prácticas jurídicas.

Una vez ratificada la por más de 190 Estados se comprometen a adoptar medidas para asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos, entre ellos el artículo 4 que puntualiza la libertad de fundamental de las personas con discapacidad a ser tratada sin discriminación alguna. Para la Organización Mundial de la Salud (2022). Se estima que 16% de la población del mundo está en una condición de discapacidad, lo que equivale a 1.3 billones de personas (OMS, 2022). La incidencia es más alta en los países de bajos ingresos, de haciendo con la Encuesta Mundial de Salud (OMS, 2022), por su parte UNESCO (2022) estima que alrededor de 2% de los niños y niñas en situación de discapacidad consiguen concluir sus estudios.

La Convención tiene más de una década que entró en vigencia, sin embargo, las personas con discapacidad siguen experimentado situaciones de exclusión sistemática en especial aquellas en condición de discapacidad severa, las cuales enfrentan barreras de acceso a bienes sociales básicos y al ejercicio regular de derechos fundamentales.

El Informe del Comité de Seguimiento de Derechos Humanos y Discapacidad (2022) reconoce avances en políticas públicas y la acción legislativa. No obstante, se requiere seguir acciones legislativas que consideren las discapacidades desde un enfoque exigente de Derechos Humanos la plena ciudadanía reside la justicia;

qué hay que hacer efectiva para convertirla en verdadero garante de inclusión. Según el Informe es necesario seguir trabajando para mejorar la situación de vulneración y generar planes de acción para la inclusión y el bienestar de las personas con discapacidad.

El análisis del Informe visibiliza el no cumplimiento de los derechos sobre todo entre las mujeres y niñas con discapacidad que experimentan peor situación en el caso de la autonomía económica, la educación, la accesibilidad universal, también la protección social adecuada y en los recursos para la vida independiente. La Convención rechaza la discriminación por motivos de discapacidad e insiste luchar contra las actitudes negativas y el entorno que colocan a las personas con discapacidad en una situación vulnerable o de marginación.

La Convención promueve un mundo sin discriminación, mediante la promoción de la igualdad. La Convención se enmarca en un enfoque de Derechos Humanos y en su aplicación de su artículo 4 impone a los países partes mandatos principios y preceptos contenidos en la propia Convención con el fin de abandonar prácticas normativas y políticas discriminatorias y excluyentes hacia las personas con discapacidad.

Este Informe sobre los Derechos Humanos y Discapacidad provocó toma de conciencia en todas las instancias y grupos de interés para que la discapacidad. Comité hizo énfasis en la inclusión de los niños mi niña con discapacidad la Convención en el artículo 7 en la que señala que las niñas con discapacidad sometidas a múltiples formas de discriminación. Consideran todas las iniciativas estrategias y acciones en igualdad de condiciones que las demás niñas de todos los derechos humanos. Este artículo 7 resalta la primera infancia cómo clave en los sistemas públicos de servicio social educativo y qué tiene que generar alianzas cómo movimientos asociativos de discapacidad a fin de preparar programas integrales.

Para garantizar el máximo de autonomía personal y de esta manera abordar desde edades tempranas la situación de vulnerabilidad. Estos programas están alineados a una adecuada educación inclusiva con apoyos efectivos y personalizados para que los estudiantes puedan transitar hacia una autodeterminación que requiere la colaboración de la comunidad educativa (CERMI, 2022).

Las investigaciones científicas y documentos mundiales revisados los resultados argumentan que la pobreza es una causa de la discapacidad. En la etapa de la infancia las estrategias de lucha han de considerar a las niñas y a los niños con discapacidad ofreciendo respuestas para una condición digna y un mejor desarrollo personal. Considerando que las niñas y niños con discapacidad tienen personalidad e identidad propias y están llamados a construir las decisiones que les afecten. Deben ser escuchados y tenidos en cuenta para que participen plenamente con los apoyos requeridos en todos los espacios para su desarrollo personal es decir trabajar en su autodeterminación.

Finalmente, la desigualdad en América Latina es un fenómeno estructural que encuentra una de sus raíces históricas en el pasado colonial y la segregación social y política. Una economía fuertemente asentada en la explotación de recursos naturales, que busca la concentración de la riqueza y más reciente una población mayoritariamente asentada en las grandes ciudades.

2.2. Personas con Discapacidad Intelectual

El funcionamiento intelectual es un término más amplio que el de inteligencia, habilidades intelectuales, pero más reducido que el de funcionamiento humano. El término funcionamiento intelectual incorpora las características que habitualmente defiende la inteligencia: razonar, planificar, resolver problemas,

pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprendizaje a partir de la experiencia.

La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa para la aplicación de esta conceptualización (Shalock, et al., 2021).

- Las limitaciones en el funcionamiento actual deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios que son habituales para iguales de edad y cultura.
- Una evaluación válida tiene en cuenta la diversidad humana y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.
- En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades.
- Un objetivo importante de la descripción de limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidades de apoyo.
- Si se mantienen los apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo, el funcionamiento de la persona con discapacidad intelectual generalmente mejorará.

Para comprender la evolución histórica del término discapacidad intelectual, García (2010) indica que la palabra ha variado según las necesidades de cada época. Para inicios del siglo XX, la definición de retraso mental era una discapacidad caracterizada por unas limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa. Este término retraso mental se caracterizó por tres tendencias centradas en: el aspecto social, las habilidades cognitivas o mentales y los orgánicos o biológicos actualmente todo esto superado (Verdugo, 1995).

El retardo mental comprendió dos modelos: el del déficit conductual en el cual el problema o deficiencia está en la persona. Por ende, son personas diferentes ameritan educación individualizada y centrada en sus deficiencias. Y el modelo No deficitario que asumió que el sujeto cuenta con comportamientos conductuales adecuados en su repertorio, pero se encuentran inhibidos por determinados factores (Macía et al., 1993 citado por Vived 2012).

Desde entonces, se han empleado variedad de términos en función de los distintos modelos: médico. Psicométrico, conductual, cognitivo, psicoeducativo y evolutivo los cuales coincidieron en el etiquetado de la persona y en generar actitudes prejuiciosas sociales y ponían el enfoque en el déficit que limita la participación e interacción de la persona con el contexto en sus actividades diarias (Bijou 1996; Feuerstein 1980; Fierro 1984 citado por García, 2010).

Desde las concepciones inicialmente psicométricas del Siglo XX se ha ido avanzando a un paradigma integrador de ciudadanía compartida, holístico y multidimensional como consecuencia del trabajo de la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (2021). La discapacidad intelectual, ha recibido valiosos aportes interdisciplinarios y también a los fuertes impulsos de personas, familias y profesionales que en trabajos de investigación, intervención y rehabilitación han aportado a los avances en la conceptualización de este grupo de personas.

Un antecedente importante fue la Asociación Americana sobre Retraso Mental ahora Asociación Americana de Discapacidad Intelectual sus siglas en inglés propusieron la definición en 1992, confirmada en el año 2002 y desde entonces han tenido un impacto en la estabilización de los cambios en la concepción, así como en las prácticas profesionales a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo.

Según la AAIDD (2011) las habilidades adaptativas son el verdadero parámetro de consideración de la discapacidad intelectual. Ante ello, resalta que esta discapacidad es un estado peculiar en el funcionamiento que se inicia en la infancia y se caracteriza por limitaciones en la capacidad intelectual como en las habilidades adaptativas.

Refleja la sintonía entre las capacidades de la persona y las características y expectativa del entorno. A su vez resalta un enfoque multidisciplinar y sistemas de apoyo precisados por la persona y que mejoran su funcionamiento individual. Durante las dos últimas décadas el avance ganado en el campo de la discapacidad intelectual ha permitido seguir replanteando conocimientos, prácticas y apoyos y servicios.

La persona con discapacidad intelectual es aquella cuyo ritmo de aprendizaje y la respuesta cognitiva es diferente del resto de la población general; debido a un funcionamiento intelectual diferenciado. Esta condición puede estar presente desde antes del nacimiento o en la primera infancia, se manifiesta en el ritmo del funcionamiento mental, las destrezas sociales, la comunicación, las interrelaciones con el medio y el cuidado personal.

Las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo requieren de formas de aprendizaje vivenciales e instrucciones claras y precisas, ritmo de enseñanza acorde a los logros alcanzados en su desarrollo y aprendizaje. En la tabla se detalla el enfoque multidimensional de la discapacidad intelectual. El enfoque multidimensional de la discapacidad intelectual centrado en la persona propuesto por la AAIDD (2011) actualizado (2021) está basado en las medidas de la inteligencia o conducta adaptativa.

Este enfoque contempla tanto las capacidades como las limitaciones de la persona con discapacidad, e identifica el perfil de apoyo evaluadas en cinco

dimensiones del funcionamiento humano (habilidades intelectuales, conducta adaptativa, salud, participación y contexto). Esto parte del modelo multidimensional del funcionamiento humano propuesto por AAIDD en los años (1992) y en el año (2002).

Según Verdugo et al. (2013) el marco conceptual actual precedido de la Clasificación Internacional del Funcionamiento la Discapacidad y la Salud (OMS, 2001) este enfoque multidimensional de comprensión de la discapacidad compuesto por dos componentes y cinco dimensiones describe como el funcionamiento humano y la presencia de esta condición implican la interacción dinámica entre habilidad intelectual, conducta adaptativa, salud, participación contexto y apoyos. Schalock (1996), presentó el vínculo entre el actual enfoque de discapacidad intelectual, calidad de vida y autodeterminación, la inclusión, la equidad, el empoderamiento y los apoyos basados en la comunidad. proporciona una orientación muy necesaria para la investigación, la política y la práctica en el campo de la discapacidad intelectual y del desarrollo.

El Modelo socio ecológico proporciona el modelo de entendimiento más completo y complejo, que enfatiza en capacidades y potencialidades y los apoyos. De acuerdo con Verdugo et al., (2013) la discapacidad intelectual ya no se considera un rasgo invariable de la persona, sino una limitación en el funcionamiento humano entre la interacción entre la persona y su entorno.

Este modelo actual de la discapacidad intelectual resalta el papel del entorno, apoyos y la interacción de la persona para mejorar su funcionamiento individual, hacer elecciones, tomar decisiones, establecer metas. Este modelo refleja un mejor entendimiento de los mecanismos tanto para la provisión de apoyos dirigidos a potenciar el desarrollo y crecimiento personal, bienestar y resultados personales.

Cuadro 1. Discapacidad intelectual y sistema multidimensional

Dimensión	Medidas del Modelo	Enfoque Multidimensional
Habilidades intelectuales	Test CI	Capacidad intelectual del CIE-10
Conducta adaptativa	Escalas de conducta adaptativa	Niveles de conducta adaptativa
Salud	Inventarios de salud y bienestar	Estatus de salud (salud física, salud mental)
Evaluación Etiológica	Factores de riesgo	Estatus de salud mental Sistema de clasificación CIE-10 y DMS-V
Participación	Escalas de participación comunitaria. Escalas de participación comunitaria	Grado de participación
Contexto	Evaluaciones personales (motivación, estilos de aprendizaje, estilos de vida)	Estatus personal
Apoyos	Evaluación funcional de la conducta	patrón de apoyos necesarios

Fuente: Tomado a partir de la adaptación de Verdugo y Schalock (2010, p.16).

En la actualidad coexisten diferentes clasificaciones en torno a la discapacidad intelectual. Esto no debe suponer un problema si tenemos en cuenta que dichas clasificaciones son complementarias y permiten una mejor comprensión de la persona.

2.3. Modelo de Calidad de Vida y Sistemas de Apoyo

La Asociación Americana de sobre Discapacidad Intelectual aportó a las bases en el cambio en la definición de discapacidad (2002) a un enfoque multidisciplinar y sistemas de apoyo precisados por la persona y que mejoran su funcionamiento individual (AAMR, 2002). Esta definición se centró en dimensiones e indicadores de calidad de vida. Su importancia radica en brindar un marco conceptual para organizar un plan individualizado de apoyos, evaluar los resultados personales y evaluar las prácticas. La concepción social de la discapacidad está centrada en las capacidades y potencialidades de la persona.

El modelo de calidad de vida propuesto por Schalock y Verdugo (2002) es el más difundido y aplicado en el ámbito profesional relacionado con las discapacidades intelectuales, Calidad de vida es un estado de vida definido por Schalock y Verdugo (2013). La calidad de vida es un estado deseado de bienestar personal compuesto por dimensiones centrales iguales para todas las personas, pero varían individualmente en la importancia y valor que se les atribuye es multidimensional; tiene propiedades éticas-universales y éticas ligadas a la cultura; tiene componentes objetivos y subjetivos y está influenciada por factores personales y ambientales.

La aplicación de la calidad de vida es un acercamiento multidimensional y holístico; un enfoque comunitario, que es el contexto para la calidad de vida; el uso de buenas prácticas que incluye estrategias basadas empíricamente que reducen la discrepancia entre el ambiente a través del entrenamiento en habilidades funcionales, el uso de tecnología asistida, el acceso a apoyos naturales y la adaptación ambiental; el uso de apoyos individualizados y su ajuste o asociación con los indicadores centrales de calidad de vida.

Mejora de la calidad se refiere a la capacidad de una organización para mejorar

su funcionamiento y transparencia mediante la recogida sistemática y el análisis de datos e información, y para implementar estrategias de acción. El objetivo de la mejora de la calidad es la mejora de los resultados personales y la transferencia del programa. Una organización de aprendizaje eficaz es aquella que tiene una cultura o sistema de valores (tales como calidad de vida) que apoya el aprendizaje, y tiene una estructura que permite la integración de nueva información para facilitar el cambio (Pitt, Dixon y Vialle, 2021).

El modelo de calidad de vida es multidimensional; holística tiene propiedades éticas-universales y está influenciada por factores personales y el entorno. La aplicación de la calidad de vida desde un enfoque comunitario, resalta el uso de buenas prácticas, estrategias basadas en habilidades funcionales, uso de tecnología asistida, acceso a apoyos individuales y naturales que propicien la mejora de los resultados personales. La autodeterminación es uno de los retos en la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. La autodeterminación es tener la posibilidad de decidir sobre su propia vida de forma independiente y responsable. Es tener metas y valores personales disponer de valores personales, expectativas, deseos hacia los que dirija sus acciones. Hacer elecciones, disponer de distintas acciones entre las cuales elegir de forma independiente y según sus preferencias y para ello se requiere de habilidades en la autonomía, control personal. Schalock y Verdugo, (2002).

El vínculo entre el desarrollo de habilidades asociadas con la autodeterminación entre ellas; la toma de decisiones, resolución de problemas, establecimiento y logro de metas, planificación, autogestión, autodefensa, autoconciencia, conocimientos y resultados escolares positivos como es el rendimiento y post escolar como acceso al empleo y a la comunidad (Burke et al., 2020). Cuando se habla de calidad de vida los puntos que hay que mejorar son la autodeterminación y la inclusión social que promueva la participación de la persona con discapacidad

intelectual en las actividades comunitarias como uno más (Verdugo, Schalock y Gómez, 2024).

El concepto de calidad de vida tiene un papel central en las prácticas profesionales y en las políticas sociales en los ámbitos educativos. La introducción del enfoque biopsicosocial en atención a las personas con discapacidad intelectual que resalta la participación e interacción con el entorno que le rodea mejorará si se ofrecen los apoyos adecuados (Luckasson et al., 2002; Morán et al., 2019; Schalock y Verdugo 2012).

El modelo multidimensional del funcionamiento del desarrollo humano distingue ocho dimensiones esenciales de la calidad de vida que son importantes para todas las personas: bienestar emocional, bienestar físico, bienestar material, relaciones interpersonales, desarrollo personal, autodeterminación, inclusión social y derechos.

En estudios para medir la calidad de vida se aplicó la escala KidsLife a 420 personas con discapacidad intelectual en edades entre 4 y 21 años que se encuentran en el sistema educativo. Los resultados aportaron puntuaciones más bajas en la dimensión: inclusión social y autodeterminación. Así las áreas prioritarias en las que se dieron mayores limitaciones son aquellas que tienen como protagonista a la propia persona tales como vida comunitaria y la toma de decisiones.

Se puntualiza la urgente necesidad de capacitar a la persona con discapacidad intelectual y del desarrollo para tener más control sobre su propia vida, promover su participación a actividades sociales desde la infancia y adolescencia y el papel de los apoyos y el entorno (Morán-Suarez, 2020). Así también destaca la necesidad de desarrollar estudios para evaluar y fomentar la autodeterminación (Verdugo et al., 2013).

Calidad de vida es llegar a tener resultados personales óptimos, medidos en el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo, concreta indicadores que permitan evidenciar avances; en las distintas dimensiones del comportamiento humano y específicamente en la autodeterminación que el objeto de estudio (Verdugo, Schalock y Gómez, 2024).

Calidad de vida para los estudiantes panameños y sus familias, implica realizar acciones concretas. Acciones capaces de identificar necesidades y proponer soluciones mediante estrategias y programas de intervención para mejorar la autodeterminación desde la educación básica general. Estos alineados a Planificación Centrada en la Persona (PCP) constituyen un sistema facilitador de la gestión de apoyos personalizados para ayudar a las personas con discapacidad intelectual a proyectar su estilo de vida deseado (Pallisera et al., 2013; Pallisera, 2018). También a la Planificación Centrada en el Estudiante (PECE, 2018) que requieran de ajustes razonables en función de las necesidades, apoyos y garantizar su participación de un currículo flexible alineado ecológico funcional.

Hay que alinear las necesidades, a la realidad, y demandas de la propia persona con discapacidad, a la familia y los profesionales con quien interactúa. Es decir, las personas que promueven su autodeterminación para que el contexto actúe como facilitador y no como barrera.

Se resalta la importancia de autodeterminación, autonomía, elecciones, metas personales en la persona con discapacidad intelectual en los diferentes contextos de las personas y evidenciar necesidades, desafíos y respuestas (Bradley et al., 2010; Berrueto et al., 2010; Verdugo, Schalock y Gómez, 2024). Para alcanzar procesos de desarrollo en la persona hay que alinear las necesidades, a la realidad, y demandas de la propia persona con discapacidad, a la familia y los profesionales con quien interactúa. Las personas que promueven su autodeterminación para que el contexto actúe como facilitador y no como barrera.

Se resalta la importancia de autodeterminación, autonomía, elecciones, metas personales en la persona con discapacidad intelectual en los diferentes contextos de las personas y evidenciar necesidades, desafíos y respuestas.

Calidad de vida es un eje central de los esfuerzos, a convertirse en un constructo social que guía las prácticas profesionales en los programas, la evaluación de los resultados y la mejora continua de la calidad. La calidad de vida individual se entiende como estado de bienestar personal compuesto por varias dimensiones centrales que están influenciadas por factores personales y ambientales. Estas dimensiones centrales son iguales para todas las personas, pero puede variar individualmente en la importancia y valor que se atribuye. La evaluación de la dimensión está basada en indicadores que son sensibles a la cultura y al contexto en que aplica.

Una persona puede tener calidad de vida cuando sus necesidades personales están satisfechas y tiene la oportunidad de enriquecer su vida en las principales áreas de actividad vital para cualquier persona. La calidad de vida tiene componentes como: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos (Schalock y Verdugo, 2002). La calidad de vida es un fenómeno complejo de evaluar porque es multifacético.

La aplicación del modelo de calidad de vida en los programas de apoyo individual y planificación centrada en la persona, en las organizaciones y asociaciones de apoyo a las personas con discapacidad para la mejora continua y en el desarrollo de unas nuevas políticas sociales que puedan ser evaluados por resultados conseguidos.

2.3.1 Sistemas de Apoyo

La aproximación conceptual de apoyos se introdujo por primera vez en la 9ª edición del Manual de AAIDD (Luckasson et al., 1992). Desde 1992 ha mejorado la comprensión sobre los sistemas de apoyo. Esta mejor comprensión se debe al mayor énfasis otorgado a los derechos humanos y legales, de las personas con discapacidad de Naciones Unidas (2006). Los avances en el desarrollo, aplicación y evaluación de las políticas sobre discapacidad.

Schalock (2021) sobre el paradigma de apoyos ha tenido un efecto transformador en las prácticas y políticas en el ámbito de la discapacidad intelectual. El paradigma de apoyo se basa en la idea de que la persona con discapacidad intelectual necesita diferentes tipos de apoyo y de distinta intensidad para participar y contribuir en su entorno. Los apoyos disminuyen el impacto de la discapacidad. El paradigma de apoyos está cambiando los roles de los usuarios y los proveedores de estos apoyos, entre ellos: educadores, profesionales de diversos ámbitos.

Los sistemas de apoyo son recursos y estrategias que promueven el desarrollo e intereses de la persona y mejoran su funcionamiento y bienestar personal. Los sistemas de apoyo eficaces están centrados en la persona.

Las políticas públicas para aplicar un sistema de prestaciones basado en apoyo y para evaluar el impacto de los apoyos proporcionados (Shogren, Luckasson et al., 2017; Stancliffe et al., 2016; Thompson et al., 2014). Esto ha traído avances importantes para la planificación, previsión y evaluación de apoyos. Estos avances se relacionan con la capacidad de evaluar la intensidad de las necesidades de apoyo pueden ser utilizados y alinear esas necesidades con las estrategias de apoyo, identificar y hacer operativos los elementos de los sistemas de apoyos y

evaluar el impacto de los apoyos prestados sobre el funcionamiento y bienestar personal.

Los apoyos son esenciales para describir las limitaciones y tener un perfil de necesidades de apoyo; y si se mantienen los apoyos personalizados apropiados durante largos periodos de tiempo, el funcionamiento de las personas con discapacidad intelectual generalmente mejorará. Una estructura eficaz de sistemas de apoyos promueve la identificación de recursos y estrategias que puedan implementarse para atender las necesidades individuales de apoyo y alcanzar las metas personales.

Schalock (2021), los sistemas de apoyo son una red interconectada de recursos y estrategias que fomenta el desarrollo e intereses de una persona y mejora su funcionamiento individual y bienestar personal. Los sistemas eficaces de apoyos están centrados en la persona, son holísticos, coordinados y orientados a resultados.

El sistema de apoyos como recursos y estrategias tiene como propósito promover el desarrollo, educación, intereses y el bienestar personal que mejora con el funcionamiento individual. También hace especial énfasis en los sistemas de apoyos para optimizar su funcionamiento individual, es decir los apoyos son esenciales para obtener resultados deseados: de crecimiento personal, calidad de vida y bienestar personal (Cummins, 2020; Gómez-Sánchez et al., 2021; Gómez et al., 2020; Verdugo, Schalock y Gómez, 2024).

Implementar sistemas de apoyos es necesario que las entidades públicas y privadas de tal forma que incluyan a los apoyos a la persona con discapacidad intelectual y su familia; además (Larson et al., 2018). Las políticas enfatizan cada vez en apoyos autodirigidos (Bogenschutz et al., 2019; Friedman, 2018; Thompson et al., 2014). Los sistemas de apoyo se construyen en torno a valores,

condiciones facilitadoras y vínculos de apoyos (Buntix et al., 2018; Onken, 2018; Quian et al., 2020).

2.3.2 Característica de sistemas de apoyo centrados en las personas

Las necesidades de apoyo de una persona reflejan el desfase existente entre sus competencias y demanda del contexto en el que vive, trabaja, aprende, interactúa y disfruta la vida. Los sistemas de apoyo tienen la finalidad de disminuir las limitaciones funcionales de la persona y las demandas contextuales y, por tanto, mejorar su funcionamiento y bienestar personal. Evaluar las necesidades de apoyo para elaborar sistemas de apoyos que mejoren el funcionamiento humano y el bienestar personal. El cambio hacia una evaluación de los apoyos que necesita la persona para participar a lo largo de su vida en actividades inclusivas y entornos comunitarios.

La evaluación estandarizada del perfil de intensidad de necesidades de apoyos individuales proporciona información que puede ser utilizada para la planificación y provisión de apoyos; la distribución de recursos y la evaluación de recursos. La evaluación de las necesidades de apoyo de una persona se realiza aplicando una escala estandarizada, fiable, válida, de aplicación individual e integral y que ofrezca a las personas con discapacidad intelectual y que ofrezca puntuaciones de necesidades de apoyo. La información sobre las necesidades de apoyos debe ser proporcionada por al menos un informante calificado que conozca bien a las personas y sus necesidades de apoyo. Evaluar las necesidades de apoyos de la persona. La necesidad de apoyo se refiere a la intensidad de los apoyos que una persona necesita para participar en actividades relacionadas con un funcionamiento, mientras que la conducta adaptativa es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas desempeñadas por las personas en la vida cotidiana. Los sistemas de apoyo han de responder a los objetivos y las necesidades de apoyo personal, se integren en programas participativos de

apoyo. Los elementos de los sistemas de apoyo, que pueden definirse de forma operativa y medirse, incluyen la elección y autonomía personal, entornos inclusivos, apoyos especializados. La naturaleza integradora de los sistemas de apoyo se caracteriza por centralizar en la persona, ser holísticos, coordinados y estar orientados a los resultados.

Cuadro 2. Características de los sistemas de apoyo para las personas con discapacidad intelectual

Características	Evaluación de necesidades de apoyo	Evaluación de conducta adaptativa
Objetivo	El perfil e intensidad de los apoyos necesarios para mejorar la participación en el hogar y en la comunidad	Las habilidades conceptuales, sociales y prácticas que las personas han aprendido y ponen en marcha.
Características	Evaluación de necesidades de apoyo	Evaluación de conducta adaptativa
Ítems evaluados	Una serie de actividades vitales importantes en las que las personas participen y para las que puedan necesitar apoyo.	El conjunto de habilidades o conductas adaptativas necesarias para desenvolverse con éxito.
Respuesta a los ítems	La intensidad de apoyo que una persona necesita para	El nivel de funcionamiento

	participar en actividades vitales.	habitual de la persona en comparación con sus iguales en edad que viven en comunidad.
Usos	Establecer el perfil y la intensidad de las necesidades de apoyo establecer niveles y categoría de clasificación y desarrollar planes de apoyo personal	Determinar cuándo se cumple el criterio diagnóstico de la discapacidad intelectual referido a la presencia de limitaciones significativas en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas.

Fuente: Tomado de Tompson et al. (2015) y Tompson, Wehmayer et al. (2016).

2.3.3 Profesores con prácticas inclusivas tarea en situación crítica

Marchesi (2010) sobre el bienestar de los docentes, competencias, emociones y valores, argumenta que la actitud es la primera competencia para favorecer el deseo de saber de sus estudiantes. Hay que tener cuatro habilidades para ser un profesor con sentido de diversidad. La primera es que el docente esté él mismo interesado en el conocimiento que pretende que sus estudiantes aprendan. La segunda es relacionar lo que se aprende en el aula con lo que el alumno vive fuera de ella y, a la inversa, traer a la clase determinados sucesos y experiencias acontecidas al margen del trabajo escolar. La tercera habilidad

es ser capaz de facilitar es ser capaz de facilitar el diálogo, la participación y la colaboración de los alumnos. La última de las habilidades es tener una cierta capacidad de innovación. El diseño de variadas situaciones de aprendizaje adaptados al contexto de cada clase exige flexibilidad mental, seguridad emocional y creatividad.

Marchesi (2010) cada curso escolar exige mayor diversidad de estudiantes, que todavía da más valor a esta competencia docente. A veces se piensa que los problemas que suscita la diversidad del alumnado se resuelven con una iniciativa específica: cambiar una ley, mejorar la formación de los profesores, establecer itinerarios o programas de diversificación en las escuelas, proporcionar más recursos o modificar el sistema de ingreso al sistema educativo. Estas medidas aisladas no son las estrategias correctas. El éxito de las respuestas educativas a la diversidad del alumnado es, en el fondo, el éxito de conjugar de manera equilibrada la calidad y la equidad en la enseñanza, lo que exige impulsar un conjunto de iniciativas amplias y coherentes que se enfrente con los problemas básicos de la educación escolar.

El profesor es agente clave en el proceso de la educación para todos. Nadie pone en duda que la educación es uno de los bienes más valiosos a los que tiene derecho la persona y su justa distribución no puede quedar a la voluntad o confluencia de circunstancias favorables. Sin embargo, a la importancia del tema se corresponde la dificultad de definirlo y de concretarlo en acciones eficaces. El docente tiene la responsabilidad pública, ya que debe transmitir unos conocimientos y una forma de vida que contribuye al bienestar del estudiante en la sociedad en la que están inmerso y que sean capaces de mejorar esa misma sociedad (Marchesi, 2010).

Olson (2003) señala que la responsabilidad del profesor está en proporcionar una oportunidad razonable a todos los estudiantes para aprender. Pero en esta

última instancia es el alumno quien debe asumir la responsabilidad de su aprendizaje. Pero el aprendizaje no debe concebirse exclusivamente como en términos de conocimientos. Hay que aprender también a relacionarse, a respetar, a convivir, a ser responsable del mundo en que vivimos y de los otros.

El profesor debe también proporcionar a todos los alumnos oportunidades para su desarrollo afectivo, social y moral. El profesor adquiere, por tanto, una responsabilidad con cada uno de sus estudiantes, sobre todo con aquellos que tienen más situaciones de quedar excluidos del sistema educativo y del aprendizaje. El magisterio no se define como una profesión, sino como una misión. El ejercicio de esta práctica requiere no tanto de un saber cuánto de una serie de cualidades de carácter ético-moral. La primera y más importante es la vocación (Tenti, 1999).

La participación del alumnado con discapacidad en la escuela es su derecho y su oportunidad de una vida digna (Ainscow, 2021; Estévez y León, 2017; Rosado-Castellan et al., 2022; Sebastián-Heredero y Anache, 2020). El profesor es decisivo para la puesta en marcha de estas oportunidades y el desarrollo de una vida digna, allí resalta la formación y experiencia que tenga el profesor (De Matthews et al., 2022; Gilmour y Wehby, 2020; Klehm, 2014).

La educación tiene que ser equitativa y de calidad para los estudiantes con discapacidad intelectual o cualquier necesidad en el ámbito del desarrollo personal responda a sus necesidades. Para ello, se requiere transformar los procesos educativos que son las más cercanas entre sí: docentes y estudiantes (Amor, 2018; Algahtani, 2017; Pennington y Courtade, 2015). En el caso del profesorado para aumentar su competencia en un modelo sistémico y estructurado que, considerado el entorno cultural y familiar, se centre en la adquisición de forma que provea al estudiante, de nuevas competencias y nuevos conocimientos en tres sentidos amplios: académico, social y tecnológico

(Navas et al., 2021; Wåger y Bagger, 2024; Weiss, 2018).

Por eso, una de las responsabilidades del profesor es promover el desarrollo cognitivo de los estudiantes proporcionando instrumentos conceptuales de pensamiento para estructurar y comprender mejor la realidad, para adquirir nuevos conocimientos, hacer frente a la información desconocida y pensar y razonar de manera crítica (Li y Rupp, 2021; Miller et al., 2022; Wray et al., 2022). La educación inclusiva garantiza el aprendizaje con especial énfasis en aquellos que están excluidos, o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y que surgen de la interacción entre estudiantes y sus contextos (Jurado y Almendros, 2024; Vila-Merino et al.; 2024). La participación de los estudiantes en su propio aprendizaje posee un efecto positivo sobre la autoestima y la propia comprensión de las metas que se proponen (Calderón-Almendros y Echeita-Sarrionandia, 2022; Cedillo et al., 2024). Si los centros educativos adoptan prácticas inclusivas en sus planteamientos didácticos, han de prestar atención a esa forma en la que los estudiantes participan.

Para promover la inclusión es clave una mayor comprensión de los diferentes estilos de aprendizaje y la capacidad de adaptar los enfoques de enseñanza a las diferencias. Vega (2002) los profesores reconocen que tienen un estilo particular de enseñar que es el que encuentran más natural y cómodo, aunque los mejores profesores desarrollan también sus habilidades para el empleo de otros estilos (González-Fernández y Iturra, 2024; Vega, 2022). Los enfoques de enseñanza y de los estilos de aprendizaje es un requisito necesario para el profesor que sea tener un aula inclusiva (Auhl y Bain, 2024; Barbour y Hodges, 2024). Los profesores deben familiarizarse con un conjunto de estrategias de enseñanza y estilos de aprender que se dirijan hacia un uso efectivo de todos los recursos, humanos, materiales, que además requieren una organización y planificación que considere las necesidades del alumno, todas sus necesidades

(Абдурасулова, 2024; Nielsen y Jensen, 2024). Sólo así procura el acceso efectivo al currículum de todos los estudiantes.

Para los profesores son enormes los desafíos en la escuela. Las modificaciones necesarias en los contenidos, en las estrategias, las evaluaciones para que realmente el sistema educativo asuma su responsabilidad de educar a todos. No se necesita introducir nuevas estructuras, nuevos apoyos y la cultura de los centros escolares; de cómo entender la respuesta, sentirse acogido. La educación inclusiva implica bienestar y satisfacción del docente; de la valoración y el reconocimiento de su trabajo; no solo del empoderamiento de los estudiantes, sino también de las familias; de los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Los cambios implican ajustes en las políticas llamados ajustes razonables para minimizar las barreras sociales, culturales, actitudinales del centro escolar; como organizar las necesidades de apoyo. Hay que aprovechar los recursos y el profesorado especializado un recurso extraordinario en las aulas. Para proporcionar la información, para motivar el interés de los estudiantes. Para poner en ejecución pedagogías inclusivas con diseño universal para el aprendizaje (MEDUCA, 2000). Educación inclusiva es también bienestar personal y social de los estudiantes (Segundo et al., 2024; Echeita y Sandoval, 2021; Muntaner-Guasp, 2024).

Cuidar su autoestima se quiere asegurar que se sienten reconocidos, valorados por su singularidad por parte de sus compañeros y tener amigos, compartir sus intereses de jóvenes. La educación inclusiva debe convertirse en espacios, en que los docentes piensen trabajen juntos y además trabajen bien; tener evidencias, estas evidencias provienen de saber escuchar, recopilar las voces del docente del grado, de los estudiantes, tal cual lo plantea la Normativa de Educación especial (Decreto Ejecutivo N°1, 2000).

Sócrates decía que el papel de un maestro no era implantar verdades en la mente, la tarea del profesor es asistir al estudiante en el descubrimiento o redescubrimiento de la verdad. La teoría de aprendizaje constructivista pretende explicar la naturaleza misma del conocimiento humano. Plantea que el aprendizaje se da de forma interactiva al incorporar las experiencias previas en abstracciones mentales que son utilizadas para asimilar o comprender el nuevo conocimiento. Por esta razón, el conocimiento se entiende como un proceso individual y único para cada estudiante (González-Fernández, 2024). La educación inclusiva necesita la participación de todos los miembros de la comunidad educativa y es un elemento absolutamente central, no podemos pensar en iniciar y sostener estos procesos; si no tenemos en cuenta el concurso de las personas que están realmente conformando la comunidad educativa (docentes, estudiantes, familias, directivos y la comunidad).

El artículo 92, del Decreto Ejecutivo N° 203 de 27 septiembre de 1996, consideran como servicios valiosos a la educación, los realizados en campo educativo, como consecuencia de designaciones especiales, para la ejecución de actividades especiales en el ámbito de su desempeño profesional. Los servicios valiosos se reconocen a maestros, profesores, directivos, supervisores y comisiones especiales.

Panamá se tienen los servicios valiosos a la educación se aprueban en Panamá por Resolución N.º 006-2018 (IPHE 2018) Son acciones, adaptaciones, estrategias, apoyo, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basada en necesidades específicas de cada estudiante. Finalmente, hay que fortalecer el rol profesional del docente para dejar de ser un actor excepcional y convertirse junto a la familia en miembros de una sola comunidad, miembros de la sociedad que aportan muchísimo a la calidad de vida y la calidad educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual.

El desarrollo de una educación más inclusiva que persiga niveles de aprendizaje y rendimiento escolar, ambicioso para todos, es incompatible con los modos de organización, funcionamiento escolar y prácticas docentes de aula tradicionales. Es necesario cambios y reformas educativas sistemáticas. Se busca nuevas respuestas docentes que puedan apoyar y estimular la participación de los estudiantes.

2.3.4. Estudiantes con discapacidad intelectual ante el modelo de calidad de vida en el sistema educativo

Se debe enseñar a los estudiantes habilidades que les permitan ser más autodeterminados, tales como la fijación y logro de metas, solución de problemas, autorregulación, y autogestión, aprendizaje autodirigido, afrontamiento y organización, y liderazgo y trabajo en equipo, lo cual también les permitirá interactuar con mayor efectividad en el currículum general.

Para Faragher et al. (2017) el continuo fracaso de las políticas educativas para abordar los factores que influyen en una educación de calidad es contrario a los objetivos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (2006). En el ámbito de la calidad de vida, tiene una estrecha relación con el artículo 24 sobre educación de calidad y equidad, explora la calidad de vida en el contexto de la educación para estudiantes con discapacidad intelectual y conceptualiza calidad de vida y calidad educativa. Esta construcción social multidimensional está sustentada en los cinco principios, cinco dominios e indicadores relacionados con políticas y las medidas de bienestar para todos los estudiantes.

Las dimensiones de la calidad de vida de Schalock y Verdugo, (2002) implican que los estudiantes con discapacidad tengan igualdad / equidad en su vida escolar. Empezando con el bienestar emocional, esa satisfacción que hace

referencia a estar satisfecho, feliz y contento. En el caso del autoconcepto es estar a gusto con su cuerpo, con su forma de ser, sentirse valioso. También incluye la ausencia de estrés, hay que disponer de un ambiente seguro, estable y predecible, no sentirse nervioso, saber lo que tiene que hacer y que puede hacerlo. Las relaciones interpersonales son interacciones que se refieren a estar con diferentes personas y disponer de redes sociales; relaciones, que se refiere a tener relaciones satisfactorias, tener amigos y familiares y llevarse bien con ellos. En el caso de los sistemas de apoyos, sentir cerca esa red de apoyo a nivel físico, emocional, económico. Disponer de personas que le ayuden cuando lo necesite y le den información sobre sus conductas.

En el caso del bienestar material, hace referencia al estatus económico con capacidad de disponer de ingresos suficientes para comprar lo que necesita o lo que le gusta. Tener un trabajo digno que le guste y un ambiente laboral adecuado, es un factor crucial en la calidad, igual que disponer de una vivienda cómoda donde se sienta a gusto y cómodo.

Otra dimensión a trabajar es el desarrollo personal, tener posibilidades de recibir educación adecuada, de acceder a títulos educativos, que se le enseñen cosas interesantes y útiles. Se debe disponer de conocimientos y habilidades sobre las distintas cosas que le permitan manejarse de forma autónoma en su vida diaria, su trabajo y su ocio, sus relaciones sociales. Esa capacidad de desempeño exitoso en las diferentes actividades que realiza, productivo y creativo ofrece calidad y vida lo que se traduce en bienestar físico y emocional. Tener un buen estado de salud, es otro indicador de calidad de vida, es estar bien alimentado, no tener síntomas de enfermedad. El estudiante requiere de actividades de la vida diaria, debe estar bien físicamente para poder moverse de forma independiente y realizar por sí mismo actividades de autocuidado como alimentación, aseo, vestido. Además de la atención a su salud y atención médica, se debe disponer de servicios de atención sanitaria eficaz y eficiente.

Otro aspecto importante es el ocio, estar bien físicamente para poder realizar distintas actividades de ocio y pasatiempos.

En el indicador de autonomía/ control personal es tener la posibilidad de decidir sobre su propia vida de forma independiente y responsable; tener metas y valores personales, disponer de valores personales, expectativas, deseos hacia los que dirija sus acciones. Con capacidad de hacer elecciones para disponer de distintas acciones entre las cuales elegir de forma independiente según sus preferencias.

Inclusión social.

La integración y participación en la comunidad: acceder a todos los lugares y grupos comunitarios y participar del mismo modo que el resto de personas sin discapacidad. Los roles comunitarios para ser una persona valorada en distintos lugares y grupos comunitarios en los que participa, tener una vida similar a las personas sin discapacidad de su edad. Por su parte, los apoyos sociales, es disponer de redes de apoyo naturales necesarios cuando lo necesite.

Se requiere que se conozcan y respeten sus derechos como ser humano y no se le discrimine por su discapacidad, además de disponer de los mismos derechos que el resto de los ciudadanos y tener acceso a procesos legales para asegurar el respeto a esos derechos. Para medir esta calidad de vida, se han definido tres perspectivas de sistemas: microsistema que es personas; mesosistema que son las organizaciones y macrosistema que son las políticas públicas.

La relevancia de la calidad de vida es que debe incrementar el bienestar personal; aplicarse teniendo en cuenta de herencia cultural y étnica individual; promover el caso individual, en los programas y en la comunidad; aumentar el

grado de control personal y de oportunidades; individuales ejercicios por la persona en relación con sus actividades; intervenciones y contextos (Verdugo et al., 2013). Tiene un papel prominente en la recogida de evidencias; especialmente para identificar predictores significativos de una vida de calidad y para valorar el grado en que los recursos seccionados mejoran los efectos positivos.

Calidad de vida es llegar a tener resultados personales óptimos, medidos en el caso de los estudiantes con los que trabajamos, hay que llegar a concretar indicadores que nos permiten concluir que estamos avanzando; en esas distintas dimensiones del comportamiento humano del funcionamiento de las personas con las que trabajamos; cómo son las relaciones interpersonales, la inclusión social, la autodeterminación, el bienestar emocional y desarrollo personal de los estudiantes en el caso que nos ocupa este estudio.

La evaluación y la planificación de la persona desde esos ámbitos o dominios vitales tan diferentes son necesarios, para atender de forma integral o más completa al estudiante con discapacidad intelectual. Históricamente la educación se ha enfocado en lo académico principalmente o en el caso del trabajo, el trabajo es de gran importancia igual que lo académico, pero hay que mirar cómo influyen las relaciones interpersonales y la inclusión social en la capacidad de la persona.

La interacción es íntegramente basada en el enfoque de derechos, no es sólo, un enfoque de la integración y modelos biopsicosociales, sino derecho de la persona a que avance en el ejercicio de sus propios derechos, a estar satisfaciendo una mayor competencia y una vida con más sentido.

La calidad de vida de las personas con discapacidad contempla los mismos factores y dimensiones que se consideran relevantes para las personas sin discapacidad. Las necesidades básicas de una persona están satisfechas y

dispone de las mismas oportunidades que el resto para proponerse y conseguir metas en los principales contactos (Gómez Vela, 2014).

La educación para los estudiantes con discapacidad intelectual debe ser personalizada y darle a cada uno lo que necesita (Messiou y Ainscow, 2021). Convertirlo en el protagonista de su aprendizaje, siempre con los apoyos necesarios (Booth y Ainscow, 2002). La escuela es el lugar perfecto para crecer en comunidad. Cada alumno cuenta y cuenta por igual (Ainscow, 2021). La personalización de la enseñanza es un tema amplio y algo complejo, pero es clave para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje ajustados a las necesidades, inquietudes e intereses de cada uno de los estudiantes y permite impulsar al máximo su desarrollo y aprendizaje.

En ocasiones, la realidad de la escuela, la exigencia curricular, el propio ritmo diario se convierten en obstáculos para poder hacer efectiva y real esa personalización. La personalización, conlleva al respeto hacia la heterogeneidad e individualidad de cada una de las personas que encontramos en las escuelas. Sólo debemos creer en ello y favorecer la potencialidad y oportunidades que aporta un entorno tan diverso como son los centros educativos.

Hay que preguntarse cada día si ¿conocemos los intereses e inquietudes de los estudiantes con discapacidad? ¿Personalizamos los procesos de enseñanza en base a sus necesidades? ¿Pensamos en su calidad de vida? ¿Nuestras acciones están alineadas con las metas escolares? ¿Cómo integrar el currículum y los procesos de personalización en un todo?

Una visión ecológica de la equidad es tener presente ese modo en que vive el estudiante, su trayectoria escolar que viene influenciada, por lo que sucede en su escuela (Ainscow et al., 2016). Por lo tanto, no sólo los procesos de

enseñanza y aprendizaje y mirar sólo la práctica pedagógica; también inciden variables externas al margen de la educación. Dicho esto, y como se ha descrito arriba, hay que trabajar con las posibilidades (Freire, 2015). Para que tenga esa autodeterminación hay que tener en cuenta:

- Desarrollo de estrategias con diferentes formatos para que el estudiante con discapacidad intelectual identifique sus propias necesidades de aprendizaje (como feedback individualizado o en grupo orientado hacia la mejora del aprendizaje en formato escrito, oral, digital entre otras.
- Facilitar al estudiante con discapacidad intelectual que pueda intervenir en la gestión de apoyos.
- Desarrollo de actividades que faciliten al estudiante con discapacidad intelectual sus propias metas de aprendizaje, como reuniones individuales o en grupos pequeños para revisar el progreso y establecer metas personalizadas.
- Existencia de recursos para que el estudiante con discapacidad intelectual tenga su propio mapa de seguimiento en función de su ritmo de aprendizaje.
- Desarrollo de estrategias que faciliten que el estudiante con discapacidad intelectual detecte sus intereses para incluirlos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como actividades de autoconocimiento, haciendo conexiones con sus gustos y preferencias en su proceso de aprendizaje.
- Generar en el aula oportunidades para que el estudiante con discapacidad intelectual haga conexiones con experiencias de aprendizaje anteriores y contextos reales, como ofrecer situaciones de aprendizaje que conectan con la realidad (aplicación práctica de conceptos).
- Dedicar tiempo en las aulas a trabajar los proyectos de vida de los estudiantes para actuar en consecuencia.

- Priorizar y respetar la elección del estudiante, en base a sus intereses preferencias y metas.

Respecto a la forma de aplicar en la escuela inclusiva, a modo de ejemplo:

Dimensión individual: El profesor puede emprender acciones de mejora en su práctica pedagógica puede emplear estas herramientas.

Dimensión - escuela: aquí un equipo educativo que exista en la escuela para esta tarea, que tenga fuerzas para ejercer cambios a nivel de estructura de la escuela o un equipo directivo, impulsor, que pueda formar parte ya de alguna de la estructura de la escuela (comisiones) puede, a través de una sesión de trabajo, desarrollar el proceso de reflexión sobre dimensión de la escuela

Dimensión individual-escuela: aquí se complementan las dos dimensiones ambas tareas para tener una mirada más completa de la realidad de la escuela.

¿Qué piensan los docentes sobre su práctica? ¿Qué pensamos como escuela? desde un diálogo sosegado.

La calidad de vida para los estudiantes con discapacidad intelectual y sus familias, implica que se realicen acciones sólidas y concretas para los tomadores de decisiones. Acciones que sean capaces de identificar necesidades y proponer Proyectos Educativos con todos los ajustes razonables en función de las necesidades y para garantizar su participación de un currículo flexible alineado ecológico funcional.

En la actualidad existe clara evidencia de que enseñar a los estudiantes a autorregular el aprendizaje o enseñar estrategias de aprendizaje autodirigido, tales como la autosupervisión tienen resultados beneficiosos para los estudiantes con discapacidad intelectual, incluyendo los resultados relacionados con la transición y acceso al currículum de educación general básica.

2.3.5. Habilidades de autodeterminación en el estudiante con discapacidad intelectual

Las habilidades para establecer metas y logros personales son fundamentales para que los estudiantes con discapacidad intelectual sean cada vez más autodeterminados. Las metas especifican lo que una persona desea alcanzar y actúan como reguladores de la conducta humana. Si una persona se fija metas, entonces aumenta la probabilidad de que él o ella desarrollen conductas relacionadas con ese objetivo. El proceso de promoción de la fijación de objetivos y habilidades de logro consiste en enseñar a los estudiantes definir metas claras, viables y alcanzables.

Un maestro puede utilizar un modelo de role-playing para enseñar habilidades sociales, modelo de simulación e investigación social para examinar problemas sociales y soluciones, entrenamiento de asertividad para enseñar habilidades de autodefensa o un modelo de entrenamiento para enseñar a los estudiantes habilidades prelaborales. Prepara un modelo que desarrolle habilidades de autodeterminación resuelve problemas y se basa en los elementos componentes de la autodeterminación, el proceso de solución de problemas autorregulados y el aprendizaje de investigación centrada en el estudiante. Su uso apropiado para estudiantes con discapacidad intelectual y también sin discapacidad le permite al profesor involucrar a todos sus estudiantes. Incrementando las oportunidades de aprendizaje autodirigido y, en el proceso, mejorar su autodeterminación.

Autonomía

La autonomía es una necesidad básica humana. La teoría de la autodeterminación enfatiza el papel del entorno social en la promoción u obstaculización de la autodeterminación o la motivación intrínseca en los jóvenes (Kang, 2017; Kim, Shin y Heo, 2012; Wentzel, 1998). La autodeterminación es esa alta capacidad de

resistir situaciones que pueden reducir a la persona en sus decisiones. Entre mayor sea el nivel de autodeterminación de los estudiantes, mayor será la creatividad. Cuanto mayor sea el nivel de motivación intrínseca de los estudiantes, mayor será el nivel de creatividad.

Kang, (2017); Kim y Oh, (2014) el principio de autonomía expresa el derecho a la libertad de autodeterminación en ausencia de constricciones y de presiones externas. Representa a menudo la voluntad de una persona. Se considera el principio rector más importante y un elemento clave del modelo social de la discapacidad. La persona tiene que actuar bajo sus propios principios y valores y a desarrollar su plan de vida digno. Dicho principio exige actuar de acuerdo a su conciencia moral haciéndonos responsables de sus actos. Exige a los demás respetar sus opiniones morales, y es el que determina que todas las personas son merecedoras de respeto a la dignidad de las personas.

Autoconocimiento y autoconcepto

El autoconcepto es un sistema organizado que modela cómo las personas se sienten acerca de sí mismos, de otras personas y sus relaciones sociales. Las personas tienen creencias más positivas sobre sí mismos tienden a reportar niveles más altos de autoestima. El vínculo entre el autoconcepto y la autoestima es más que el simple número de creencias positivas o negativas en uno mismo. Para que los estudiantes lleguen a estar más autorrealizados debe poseer un conocimiento razonable preciso de sus fortalezas, debilidades, necesidades únicas de aprendizaje y apoyo, y de sus limitaciones. Además, debe saber cómo utilizar ese conocimiento para maximizar el éxito y el progreso. Sin embargo, esto no es tan fácil de enseñar, para lograr este conocimiento el estudiante debe estar en interacción con su entorno.

En el estudiante con discapacidad intelectual es importante promover el autoconocimiento. Se realiza a través de una serie de actividades para apoyar al estudiante a desarrollar y reflexionar cómo aprenden, sus experiencias sensoriales, sus habilidades artísticas y tecnológicas. Sus habilidades sociales y de comunicación, sus pensamientos, y por qué a veces se sienten molesto. También ayuda al estudiante a reflexionar sobre las personas existentes en su vida, incluyendo sus experiencias en la escuela.

Autorregulación

La autorregulación es el proceso de establecimiento de metas, desarrollo de planes de acción para alcanzarlas, implementación y seguimiento de planes de acción, evaluación es resultado y cambio de planes de acción si el objetivo no se logró. Las habilidades relacionadas con la autorregulación permiten a los estudiantes examinar sus entornos, evaluar sus repertorios de respuestas posibles, y poner en práctica y evaluar una respuesta.

Implica enseñar al estudiante a comparar su desempeño con un objetivo o resultado deseado, y administrar las consecuencias para ellos mismos. El autorrefuerzo permite al estudiante proveerse así mismo de refuerzos accesibles e inmediatos. El acceso a refuerzos autoadministrados puede facilitar en gran medida el cambio de comportamiento y ambos procedimientos han mostrado mucha utilidad para mejorar la generalización del aprendizaje (Agran et al., 2003).

Empoderamiento

Los estudiantes con discapacidad tienen que aprender habilidades para defenderse por sí mismos. Para ser una buena autodefensa los estudiantes tienen que aprender cómo defenderse y para qué. En el proceso de planificación educativa hay amplias oportunidades de practicar y aprender técnicas de

empoderamiento. Tienen que ser educados sobre sus derechos y sus responsabilidades o de manera general, sobre los derechos como ciudadanos. Cuando se enseña al estudiante cómo abogar o representarse a sí mismo, la atención debe centrarse en enseñar a cómo ser asertivo, cómo comunicarse efectivamente su punto de vista., cómo negociar, cómo comportarse, y cómo desenvolverse en las actividades administrativas por ejemplo en la escuela. Las personas con discapacidad intelectual deben conocer sus derechos dados por las Naciones Unidas (2006) y sus reivindicaciones.

Las propias personas con discapacidad deben tener oportunidades de involucrarse en solucionar problemas, establecer metas, hacer elecciones y tomar decisiones, pueden aprender que tienen control de su desarrollo y conseguir resultados deseados. Las características del profesor del grado pueden influenciar en sus percepciones y eficacia. Es importante que el profesor trate de capacitar a los alumnos para participar activamente en todas sus clases.

2.3.6. La familia socios para la calidad de vida

Marchesi (2010) argumenta que la implicación de la familia en la educación de sus hijos es uno de los factores claves para mejorar la educación. La iniciativa más importante para mejorar la calidad de la enseñanza es fomentar la implicación de las familias en la educación de sus hijos. La dedicación de la familia es considerada imprescindible para que la educación sea para todos. La participación de la familia requiere ser activa en los aspectos concernientes al desarrollo social, emocional y académico de sus hijos (Castro-Zubizarreta & García-Ruiz, 2016).

El impacto de la implicación familiar puede tener consecuencias en el desarrollo académico-curricular, comportamental o cognitivo. La cooperación entre escuela, familia y comunidad, a través del reconocimiento de cuatro principios

fundamentales para la participación familiar Fernández, Rodríguez y Martínez, (2019) se requiere el desarrollo del liderazgo en distintos niveles (1). Es un componente de la organización escolar y del aula (2). Implica el reconocimiento de las responsabilidades compartidas entre familia y escuela en el aprendizaje y desarrollo de la persona (3). Debe incluir a todas las familias, incluso a las que no están implicadas (4). La relación comunicativa que debe existir entre las familias y la escuela es imprescindible. Pero la realidad es que el grado de participación disminuye al aumentar el nivel escolar. La comunicación debe incluir dos grandes tipologías: modelo unidireccional, cuyo objetivo principal es la información. Modelo bidireccional en el que el receptor se convierte en emisor (Macia Bordalba, 2019).

En función de la tipología de la escuela, su estructura, capacidad, especialización o de sus señas de identidad, entre otros factores, estas funciones las asumen diferentes profesionales, entre ellos, maestro especializado, consejero u otros especialistas. Pero también se tiene que acompañar a la familia para formar, capacitar, orientar e involucrar. Se trata de un proceso en el que se educa a través de la calidad de la relación (García-Pérez y Mendía, 2015). En este sentido, De La Herrán y Cortina (2013) se refieren al concepto de acompañamiento empático. Empatizar con la familia, conocer cómo se sienten, debería ser el primer paso para establecer un acompañamiento familiar.

La familia es un elemento insustituible para el fomento de la autonomía personal (Andrade-Bernal, 2020). Su colaboración con el docente en el aula y el equipo escolar es fundamental en el aprendizaje escolar. La Convención de Naciones Unidas (2006), reconoce a la persona con discapacidad como sujeto de derecho, capaz de tomar sus propias decisiones; para poder concretarlo el rol de la familia se vuelve imprescindible. Se reconoce como la unidad fundamental y el principal apoyo de las personas con discapacidad. La familia es fuente de

empoderamiento, tienen la capacidad de hacer crecer a plenitud y desarrollar a la persona con discapacidad.

El adecuado acompañamiento de la familia se convierte en ese apoyo principal; pero se debe tener cuidado de no convertirse en obstáculo, o sobre protector. La familia tiene que participar en la educación de sus hijos con discapacidad y todo lo relacionado con su formación. Tienen derecho a ser informadas de manera periódica sobre la evaluación y evolución educativa de sus hijos. Nadie tiene el conocimiento que tiene la familia acerca de su hijo. Este conocimiento de la familia, sumado a la observación y al análisis en el contexto educativo, definirá los planes de acción y estrategias activas a seguir.

Rose (2022) afirma que el modelo de calidad de vida centrada en las familias alienta a las familias a tomar iniciativa en establecer prioridades. Empoderando a la familia, dando confianza a sus capacidades y potencialidades. La familia es la que más conoce a profundidad sus necesidades, reflexiona sobre su actuar (Carrete, 2012). La calidad de vida de la familia durante la crisis mundial de salud pública en las personas con discapacidad intelectual impactó negativamente en su vida social y educativa (Anand, 2022).

Las familias estuvieron disponibles para atender las necesidades de sus hijos con discapacidad intelectual (Heer et al., 2022) Las personas con discapacidad intelectual enfrentaron necesidades apremiantes que evidencian desigualdades que requieren respuestas desde las políticas sostenibles (Alexander et al., 2022; Hughes y Anderson, 2022).

La calidad de vida de la familia la caracteriza su propia dinámica y variables demográficas y creencias. Los servicios de apoyo e interacciones que las familias reciben deben ser sistémicos, participativos y sostenibles. Hay que escuchar a la familia, respetar su ritmo, reconocerlos como expertos, y junto a

la familia construir planes de acción concretos. Identificar sus logros y orientar a la mejora de la autoeficacia de las familias.

Trabajar con la familia implica ser abierto y comprensivo a la necesidad de cada unidad familiar. Capacidad de identificar el saber y el conocimiento de la familia. Es imprescindible para la educación tener un clima emocional óptimo en la escuela, más aún con la familia, que es un pilar fundamental para el aprendizaje, se hace impostergable mejorar la comunicación con la familia.

Para mejorar la comunicación se necesita clarificar las expectativas de la familia, el docente y los estudiantes. Poner todos los objetivos y metas claras. Que se entiendan y se expliquen qué esperamos de los padres; en este caso concreto; evitar las descripciones negativas. Por ejemplo, si se organiza una actividad en la escuela los padres no vienen, o vienen los mismos, “a los padres no les interesa”; esta evaluación no es correcta; o decir, no hay seguridad de que si les interesa la educación de sus hijos e hijas. Hay que poner atención a la familia que sí participa en la escuela en la enseñanza y en la que aprende; y crear el mejor clima emocional posible y que los estudiantes con discapacidad intelectual puedan tener una experiencia que lo impacte de forma positiva.

Con la familia se aprende mejor, las familias aportan la educación que necesitamos; la escuela pide más padres cooperadores, colaboradores que aporten herramientas para lograr un escenario de confianza y mutuo aprendizaje. Hay que favorecer las redes de comunicación entre familias, fomentar su formación y promover la colaboración entre las propias familias y los profesionales.

También constituyen fuentes de fortaleza familiar la claridad de las normas, valores, creencias y rutinas. También tener presente sus necesidades, sus recursos, sus fuentes o redes potentes de contactos y finalmente su autonomía

y autodeterminación.

2.4. La autodeterminación: modelos aplicados a las personas con discapacidad intelectual

La conceptualización y algunas teorías de la autodeterminación en los avances de la conceptualización de la discapacidad intelectual han influido en la comprensión e importancia de la autodeterminación en los diferentes contextos de vida de las personas y en especial de personas con discapacidad intelectual (Vicente et al., 2018). En este capítulo se hace un recorrido sobre la conceptualización teórica, sobre las dimensiones e indicadores que definen y resaltan la autodeterminación y las implicaciones de esos cambios.

Modelo Funcional

Es una de las teorías con mayor impacto en la vida de las personas con discapacidad, en la de sus familias y en atención directa de profesionales. La Teoría Funcional de Autodeterminación (Wehmeyer, 1999) señala que la conducta puede definirse como autodeterminada dependiendo de la función que esta cumpla para la persona que actúa. La característica disposicional que se pone de manifiesto cuando la persona actúa como principal agente causal de su propia vida. La autodeterminación es un acto determinado si la acción de la persona refleja cuatro características esenciales.

La persona inició acontecimientos y respondió a ellos de manera psicológicamente poderosa. La persona actuó de una manera concienzuda con respecto a sí mismo.

Este Modelo Funcional del Aprendizaje de la Autodeterminación posee tres fases: 1) establecer un objetivo (puede ser académico, habilidades, socioemocionales o relacionadas con el trabajo). 2) planes de acción para llegar

al objetivo mediante cuatro preguntas 4 preguntas: (a) el problema, (b) sus principales soluciones (c) las barreras a que se puede enfrentar, (d) las consecuencias de cada solución; 4) El estudiante sigue un proceso de resolución de problemas y evalúa la consecución de estos objetivos y la necesidad de ajustar los planes para lograrlo. Este Modelo teórico se sustenta en apoyos educativos, con pautas guiadas de acción para el docente, que le ayuden a conseguir los objetivos de enseñanza. El establecimiento y consecución de objetivos forma de la conducta autodeterminada.

Este modelo, ha sido utilizado especialmente con personas con discapacidad intelectual probando su eficacia en estudios llevados a cabo con adolescentes entre los 10 y 21 años (Palmer y Wehmeyer, 2003). Finalmente, estos autores concuerdan que cuando las personas actúan como principales agentes causales de su propia vida, realizan elecciones y toman decisiones y toman decisiones, elaboran su propio proyecto de vida, libre de influencias externas indebidas. Según esta teoría el desarrollo de la autodeterminación se logra a lo largo de la vida, comenzando desde la infancia y va a depender de las oportunidades que le brinde el contexto, tanto familiar, escolar, social como laboral, siendo relevantes para las personas con discapacidad intelectual para que puedan lograr una identidad sana (Wehmeyer, 2003).

Cuadro 3. Teoría funcional de autodeterminación y dimensiones de autodeterminación Componentes específicos y observables de la conducta autodeterminada

Autonomía	Tomar decisiones	Autogestión Y Auto instrucciones	Locus de Control Interno
Autonomía	Hacer elecciones	Autoobservación, autoevaluación y autorrefuerzo	Atribuciones positivas de eficacia expectativas de control
Autorregulación	Solucionar problemas	Independencia, tomar riesgos, seguridad	autoconciencia
Empoderamiento Autorrealización	Establecimiento de metas	Autodefensa	autoconocimiento

Fuente. Tomado a partir de Wehmeyer et al., 2013.

Esta tabla comprende subdimensiones de la autodeterminación desde la Teoría funcional de la autodeterminación.

Teoría de la Agencia Causal

La Teoría de la Agencia Causal, construida en base a la Teoría Funcional y las aportaciones de la psicología positiva y la concepción socio ecológica de la discapacidad define la autodeterminación como característica disposicional que se pone de manifiesto cuando la persona actúa como agente causal de su propia

vida (Shogren et al., 2015). Esta teoría actuar de forma autodeterminada implica tres dimensiones o características esenciales que definen una acción como determinada: acciones volitivas, acciones agenciales y creencias de control acción.

Por ejemplo, actuar con voluntad es tener la capacidad de actuar con autonomía, eligiendo objetivos basados en sus propias preferencias, agencialidad y creencias sobre las acciones cuándo y cómo uno escoge hacerlo. Sin influencia indebida de terceros. Ser agencial es la capacidad de actuar gestionando las propias acciones, para avanzar hacia la consecución de objetivos monitoreando y autosupervisado. este proceso autorregulación y pensando en otras vías de alternativas implica autodirección y autorregulación. Ser determinado es mostrar creencias de control acción, en otras palabras, es el conocimiento sobre las propias capacidades y habilidades que se requieren para alcanzar objetivos (empoderamiento), y ajustar las expectativas a las capacidades y límites (control de expectativas) y el sentimiento de realización personal (autorrealización).

Estas dimensiones se desarrollan por medio de oportunidades de aprendizaje como son: la resolución de problema, establecimiento de metas, toma de decisiones, elecciones para lograrlo se requiere de habilidades, conocimientos, los apoyos y las oportunidades en la familia como en la escuela. Finalmente, la Teoría de la Agencia Causal provee un marco idóneo para la evaluación y la promoción de la autodeterminación para todos los estudiantes con y sin discapacidad, en todos sus contextos de desarrollo (Palmer et al., 2016).

Cuadro 4. Teoría de la Agencia Causal Dimensiones de autodeterminación

Dimensiones	Subdimensiones
Acciones Volitivas	Autonomía

	Autoiniciación
Acciones Agenciales	Autodirección Autorregulación Pensar en alternativas
Creencias de Control-Acción	Empoderamiento Autorrealización Control de las expectativas

Fuente: A partir de (Shogren et al., 2015).

El modelo educativo de la autodeterminación es un promotor del desarrollo humano. Las prácticas de tercera generación actuales plantean favorecer la autodeterminación de los estudiantes con o sin discapacidad basado en un currículo de diseño universal flexible. Esta postura plantea la necesidad de dejar de reflexionar en prácticas segregadoras o en grupos vulnerables, sino en intervenciones educativas que ejercen su acción en el contexto social y ambiental y su interrelación con la persona (Ramírez, 2019).

2.4.1. Autodeterminación en el contexto educativo del estudiante con discapacidad intelectual

En la introducción de este apartado sobre la autodeterminación en la educación inclusiva en concreto estudiantes con discapacidad intelectual, hay diversos estudios desde la década del 90 en personas con discapacidad. La temática de la autodeterminación en las dos últimas décadas ha sido abordada por numerosos investigadores. La orientación en el ámbito educativo es elemento central de las políticas de educación, empleo y formación. Hablar de calidad de vida conlleva desarrollar habilidades como independencia, inclusión, autorregulación, es decir; conductas autodeterminadas que mejoraran las habilidades interpersonales

como: comunicación, emocionales e interacción social claves para adquirir en las primeras etapas de formación tanto en la familia como en la escuela.

En opinión de Galván et al. (2017) existe cercana relación entre autodeterminación y el trabajo del aula donde se sientan las bases del aprendizaje y la inclusión social. Estos autores afirman que el aprendizaje de la autodeterminación en el aula está dirigido a estudiantes con diversidad funcional entre ellos aquellos con discapacidad intelectual en etapas de educación infantil primaria, secundaria, universitaria y laboral. Sentará las bases para lograr conductas autodeterminadas que implica mostrar un comportamiento autónomo, saber establecerse metas, tomar decisiones, mostrarse capaz y empoderado de llevar a cabo acciones y tener estrategias de autogestión hacia las metas.

La autodeterminación de los niños y jóvenes con discapacidad intelectual se enfoca en la escuela inclusiva y el reconocimiento del derecho a la autonomía (Yadarola et al., 2014). La finalidad pedagógica es educar en la diversidad con calidad y equidad, lo que implica brindar una educación inclusiva acorde a las necesidades de todos los estudiantes dentro de la escuela y el aula. Wehmeyer (2009) plantea modelos de atención de primera, segunda y tercera generación de prácticas inclusivas y hace especial énfasis en dejar atrás las diferencias en las prácticas de inclusión en primera, segunda generación grupos vulnerables, a limitaciones y que se centre en prácticas de tercera generación dirigidas a promover autodeterminación a todos los estudiantes, desarrollando un diseño universal del currículo, una enseñanza flexible y realizando intervenciones en toda la escuela.

La evidencia científica avala la importancia del desarrollo de la autodeterminación en los estudiantes con y sin discapacidad. Su promoción tiene un impacto en los resultados educativos, laborales y el logro de una mejor adaptación a la transición a la vida adulta a la obtención de metas académicas como parte de una educación

integral (Shogren et al., 2012). El papel de la escuela es fundamental en proporcionar oportunidades para que los estudiantes puedan adquirir y aprender a utilizar esas habilidades necesarias y el reto de los profesores en aplicar estrategias para fomentar conductas autodeterminadas en sus estudiantes.

Existen barreras para poner en marcha estrategias de promoción de la autodeterminación en el contexto educativo. Una de las principales dificultades para la enseñanza de la autodeterminación, carencia de conocimiento y formación en autodeterminación de los profesores, las demandas instruccionales del currículo, escasez de recursos estandarizados para identificar las necesidades de los estudiantes en el área de la autodeterminación y desarrollar capacidades, y finalmente la falta de apoyo de la administración educativa que no reconocen su importancia.

Fomentar la autodeterminación debe estar en el centro de las prácticas inclusivas, con el fin de que los estudiantes aprendan y desarrollen habilidades que les permitan adaptarse de forma satisfactoria en la sociedad incorporar la evaluación y la promoción de la autodeterminación en los estudiantes con discapacidad, es un reto necesario para impulsar cambios hacia una sociedad que garantice el derecho de la autodeterminación. Fomentar oportunidades y experiencias de aprendizajes desde etapas tempranas, impactará en la calidad de vida y fortalecerá la formación de adultos autosuficientes capaces de adaptarse a la sociedad (Verdugo, 2009 y McDougall et al., 2010).

Arroyave Arroyave y Freyle (2014), las principales problemáticas que afrontan los adolescentes con discapacidad intelectual en lo que se refiere al desarrollo de la autodeterminación son escasas opciones de participación en situaciones de la vida cotidiana que implican: elecciones según sus intereses, gustos y deseos, toma de decisiones y resolución de problemas.

Existe una necesidad sentida entre la familia y las instituciones educativas para desarrollar y afianzar los niveles de autonomía y expresión personal, factores que tradicionalmente han generado situaciones de exclusión en esta población. La autodeterminación en el contexto educativo es un campo de exploración y la educación especial propone nuevos modelos de enseñanza y de desarrollo para favorecer la satisfacción y el bienestar personal que posibilita la inclusión en la comunidad y la motivación en actividades de su preferencia.

Este estudio exploró con un grupo de 13 adolescentes entre 12 y 18 años con discapacidad intelectual, estudiantes en una institución educativa, con lectura y escritura el programa de autodeterminación un ambiente de aprendizaje apoyado en la simulación virtual que se enfocó en herramientas facilitadoras para la elección, la toma de decisiones y la resolución de problemas 8 meses cuatro horas semanales.

La autodeterminación es un factor relevante en la educación y en la vida de las personas con discapacidad quienes reclaman su derecho a poder ser agente causal en su propia vida (Vicente-Sánchez et al., 2018). Los factores personales y ambientales tienen implicaciones en el desarrollo y expresión de la autodeterminación en las distintas etapas de la infancia, la adolescencia y en la vida adulta de todas las personas. La elección, autonomía y autodeterminación son aspectos importantes en las demandas de las personas con discapacidad a incorporarse en la educación y el aprendizaje autodirigido es pieza clave en una educación inclusiva.

Aumentar la equidad y el acceso a entornos inclusivos requiere una compleja intersección de personas políticas y prácticas y procedimientos a nivel de regiones educativas o sistemas educativos. Aumentar la calidad y equidad educativa requiere de contar con equipo nacional que conozcan las barreras estructurales incrustadas y que tengan la capacidad de ayudar a cerrar la brecha de rendimiento

de los estudiantes con discapacidad. El sistema educativo requiere abordar las desigualdades críticas arraigadas que los estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo con el acceso a recursos y materiales con enfoque de accesibilidad cognitiva.

En relación a los modelos para la intervención y la promoción de las habilidades relacionadas con la autodeterminación en las prácticas educativas uno de los más utilizados, extendidos y con evidencias de eficacia es Self Determination Learning Model of Instrucctions (Mithaug et al., 1998; Wehmeyer et al., 2012, Wehmeyer et al., 2013; Kim y Park, 2012).

El modelo de Enseñanza y Aprendizaje de la Autodeterminación adaptado de Wehmeyer (2003) permite organizar la enseñanza de dichas estrategias a través de un proceso de resolución de problemas que el estudiante debe seguir para alcanzar un objetivo preestablecido en base a sus preferencias.

Está diseñado para ser aplicado en diferentes modalidades individual, en grupo y de forma integrada en las asignaturas del currículum. Este modelo se basa de tres niveles de apoyos o sistemas multinivel cada fase posee 4 preguntas que guían al estudiante hacia el logro de un objetivo establecido en cada fase. El primer nivel de apoyo tiene un carácter universal en el que todos los estudiantes pueden participar con los apoyos necesarios dentro del aula. El segundo nivel, es para aquellos se dirige a aquellos estudiantes que requieren apoyos adicionales para el logro de objetivos en el currículum. Y el tercer nivel se atienden las necesidades educativas de los estudiantes que precisan de apoyos individualizados y más intensos para tener éxitos en sus objetivos educativos (Lane et al. 2016).

El modelo Funcional del Aprendizaje de la Autodeterminación posee tres fases en las cuales él estudiante puede ser apoyado por el docente de ser necesario y adaptadas según la necesidad del estudiante. A continuación, se explica cada

fase. Fase uno, establecer un objetivo (puede ser académico, habilidades, socioemocionales o relacionadas con el trabajo).

Fase dos planes de acción para llegar al objetivo mediante cuatro preguntas (1) el problema, (2) sus principales soluciones (3) las barreras a que se puede enfrentar, (4) las consecuencias de cada solución.

Fase tres, El estudiante sigue un proceso de resolución de problemas y evalúa la consecución de estos objetivos y la necesidad de ajustar los planes para lograrlo. Este modelo consta de un listado de apoyos educativos, con pautas guiadas de acción para el docente, que le ayuden a conseguir los objetivos de enseñanza. El establecimiento y consecución de objetivos forma de la conducta autodeterminada. Este modelo, ha sido utilizado especialmente con personas con discapacidad intelectual probando su eficacia en estudios llevados a cabo con adolescentes entre los 10 y 21 años (Palmer y Wehmeyer, 2003).

Todo contexto educativo debe promover oportunidades para el desarrollo de habilidades autodeterminadas y debe darse en entornos inclusivos (Shogren et al., 2015) a fin de promover un aprendizaje enraizado en el currículum. No obstante, un alto porcentaje de los estudios visualizan que las intervenciones se han realizado con estudiantes con discapacidad en el tercer o segundo nivel de apoyo y en ambientes separados dentro de la escuela inclusiva.

La escuela promueve y enseña la autodeterminación en los contextos educativos igual para todos los estudiantes y ofrece la oportunidad de estrategias y habilidades esenciales para su desarrollo en contextos postescolares o laborales. Así mismo resaltan la importancia de la formación de profesionales a programas e instrumentos de evaluación e intervención psicoeducativos en materia de autodeterminación. Como también de disponer de investigaciones que avalen la

eficacia del modelo en el contexto español y en los tres niveles del sistema de apoyos multinivel (Mumbardo-Adam et al., 2017; Shogren, 2016).

La autodeterminación está siendo activamente promovida por importantes plataformas y Organizaciones de Personas con Discapacidad, entre ellas Plena Inclusión. Los cuadernos de buenas prácticas de formación (Ponce, 2012). Formación en autodeterminación para las familias para formar en habilidades para la autodeterminación de sus hijos en la vida real. Existen distintos instrumentos de evaluación entre ellos: el Arc Self-Determination Scale (Wehemeyer, 1995) y la Escala ARC-INICO de evaluación de la autodeterminación en España (Verdugo et al., 2015) y el Self-Determination Inventory: Student Report (Shogren et al., 2015).

Entre los beneficios del programa de autodeterminación en la escuela, la autodeterminación desde las familias rompe los estereotipos. El derecho de la persona con discapacidad a la autodeterminación. Favorece la autonomía y la autodeterminación. Emplear estrategias educativas para desarrollar la autodeterminación usando tecnologías de la información y la comunicación y dinámicas lúdicas siguen siendo un desafío en las prácticas pedagógicas.

Se concibe en los primeros momentos como metodología basada en el juego como una herramienta útil para implicar a los usuarios directos de los procesos complejos y predisponernos hacia la adquisición de aprendizajes las intervenciones analizadas es que la persona con discapacidad intelectual; la finalidad es que sea más autónoma e independiente que el estudiante se sienta más integrado en su entorno social, y que se desarrolle habilidades de comunicación, interacción social y expresión de emociones (Esteve et al., 2018).

Los estudios revisados evidencian que los jóvenes con discapacidad intelectual y del desarrollo tienen menos acceso y menos participación lo que pone en mayor riesgo de aislamiento social digital (Fisher et al., 2021).

2.5. Revisión sistemática de la autodeterminación en Personas con Discapacidad Intelectual usando VOSviewer

Los programas de intervención en autodeterminación y calidad de vida son muy efectivos para el desarrollo personal y profesional en los alumnos con discapacidad intelectual y aquellas discapacidades del desarrollo. A través de una combinación de teoría, práctica y aplicación, estos programas brindan a los estudiantes las herramientas y técnicas necesarias para comprender y manejar su propio empoderamiento, autoconcepto, autonomía y la autorregulación. Para lograr un programa socio-educativo, es fundamental seguir una serie de procesos esenciales que permitan la construcción de un programa de intervención.

Para el desarrollo de este apartado se hizo una revisión actualizada de la literatura y se usaron dos bases de datos científicas, la primera fue Scopus la segunda base de datos más grande, la metodología de la búsqueda fue a través de palabras claves entre ellas, se buscó "Intervention programs", "Self-determination", "students with disabilities", "teachers", "families". La revisión sistemática de la literatura realizada en las últimas tres décadas, han permitido que a sus autores destacan pautas de actuación para lograr en las intervenciones que se desarrollen en relación a la autodeterminación (Algozzine et al., 2001; Vasconcellos et al., 2020).

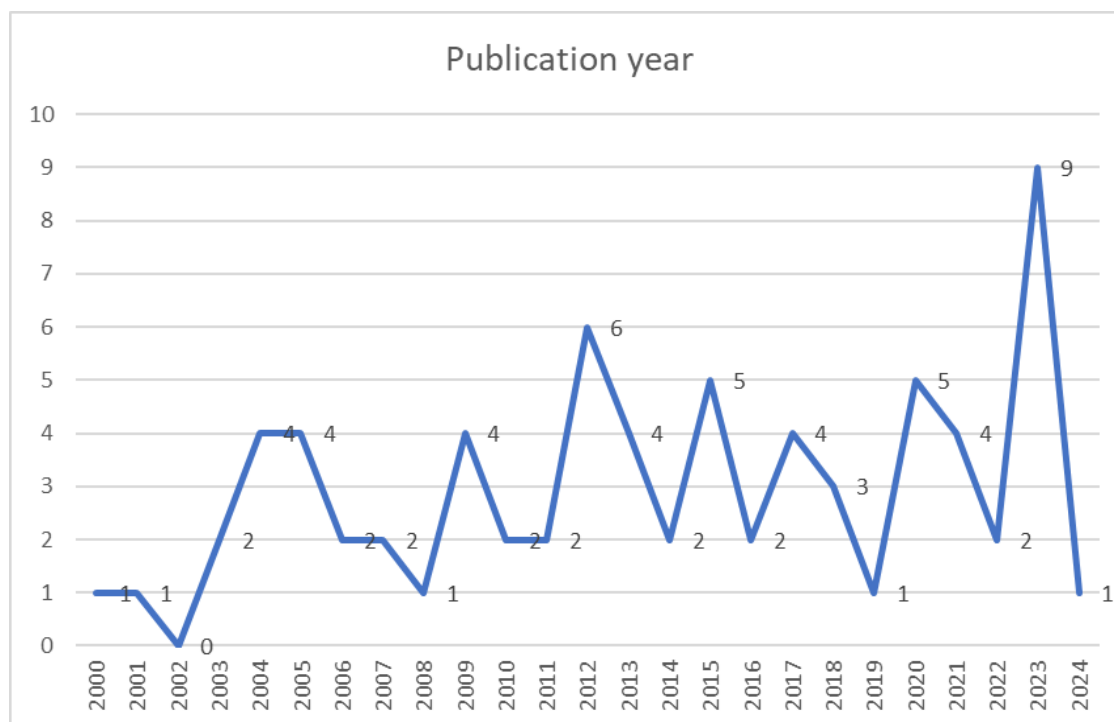
En esta búsqueda especializada con el fin de recopilar el conjunto de artículos publicado que se vinculan con la autodeterminación en personas con discapacidad intelectual que visualizan el comportamiento que ha tenido el tema en los repositorios de la base de datos de Scopus de Clarivate Analytics,

especialmente en la rama de ciencias sociales, de fuentes emergentes y de artes y humanidades. Estas fuentes se consideran una de las más grandes bases de datos que albergan una serie de publicaciones científicas (Li, Lemley y Briton, 2010). Esta revisión sistemática se efectúa con el objeto de localizar, analizar y valorar aquellos estudios relacionados con la autodeterminación en personas con discapacidad intelectual.

Para hacer un análisis bibliométrico se emplea el Software VOSviewer para formar un mapa de conglomerados a partir del grupo de registros en Scopus, utilizando la coocurrencia de sus palabras clave, donde la coocurrencia de una palabra clave utilizada se puede reagrupar en un conglomerado que define un área de investigación de otros registros, con un mínimo de 5 palabras clave. Para la realización del mapa de clúster se ha empleado el Software bibliométrico VOSviewer que es un programa desarrollado por Nees Jan Van Ludo Waltman del CWTS Leiden University. Se centra en la visualización de redes biométricas basadas en distancia que soporta un gran número de metadatos.

El programa trabaja con distintas unidades de análisis. Para este estudio se formó un mapa de conglomerado el grupo de registro en la base de datos Scopus, utilizando la concurrencia de sus palabras claves, donde la co-concurrencia de una palabra clave utilizada se puede reagrupar en un grupo que define un área de investigación de otros registros, con un mínimo de 10. Durante la selección de palabras claves a considerar dentro del análisis de conglomerados, se procedió a excluir las palabras redundantes o duplicadas, se incluyeron referencias como tipos de estudio, dónde se publicó.

Figura 2. Registro bibliométrico programas de autodeterminación en Scopus



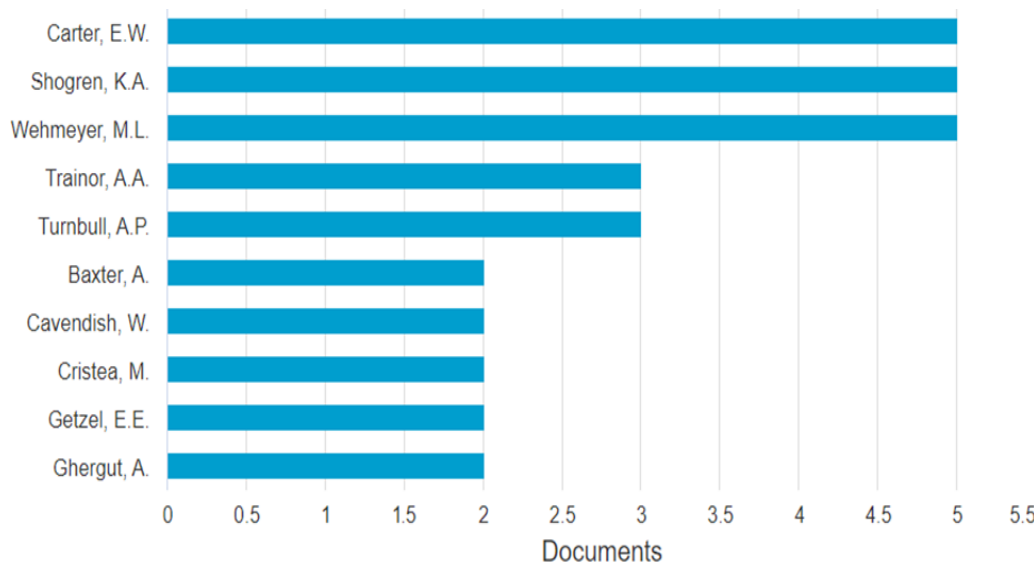
Fuente: Resultados Scopus, 2024.

Conforme a lo establecido en el proceso de búsqueda, se realizó un análisis de las investigaciones publicadas en el período 2000 a 2024 que abordan el tema sobre programas de autodeterminación en estudiantes con discapacidad intelectual.

En la figura 2 se muestra la evolución de los últimos 23 años de registros publicados en la base de datos Scopus.

Los resultados muestran un incremento progresivo de la contribución científica en el periodo analizado se visualiza una estabilización en los años 2015 a 2018 y un incremento significativo el 2019 con mayor producción científica en el año 2023.

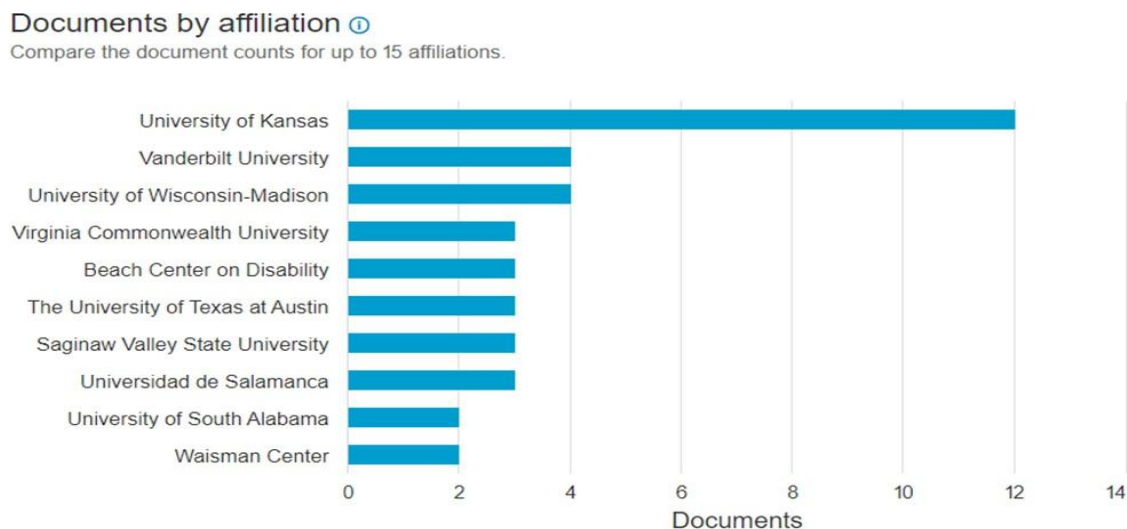
Figura 3. Registro autores que más publican autodeterminación en Scopus



Fuente: Resultados Scopus, 2024

En esta figura 3 el análisis de los autores con más investigaciones publicadas se obtuvo que Carter, Shogren y Wehmeyer, son los autores que más se destacan en investigaciones sobre de autodeterminación en personas con discapacidad intelectual.

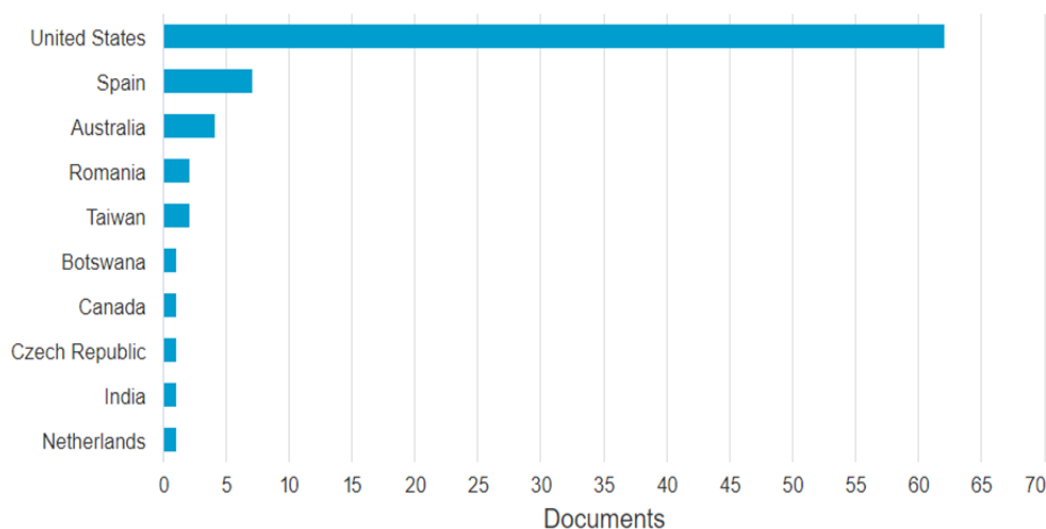
Figura 4. Documentos por afiliación



Fuente: Resultados Scopus, 2024.

Conforme a lo obtenido en el proceso de búsqueda, se realizó un análisis de las universidades con mayor índice de investigaciones publicadas sobre programas de autodeterminación en estudiantes con discapacidad intelectual en Scopus en la figura 4 la Universidad de Kansas en el primer lugar, el segundo lugar Vanderbilt University y University of Wisconsin-Madison. Figura 5 Países que más publican son Autodeterminación.

Figura 5. Países mayores índice de publicaciones



Fuente: Resultados Scopus, 2024.

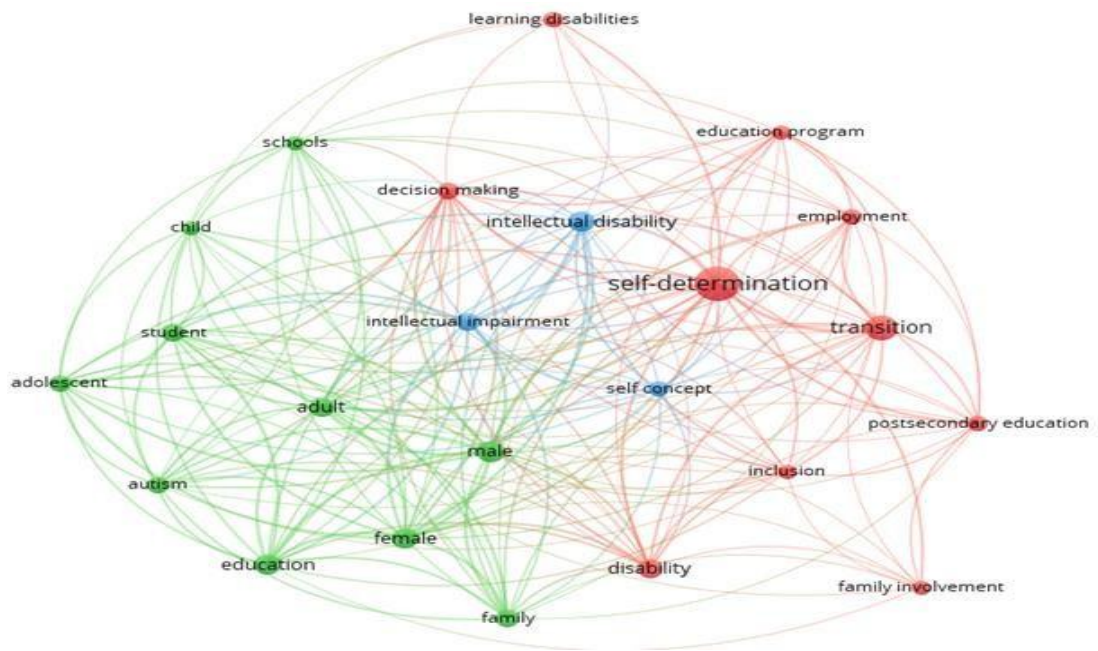
De acuerdo con los resultados en el proceso de búsqueda, se realizó un análisis de los países con mayor índice de investigaciones publicadas sobre programas de autodeterminación en estudiantes con discapacidad intelectual.

En la figura 5 que Estados Unidos tiene un alto índice de publicaciones, España y Australia.

Encontramos una cantidad precisa de grupos, limitados a sólo 3 grupos en torno a las siguientes palabras clave principales: autodeterminación, discapacidad intelectual. En la representación gráfica, los elementos se representan mediante su etiqueta y, por defecto, también mediante un círculo.

El tamaño de la etiqueta y el círculo de un artículo está determinado por el peso del artículo. Cuanto mayor sea el peso de un artículo, más grandes serán la etiqueta y el círculo del artículo. Extrapolamos 3 grupos y 23 ítems, como se representa en la Figura.

Figure 6. Cluster map de autodeterminación por autores



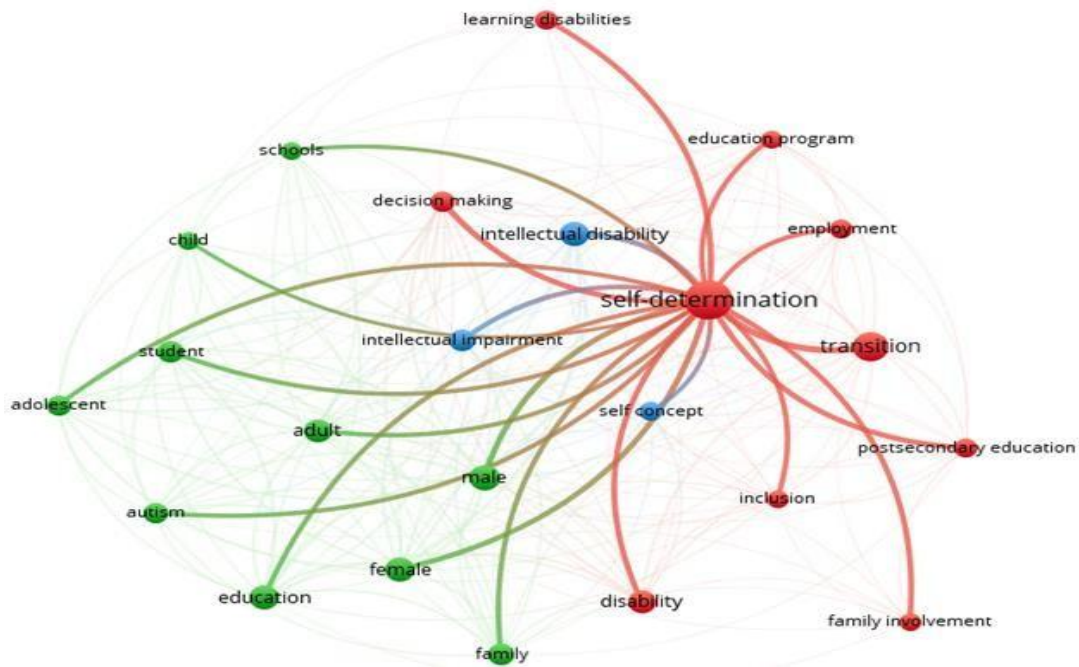
Fuente: Resultados Cluster 1 (10 items, 53% of co-occurrence). Scopus, 2024

El tema principal de este mapa es la autodeterminación representada por autores de alto nivel entre ellos, (Christea & Ghegurt, 2023; Miller et al., 2009; Moriña & Martins, 2024; Taylor et al., 2023) argumentan que es importante el sistema de autorregulación para potenciar al estudiante con discapacidad intelectual con programa de intervención dirigida a la familia, como pilar clave en manejo de herramientas en las actividades cotidiana, además en el aspecto social y educativo (Rodríguez & Cavendish, 2012; Sanderson & Rojas, 2024; Shogren & Thurnbull, 2006).

Este tipo de actividades son realmente importantes durante la fase de transición del alumnado con discapacidad intelectual durante su paso entre diferentes niveles o grados en los sistemas educativos (Carlson et al. 2019; Okeditse & Molemane, 2023; Rackensperger, 2023), los autores han empleado la metodología de estudio experimental y han desarrollado programas de

intervención dentro de un aula y en diferentes situaciones de aprendizaje (Morina & Biagiotti, 2021; Palmer et al., 2012), este bloque de artículos de alto impacto científico revelan que en todos los niveles, incluso en la universidad y en realidades no occidentales (Francis & Chiu, 2019), además de discapacidad intelectual, se aplica a otro tipo de discapacidad (Carter et al. 2013). En la figura 7 se presenta el mapa bibliométrico que se explica a continuación.

Figure 7. Map Self-determination Cluster

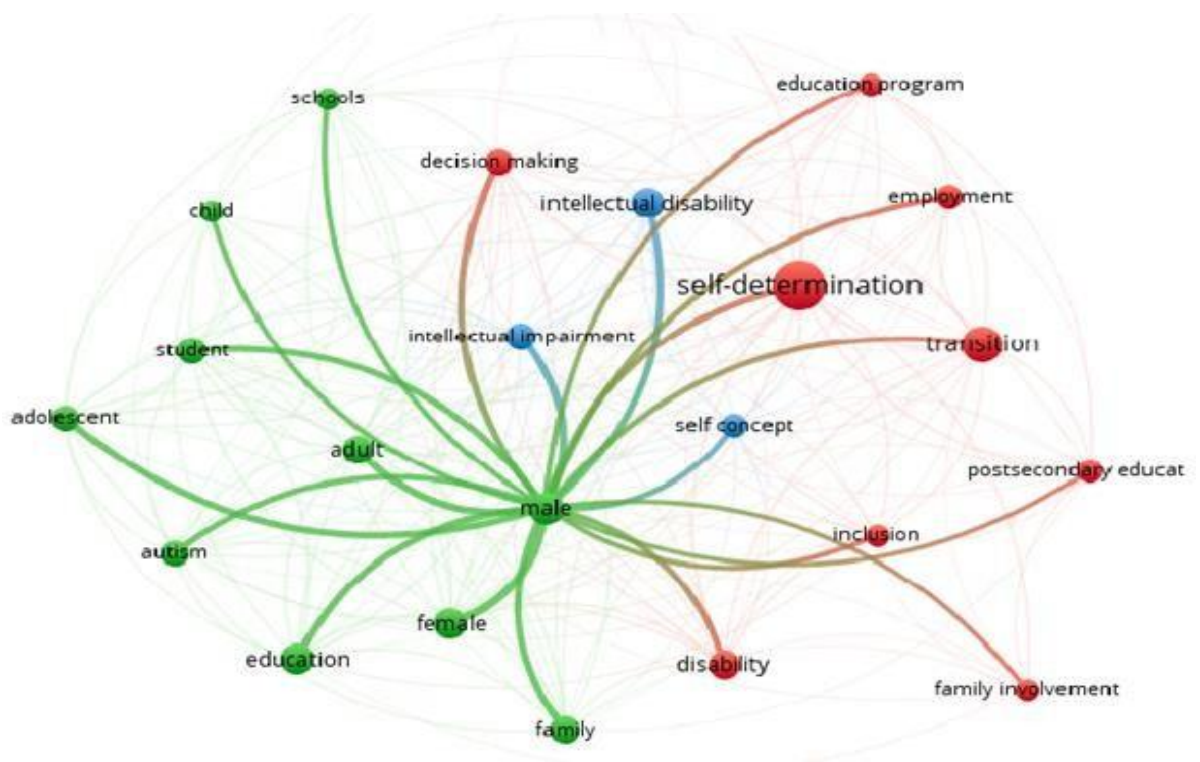


Fuente: Cluster 2 (10 items, 28% of co-occurrence) en Scopus, 2024.

La edad y el género en este estudio bibliométrico refleja que son variables determinantes para distinguir diferentes tipos de discapacidad (Berástegui et al. 2021; Bergman et al., 2021; Spencer et al., 2021). Dentro de este grupo también la palabra clave "family", que es realmente relevante y se han encontrado diversas intervenciones potentes de hace cerca de diez años, y de más años; desde su primera manifestación emergente (Hampshir et al., 2013; Hagner et al., 2013;

Tomaszewsky et al., 2020). En este ámbito, las Instituciones educativas se enfrentan a importantes necesidades de los usuarios (Blalock & Patton, 1996), garantizando su bienestar y éxito académico (Erickson et al., 2015; De Fur et al., 1996), afrontando muchos tipos de factores y variables que la escuela o los educadores no tienen control (Spencer et al. 2021).

Figure 8. Male cluster



Fuente: Cluster 3 (3 items, 17% of co-occurrence) Scopus, 2024.

Este cluster está relacionado con la discapacidad intelectual (Beràstegui et al., 2021; Spencer et al., 2021; Vicente Sánchez et al., 2018) y el desarrollo intelectual (González et al., 2018; Moriña & Biagiotti, 2021). Este pequeño pero significativo grupo de autores trabajan en la autodeterminación para los estudiantes con discapacidad intelectual, también el autoconcepto que se relaciona con el rendimiento cognitivo, pero también la autorregulación determina la toma de decisiones importantes en la vida de cualquier persona y con especial atención en

una persona con discapacidad es un tema de desarrollar (Crsistea & Chergut, 2023; Snider et al., 2023).

El hecho de realizar una revisión exhaustiva y sistemática de la literatura y de contar con un constructo bien definido como es la autodeterminación esto incluye factores cognitivos, de comunicación y habilidades académicas. Las habilidades prácticas o habilidades para la vida independiente vienen dada por la capacidad de mantenimiento, de actividades de la vida diaria.

La autodeterminación ocupa un lugar importante entre las metas de los servicios ofrecidos a las personas con discapacidad. Diversos factores explican la consolidación de este concepto según los autores revisados. Por otro lado, el cambio en la forma de ver a las personas con discapacidad en la sociedad y, por otro lado, un sistema de apoyos derivados de los modelos de vida independientes. Y auto ayuda, centrado en las posibilidades de las personas y no sólo en sus limitaciones.

Las personas con discapacidad son menos autodeterminadas que sus iguales sin discapacidad y tienen menos control en situaciones normativas de la vida. Además, las que son más autodeterminadas obtienen mejores resultados, tanto en la vida educativa, como en la vida adulta. Disfrutan de una mejor calidad de vida y de una inclusión más plena en la sociedad. Los artículos también nos informan que las características personales que conducen a la autodeterminación comienzan en la infancia temprana y continúan en la edad adulta.

La instrucción debe comenzar en edad temprana si desea que los niños y jóvenes y adultos con discapacidad intelectual abandonen la escuela y afronten la vida como personas autodeterminadas. En este sentido, la escuela y sus profesores necesitan disponer de procedimientos de evaluación. En líneas futuras se debe empezar a diseñar acciones de promoción de la autodeterminación desde el

contexto educativo e ir comparando su efectividad. Las posibilidades son numerosas y los beneficios también, especialmente de cara a mejorarla atención integral de un estudiante cada vez más diverso y con nuevas necesidades y demandas.

2.6 Instrumentos de evaluación para los programas de intervención en el estudiante

Los instrumentos de evaluación también son un aspecto necesario en todo proceso de enseñanza aprendizaje para la identificación de necesidades y hacer toma de decisiones en programas de intervención. Existen numerosos instrumentos para evaluar la autodeterminación:

- Escala de Intensidad de Apoyos -versión niños (SIS-C; Thompson, Wehmeyer et al., 2016; Verdugo et al., 2021).
- Escala de Intensidad de Apoyos -versión adultos (SIS-A; Thompson et al., 2015; Verdugo, Arias et al., 2007). Para la planificación de apoyo.
- Arellano, A., & Peralta, F. (2013). Calidad de vida y autodeterminación en personas con discapacidad. Valoraciones de los padres.
- En los modelos de la Teoría Funcional está The ARC'S Self - Determinations.
- Wehmeyer, M. L. (1995). The Arc's Self-Determination Scale: Procedural Guidelines.
- Escala ARC de autodeterminación personal (Wehmeyer y kelchner,1995).
- Teoría de la Agencia Causal (Shorgren et al., 2017) español para adolescentes.
- Adultos con discapacidad intelectual otra herramienta es Self-Determination Assesment Battery (Hoffman et al., 2004, 2007).
- La Escala de Evaluación de la Autodeterminación (Gómez-Vela et al.; 2010) traducida y adaptada al español.

- Desarrollo y validación de instrumentos se han adaptado utilizando como referencia Modelo Funcional de Autodeterminación (Wehmeyer, 1999).
- Verdugo, M. A., Gómez, L. Arias, B., Santamaría, M., Clavero, D. y Tamarit (2013). Escala INICO-FEAPS: Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo. INICO
 - Escala ARC-INICO de evaluación de la autodeterminación, válida en adolescentes con discapacidad intelectual (Verdugo et al., 2015) y la escala ARC de autodeterminación (Wehmeyer et al., 2006) versión al español.
- Teoría de la Agencia Causal (Shogren et al., 2015), se dispone de la adaptación.
- Validación del Inventario de la Autodeterminación (Mumbardó-Adam et al., 2018) en este último validado para adolescentes con y sin discapacidad.
- AUTODDIS (2020) que evalúa la autodeterminación de jóvenes a partir de los 11 años y adultos hasta 40 años con discapacidad intelectual. Esta escala ha sido mejorada a partir de ARC-INICO de evaluación de la autodeterminación. Esta nueva versión consta de 46 ítems están formulados en tercera persona, de manera que recogen los aspectos observables de la autodeterminación y deben ser respondidos por un observador externo que conozca bien a la persona o en el lapso de 4 meses familias, profesionales.

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Diseño de investigación y tipo de estudio

El diseño en esta investigación es cuasiexperimental pretest y posttest con grupo control (Rossi y Freeman, 1993; Sampiere, 2018 y Supo, 2020). El tipo de estudio fue correlacional con la finalidad de conocer el grado de asociación que existe entre las variables Sampieri (2018). Según el tipo de medición fue longitudinal porque la medición de la variable se realizó dos veces durante la investigación, prospectiva ya que la información para el análisis fue obtenida para alcanzar los objetivos de esta investigación.

Este estudio se planteó responder a la pregunta de investigación la sobre la efectividad del programa de autodeterminación para estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel premedia en dos colegios seleccionados de una Región Educativa en la Provincia de Panamá Oeste.

3.2 Población o universo

Para esta investigación la población representa todas las personas estudiantes, profesores, administrativos y familias que son parte del desarrollo que se aborda en el problema de esta investigación. Los centros educativos seleccionados tienen características comunes como: son Centros de enseñanza del Sistema educativo oficial (públicas) Centro Educativo Básico General, es decir, que ambos cuentan con un nivel primaria y premedia. Su jornada educativa es primaria es matutina y en premedia en horario vespertino.

Los dos están ubicados geográficamente en el mismo distrito de la Chorrera, en el área urbana. La población conformada en adelante del colegio 1 (CX-1) y del

grupo colegio 2 (CY-2) del nivel de Premedia ubicados en el Distrito de Chorrera y pertenecen a la Región de Panamá Oeste.

El colegio (C1) está ubicado en la Corregimiento de Guadalupe, del Distrito de la Chorrera. Este Centro en el momento de la investigación según estadística tenía una matrícula institucional de 1400 estudiantes. La población de estudiantes con diagnóstico de con discapacidad era de 200 estudiantes. En premedia la población de estudiantes es de ciento cuarenta y cinco estudiantes 145 con discapacidad. De estos diagnóstico la discapacidad siendo la discapacidad intelectual el diagnóstico con mayor población en los registros de matrícula del Centro escolar. En relación al colegio (Y-2) ubicado en el corregimiento de Barrio Colón, del distrito de la Chorrera colegio. Este Centro en el momento de la investigación según estadística tenía una matrícula institucional de 900 estudiantes. La población de estudiantes con diagnóstico de con discapacidad era de 100 estudiantes. En premedia la población de estudiantes es cincuenta estudiantes 50 con discapacidad. De estos diagnósticos la discapacidad con el índice más alto en el registro de matrícula es discapacidad intelectual.

En ambos colegios se brindan los servicios y apoyos a los estudiantes con discapacidad y de necesidades educativas especiales por un docente especializado en Educación Especial. Por estas características ambos colegios fueron seleccionados para esta investigación.

Sujetos o grupos de estudio

La muestra susceptible a participar en la investigación estuvo conformada por estudiantes con discapacidad intelectual de los tres grados: séptimo, 7º, octavo 8º y noveno 9º. También se empleó una muestra de docentes de la especialidad en Educación Especial de educación premedia y una muestra de familias de hijos con discapacidad intelectual en ambos centros educativos siendo dos grupos muy

similares en su caracterización: edad, diagnóstico, grado y pertenecer al contexto geográfico cercano.

El tipo de muestra estadística

Se utilizó un muestreo probabilístico aleatorio simple en la cual el investigador seleccionó un subconjunto de estudiantes al azar mediante números aleatorios en el Microsoft Excel. El nivel de confianza de aceptación esperado es del 95% y un margen de error asumido del 5% en la investigación Sampiere (2018).

En cuanto a los criterios de inclusión y exclusión en esta investigación se aseguró que todas las personas tuvieran las mismas oportunidades de participar y que cumplieran con las características de la población elegible. Mientras que los criterios de exclusión las características de población le hacen inelegible su participación. Así los criterios de inclusión y exclusión establecidos fueron los siguientes: Los criterios de inclusión en relación al estudiante: Tener diagnóstico clínico, edad, nivel educativo, pertenencia a los colegios seleccionados, aceptar el asentamiento informado, deseo de participar y colaborar con la investigación. Los criterios de inclusión en relación a las familias: Ser el representante legal del estudiante, acepte el consentimiento informado, que desee participar y colaborar en la investigación y que pertenezca a los colegios seleccionados para el estudio. Los criterios de inclusión de las docentes fueron los siguientes: Ser docente en Educación Especial o Docente Integral, que participe de la jornada de orientación sobre Autodeterminación, que desee participar y colaborar en la investigación, que sea docente del nivel secundario y con experiencia formación de estudiantes con discapacidad intelectual.

Los criterios de elegibilidad de los Centros educativos: Ser de la región educativa que se va a estudiar, que los participantes existan en la matrícula del colegio con diagnóstico de discapacidad intelectual para la muestra y que los directivos avalen

el permiso para el estudio y las intervenciones con los participantes según el diseño del estudio presentado por el investigador.

Los criterios de exclusión:

El estudiante no cumpla con las características de la investigación, es decir, no tenga diagnóstico clínico, fuera del rango de edad, pertenecer a otro nivel escolar y a otro centro educativo del colegio seleccionado, no firmar el asentimiento informado, que no desee participar y colaborar en la investigación. Los criterios de exclusión de las familias: Que no acepte el consentimiento informado, no desee participar y colaborar en la investigación.

Los criterios de exclusión de las docentes: Que no desee participar y colaborar en la investigación, que pertenezca a escuela particular ajena al estudio, que no conozca al estudiante con discapacidad, que pertenezca a otra Región educativa ajena al estudio. Otros criterios de exclusión: Que la autoridad educativa en caso del director del Centro Educativo no avale el estudio, que el tamaño de la muestra sea poco significativo para las pruebas estadísticas y la ausencia de grupo control.

3.3 Variables

Variable independiente: Programa educativo de intervención

- Definición conceptual: Un programa de intervención es una serie de pasos específicos para enseñar, entrenar y desarrollar una serie de habilidades y mediante procesos estructurados de aprendizaje (Wehmeyer et al., 2016; Verdugo et al., 2021).
- Definición operacional: Son acciones planificadas para enseñar, incrementar y mejorar las habilidades de los estudiantes y capacitarlos para que aumenten sus destrezas y apliquen en su vida diaria.

Variable Dependiente: Habilidades para la autodeterminación

- Definición conceptual: Según la teoría de la Agencia Causal la autodeterminación como una característica disposicional que se pone de manifiesto cuando la persona actúa como agente causal de su propia vida (Wehmeyer et al., 2016; Verdugo et al., 2021). Se va a medir mediante 71 ítems Escala ARC de Autodeterminación.
- Definición operacional: Son habilidades relacionadas entre sí como la autonomía, el autoconcepto, el empoderamiento y la autorregulación y que son fundamentales para el desarrollo integral de la persona con discapacidad intelectual y su calidad de vida, compuestas por subdimensiones:
- Definición conceptual de Autonomía: Es la capacidad de las personas para realizar actividades cotidianas fundamentales sin necesidad de ayuda, para administrar su propia vida y tomar decisiones sobre aspectos relevantes que le afectan, es uno de los valores primordiales para vivir en sociedad (Wehmeyer et al., 2016; Verdugo et al., 2021). Se va a medir mediante (25 ítems).
- Definición operacional de Autonomía: Que el adolescente actúe de manera independiente en los distintos entornos en que se desenvuelve como el hogar, la escuela, y entorno social basados en los intereses y preferencias personales con mínima orientación de terceros.
- Definición conceptual autorregulación: Consiste en identificar el camino que permite alcanzar una meta y responder a los retos que puedan surgir que requieren de autosupervisión, ajustes, autoevaluación y autorrefuerzo (Forber-Pratt et, al., 2015 y Verdugo, 2015). Se midió mediante 12 ítems.
- Definición operacional autorregulación: Es cuando el adolescente con discapacidad intelectual identifica sus sueños, hace planes para lograr sus metas en distintas etapas de su vida con automanejo personal).

- Definición conceptual autoconcepto: Es el conocimiento que la persona tiene de sí misma, de sus propias capacidades y limitaciones, así como la valoración o autoestima personal (Verdugo 2015). Mide 15 ítems.
- Definición operacional autoconcepto: Es la habilidad del adolescente con discapacidad intelectual y cómo se percibe y que cree de sí mismo, sus puntos fuertes y débiles y cómo se desenvuelve emocionalmente e interactúa con otros.
- Definición Conceptual empoderamiento: Es la capacidad para asumir control de sus expectativas y la expresión de conductas de autodefensa, liderazgo y auto representación en situaciones de interacción con otro (Verdugo, 2015). Se midió mediante 25 ítems.
- Operacional empoderamiento: Es cuando el estudiante con discapacidad intelectual se atreve a expresarse, resolver conflictos interpersonales y hacer elecciones y tomar decisiones con responsabilidad de las consecuencias, es consciente de sus derechos y los defiende de manera adecuada.

Variable dependiente: Efectividad del programa de autodeterminación.

- Definición conceptual: La efectividad se encuentra al observar la realidad de un programa al comparar la esencia de una acción representada por un conjunto de estándares profesionales con la situación real (Shogren et al., 2020).
- Definición operacional: Que los resultados arrojen mejoría en las puntuaciones después del programa educativo para la autodeterminación en los estudiantes del GE.
- Definición conceptual efectividad en la autonomía: Es la capacidad de expresar libremente sus pensamientos, ideas, emociones y asumir posición frente a una situación determinada dentro del aula de clase, a pesar de que sus puntos de vista, sean distintos al de su profesor (Shogren et al., 2020).

- Definición operacional efectividad autonomía: Que los resultados arrojen mejoría en las puntuaciones después del programa educativo en las habilidades de autonomía en los estudiantes del GE.
- Definición conceptual de efectividad en autoconcepto: Se hace consciente de su valoración personal, sus limitaciones y sus cualidades (Shogren et al., 2020).
- Definición operacional efectividad autoconcepto: Que los resultados arrojen mejoría en las puntuaciones después del programa educativo en las habilidades de autoconocimiento en los estudiantes del GE
- Definición conceptual de efectividad de autorregulación: Es la capacidad del estudiante para establecer metas o planes, hacer cambios para alcanzarlas en su vida (Shogren et al., 2020).
- Definición operacional efectividad en autorregulación: Que los resultados arrojen mejoría en las puntuaciones después del programa educativo en las habilidades de autorregulación en los estudiantes del GE.
- Definición conceptual efectividad empoderamiento: Capacidad de conocerse a sí mismo, defender sus derechos y auto representarse a sí mismo (Shogren et al., 2020).
- Definición operacional efectividad empoderamiento: Que los resultados arrojen mejoría en las puntuaciones después del programa educativo en las habilidades del empoderamiento en los estudiantes del GE.

3.4 Instrumentos, técnicas de recolección de datos y/o materiales

Los instrumentos de medida que se utilizaron para la recolección de datos y con los cuales se aportó conocimientos significativos a esta investigación fue la Escala ARC-INICO de Evaluación de la autodeterminación de Verdugo et al. (2015) dirigida a personas con discapacidad intelectual con necesidades de apoyo educativo derivada de discapacidades intelectuales y del desarrollo. Con esta

escala se logró evaluar el grado global de autodeterminación y de sus subdimensiones.

La Escala ARC-INICO es un instrumento con validación internacional del Instituto Universitario de Integración a la Comunidad (INICO) Universidad de Salamanca España. Esta herramienta debe ser cumplimentada por la propia persona con discapacidad intelectual en formato autoinforme o autoadministrado y requiere capacidad comunicativa mínima que le permita contestar los ítems de manera autónoma. Esta Escala fue seleccionada entre otras por proporcionar información útil en los servicios de atención y apoyo, para la elaboración de recursos para la intervención orientada a la promoción de la calidad de vida en la transición hacia la vida adulta.

La Escala ARC-INICO para esta investigación fue adaptada en su lenguaje y significado a la cultura de la muestra. Por ello, cumpliendo con los principios de bioética se hizo necesario validar el instrumento en término de su contenido en cual se sometió a expertos en discapacidad y psicopedagogo para modificar los ítems que así lo requieran. Finalmente, el proceso de validación finalizó con 71 ítems: autonomía (25 ítems), autorregulación (12 ítems), autoconocimiento (15 ítems) y empoderamiento (25 ítems). Las viabilidades de estas subescalas configuradas con los ítems definitivos según el coeficiente de alfa de Cronbach arrojados en el SPSS en autonomía fueron: (,84); autorregulación (,92); autoconcepto (,90) y empoderamiento fue de (,91), lo que indica que la confiabilidad interna es adecuada y puede ser generalizada a otras muestras.

El segundo instrumento utilizado en esta investigación fue la Escala AUTODDIS Evaluación de la autodeterminación de jóvenes y adultos a partir de los 11 a 40 años con discapacidad intelectual de Verdugo et al. (2021.) El ámbito de aplicación son las personas con discapacidad intelectual. Los informadores externos: profesionales, familiares, o personas allegadas que conozcan a la

persona, al menos desde cuatro 4 meses. La administración es individual, con una duración aproximada de 25 a 35 minutos. La finalidad de la herramienta es identificar el perfil de autodeterminación de la persona para poder guiar la puesta en marcha de programas de intervención y promoción centrados en la mejora de la autodeterminación.

Este segundo instrumento es la Escala AUTODDIS mide 6 dimensiones: Autonomía (7 ítems), autoiniciación (6) ítems, autodirección (12 ítems) autorregulación (3 ítems), autoconcepto (6 ítems) y empoderamiento (12 ítems). En total tiene 46 ítems y baremos para cada dimensión para obtener puntuaciones estándar (M=10; DT=3). Baremos para obtener percentiles e índice de Autodeterminación (M0100; DT=15) en el formato original.

Esta escala de autodeterminación se apoya en la actual concepción de la discapacidad intelectual plasmada en la 12ª décima definición de la Asociación Americana Sobre Discapacidad Intelectual Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, 2021). Esta escala supone nuevas líneas de trabajo e investigación orientadas al desarrollo de buenas prácticas de evaluación, planificación de apoyos y la mejora de calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual. Las viabilidades de estas subescalas configuradas con los ítems definitivos en el AUTODDIS según el coeficiente de alfa de Crombach oscilan entre un nivel aceptable: autonomía .78, autoiniciación .79; autodirección ,94; autorregulación, 92; autoconcepto .91 y empoderamiento ,86 aplicada a la muestra de familias y docentes en esta investigación.

Por lo expuesto la escala ARC INICO y la escala AUTODDIS, para efectos de esta investigación se han centrado exclusivamente en la evaluación de la población adolescente. El primer instrumento en formato autoinforme que evaluó la opinión del propio estudiante y la segunda en formato heteroinforme que evaluó la autodeterminación desde la opinión de familias y docentes de Educación Especial

y fueron herramientas clave para la obtención de conocimientos para dar respuestas al problema, los objetivos e hipótesis.

Como parte del proyecto de intervención para la autodeterminación se utilizó otro instrumento didáctico la bitácora en donde se registró los avances y los resultados preliminares: (ideas, observaciones, datos, avances, obstáculos en la realización del programa de intervención). La bitácora es un engargolado de hojas o cuadernillo de trabajo en que el estudiante elabora ejercicios relacionados con la temática y también es un espacio en donde los estudiantes anotan sus conocimientos acerca del tema y que lleva al estudiante a ir descubriendo y desarrollando por el mismo elemento importantes de la autodeterminación como retroalimentación en el proceso de aprendizaje fomentando la meta-cognición, expresión y de autoevaluación (González -González y Gama Vilchis 2022).

3.5 Procedimiento

El proceso de esta investigación se estableció en fases, a partir de la aprobación del anteproyecto de investigación por el Decanato de Postgrado y la Dirección de Doctorado de la UDELAS que se describen a continuación:

Fase 1: Proceso de Investigación.

Se contempló el proceso de investigación y la elección en la ruta cuantitativa derivado del planteamiento del problema, la revisión de la literatura y en las cuales se realizaron actividades para el propósito establecido en cada etapa de la investigación tiempo establecido 8 meses. Para lograrlo se subdividió en varias actividades las cuales se describen a continuación:

Actividad 1: Se revisó la literatura en E-Databases científicos como Scopus, Emerald Journal, Pricila de la plataforma de bibliografía científica ABC de Senacyt.

Actividad 2: Se estableció el alcance inicial y final de la metodología en el proceso de investigación cuantitativa inicialmente descriptivo y correlacional una vez reevaluado, el planteamiento del problema y la literatura. Finalmente se estableció la estrategia, el diseño y los procedimientos para el mejor para el desarrollo de la investigación.

Actividad 3: Se formuló las hipótesis correspondientes y las variables de las hipótesis y su definición conceptual derivados del marco teórico y del planteamiento del problema. Se estableció tentativas sobre el problema de investigación estudiado y los tipos de variables que apoyaron en la comprobación del problema.

Actividad 4: Se eligió el diseño de investigación más apropiado como punto donde se conectan las fases conceptuales del proceso con la recolección y análisis de los datos, los procedimientos para su implementación y la justificación de la elección del diseño con el fin de responder al planteamiento del problema e hipótesis.

Actividad 5: Se seleccionó la muestra, se definió la población, seleccionó y delimitó la población universal. Se eligió el método de selección de la muestra, se precisó el tamaño de la muestra requerido, se aplicó el procedimiento de selección de la muestra y finalmente obtuvo la muestra para la generalización de los resultados.

Fase 2: Recolección de Datos

Los datos sobre los cuales se construyó el conocimiento de acuerdo con el planteamiento y el método implementado para ello en las siguientes actividades:

Actividad 1: Se eligió los instrumentos de medición para recolectar los datos requeridos mediante la revisión enfocada en la literatura y la toma de decisiones

para utilizar instrumento elaborado para adaptarlo a las necesidades del contexto de la investigación.

Actividad 2: Se seleccionó el instrumento para el cual se llevó a cabo la revisión de la literatura sobre los instrumentos más utilizados y disponibles en español para medir la autodeterminación se escogió la Escala ARC- INICO de la Evaluación de (Verdugo et al., (2015) y el instrumento Escala AUTODDIS Evaluación de la autodeterminación de jóvenes y adultos a partir de los 11 a 40 años con discapacidad intelectual de Verdugo et al. (2021).

Actividad 3: Se participó de pasantía internacional y de la XII Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad “La Construcción de una sociedad inclusiva organizadas por el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) de la Universidad de Salamanca año 2022 en el cual se conoció de expertos el abordaje de la autodeterminación y las buenas prácticas en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo.

Actividad 4: Se obtuvo el permiso oficial del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad INICO, de la Universidad de Salamanca, España año 2022 para utilizar ambas escalas en el proceso de la investigación.

Actividad 5: Se obtuvo los permisos protocolarios con las autoridades del Ministerio de Educación, directivos los centros educativos seleccionados para la presentación de los objetivos de la investigación. Como también se logró la coordinación de los contactos y representantes de cada colegio.

Actividad 6: Se logró coordinar con los profesores especializados y directivos las fechas para las reuniones informativa con familias (padres/madres o acudientes) de estudiantes con discapacidad con el fin de dar a conocer de qué trata el

programa a los participantes, el tratamiento de la información, su carácter de confidencial y la firma del consentimiento informado.

Actividad 7: Se gestionó el certificado de la Comisión de Bioética ante la Universidad Nacional de Panamá con el fin de obtener el aval para realizar la investigación y la gestión del Aval por la Universidad Especializada de las Américas del Decanato de Postgrado y la Dirección de Doctorado, año 2022 para esta investigación.

Fase 3: Aplicación de Instrumentos

Sobre adaptación y aplicación de los instrumentos pilotaje (tiempo aproximado 3 meses). Se llevó a cabo mediante las siguientes actividades:

Actividad 1: Se realizó la adaptación al lenguaje del contexto de la investigación. Lo primero, fue optar por la valoración mediante el procedimiento de panel de expertos, esta versión preliminar se presentó a jueces de expertos.

Actividad 2: Se realizó una primera versión del cuestionario ARC- INICO a 19 estudiantes con DI y una segunda la recogida definitiva de la adaptación al lenguaje de los ítems a una prueba piloto con 25 estudiantes con discapacidad intelectual de Premedia (2022). para jóvenes y adultos con discapacidad intelectual AUTODDIS, 2021 España. Verdugo, Vicente et al. (2021). Cumpliendo con los principios de bioética se hace necesario validar el instrumento en término de su contenido en donde intervienen la evaluación de expertos para eliminar los ítems irrelevantes y modificar los ítems que así lo requieran. Mediante esa revisión crítica en la temática de la autodeterminación.

Actividad 3: Se realizó una primera versión de la Escala AUTODDIS, en una primera prueba piloto aplicada a un total de 20 familias o representantes de estudiantes con discapacidad intelectual y 30 docentes (2022).

Actividad 4: Se logró obtener la consistencia interna del coeficiente de fiabilidad del alfa de Cronbach con SPSS. Actividad cuatro: Para llevar cabo el análisis de las propiedades psicométricas referentes al índice de fiabilidad de consistencia interna se optó por el alfa de Cronbach. La puntuación alfa global es muy significativa con (alfa .934). El Coeficiente de concordancia W de Kendal prueba no paramétrica entre los jueces expertos. Para codificar datos se evaluó mediante Microsoft Excel y se realizó análisis estadístico por medio de software o paquete estadístico SPSS 25 para Windows año 2022.

Actividad 5: Las respuestas de los 10 expertos fueron analizadas mediante el Coeficiente de concordancia W de Kendal prueba no paramétrica utilizada para ver el grado de concordancia o acuerdo entre dos o más jueces experto respecto a los que conforman un instrumento en el programa SPSS (Siegel y Castellan, 1995). Como se puede observar los valores obtenidos son indicativos de concordancia para justificar el rango claridad, pertinencia, redacción y relevancia con una valoración de 0 a 4 (0 nula, 1 baja, 2 regular, 3 alta). Las hipótesis planteadas:

H0: los rangos son independientes no concuerda.

H1: hay concordancia significativa entre los rangos.

Con un nivel de significancia asintótica de 0,05 (0,00) se rechaza la hipótesis nula de que no hay concordancia. En consecuencia, aceptamos la hipótesis de investigación entre los evaluadores con una intensidad de jueces concuerda con sus evaluaciones con un nivel de intensidad que nos da W Kendal de .666.

Actividad 6: Selección y reclutamiento de equipo encuestador calificado que tenga competencias para una ejecución eficiente de los instrumentos.

Actividad 7: Para llevar a cabo el análisis de las propiedades psicométricas referentes al índice de fiabilidad de consistencia interna se optó por el alfa de Cronbach. La puntuación alfa global es muy significativa con (alfa .934).

Actividad 8: Aplicación de pretest prueba Escala ARC.INICO estudiantes del grupo experimental y control de los colegios participante año 2023.

Actividad 9: Se aplicó el instrumento versión final escala AUTODDIS a familias y docentes de la escuela participantes año 2023.

Fase 4: El análisis de los datos pretest 2023

Los datos estadísticos fueron seleccionados para el análisis y procesamiento de datos se utilizó el software SPSS Visor. El software Python de código abierto para el análisis del comportamiento de las variables de tipo categóricas e ítems categóricos se convirtieron en análisis numéricos para su análisis visual gráfico y finalmente Microsoft Excel usado también para el procesamiento de datos o la ingesta de datos y las muestras aleatorias. Este proceso comprendió la siguiente actividad:

Actividad 1: Se exploraron los datos.

Actividad 2: Análisis descriptivo. Actividad 3: Aplicación de pruebas estadísticas.

Actividad 4: interpretación de resultados presentados en tablas y en gráficas.

Fase 5: El diseño de un programa educativo de habilidades para la autodeterminación (2022 y 2023). Esta fase contiene las actividades para realizadas para lograrlo

Actividad 1: Se consultó literatura en Scopus sobre los diversos programas, de intervención educativa alineados con las características de la investigación y con personas con discapacidad intelectual escolarizados en entornos inclusivos específicamente con adolescentes entre los 11 a 15 años. Los autores más reconocidos, los países y universidades con mayor publicación en el tema.

Actividad 2: Selección de los contenidos y actividades para el desarrollo de habilidades para la autonomía, autoconcepto, autorregulación y empoderamiento.

Actividad 3: Se validó el contenido del programa y las actividades por expertos docentes en Educación Especial y psicopedagogía año 2022.

Actividad 4: Se validó el contenido con estudiantes con discapacidad intelectual año 2022.

Actividad 5: Entrenamiento al equipo de trabajo formados en educación especial para la fase de aplicación del programa.

Fase 6: Aplicación del programa de autodeterminación. Para esta fase se realizó actividades descritas a continuación

Actividad 1: Se estableció el orden del cronograma y las sesiones de trabajo programadas durante 12 semanas correspondientes al segundo trimestre del año lectivo 2023. Las sesiones se realizaron tres veces por semana con una duración de 90 minutos en el horario escolar del estudiante en jornada vespertina.

Actividad 2: Aplicación de los contenidos y actividades enfocados a la enseñanza, y aprendizaje de autodeterminación con 48 estudiantes con discapacidad intelectual del (GE) en el periodo escolar correspondiente al II trimestre 2023.

Fase 7: EL Análisis inferencial de los datos (tiempo 3 meses) y se desarrolló siguiendo las actividades que describen a continuación

Actividad 1: Se analizó mediante prueba estadísticas inferencial la hipótesis planteada entre el (GE) y GC) inicialmente se utilizó estadística descriptiva (media, y la desviación estándar) para hacer comparaciones entre ellas.

Actividad 2: El análisis Anova describió la relación entre las variables estudio el cual se representa mediante tabla Anova, el cual proporcionó los resultados para establecer la aceptación y rechazo de la significancia.

Fase 8: El análisis e interpretación de los resultados. Que se realizó mediante las siguientes actividades

Actividad 1: Se preparó los resultados para presentarlos de manera organizada en tablas, gráficas y figuras .

Actividad 2: Se interpretó la información y se selección los datos más relevantes para su discusión de resultados.

Actividad 3: A partir del análisis de discusión se redactaron las conclusiones. En base a los resultados alineados a los objetivos, hipótesis, procesamiento de los datos y los aportes de autores más relevantes en este estudio.

Actividad 4: Se redactaron las limitaciones encontradas en el proceso de estudio y que no se podían controlar a partir de las cuales se plantearon las recomendaciones.

Actividad 5 Se considero en las recomendaciones de lo obtenido en el en este estudio los aspectos: metodológicos, académicos y prácticos. para futuros investigadores.

Fase 9: El proceso de evaluación para la sustentación del trabajo de grado. Para ello se llevó a cabo las actividades descritas a continuación

Actividad 1: Se entregó al profesor asesor de contenido de la tesis doctoral para obtener la certificación de que el trabajo de grado cumple con los requisitos técnicos y teóricos para proceder con la sustentación.

Actividad 2: Se obtuvo la evaluación del profesor de Español en que certifica que el Trabajo de grado está bien citado, documentado correctamente, y que existe claridad, ortografía y gramática adecuada.

Actividad 3: Obtener la evaluación para el trabajo de grado por la Coordinación de la Comisión Técnica del Trabajo de Grado que de fe que el trabajo cumple con todas los requisitos técnicos y teóricos para proceder con la sustentación del trabajo de grado.

Actividad 4: Obtener el resultado de la evaluación de plagio académico y el cumplimiento del 15% tomado de alguna fuente.

Actividad 5: Obtener la fecha de sustentación de la investigación ante jurado de expertos previamente establecido por la Coordinación de Doctorado de UDELAS.

Actividad 6: Luego de la aprobación del jurado de expertos se procederá a hacer las correcciones pertinentes que amerite según el formato de evaluación de tesis cuantitativa.

Actividad 7: Participar en la difusión en diferentes jornadas científicas a nivel nacional e internacional. Actividad ocho: diseñar y publicar artículos científicos sustentado en los resultados de la investigación.

CAPÍTULO IV

CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Programa de Intervención educativa en autodeterminación para estudiantes con discapacidad intelectual en la Educación Básica General nivel de premedia en la Región Panamá Oeste



Dedicado a los 71 estudiantes con discapacidad intelectual a sus familias, hacia un plan de vida digna y decente Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad Año, 2023.

En este capítulo se describe los puntos en que se estructura el programa de intervención.

Presentación

Introducción

4.1 Presentación Programa de Autodeterminación PIE-DI

4.2 Objetivos

4.3 Justificación

4.4 Componentes o áreas

4.5 Instrumentos empleados

4.6 Programa de intervención

Presentación

El Programa de Intervención Educativo Autodeterminación para Estudiantes con Discapacidad Intelectual en la Educación Básica General del Sistema Educativo (PIE-DI) ha sido diseñado para ofrecer una respuesta educativa a la demanda constante en los estudiantes con discapacidad intelectual en la preadolescencia en Panamá que aún se sienten excluidos dentro de la escuela inclusiva. El PIE-DI junto al Programa de Orientación Vocacional (POVE) que coordina el Ministerio de Trabajo y el Ministerio de Educación (2019), se diseñó para la Maestría en Políticas Públicas para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad y sus Familias son dos herramientas disponibles para el Ministerio de Educación o entidades relacionadas con políticas educativas enfocadas en habilidades prelaborales.

El PIE-DI puede ser aplicado en todos los (centros escolares) del sistema educativo y apoya a enriquecer el currículo y otros programas específicos. Es un programa de intervención con evidencia científica ya que fue realizado luego de una investigación (2023) que permitió conocer las necesidades de los estudiantes con discapacidades desde la perspectiva de sus familias y sus educadores. Está

íntegramente dirigido a jóvenes con discapacidad intelectual ya que está basado en el Modelo de Wehmeyer (1996) que ha sido estudiado, validado, enriquecido por Shalock y Verdugo (2013). Además, se ha continuado actualizando y es en este momento un modelo de autodeterminación validado en los cinco continentes en las últimas décadas.

La investigación realizada y la experiencia de la autora con discapacidad intelectual permite avalar su contribución a las competencias sociolaborales. Proporcionando competencias funcionales para un primer empleo digno. La aplicación del PIE-DI requiere de la utilización de los distintos recursos que lo componen. Guía para el profesorado, cuadernillos para los estudiantes, el instrumento validado para la Región de Panamá Oeste. Resultados obtenidos en el programa.

Por este motivo se organiza este documento orientador que facilita su consulta y uso. Este programa PIE-DI empleó la realización de comunicaciones personales a través de una entrevista a expertos entre los cuales se hace mención a continuación:

Dar a conocer sobre el nuevo paradigma de ciudadanía compartida. de la discapacidad intelectual y del desarrollo propuesta por AAIDD 12ª edición. La autodeterminación y los apoyos son constructos diferentes, ambos tienen implicaciones y constituyen constructos esenciales hacia una plena Inclusión. Los apoyos como base ecológica centrados en las necesidades de cada persona (PCP) son clave en los proyectos de vida y mejora del funcionamiento humano. Las necesidades en muchos casos son comunes, grupales, individuales y cómo se logra desarrollar la conducta adaptativa; todo esto se visualiza en los planes, iniciativas y programas de intervención en todas las edades y a lo largo de la vida. Recomienda el empleo de Caja de Herramientas de INICO, estas han sido

probadas y validadas en varios países y son herramientas útiles para ser utilizadas en los países de Latinoamérica (Verdugo A, comunicación personal marzo 2022).

La autodeterminación es un desafío en los centros escolares y es un desafío en todos los países incluidos España. Por ello, el docente requiere conocer y aplicar escalas herramientas de evaluación de autodeterminación a sus estudiantes. Un aspecto relevante argumentado por la experta es que la dimensión más compleja en las personas con discapacidad es el empoderamiento y la interacción y a nivel más impersonal. También lo es la autorregulación y las funciones ejecutivas. Debido a que tiene que ver con procesos cognitivos más complejos. La característica volitiva, las iniciativas que dependen de las oportunidades de cada estudiante y de su entorno. Sobre los programas de intervención señaló la eficacia de la Enseñanza y Aprendizaje de la Autodeterminación en pequeños grupos y de manera sostenida en el tiempo (Vicente Sánchez, comunicación personal marzo de 2022). La Dra. Eva Vicente Sánchez, autora e investigadora en la línea de autodeterminación en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. Decana de Investigación de la Universidad de Zaragoza (España).

Otra entrevista lograda el experto argumentó que en la transición escuela al mundo laboral existe desconexión entre las organizaciones proveedoras de servicios”, y el contacto en la vida laboral de la persona con discapacidad. La familia como unidad clave en la búsqueda de servicios para sus hijos e hijas. Aquellos estudiantes que están en centros educativos normalizados cubren esa etapa formal con mejores oportunidades. Señaló que la etapa secundaria hay que generar otra opción de formación en donde se gestione y se planifique de mejor manera la transición de la escuela al empleo.

Una de las buenas prácticas postsecundaria son las Guías de Formación Curricular en diseño para toda las Universidades (CRUE) auspiciado por organizaciones como Universidades españolas. Estos recursos son modelos de

buenas prácticas para otros países, siempre y cuando tengan las mismas condiciones sociales, educativas y políticas públicas y están orientadas en habilidades transversales que proporcionan competencias en áreas que la persona con discapacidad se puede valer para tener un mejor empleo y autonomía en la vida independiente.

En cuanto a las barreras indicó que la falta de habilidades sociales es un aspecto que limita las oportunidades laborales, de allí que una de las tareas desde la secundaria es trabajar las habilidades transversales y la formación a lo largo de la vida. “Yo creo que las posibilidades de favorecer la Autodeterminación sobre todo personas con discapacidad intelectual consiste en trabajar habilidades sociales que den posibilidad a la persona de comunicar efectivamente en diferentes contextos y de manera adecuada. También generar oportunidades en contextos reales y en contextos pre laborales, de ocio y desarrolle en esos contextos naturales y dando la autonomía de poder elegir a equivocarse de ellos aciertos y errores pueda disponer de información adecuada a sus capacidades para que pueda tomar decisiones. Para ello hay que tener experiencias. Y cuando experimenta puedo decidir el acierto o desacierto.

Pasar del centro educativo generar opciones de formación que de mayores opciones y generación de oportunidades, recursos y posibilidades de generar apoyos para que las personas en contexto naturales puedan participar. Estructuras y redes de apoyo una vez que le llegue el momento tenga recursos que le ayuden a y no se queden en centros protegidos. Crear redes de apoyos ligadas a la persona y no a los centros y recursos que puedan emplear en lo que necesita la persona por ejemplo apoyo de un profesional, financia en un programa de itinerarios y crear programas entre las familias por que la financiación está en la persona. Para favorecer la autodeterminación generar experiencias de la formación secundaria conectar con la empresa y la financiación va con la persona. Sobre la falta de accesibilidad que derivan de un entorno a la información y la

participación generan una pérdida en la calidad de vida para ello incorporar formación pertinente en materia de discapacidad en los currículos y en los programas de acreditación vigentes. Otro modelo de buenas prácticas es el libro Blanco de diseño para todos en la universidad como un elemento más de la formación, en aquellas carreras relacionadas con el diseño de espacios, productos y servicios y es un paso muy importante para la integración de todas las personas y, por tanto, para la igualdad de oportunidades. De igual relevante aportó que la información y sensibilización de agentes presentes en el proceso educativo debe hacerse desde la premisa de los derechos PCD. Son una cuestión de ciudadanía y no de solidaridad. Importancia de formar desde el ámbito universitario en diseño para todas las personas a través de sus currículos. Persona con diversidad funcional concepto que adquiere sentido para luchar contra la discriminación (Borja Jordán de Urries, comunicación personal marzo de 2022). El Dr. Francisco de Borja Jordán de Urries, Especialista en Investigación en discapacidad, Universidad de Salamanca, trabaja las líneas de Calidad de Vida, Apoyos y Autodeterminación discapacidad intelectual en Inclusión laboral, empleo con apoyo y políticas sociales (INICO).

Finalmente, otro experto en referencia a la evaluación de las Necesidades de apoyo para niños y adolescentes con discapacidades intelectuales y del desarrollo señaló que la Escala de Calidad puede dar ese abanico y complementar el programa de intervención de autodeterminación con personas con DI. Esto posibilita el diagnóstico de necesidades que precisa la persona para mejorar y establecer qué aspectos se considera cruciales para dar apoyo y calidad de vida. Resalta que los recursos disponibles deben usarse adecuadamente por ejemplo en la escuela-familia y la comunidad e identificar en el contexto las barreras y desafíos y las oportunidades para mejorar la calidad de vida de la persona con discapacidad (Amor-González, comunicación personal marzo 2022). El Dr. Antonio Manuel Amor González, Miembro del Instituto Universitario de Integración Comunitario de la Universidad de Salamanca.

Introducción

El sistema educativo panameño se plantea como un sistema inclusivo y un detonante para erradicar todas las brechas sociales, económicas y culturales. El Plan Estratégico del Ministerio de Educación 2019-2024 define equidad como asegurar que todas las niñas y niños completen su educación, aquellos que se encuentren en condiciones de exclusión y vulnerabilidad.

En el eje estratégico (1) Calidad de vida, y (2) Equidad educativa establecen la necesidad de diseño de Programas para Jóvenes con oportunidades (educación en modalidades flexibles (Nº22). Definir modelo y estrategia de atención efectiva para la población con discapacidad. Por su parte, el Informe de Competitividad Global 2018-2019, señala que la falta de habilidades de la fuerza laboral representa uno de los pilares de menor competitividad. El Banco Interamericano de Desarrollo (2019) argumentó que la educación es uno de los cuatro desafíos que Panamá enfrenta para consolidar su desarrollo. Todo esto son razones de este estudio.

El fortalecimiento de la investigación tiene que realizarse en alianzas para llegar a metas planificadas. La discapacidad Intelectual y del desarrollo según el actual paradigma de ciudadanía compartida apunta a un enfoque inclusivo que combina los conocimientos actuales y las buenas prácticas. La evaluación en adolescentes con discapacidad intelectual mediante la investigación social, la aplicación de sistemas de apoyo y programas buscan responder al Plan Estratégico de MEDUCA y hacer cada vez más inclusivo la educación.

El Programa de intervención se sustenta en un marco normativo:

- Plan Estratégico del Ministerio de Educación 2019-2024 eje calidad de la educación y eje equidad de la educación.

- Plan Estratégico Nacional de Discapacidad (2022) de la Secretaría Nacional de Discapacidad en su eje de igualdad de oportunidades.
- Informe de Seguimiento de Naciones Unidas (2022) sobre los avances de la Convención sobre los Derechos y la aplicación de políticas públicas a favor de las personas con discapacidad y sus familias.
- Plan Estratégico 2019-2023 (UDELAS, 2019) en el eje 2 más investigación, más innovación.
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006)
- Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (ONU, 2015).
- Objetivo 4 sobre educación inclusiva.

Características principales del del Programa de Autodeterminación (PIE-DI):

- Micro ejercicios que ofrezcan oportunidades para que los estudiantes puedan elegir y expresar sus preferencias.
- Facilitar las interacciones de los estudiantes con necesidades especiales con sus compañeros sin discapacidad.
- Permitir la experiencia de éxito a todos los estudiantes.
- Permitir a los estudiantes ejercer los procesos de toma de decisiones.
- Extender la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Este es un Programa de Intervención sobre Autodeterminación disponible para el Sistema Educativo que da pautas al desempeño de competencias para toda la vida. El PIE-DI que aquí se presenta reúne en sí mismo las deseables e imprescindibles características basadas en evidencias científicas, así como una eminente practicidad metodológica propia de las herramientas para la atención a la discapacidad. Un elemento a resaltar del PIE-DI es el propio proceso de diseño, fruto de la experiencia de la autora junto a las familias, los propios estudiantes y un equipo de profesores de las dos escuelas donde se desarrolló. Otra evidencia

es que el PIE- DI resultados de los aprendizajes de la Maestría en Gestión de Políticas Públicas para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad financiada por la Secretaría Nacional de Discapacidad y la realización y sustentación de una Tesis Doctoral sobre este mismo tema; esto es una cimentación curricular importante.

El Programa de Intervención Educativo Autodeterminación para Estudiantes con Discapacidad Intelectual en la Educación Básica General del Sistema Educativo (PIE-DI); se ha probado su efectividad, tanto el programa en su conjunto como las distintas tareas prácticas y los objetivos que lo integran. Constituye una parte fundamental, ha sido demostrada de forma empírica en poblaciones con discapacidad intelectual en el curso académico 2022- 2023.

Para la ejecución del Programa PIE-DI representa el resultado de un esfuerzo sostenido, compromiso y deber por parte de la autora. Este logro ha sido posible gracias a la realización de una estancia internacional en la Universidad de Salamanca (España), se contó con el asesoramiento del Catedrático reconocido a nivel mundial Miguel Ángel Verdugo investigación con más de 2% en el mundo en el tema de la calidad de vida de las personas con discapacidad, esto sirvió para expandir conocimientos y habilidades para la aplicación del instrumento de autodeterminación en personas con discapacidad intelectual. La experiencia adquirida durante esta estancia ha sido fundamental. Desde el Instituto Universitario de Integración Comunitaria (INICO-USAL) se contó con el permiso para usar el instrumento de la mano del Dr. Miguel Ángel Verdugo y se contó con el asesoramiento para su validación en Panamá y aplicación por Borja Jordán de Urrés Vega y Eva Vicente Sánchez.

4.1. Programa de Autodeterminación PIE-DI

El Programa de Intervención Educativo Autodeterminación para Estudiantes con Discapacidad Intelectual en la Educación Básica General del Sistema Educativo (PIE-DI), tiene como finalidad trabajar actividades centradas en cuatro áreas o dimensiones como:

- Autonomía, principio rector más importante y un elemento clave del modelo social de la discapacidad. La persona tiene que actuar bajo sus propios principios y valores y a desarrollar su plan de vida digno.
- Autoconocimiento, las personas tienen creencias más positivas sobre sí mismos tienden a reportar niveles más altos de autoestima. El vínculo entre el autoconcepto y la autoestima es más que el simple número de creencias positivas o negativas en uno mismo.
- Autorregulación, que permiten a los estudiantes examinar sus entornos, evaluar sus repertorios de respuestas posibles, y poner en práctica y evaluar una respuesta. Implica enseñar al estudiante a comparar su desempeño con un objetivo o resultado deseado, y administrar las consecuencias para ellos mismos.
- Empoderamiento, los estudiantes con discapacidad tienen que aprender habilidades para defenderse por sí mismos. Para ser una buena autodefensa los estudiantes tienen que aprender cómo defenderse y para qué.

El Programa (PIE-DI) se dirigió a estudiantes entre los rangos de edades de 12 a 15 años, de dos colegios del nivel de Premedia. El Programa consistió en la ejecución de actividades en las cuatro áreas durante dos meses del segundo trimestre del año académico 2023 validado y aplicado en la Región Educativa de Panamá Oeste.

Este Programa (PIE-DI) es un aporte a las prácticas educativas inclusivas que evalúa y planifica apoyos para una mejor comprensión de la autodeterminación en población escolar con discapacidad intelectual para destacar los puntos fuertes de estos estudiantes y encauzar su plan o proyectos de vida digna y decente.

El Programa (PIE-DI) también tiene la finalidad de construir una herramienta ágil, amigable al docente que fomente la utilización espontánea en diferentes contextos a partir de situaciones concretas. De esta manera permite incrementar técnicas de resolución de problemas mediante la demostración, planteando problemas y presentando soluciones aplicadas a la vida diaria. La meta educativa es desarrollar y aprender de forma significativa habilidades para la vida desde un currículo, basado en la planificación centrada en la persona. El contenido se estructura en unidades didácticas, a través de las cuales se intercalan, micro ejercicios de atención y comprensión. Entendiéndose por unidades las áreas o dimensiones como lo define (Ainscow, 2021; Booth, y Ainscow, 2015; Verdugo, et al., 2021; Villar, 2009; Vived, 2011; Schalock y Verdugo, 2002).

Además, es una herramienta educativa para dar respuesta a los altos índices de fracaso escolar o abandono estudiantil de los grupos con riesgo de exclusión social como son los estudiantes con discapacidad. Facilitar un acompañamiento al estudiante con discapacidad intelectual en la escuela para su preparación al medio social competitivo, puede ser un valor agregado para el sistema educativo y al currículum académico en la Educación Básica General. El PIE-DI se dirige a mejorar la formación del profesorado, así como la familia, y su adaptación al medio e interacción con la comunidad.

La evaluación realizada al PIE-DI realizado desde la Escala (AUTODIS, 2022) presentó unos resultados preliminares se obtuvo que:

- Se demostró que el 41,67% cuenta con habilidades moderadas a bajas en la autonomía. Se determinó que la autorregulación el 50,00% son regulares a bajas. Se demostró que cuenta con escasas estrategias de autodefensa y autorrepresentación, lo que quiere decir, que podrán experimentar mayores desventajas en habilidades que conllevan la planificación y establecimiento de metas, estrategias de autogestión o automanejo personal mientras.
- El autoconcepto en un 27.09% de los estudiantes están en el grado de regular a baja en tres grados y sexos.

4.2. Objetivos del Programa

4.2.1 Objetivo General

Proveer a la comunidad educativa unas herramientas para el desarrollo de habilidades para la: autonomía, autorregulación, autoconcepto y el empoderamiento que favorezcan la autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual de los Centro Educativo participantes en esta investigación de la Región Educativa en Panamá Oeste.

4.2.2 Objetivos específicos

Incrementar en los estudiantes con discapacidad intelectual las habilidades de:

- Autonomía para que puedan actuar sin la influencia de otras personas y realizar acciones según sus decisiones.
- Habilidades de autorregulación para pensar en alternativas y superar los posibles obstáculos y para actuar hacia la consecución de objetivos personales.

- Habilidad autoconcepto para incrementar el autoconocimiento de sus capacidades, limitaciones, fortalezas y autoestima.
- Habilidades del empoderamiento para aumentar la capacidad de autodefensa y auto representación.

4.3. Justificación del Programa

Las razones del Programa de Intervención (PIE-DI) se sustentan en tres aspectos claves: Primero atender a las prácticas inclusivas, segundo dar respuestas a las políticas inclusivas del centro escolar y tercera generar cultura inclusiva en el entorno escolar. La inclusión escolar de las personas con discapacidad intelectual en premedia es un desafío en el que se evidencian barreras para la participación y el aprendizaje. La revisión de la literatura de las bases de datos científicas revela que sigue el desconocimiento de la importancia de la conducta autodeterminada y su impacto directo en la calidad de vida de la persona con discapacidad. La autodeterminación es el eje conductor en esta investigación por su estrecho vínculo con prácticas educativas, transición a la vida adulta con adecuadas relaciones sociales y su influencia en las competencias prelaborales hacia un primer empleo digno. Por ello, conocer y comprender el concepto de autodeterminación en estas comunidades educativas es esencial para potenciar la enseñanza y aprendizaje de las habilidades autodeterminadas. Este programa inició en el año académico 2022 con una primera investigación diagnóstica a dieciséis (16) familias con hijos con discapacidad intelectual y a trece (13) profesores de educación premedia en el año 2022. Los resultados arrojaron que más del 50% de los participantes indicó desconocer el término autodeterminación y haber participado de programas de formación de la autodeterminación en las etapas educativas de sus hijos con discapacidad. Este fue uno de los puntos de inflexión con los se inicia este recorrido del método científico. Fue así como surgen preguntas que se pretende responder en el proceso.

¿Por qué este programa? Estos primeros hallazgos reflejaron que la autodeterminación es un principio humano necesario para la toma de decisiones. Requisito para que los jóvenes con discapacidad intelectual y sus familias avancen hacia un plan de vida digna una vez estén en el mercado laboral. Tanto las familias como los profesores encuestados coincidieron en que no han participado antes de programas enfocados al desarrollo de la autodeterminación al momento de esta investigación. También se obtuvo que: el liderazgo, la autodefensa, la confianza, la responsabilidad, el trabajo en equipo, el respeto, los valores, la autoestima son aspectos que se deberían trabajar en programa con adolescentes con discapacidad intelectual.

En consonancia con el estudio inicial con la aplicación de un pretest reveló que los estudiantes con discapacidad intelectual de los tres grados grado en las que se realizó la investigación diagnóstica en un rango de edad entre 12 a 15 años se requiere trabajar en el autoconcepto y la autoestima. De igual manera en la autonomía para tomar decisiones informadas en su vida diaria. Sobre autorregulación que evalúa si la persona sueña cómo será su vida cuando termine estudios (ítem 5). En el grado 7º, los estudiantes masculinos presentaron una mayor autorregulación con el 66.7% en siempre y casi siempre y las estudiantes femeninas 50%. Y relevante un porcentaje valioso de varones y mujeres nunca o muy poco fantasean sobre cómo será su futuro cuando acabe la etapa escolar. Finalmente, el empoderamiento y las estrategias de autodefensa y autorrepresentación para expresar sus propias opiniones a los demás, se obtuvo que tanto en el sexo masculino como femenino no cuentan con estrategias de autodefensa y autorrepresentación para expresar sus propias opiniones a los demás. Estos datos son reales y útiles para presentar a continuación la relevancia del programa para: estudiantes adolescentes, la familia, el centro escolar, profesores. Y la relevancia social frente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS-4 y ONU (2006).

Relevancia del programa en estudiantes adolescentes

Descrito estos resultados el Programa de Autodeterminación (PIE-DI) es relevante porque hay adolescentes de ambas escuelas que escasas conocimiento de estrategias para desarrollar sus áreas fuertes, y débiles en el camino para alcanzar sus sueños y tomar las decisiones de su futuro inmediato.

Impacto del Programa en las familias

El programa de autodeterminación es clave para las familias de hijos con discapacidad intelectual del grupo experimental (GE) y grupo control (GC) que comprendan el concepto, las características de la conducta autodeterminadas y son agentes educativos desde el hogar para el desarrollo de conductas autodeterminadas. En la familia del porque constituye la institución básica en el desarrollo y la educación de los estudiantes. Implican de los aprendizajes de la autodeterminación como sector nuclear en las sobre cómo y cuándo útil desde técnica o destrezas en una amplia gama de cumplir prácticas educativas. Por su vínculo con el hogar.

Impacto del Programa en los centros escolares

El programa de autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual es relevante para escuela grupo experimental (GE) y grupo control (GC) propiciar la importancia de espacios y escenarios en donde desarrollar una cultura con indicadores de conductas autodeterminadas y que trasciende de los centros educativo a las familias para obtener perfiles de habilidades, generar apoyos oportunos y mantener el programa sostenible en el tiempo.

Impacto del Programa en los profesores

El programa de autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual es relevante para los profesores grado y los profesores especializados en Educación especial, para tengan una herramienta o instrumentos de evaluación de la autodeterminación alternativa e integrar en la planificación didáctica y el uso de las actividades sugeridas en las prácticas de aula que los estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo hacia la conducta autodeterminada de todos los estudiantes.

Aportaría evidencia científica de la autodeterminación en estudiantes panameños con discapacidad intelectual de dos colegios inclusivos importantes del Distrito de Chorrera por su elevada matrícula de estudiantes y pertenecen a una zona geográfica considerada de riesgo social. Los primeros hallazgos reflejaron que la autodeterminación es un principio humano necesario para la toma de decisiones. Requisito para que los jóvenes con discapacidad intelectual y sus familias avancen hacia un plan de vida digna una vez estén en el mercado laboral.

Tanto las familias cómo los profesores coincidieron que el Programa impactaría directamente en el desarrollo de la autodeterminación de los jóvenes estudiantes. Los resultados revelaron la necesidad de trabajar: el liderazgo, la autodefensa, la confianza, la responsabilidad, el trabajo en equipo, el respeto, los valores, la autoestima y otros.

Las orientaciones didácticas serán de apoyo al profesor en la selección de actividades prácticas, ejercicios y talleres dentro del aula como en con el apoyo del hogar. Además, el desarrollo de la formación el en profesor también encontrará y verso recursos complementarios, como en clases web, vídeos, y temas para el uso con los que estudiantes discapacidad intelectual.

Cuanto al papel del profesor como mediador al interactuar con sus estudiantes él y ser mediador plantean preguntas, animal estudiante a razonar en sus respuestas, potencia la formulación de reglas, crear confianza, relacionar las experiencias no era cola ya conocidas, por favor y sin razonamiento lógico y hacen tan la respuesta de sus alumnos como sea posible todo esto contribuye a que el alumno o adquiriera funciones cognitivas fundamentales para aprender de forma éticas en su contra pandillas del conocimiento.

Impacto del Programa en el Objetivo 4 del Desarrollo Sostenible

Aportar al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2030) OD-4 que pretenden garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad como la promoción de oportunidades reales de aprendizaje intelectual a las personas tienen derecho a recibir una educación que le permita vivir con dignidad, un Autodeterminación y empoderamiento. Documentar a nivel nacional e internacional los resultados de este estudio preliminar sobre la autodeterminación adolescentes entre los 11 y 15 años de edad y que pueda ser ampliado para mejorar el estado del arte del tema en los países de Centroamérica.

Relevancia en la literatura y publicaciones

Este programa emplea la mediación como elemento importante para favorecer los principios cognitivos en relación a las experiencias de aprendizaje y el sentimiento de acompañamiento y avance en los estudiantes la interacción persona y contexto.

4.4. Instrumentos empleados en el Programa

Para la evaluación inicial y final (pretest y postest) se empleó en los dos momentos de la evaluación el mismo instrumento:

Escala de Evaluación de la Autodeterminación de la Discapacidad Intelectual (AUTODDIS) de Verdugo et al., 2021. Se aplicó en un solo momento con familias y profesores. Escala de ARC-INICO Evaluación de la Autodeterminación de Verdugo et al., 2015 para estudiantes. Se aplica en dos momentos. La Escala ARC-INICO es un instrumento autoadministrado por la propia persona con discapacidad intelectual y requiere capacidad comunicativa mínima que le permita contestar los ítems de manera autónoma. Esta Escala fue seleccionada entre otras por proporcionar información útil en los servicios de atención y apoyo, para la elaboración de recursos para la intervención orientado a la promoción de la calidad de vida en la transición hacia la vida adulta. Cuenta con un total de 46 ítems.

AUTODDIS mide 6 componentes de la autodeterminación:

Autonomía (7 ítems). autoiniciación (6) ítems. autodirección (12 ítems). autorregulación (3 ítems). autoconcepto (6 ítems). empoderamiento (12 ítems).

Las estrategias utilizadas para el desarrollo de las diferentes actividades son:

- Aprendizaje cooperativo.
- Sistema de apoyos.
- El aprendizaje basado en problemas.
- El aprendizaje servicio

Considera en la programación didáctica el modelo de aprendizaje cooperativo en la inclusión de los estudiantes con discapacidad favorece la conducta social, el comportamiento, el aprendizaje, el respeto por las diferencias. El trabajo aplicado transversalmente en las actividades y contenidos del currículum escolar y como parte de las metas del desarrollo de habilidades en población con discapacidad.

Se debe enseñar estrategias de resolución de problemas por medios orales, con demostraciones, planteando problemas y buscando soluciones como parte de la

participación y experimentación que requiere toda persona. Las unidades didácticas incluyen actividades prácticas para las cuatro dimensiones o áreas y el programa requiere la evaluación inicial y evaluación al finalizar la intervención.

Este programa (PIE-DI) fue planificado para ser ejecutado en un espacio adecuado en el centro escolar para el trabajo que tiene una duración de 45 minutos de sesiones con espacios concretos de recesos. Se ejecutó tres veces por semana en un trimestre escolar. En concreto este programa necesitó dos maestras de apoyo seleccionadas en la Universidad Especializada de las Américas del último cuatrimestre de la Licenciatura en Educación Especial. Esta es una propuesta replicable y escalable. Tiene la capacidad de trabajar de modo transversal en grupos grandes o grupos pequeños como también de manera individual.

4.5. Programa de autodeterminación adolescentes con discapacidad intelectual (áreas)

Esta propuesta se complementa con cuatro unidades de aprendizaje dedicadas al desarrollo de la autodeterminación en el contexto educativo y luego evaluar las dificultades y oportunidades generadas por el uso concreto de esta metodología. Total, entrenamiento fue desarrollado durante el segundo trimestre de 2023.

Este programa fue planificado para ser ejecutado en un espacio adecuado en el centro escolar para el trabajo que tiene una duración de 45 minutos de sesiones con espacios concretos de recesos. Se ejecutó tres veces por semana en un trimestre escolar. En concreto este programa necesitó dos maestras de apoyo seleccionadas en la Universidad Especializada de las Américas del último cuatrimestre de la licenciatura en Educación Especial. Esta es una propuesta replicable y escalable. Tiene la capacidad de trabajar de modo transversal en grupos grandes o grupos pequeños como también de manera individual. A continuación, se presenta el PIE-DI (2024).

Unidad de aprendizaje 1 para la autonomía

Objetivo Identificar las responsabilidades domésticas que realiza en su vida diaria.

- Contenido Responsabilidades domésticas: concepto.
- Importancia.
- Tareas u oficios en el hogar.

Actividades

- Observar la presentación titulada: responsabilidades domésticas.
- Cada estudiante participará del diálogo expresando algunas de sus responsabilidades diarias.
- En el cuaderno el estudiante presenta un inventario personal de tareas en el hogar, coloca un gancho a cada casilla con aquellas tareas en las se identifica y realiza en su familia.

Recursos:

- Tecnológico: Proyector.
- Computadora.
- Bocina
- Memoria USB.
- TV.
- Internet.
- Didáctico: Cuadernillo de estudiante.
- Recurso audiovisual: Power Point sobre autonomía en adolescentes.

Unidad de aprendizaje 1 para la autonomía

Objetivo: Identificar las responsabilidades domésticas que realiza en su vida diaria.

Contenido

- Responsabilidades domésticas.
- Concepto.
- Importancia.
- Tareas u oficios en el hogar.

Actividades

- Observar la presentación titulada: responsabilidades domésticas.
- Cada estudiante participará del diálogo expresando algunas de sus responsabilidades diarias.
- En el cuaderno el estudiante presenta un inventario personal de tareas en el hogar, coloca un gancho a cada casilla con aquellas tareas en las se identifica y realiza en su familia.

Recursos:

- Tecnológico: Proyector, computadora, bocina, memoria USB, TV, internet.
- Didáctico: Cuadernillo de estudiante.
- Recurso audiovisual: Power point sobre Autonomía: higiene en adolescentes.
- Video: You tube Una buena higiene en la adolescencia: https://youtu.be/LaoWPNnjVVY?si=6bNIW_Ld34m-dB7g

Unidad de aprendizaje para la autonomía

Objetivo Identificar cómo ejercer una adecuada autonomía para el aseo e imagen personal.

Contenido

Higiene en la adolescencia.

- Higiene personal.
- Imagen personal.
- Cuidados de aseo: en el varón y la mujer.

Actividad

- Conversatorio sobre el concepto de higiene e imagen personal.
- Ver la presentación titulada visual titulada: Una buena higiene en la adolescencia.

Actividad grupal: En grupo de 4 a 5 estudiantes responder la pregunta: ¿Cómo mantengo una buena higiene o aseo personal?

- En el cuadernillo del estudiante actividad aseo personal marcar los objetos que forman parte de un aseo e higiene personal diario

Recursos:

- Tecnológico: Proyector, computadora, bocina, memoria USB, TV, internet.
- Didáctico: Cuadernillo de estudiante.

Recurso audiovisual:

- Power point sobre Autonomía: higiene en adolescentes.
- Video: You tube Una buena higiene en la adolescencia:
https://youtu.be/LaoWPNnjVVY?si=6bNIW_Ld34m-dB7g

Unidad de aprendizaje 1 para la Autonomía

Objetivo: Adquirir herramientas para aprender a tomar decisiones y hacer elecciones informadas en la vida diaria.

Contenido

- Conciencia, pasos y estrategias para la toma de decisiones, Concepto.
- Conciencia.
- Convivencia.
- Estrategias.

Actividad

- Observa la diapositiva titulada: Pasos claves para la toma de decisiones acertadas.
- Participar del conversatorio sobre elecciones explicando lo que desea y no desea en actividades diarias relacionadas.
- Cómo vestirse, cortarse el cabello, como peinarse o decorar su habitación.
- En la hoja de trabajo del cuadernillo del estudiante: identificar las actividades toma decisiones informadas antes de hacer una elección en su vida diaria.

Recursos

- Tecnológico: proyector, computadora, bocina, memoria USB, TV, internet.
- Recurso audiovisual: Power point sobre Autonomía conciencia y la toma de decisiones.
- Video de Youtube: <https://youtu.be/eKV-fcWFSeM?si=MUoYI-OIZkJZmWF6>.
- Toma de decisiones: https://youtu.be/pe_XWq7wOWQ?si=Sapv_EgMuv-rR12V
- Pasos claves para la toma de decisiones: <https://youtu.be/ESJh-miB5j8?si=-97TtTLU7Gp5dPTI>
- Didáctico: Cuadernillo de estudiante.

Unidad de aprendizaje 1 para la autonomía

Objetivo Adquirir herramientas para aprender a planificar y emplear el tiempo libre y de ocio en actividades que le interesen

Contenido

- Ocio y tiempo libre para adolescentes.
- Conceptos
- Uso adecuado del tiempo libre

Actividad

- Conversar sobre pasatiempos y ocio que realiza en su tiempo libre.
- Dialogar de situaciones en las que sales con amigos en su tiempo libre.
- En cuadernillo encerrar las actividades que realiza en tiempo libre.
- Marca con un gancho aquellos pasatiempos que son de tu interés.
- Elegir entre varias opciones para realizar en el tiempo libre y alternativas de ocio en actividades que le interesan.

Recursos

- Tecnológico: proyector.
- Computadora, bocina, memoria USB, TV, internet.
- Recurso audiovisual:
- Power point sobre Autonomía: concepto de Ocio y tiempo libre.
- Video de Youtube: <https://youtu.be/cpbgq4LxF7Q?si=LQehdcxArtA70oRS>
- Tiempo libre y ocio; <https://youtu.be/dMpC1TCDJUI?si=C5noaDvdx3bnoNp> Uso adecuado del tiempo libre: https://youtu.be/5cLhbfqxnJ8?si=wX_6wcotzmtdyv-Q

Unidad de aprendizaje 1 para la autonomía

Objetivo Adquirir técnicas de autonomía en la resolución de pequeños problemas de la vida diaria.:

Contenido

- Curar heridas leves de salud:
- Concepto de heridas leves.
- El botiquín de emergencia y su importancia

Actividad

- Observar la presentación sobre resolver pequeños problemas de salud.
- En grupo: pegar en el botiquín de emergencias los productos básicos que debe haber en el hogar para resolver una herida leve.
- Expresar de manera oral la función de cada producto y que pasa una herida leve no se trata adecuadamente.
- En el cuadernillo del estudiante para encerrar los insumos y su función al curar una herida.

Recursos

- Tecnológico.
- Proyector.
- Computadora, bocina, memoria USB, TV, Internet.
- Videos de YouTube: Cómo curar heridas correctamente.
<https://youtu.be/ad3MxT9vzn4?si=H0mKqoyQldyPPiOA>
- Cosas que no deben faltar en tu botiquín:
https://youtu.be/O9KtXrVwJUE?si=evdl_yg2o0YYLdIV
- Botiquín: https://youtu.be/ODZxps8r_i0?si=keWs3ZwZWSXiSyk-

Unidad de aprendizaje 1 para la autonomía

Objetivo: Adquirir habilidades para el desplazamiento por la vía pública respetando las normas básicas y medidas de seguridad.

Contenido

- Desplazamiento y comportamiento cívico en la vía pública:
- Concepto de peatón.
- Normas de seguridad del peatón.
- Medidas de seguridad del peatón

Actividad

- Observa la diapositiva la diapositiva Participa de conversatorio sobre desplazamientos:
- Dialogar acerca de la práctica de seguridad del peatón y cómo la aplican en su vida diaria.
- Dialogar acerca de las normas y medidas de seguridad en las vías públicas y la forma en que se desplazan de su casa a la escuela.
- Consejos al salir de casa y el uso de la cédula juvenil de identidad

Recurso audiovisual

- Power point sobre Autonomía en el desplazamiento.
- Videos de You tube: Educlit: ¿Cómo puedes ser un peatón responsable?
- Pasos de peatones: <https://youtu.be/7tS4cwKxbkI?si=5lO6lUnejWjo3Szl>
- Práctica de la seguridad vial. Los agentes de tránsito https://youtu.be/61VqI_WWEz8?si=vjGepIXrw_zpx8Da

Unidad de aprendizaje 1 para la autonomía

Objetivo. Adquirir estrategias y herramientas para utilizar el dinero en actividades de la vida diaria.

Contenido

- Estrategias para aprender el uso del dinero.
- Valor del dinero.
- importancia del dinero.
- Consejos para aprender a usar el dinero.

Actividad

- Observa la presentación sobre estrategias para aprender a usar el dinero en el adolescente a utilizar el dinero en conversatorio grupal e individual
- Seleccionar tips, en los que identifica como puede gastar su dinero en las distintas actividades de la vida diaria.
- Aplicar el uso del dinero en el contexto escolar: en el kiosco, en la fotocopiadora y la manipulación del dinero.

Recursos

- Didáctico: cuadernillo de estudiante.
- Tecnológico: proyector.
- computadora, bocina, memoria USB, TV, internet.
- Video de Youtube: Estrategias para enseñar al adolescente a utilizar el dinero. https://youtu.be/mhDC2mVqAx0?si=i9JBz_7ct93nvnK5
- Video: ideas cómo gastar el dinero en niños y adolescentes: https://youtu.be/OA_NqkroBYI?si=E7yS2xcekLtQmVtN

Unidad de aprendizaje 1 para la autonomía

Objetivo Adquirir herramientas para pedir ayuda cuando me veo en peligro

Contenido

- Identificación de peligro:
- Que es un peligro.
- Fuentes o situaciones de peligro.
- Consejos para actuar cuando me veo en peligro

Actividad

- Observa la presentación sobre pedir ayuda cuando me veo en peligro.
- Expresar en clase en qué situaciones estoy expuesto a riesgos.
- Expresar los números de emergencia de su comunidad.
- Identificar personas de su confianza: familia, profesor u orientador a quien puede pedir ayuda.

Recursos

- Didáctico: cuadernillo de estudiante.
- Tecnológico: proyector.
- Computadora, bocina, memoria USB, TV, internet.
- Video de Youtube: Situaciones de riesgo: <https://youtu.be/ula-QhvGee0?si=xdJPnnuKnxE0Mqng>

Unidad de aprendizaje 2 para el autoconcepto

Objetivo: Adquirir herramientas para potenciar el reconocimiento de fortalezas y limitaciones en uno mismo.

Contenido

- Valoración personal conceptos de: Fortalezas.
- Limitaciones, Cualidades, Habilidades, Actitudes, Capacidades

Actividad

- Dinámica fortalezas y debilidades.
- Conversatorio de experiencias para que los jóvenes.
- Expresarse acerca de sus talentos.
- Reflexionar acerca de sus puntos fuertes y puntos débiles.
- En el cuadernillo del estudiante completar el inventario de reconocimiento de puntos fuertes y puntos débiles en sí mismos.

Recursos

- Didáctico: cuadernillo de estudiante.
- Tecnológico: proyector.
- computadora, bocina, memoria USB, TV, internet.
- Video de youtube: fortalezas y debilidades
<https://youtu.be/sB3sUr8atr4?si=YuLFjnf8RVf-Jkx2>

Unidad de aprendizaje 2 para el autoconcepto

Objetivo Incrementar el conocimiento del estudiante sobre su valoración personal.

Contenido

- Emociones y funciones:
- Qué es una emoción.
- Tipos de emociones básicas.
- Reconocer emociones en sí mismo y en los demás.

Actividades

- Ver y comentar acerca sobre las emociones y funciones. En grupo hacer diálogo interactivo sobre la importancia de conocerlas e identificarlas emociones en sí mismos.
- En el cuadernillo del estudiante hacer la actividad titulada: el emociómetro.
- Reconocerás la intensidad de las emociones que experimentas a diario.

Recursos

- Didáctico: cuadernillo de estudiante.
- Tecnológico: proyector.
- computadora, bocina, memoria USB, TV, internet.
- Video You tube: Las emociones y sus funciones link de acceso:
<https://youtu.be/OvgbMajFhmE?si=cNKod9uhturgw5j8>

Unidad de aprendizaje 2 para el Autoconcepto

Objetivo: Incrementar la autoconciencia de sus puntos fuertes y débiles y adquirir herramientas para reconocer sus emociones y cómo pueden manifestarse en su cuerpo.

Contenido

- Enfermedades.
- Emociones.
- Síntomas.

Actividades

- Tus emociones te pueden enfermar (autoconciencia).
- Conversatorio de experiencias de los estudiantes de los síntomas que han experimentado antes situaciones de la vida diaria
- En el cuadernillo del estudiante realizar en pequeño grupo o individual la actividad.
- Mi cuerpo y mis emociones identificando las partes del cuerpo y lo que siente ante cada emoción.

Recursos

- Didáctico: cuadernillo de estudiante.
- Tecnológico: proyector.
- computadora, bocina, memoria USB, TV, internet.
- Video de You tube: Tus emociones te pueden enfermar:https://youtu.be/_xqimkF3Aio?si=zMLm5C1k0xNANDk3

Unidad de aprendizaje 2 para el Autoconcepto

Objetivo Adquirir técnicas para el desarrollo de la identidad personal.

Contenido

- Adolescencia e identidad personal.
- Concepto, cualidades positivas.
- Cualidades negativas.

Actividades

- Adolescencia e identidad personal: cambios físicos, en su vida personal y familiar que han experimentado.
- Conversatorio de experiencias acerca de sus ideas después ver los videos.
- Con apoyo guiado escribir su autobiografía contestando las preguntas: ¿Quién soy? ¿Qué deseo?, ¿Cuáles son mis retos y mis barreras? ¿Qué apoyos necesito?

Recursos

- Didáctico: cuadernillo de estudiante.
- Tecnológico: proyector, computadora, bocina, memoria USB, internet
- Recurso audiovisual: power point sobre Autoconcepto en adolescentes.
- Vídeo: identidad personal en adolescentes <https://youtu.be/FUNiB-AXYJI?si=milsDK2cuUBQeHZK>
- Video: ¿Qué es identidad y cómo se construye en adolescentes? Link de acceso: https://youtu.be/113fcqJp8mY?si=EY3YcSxa0JjzMij_
- Video: adolescencia e identidad: <https://youtu.be/RwD40jOUruk?si=csOhNf5pRiLRnY-e>

Unidad de aprendizaje 2 para el autoconcepto

Objetivo: Adquirir herramientas para el autoconocimiento de su discapacidad y aprender a comunicar a otros sobre su discapacidad.

Contenido

- Discapacidad.
- Tipos.
- Discapacidad intelectual.

Actividades

- Mesa redonda: Conversatorio Discapacidad: como se ve, cómo se siente y como se escucha en su familia, en la escuela y su comunidad.
- En el cuadernillo del estudiante completar la rueda de la identidad con apoyo del docente.
- Escribe cuáles son las cualidades sociales que te hacen único e importante.

Recursos

- Didáctico: cuadernillo de estudiante.
- Tecnológico: proyector, computadora, bocina, memoria USB, internet.
- Recurso audiovisual: Power Point sobre: Mi discapacidad.
- Vídeos Youtube: discapacidad intelectual <https://youtu.be/kK-j5oJk0s?si=DMmg9P7AkWBSWuLF>

Unidad de aprendizaje 2 para el autoconcepto

Objetivo: Aprender técnicas para reconocer su estilo de aprendizaje y de los apoyos que requiere para su aprendizaje.

Contenido

- Estilos de aprendizaje: concepto.
- tipos de apoyos para personas con discapacidad intelectual

Actividades

- En el cuadernillo del estudiante llenar con apoyo del docente el test sobre estilos de aprendizaje.
- Identificar de qué manera aprende mejor: canal auditivo, visual o por el movimiento.
- Ejercitar su estilo de aprendizaje en los diferentes contextos donde interactúa.
- Identificar personas apoyo: en la familia, el entorno escolar y en la comunidad.

Recursos

- Didáctico: cuadernillo de estudiante.
- Tecnológico: proyector, computadora, bocina, memoria USB, internet.
- Recurso audiovisual: Power point sobre: Estilos de aprendizaje
- Vídeos: Estilos de aprendizaje.:
https://www.youtube.com/watch?v=DQEiK0_NwYE

Unidad de aprendizaje 3 para la Autorregulación

Objetivo Incrementar las habilidades dirigidas a la planificación de metas y los pasos que hará para lograrlos.

Contenido

- Conceptos.
- Adolescencia: planes, sueños y metas.

Actividades

- Dialogar en grupo e interactúe acerca de los sueños.
- Comenta cuáles son sus metas y aspiraciones: personales, familiares.
- Estudio de caso: Adolescentes y reconocer las habilidades en que se destacan y que son claves para alcanzar sus metas.
- En el cuadernillo del estudiante resolver el diagrama de sueños: escribe cuáles son tus sueños en orden de importancia.

Recursos

- Didáctico: cuadernillo de estudiante.
- Tecnológico: proyector, computadora, bocina, memoria USB, internet.
- Recurso Audiovisual: power point sobre: Sueños y metas
- Vídeo You tube:Metas y aspiraciones:
https://youtu.be/5BsNyD0UI_Y?si=do3XJiAsKmf7j2mD

Unidad de aprendizaje 3 para la autorregulación

Objetivo Identificar sus sueños, sus metas y lo que hará para lograrlos.

Contenido

- Valores y Metas.
- Responsabilidad.
- Perseverancia.
- Solidaridad.

Actividades

- Reconoce qué valores son necesarios desarrollar para alcanzar sus metas.
- Reconoce tus prioridades: metas educativas y familiares a corto plazo.
- Elabora un Collage de imágenes que reflejen los pasos para alcanzar una meta a corto plazo.
- Elabora un diagrama de Metas que represente lo quieres: ser; hacer y tener.

Recursos

- Didáctico: cuadernillo de estudiante.
- Tecnológico: proyector, computadora, bocina, memoria USB, internet.
- Recurso Audiovisual: Power point sobre: Sueños y metas.
- Vídeos: Metas y lograr tus Sueños en la Adolescencia: Cómo establecer
https://youtu.be/xwMkaGWZ7eQ?si=o_2BNGFwYDNE9Ju6

Unidad de aprendizaje 3 para la autorregulación

Objetivo Identificar fortalezas, debilidades, oportunidades para alcanzar tus metas.

Contenido

- Obstáculos y oportunidades para alcanzar las metas.
- Concepto de FODA.

Actividades

- FODA Lista de pasos obstáculos que debo enfrentar
- Lista de fortalezas que tengo.
- Lista de debilidades que hay en mí.
- Lista de oportunidades y amenazas que tengo para alcanzar las metas.
- Lista de los apoyos con que cuento para hacerlos realidad

Recursos

- Didáctico: cuadernillo de estudiante.
- Tecnológico: proyector, computadora, bocina, memoria USB, internet.
- Recurso audiovisual: Power point sobre: Vídeos: y adolescente.
- Video Mi foda personal:
https://youtu.be/0vFbKA37Beg?si=kiXT2vMHTTpgr_fg

Unidad de aprendizaje 4 el empoderamiento

Objetivo: Incrementar la capacidad para expresar decidir y tomar responsabilidad de esas decisiones y hacerles frente a las situaciones de la vida cotidiana.

Contenido Empoderamiento en la adolescencia:

- Concepto.
- Autoconfianza.
- Autoestima.
- Autoconocimiento

Actividades

- Quién soy. estudio de caso para interactuar en grupo respetando las normas conversacionales empleando la comunicación no verbal y no verbal.
- Realizar el ejercicio de sostener la mirada directamente a compañeros y profesor mientras él está hablando.
- Realizar el ejercicio de acompañar la expresión verbal de mensajes gestuales adecuados y postura correcta mientras interactúa con otros respetando su turno al hablar.
- Mantener un volumen de voz adecuado en las relaciones con los demás.
- Didáctico: cuadernillo de estudiante.
- Tecnológico: proyector, computadora, bocina, memoria USB, internet.
- Recurso Audiovisual: Power point sobre: empoderamiento en adolescentes, Quien soy:
https://youtu.be/Vn_XPCuE8ys?si=beVOUDbxwrbHejih

Unidad de aprendizaje 4 para el empoderamiento

Objetivo Incrementar la capacidad para expresar decidir y tomar responsabilidad de esas decisiones y hacerles frente a las situaciones de la vida cotidiana.

Contenido

- Empoderamiento en la adolescencia.
- Comunicación efectiva
- Poner límites y aprender a decir NO.
- Autorrepresentación.
- Autodefensa

Actividades

- Modelar mediante ejercicios reales las maneras en que debe representar a sí mismo para solicitar o recibir un apoyo o servicio escolar empleando las normas de cortesía.
- Ejercicios de Identificar problemas y proponer alternativas de solución como parte integral de un desarrollo saludable.
- identificar problemas interpersonales que tiene cuando se relaciona con otro compañero /a.
- Aplicar la autorrepresentación y autodefensa alternativas de solución en todos los entornos donde se desenvuelve.

Recursos

- Cuadernillo de estudiante.
- Tecnológico: proyector, computadora, bocina, memoria USB, internet.
- Recurso Audiovisual: Power point sobre: empoderamiento en adolescentes: autodefensa.
- <https://youtu.be/7r7T5uiwrTU?si=oCwzjGJpJaoXmC9a>
- Ayudar a desarrollar la autodefensa en adolescentes: https://youtu.be/QxDRedVRDZM?si=sI9IrNHibv2D_hde

Unidad de aprendizaje 4 para el empoderamiento

Objetivo: Incrementar la capacidad para expresar decidir y tomar responsabilidad de esas decisiones y hacerles frente a las situaciones de la vida cotidiana.

Contenido

- Habilidades de solución de problemas interpersonal.
- Normas para una convivencia armónica.

Actividades

- Ejercicio dinámico con situaciones reales de su contexto para generar diversas alternativas de solución a un problema y/o conflicto interpersonal
- Tener en cuenta las consecuencias de su conducta y la de los demás en situaciones de conflicto y elegir alternativas de solución adecuadas.
- Poner en práctica la solución elegida y evaluar los resultados obtenidos a corto y mediano plazo

Recursos

- Didáctico: cuadernillo de estudiante.
- Tecnológico: proyector, computadora, bocina, memoria USB, internet.
- Recurso Audiovisual: power point sobre: empoderamiento en adolescentes: conflictos como resolverlos de manera eficaz:
<https://youtu.be/xCGAbLga8Ac?si=0yPFWAnbxQ0XF9JA>

Unidad de aprendizaje 4 para el empoderamiento

Objetivo: Incrementar la capacidad para expresar decidir y tomar responsabilidad de esas decisiones y hacerles frente a las situaciones de la vida cotidiana.

Contenido

- Normas para una convivencia armónica.

Actividades

- Dinámica y ejercicio de conciencia de emociones y pensamientos enfocados en comunicación asertiva.
- Conversatorio de comportamiento diarios y el manejo adecuado con los padres, amigos y compañeros del colegio, del barrio.
- Conversatorio de las alternativas de resolución de problemas para evitar las conductas agresivas (físicas y verbales) en su contexto diario y tomar decisiones acertadas

Recursos

- Didáctico: cuadernillo de estudiante.
- Tecnológico: proyector, computadora, bocina, memoria USB, internet.
- Recurso Audiovisual: Power point sobre: empoderamiento en adolescentes: conflictos cómo resolverlos.

CAPÍTULO V

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados descriptivos de la investigación, y se muestran los datos e informaciones de manera objetiva. Los datos de la muestra para este estudio estuvieron conformados por ciento sesenta y tres personas (173), setenta y uno (71) eran estudiantes con discapacidad intelectual, setenta cinco fueron (75) familias de hijos con discapacidad intelectual escolarizados y dieciséis (16) fueron docentes especializados en Educación Especial. Con relación al tratamiento de los datos estadísticos, estos datos se plantearon siguiendo un orden básico: primero el análisis de confiabilidad, segundo los análisis descriptivos de las variables y tercero, el análisis inferencial para responder al problema de investigación e hipótesis. Los análisis se presentan en esta tesis visualmente en tablas y gráficas estadísticas.

Por lo antes expuesto, la estadística de fiabilidad interna del alfa de Cronbach o el valor de consistencia interna arrojados en el SPSS para los 71 elementos o ítems en las cuatro dimensiones de la autodeterminación en autonomía fue de (.84); en Autorregulación de (.92); en autoconcepto fue de e (.90) y en empoderamiento fue de (.91) de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación empleada para evaluar a los estudiantes.

En cuanto a la caracterización de la muestra según sexo y grado en Colegio (GC-Y) el 58.3% eran del sexo mujer y el 41.7% del sexo hombre, para un total de 23 estudiantes. Mientras que el (GE-X1) el 38% fueron del sexo mujer y el 62% del sexo hombre para un total de 47 estudiantes. En total participaron setenta y un 71 estudiantes con discapacidad intelectual en edades comprendidas entre los 12 y 15 años y en los grados de séptimo, octavo y noveno grado del nivel educativo de premedia.

El número de estudiantes del grupo experimental fue de (7º- 16), de (8º- 24) y de (9º-12). En el grupo control (7º - 9), de (8º -7) y de (9º- 9). Del 8º grado suponían un total de (31), en 7º un total de (25) y el 9º un total de (21) estudiantes. Por otro lado, la distribución por diferencias de género grupo control 15 sexo femenino y 34 del sexo masculino para el (GE) y 15 sexo femenino y 10 del sexo masculino para el (GC).

Así se obtuvo que el número de varones fue (44) y el número de mujeres fue de (30) en total. Por último, en lo referente a la distribución de por edades, la muestra de estudiantes se encontraba comprendida entre los 12 y los 15 años de edad. El mayor porcentaje fue de (20 con 14 años), seguido de (14 con 13 años), 3 con (15 años) y 1 con 12 años del (GE). Mientras que en el (GC) el mayor porcentaje (5 con 12 años), (10 con 13 años), (9 con 14 años) y (1 con 15 años). Por tanto, 29 de la muestra estaba entre los (14 años de edad) seguido por 24 con 13 años de edad un 53 % oscilaba entre los 14 y 13 años de edad al momento de la evaluación inicial (pretest).

El análisis en esta investigación se realiza tomando como base una matriz de datos construida en un programa computacional del software IBM SPSS-Statistics Visor mediante análisis descriptivo no paramétrico y empleado los coeficientes de correlación entre variables con distintos niveles de medición. Para estos análisis estadísticos se realizaron pruebas para muestras emparejadas y muestras independientes con el fin de comprobar si existían diferencias significativas entre el (GE) y el (GC). Otro análisis que se consideró apropiado fue el ANOVA, para confirmar si los dos grupos difieren entre sí de manera significativa en su medias y varianzas en la variable sexo y edad en relación con las habilidades de autodeterminación. Los rangos de la Escala comprenden cinco categorías (1 Nunca, 2 Muy pocas veces, 3 Algunas veces, 4 Casi siempre y 5 Siempre). Se calcularon los baremos en grados de valoración: bajo, medio y alto. El análisis de pruebas estadísticas para explorar los datos y analizarlos descriptivamente por

variables para dar respuesta a las hipótesis planteadas, a los objetivos y pregunta de investigación fundamento a esta investigación.

Las hipótesis de investigación (Hi) planteada fue si los estudiantes del grupo experimental (GE-X1) mejorarán sus resultados en la puntuación en la evaluación tras la aplicación del programa para la autodeterminación mientras; y el (GC-Y) mantendrá puntuaciones similares a las alcanzadas en la medición de pretest.

La hipótesis nula (H0) planteado fue si los estudiantes del grupo experimental (GE-X1) no mejorarán sus resultados en su puntuación en la evaluación tras la aplicación del Programa para la Autodeterminación mientras; que el (GC-Y) mantendrá puntuaciones similares a las alcanzadas en la medición de pretest.

Hi: $\mu > (\text{GC-Y})$ Ho: $\mu = (\text{GE}) (X1)$.

Para visualizar el análisis de los datos se distribuyeron los datos en cuanto a la medida de tendencia central y sus valores que se muestran en la siguiente tabla;

Tabla 1. Resultados de la prueba t: comparación de medias en SPSS: Pretest y Postest

Grupo de estudio	Dimensión	N	Media (Pretest)	Media (Postest)
G. Control	Autonomía	23	86,8696	103,7826
Experimental	Autonomía	48	92,6667	108,2500
G. Control	Autorregulación	23	41,4348	44,7826
G. Experimental	Autorregulación	48	43,0625	45,4583
G. Control	Autoconcepto	23	57,6957	57,8696
G. Experimental	Autoconcepto	48	59,6042	58,6042

Control	Empoderamiento	23	83,5652	95,8261
Experimental	Empoderamiento	48	89,5625	92,1042
Control	Autodeterminación global	23	269,5652	302,2609
G. Experimental	Autodeterminación	48	284,8958	304,4167

Fuente: Resultados estudiantes DI 2023. IBM SPSS-Statistics Visor.

Los valores obtenidos en el pretest muestran diferencias significativas en las puntuaciones, aunque descriptivamente, el grupo experimental muestra una tendencia más baja en la media al momento de la evaluación inicial del pretest. Esa tendencia no es estadísticamente significativa, es relevante observar en las dimensiones como: autorregulación y autoconcepto fueron las puntuaciones más bajas en el GE. Sin embargo, los resultados indican que las habilidades de autodeterminación del que parten los dos grupos es estadísticamente, el mismo puesto que no se observan diferencias significativas en la distribución de las medias en las puntuaciones.

Para establecer el nivel de significancia o de probabilidad en el resultado estadístico de la muestra entre ambos grupos en relación del pretest y postest se realizó prueba de correlación de las muestras emparejadas descritas en la tabla 2 que se muestra a continuación:

Tabla 2. Resultados de la prueba t: correlaciones de muestras emparejadas en SPSS habilidades de autodeterminación

Grupo de estudio	Dimensión	N	Correlación	Sig.
------------------	-----------	---	-------------	------

Control	Autonomía posttest y autonomía pretest	23	,433	,039
Experimental	Autonomía posttest y autonomía pretest	48	,304	,036
Control	Autorregulación posttest y autonomía pretest	23	-,394	,063
Experimental	Autorregulación posttest y autonomía pretest	48	-,176	,232
Control	Autoconcepto posttest y autonomía pretest	23	,136	,535
Experimental	Autoconcepto posttest y autonomía pretest	48	,154	,296
Control	Empoderamiento posttest y autonomía pretest	23	,136	,536
Experimental	Empoderamiento posttest y autonomía pretest	48	,154	,296

Fuente: Resultados estudiantes DI 2023. IBM SPSS-Statistics Visor.

El nivel de significación establece que, si es menor que 0,05 la distribución no es normal, si es mayor que 0,05 la distribución es normal. Para ello, se utilizó la prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnov (prueba K-S) para contrastar si el grupo de estudio control y experimental se ajustan o no a una distribución normal. Se consideró un total de setenta y uno (71) estudiantes con discapacidad intelectual. Fueron veinte y tres (23) del grupo control y cuarenta y ocho (48) del grupo experimental los resultados arrojados se presentan a continuación. Las hipótesis planteadas fueron:

Hi: La resta de los puntajes de Autodeterminación (postest- pretest) en el grupo experimental se distribuyen en forma normal.

Ho: La resta de los puntajes de Autodeterminación (postest- pretest) en el grupo experimental no se distribuyen en forma normal. Los resultados se presentan en la tabla 3 que se muestra a continuación:

Tabla 3. Resultados prueba Kolmogorov-Smirnoz Shapiro-Wilk: en SPSS

Grupo .de estudio	Estadístico	gl.	Sig.	Estadístico	Shapiro- Wilk G1	Sig.
Control resta de Autodeterminación (Postest - Pretest)	,148	23	,200*	,931	23	,114
Experimental: resta de Autodeterminación (Postest - Pretest)	,073	48	,200*	,990	48	,950

Fuente: Autodeterminación estudiantes DI 2023. IBM SPSS-Statistics Visor.

Los resultados posibles al probar la hipótesis arrojaron un nivel de significancia de .20 (valor >.05) no podemos rechazar la hipótesis nula, por tanto, la resta de los puntajes de Autodeterminación (postest- pretest) en el grupo experimental se distribuyen en forma normal, por consiguiente, se optó por usar pruebas de hipótesis paramétricas apropiadas a la investigación.

Se utilizó la prueba estadística para muestras relacionadas con el fin de comprobar la hipótesis de investigación y probar si hubo diferencias emparejadas

entre los dos grupos. En la siguiente tabla se describe los resultados de dicho análisis para probar si el grupo experimental difiere de manera significativa se planteó la siguiente hipótesis:

Hipótesis Hi: Los puntajes de Autodeterminación, en el grupo experimental, son igual en el postest con respecto al pretest.

Hipótesis Ho: Los puntajes de Autodeterminación, en el grupo experimental, no son igual en el postest con respecto al pretest.

Los resultados se muestran en la tabla 4 que se muestra abajo:

Tabla 4. Resultados de la prueba t: comparación de medias en SPSS pretest-postest autodeterminación

Estadísticas de muestras emparejadas						
Grupo de estudio			Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Control	Par 1	Autodeterminación (Postest)	302,2609	23	20,65125	4,30608
		Autodeterminación (Pretest)	269,5652	23	52,58312	10,96434
Experimental	Par 1	Autodeterminación (Postest)	304,4167	48	24,88513	3,59186
		Autodeterminación (Pretest)	284,8958	48	50,62933	7,30771

Fuente: Resultados estudiantes con DI 2023, IBM SPSS-Statistics Visor.

Los resultados de la prueba t arrojaron en el programa SPSS vemos que hay diferencias levemente significativas en las medias en el posttest de ambos grupos. En el grupo experimental, los puntajes del posttest son distintos al pretest la media fue de 284,8958 y en el posttest fue de 3044167. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula debido a que los puntajes de Autodeterminación, en el grupo experimental, no son igual en el posttest con respecto al pretest.

Para confirmar o rechazar la hipótesis de investigación se utilizó la prueba t (contraste de dos grupos en sus medias) para evaluar si los dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias y distribuciones en la variable autodeterminación, Las hipótesis a probar y los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Hipótesis Hi: Los puntajes de autodeterminación en el posttest son iguales entre ambos grupos de investigación.

Hipótesis nula: Los puntajes de Autodeterminación no son iguales entre ambos grupos de investigación. Los resultados se muestran en la tabla 5 que se muestra abajo:

Tabla 5. Resultados de la prueba t: diferencias emparejadas en SPSS pretest-posttest autodeterminación

	Grado de estudio	Media	Desviación estándar	Error estándar	% error superior	gl	Significancia (bilateral)
GE	Posttest/ pretest	32,69565	52,70107	9,90600	55,48531	22	,007
GC	Posttest/ pretest	19,52083	52,44125	4,29348	34,74818	47	,013

Fuente: Resultados autodeterminación estudiantes con DI 2023.IBM SPSS-Statistics Visor.

De los dos grupos comparados en el SPSS los resultados arrojan que hay diferencias entre las medias de ambos grupos en la Escala de ARC-INICO de Autodeterminación y arrojó un nivel de significancia de .01 (p. valor < .01) en el grupo experimental en el posttest respecto al pretest los puntajes son distintos.

Luego de los análisis estadísticos con la prueba t los resultados en la tabla 4 y 5 se acepta la hipótesis (Hi) de esta investigación que planteó que los estudiantes del grupo experimental (GE-X1) mejorarían sus resultados en la puntuación tras la aplicación del Programa para la autodeterminación y se rechaza la hipótesis nula.

Los resultados descritos a continuación son producto del análisis por objetivos específicos de la investigación de las habilidades de autodeterminación en relación al primer objetivo específico uno: Comparar las habilidades de autodeterminación presentes en dos grupos de estudiantes con discapacidad intelectual de la (CX-1) y (CY-2) del nivel de Premedia en la Región Educativa de Panamá Oeste.

Para alcanzar este objetivo se utilizó la prueba estadística t analizaron las cuatro variables entre ambos grupos y se logró determinar que las habilidades de autodeterminación están presentes entre la muestra de estudio: autonomía, autorregulación, autoconocimiento y empoderamiento. Para contrastar si hubo incremento en los puntajes de autonomía se utilizó la prueba estadística t Student para muestras relacionadas y la hipótesis:

Hi: Los puntajes de Autonomía, en el grupo experimental, son igual en el posttest con respecto al pretest.

Ho: Los puntajes de Autonomía, en el grupo experimental, no son igual en el posttest con respecto al pretest.

A continuación, se muestran algunos de los resultados más relevantes en la siguiente tabla:

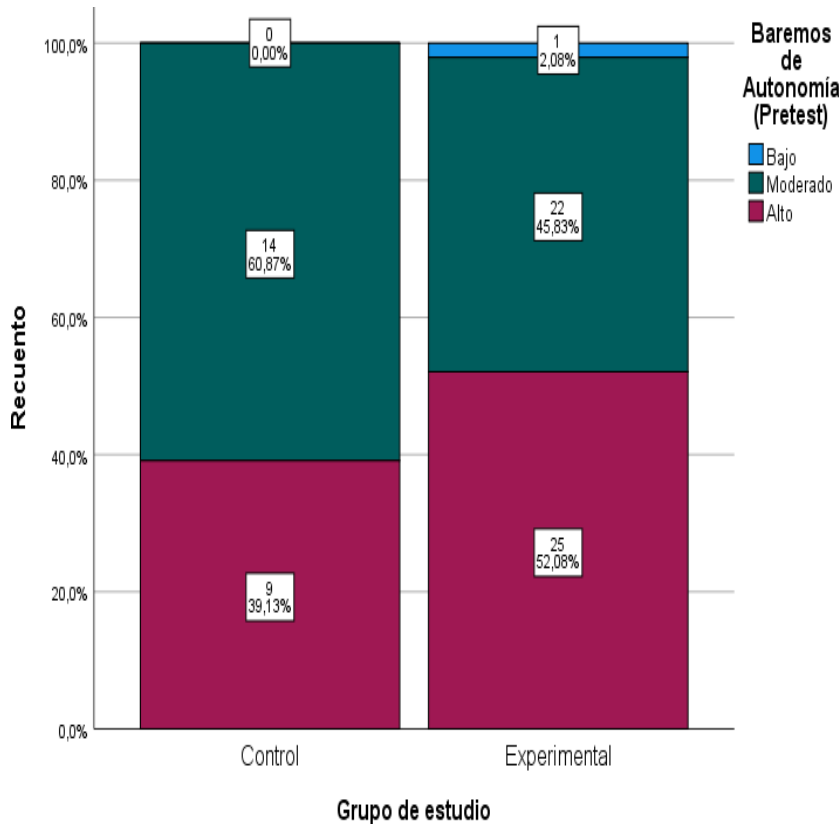
Tabla 6. Resultados prueba t: Prueba de muestras emparejadas variable autonomía en SPSS

	Grado de estudio	Media	Desviación estándar	Error estándar	% error superior	gl	Significancia (bilateral)
GE	Postest/ pretest	16,914	13,46684	2,80803	22,736 54	22	,000
GC	Postest/ pretest	15,58333	17,01793	2,45633	20,524 82	48	,000

Fuente: Resultados autonomía EDI 2023.

Con un nivel de significancia de .00 (p . valor < .05) se rechaza la hipótesis nula, por tanto, en el grupo experimental, los puntajes del postest son distintos al pretest. Cabe destacar que estos puntajes en el pretest fue el punto de partida necesario para conocer cómo se encontraba el (GE-1) en relación a las habilidades en su autonomía personal y poder atribuir los efectos del Programa de intervención para el desarrollo de habilidades para la autodeterminación. Otra manera visual en que se presentan los grados de autonomía encontrados antes y después de la intervención se muestran en la gráfica 1 y 2.

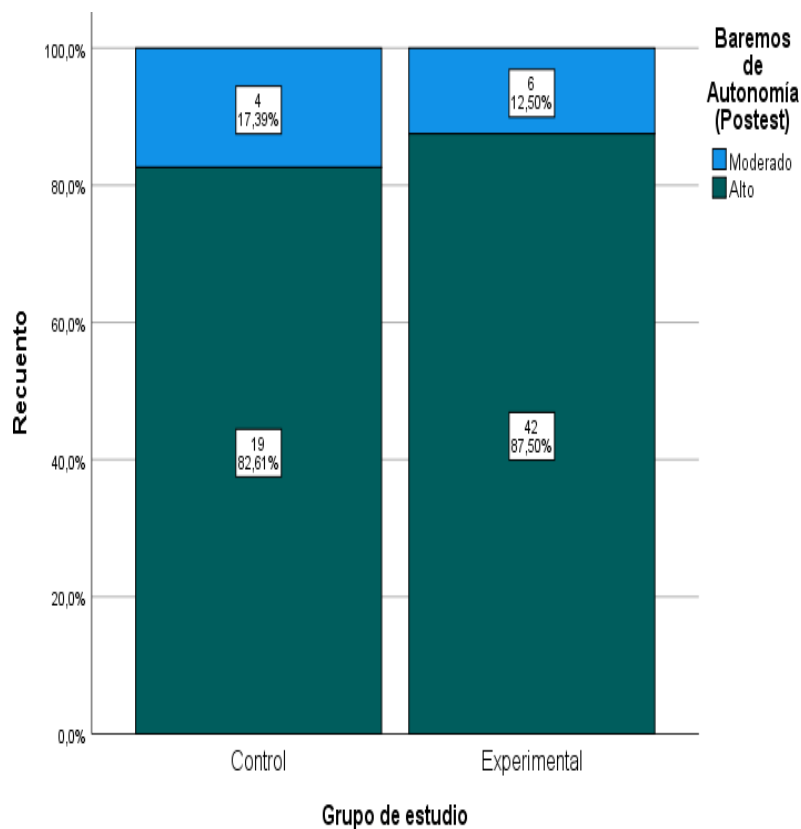
Gráfica 1. Grados de Autonomía en estudiantes con discapacidad intelectual



Fuente: Resultados Autonomía pretest 2023. IBM SPSS-Statistics Visor.

Según está gráfica los estudiantes con discapacidad intelectual del CEBG Zaida Zela Nuñez al momento del pretest GE (CX-1) el (58.08%) tienen alta autonomía; (45.83) moderada autonomía y el (2.08%); tienen baja autonomía. Mientras que los estudiantes del grupo control (CY-2), el (39,13%); tienen alta autonomía; el (60.87); moderada autonomía y el (0,00%) tienen baja autonomía. Respecto a la comparación de las habilidades de autonomía en ambos grupos, los estudiantes del GE han mostrado una ligera diferencia de 10, 87 puntos por encima de (GC) en la autonomía.

Gráfica 2. Grados de Autonomía estudiantes con discapacidad intelectual: Postest



Fuente: Resultados de Autonomía 2023. IBM SPSS-Statistics Visor.

Respecto a esta gráfica los resultados en Autonomía el nivel alto, el grupo experimental incrementó 35,42 puntos (58,08% en el pretest y 87,5% en el postest). Respecto a la comparación entre ambos grupos los resultados también evidencian que el puntaje obtenido en autonomía para el grupo control fue de (39,13% en el pretest y 82,61% en el postest). La importancia de estas comparaciones en relación con los resultados obtenidos en el análisis postest son ligeramente más altas en el grupo experimental que en el grupo control, con diferencias en la puntuación de 26,82 efecto del programa en el GE. Para comprobar si hubo igualdad de varianzas en la dimensión de autonomía en el postest se utilizó la prueba estadística t para establecer la igualdad de medidas y se estableció la hipótesis:

Hi: Los puntajes de Autonomía son iguales entre ambos grupos de investigación.

Ho: Los puntajes de Autonomía no son iguales entre ambos grupos de investigación. Los resultados arrojados se presentan en la tabla 7 a continuación:

Tabla 7. Resultados Prueba de Levene de igualdad de varianzas variable: Autonomía estudiantes con DI GE Y CC: postest, Prueba de Levene de igualdad de varianzas/ Prueba de muestras independientes

Autonomía Postest	F	Sig	T	Sig bilateral	Diferencias de medias	Error de estándar	95% confianza superior
Se asumen varianzas iguales	,022	,881	-1,484	-4,46739	-4,46739	3,00943	1,53626
No se asumen varianzas iguales			-1,520	-4,46739	-4,46739	2,93875	1,44731

Fuente: Autonomía estudiantes con DI 2023. IBM SPSS-Statistics Visor.

Con un nivel de significancia de .14 ($p.\text{valor} > .05$) no podemos rechazar la hipótesis nula, por tanto, no existen diferencias en los puntajes de Autonomía (en el postest) entre ambos grupos de estudios.

En relación a la subvariable autorregulación para comprobar si hubo incremento en los puntajes de autorregulación se utilizó la prueba estadística t Student para muestras relacionadas, y se planteó la hipótesis:

Hi: Los puntajes de Autorregulación, en el grupo experimental, son igual en el posttest con respecto al pretest.

Ho: Los puntajes de autorregulación, en el grupo experimental, no son igual en el posttest con respecto al pretest.

A continuación, los resultados en la tabla 8 que se muestra abajo:

Tabla 8. Resultados prueba t: Diferencias autorregulación de estudiantes con DI

Estadísticas de muestras emparejadas: autorregulación						
Grupo de estudio			Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
GC	P ar 1	Postest	44,7826	23	6,83545	1,42529
		Pretest	41,4348	23	10,70610	2,23238
GE	P ar 1	Postest	45,4583	48	10,55474	1,52345
		Pretest	43,0625	48	11,61878	1,67703

Fuente: Autorregulación pretest-postest 2023. IBM SPSS-Statistics Visor.

El resultado indica que no se puede rechazar la hipótesis nula, por tanto, no existen diferencias significativas en los puntajes de autorregulación (en el posttest) en el grupo experimental con respecto al pretest.

Para comprobar si hubo diferencias en los puntajes de autorregulación entre el GE y GC se utilizó la prueba estadística t Student para muestras emparejadas y se planteó las siguientes hipótesis:

Hi: Los puntajes de Autorregulación, en el grupo experimental, es igual en el posttest con respecto al pretest.

Ho: Los puntajes de Autorregulación, en el grupo experimental, no son igual en el posttest con respecto al pretest. Los resultados se muestran en la tabla 9 de abajo:

Tabla 9. Resultados `prueba t: Diferencias Autorregulación estudiantes con DI

	Grado de estudio	Media	Desviación estándar	Error estándar	% error superior	gl	Significancia (bilateral)
GE	Posttest/ pretest	3,34783	14,79745	3,08548	9,74672	22	,290
GC	Posttest/ pretest	2,39583	17,01531	2,45595	7,33656	47	,334

Fuente: Autorregulación posttest -pretest 2023. IBM SPSS-Statistics Visor.

Con un nivel de significancia de .33 (p . valor > .05) no se puede rechazar la hipótesis nula, por tanto, en el grupo experimental, los puntajes del posttest en autorregulación no son distintos al pretest.

Para comprobar si hubo igualdad de varianzas en la dimensión de autorregulación en el posttest se utilizó la prueba estadística t para establecer la igualdad de medidas y se establecieron las siguientes hipótesis:

Hi: Los puntajes de autorregulación son iguales entre ambos grupos de investigación.

Ho: Los puntajes de autorregulación no son iguales entre ambos grupos de investigación.

Los resultados se muestran en la tabla 10 que se muestra a continuación:

Tabla 10. Resultado Prueba t: muestras independientes variable Autorregulación

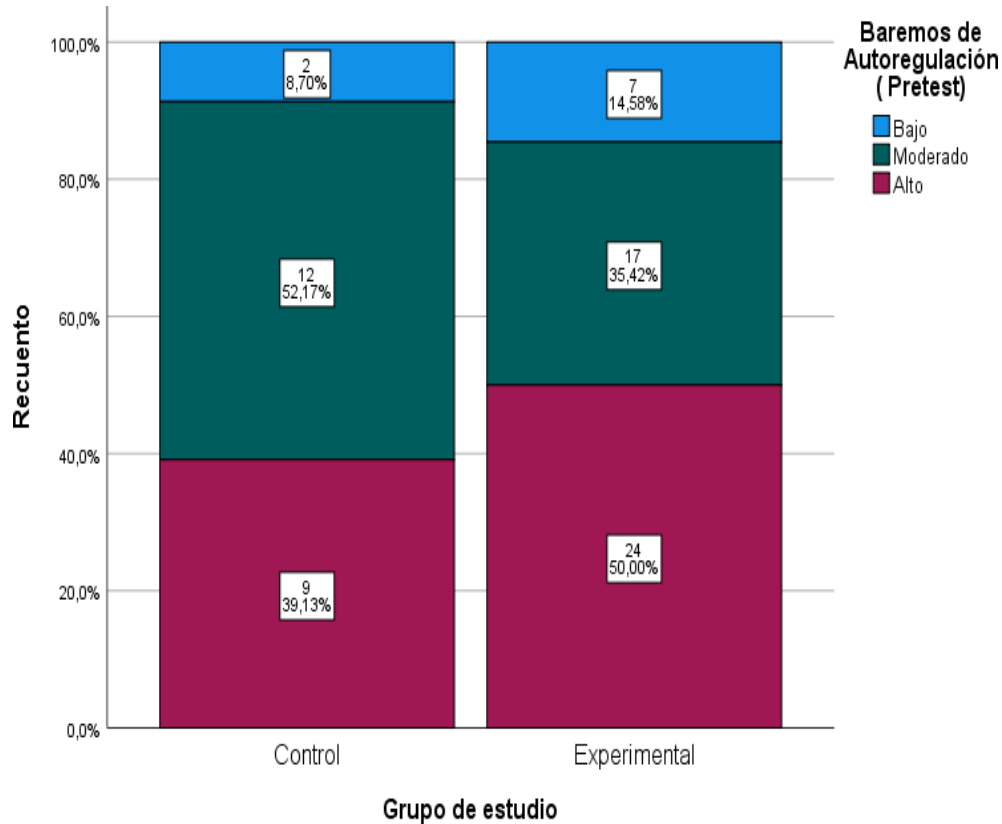
Autonomía Postest	F	Sig	T	Sig bilateral	Diferencias de medias	Error de estándar	95% confianza superior
Se asumen varianzas iguales	7,422	,008	-,280	69	,781	-,67572	4,14454
No se asumen varianzas iguales			-,324	62,686	,747	-,67572	3,49367

Fuente: Resultado Autorregulación estudiantes con DI 2023, IBM SPSS-Statistics Visor.

Con un nivel de significancia de .74 ($p.\text{valor} > .05$) no podemos rechazar la hipótesis nula, por tanto, no existen diferencias en los puntajes de autorregulación (en el postest) entre ambos grupos de estudios.

Respecto a la comparación de la subvariable autorregulación y el grado de habilidades se presentan los resultados obtenidos en la gráfica 3 de pretest y 4 de postest.

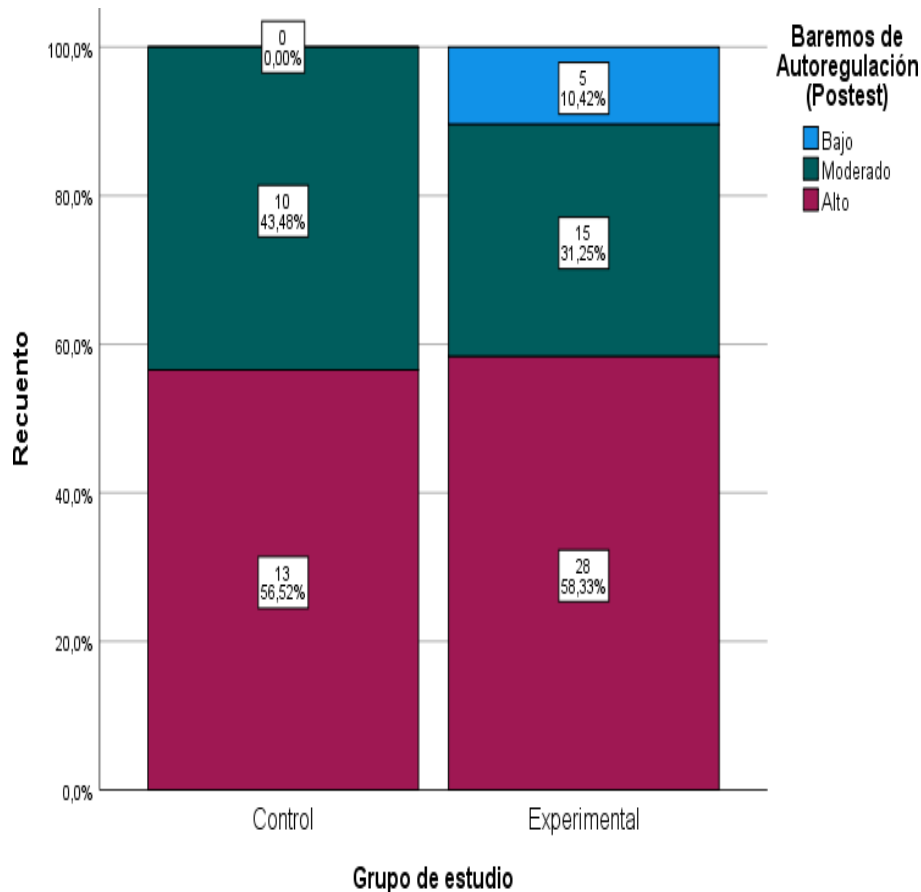
Gráfica 3. Grados de Autorregulación en estudiantes con discapacidad intelectual posttest



Fuente: Grados de Autorregulación pretest 2023. Software IBM SPSS-Statistics Visor.

El resultado arrojó que los estudiantes con discapacidad intelectual del CEBG Zaida Zela Nuñez (GE) el (50.00%) tienen autorregulación alta; (35.42%) moderada autorregulación y el (14.50%) tienen baja autorregulación al momento del pretest. En cuanto a los estudiantes del grupo control CEBG Leopoldo Castillo, el (39,13%) puntuaron alta autorregulación; el (52.17%); moderada autorregulación y el (8,70%) baja autorregulación. De acuerdo con Verdugo, 2015 la autorregulación está vinculada con la capacidad de planificación y establecimiento de metas, la autogestión o automanejo personal en distintas actividades del desarrollo evolutivo de la persona.

Gráfica 4. Grados de Autorregulación en estudiantes con discapacidad intelectual posttest



Fuente: Resultados Autorregulación posttest 2023. Software IBM SPSS-Statistics Visor.

Los resultados en Autorregulación el nivel alto, el grupo experimental incrementó 8,33% puntos (50.00% en el pretest y 58.33% en el posttest). Esta puntuación, aunque no es significativa estadísticamente es importante en relación con los resultados obtenidos en el análisis posttest efecto del programa en el GE.

Para el análisis de la subvariable autoconocimiento u autoconcepto y comprobar si hubo incremento en los puntajes se utilizó la prueba estadística t Student para muestras emparejadas mediante hipótesis:

Hi: Los puntajes de Autoconcepto, en el grupo experimental, son igual en el posttest con respecto al pretest.

Ho: Los puntajes de autoconcepto, en el grupo control, no son igual en el posttest con respecto al pretest.

Estos resultados se muestran en la tabla 11 a continuación:

Tabla 11. Resultados Estadísticas de muestras emparejadas: Autoconcepto en estudiantes con discapacidad intelectual

Estadísticas de muestras emparejadas: autoconcepto

Grupo de estudio			Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
GC	Par 1	Postest	57,8696	23	7,70067	1,60570
		Pretest	57,6957	23	13,27141	2,76728
GE	Par 1	Postest	58,6042	48	8,58683	1,23940
		Pretest	59,6042	48	11,77581	1,69969

Fuente: Evaluación autoconcepto estudiantes con DI 2023, IBM SPSS-Statistics Visor.

Los resultados obtenidos indican que no se puede rechazar la hipótesis nula, por tanto, en el grupo experimental, los puntajes del posttest en autoconcepto no son distintos al pretest. Es decir, los puntajes son muy similares en ambas pruebas.

Por ello, para comprobar las diferencias en la dimensión de autoconcepto se utilizó la prueba estadística t Student para muestras emparejadas y la hipótesis:

Hi: Los puntajes de Autoconcepto son iguales entre ambos grupos de investigación.

Ho: Los puntajes de Autoconcepto no son iguales entre ambos grupos de investigación.

Los resultados se muestran en la tabla 12 a continuación:

Tabla 12. Prueba de t: muestras emparejadas Autoconcepto estudiantes con discapacidad intelectual

	Grado de estudio autoconcepto	Media	Media Desviación estándar	Error estándar	% error superior	GI	Significancia (bilateral)
GE	Postest/ pretest	,17391	14,40850	3,00438	6,40461	22	,954
GC	Postest/ pretest	1,00000	1,94335	1,94335	2,90951	47	,609

Fuente: resultados Autoconcepto estudiantes con DI 2023, IBM SPSS-Statistics Visor.

Con un nivel de significancia de .60 (p. valor > .05) no se puede rechazar la hipótesis nula, por tanto, en el grupo experimental, los puntajes del postest no son distintos al pretest.

Para comprobar si hubo igualdad de varianzas en la dimensión de autoconcepto en el postest se utilizó la prueba estadística t para establecer la igualdad de medidas y se estableció la hipótesis:

Hi: Los puntajes de autoconcepto son iguales entre ambos grupos de investigación.

Ho: Los puntajes de autoconcepto no son iguales entre ambos grupos de investigación.

Los resultados se muestran en la tabla 13 que se muestra a continuación:

Tabla 13. Resultados prueba t para muestras independientes: variable autoconcepto

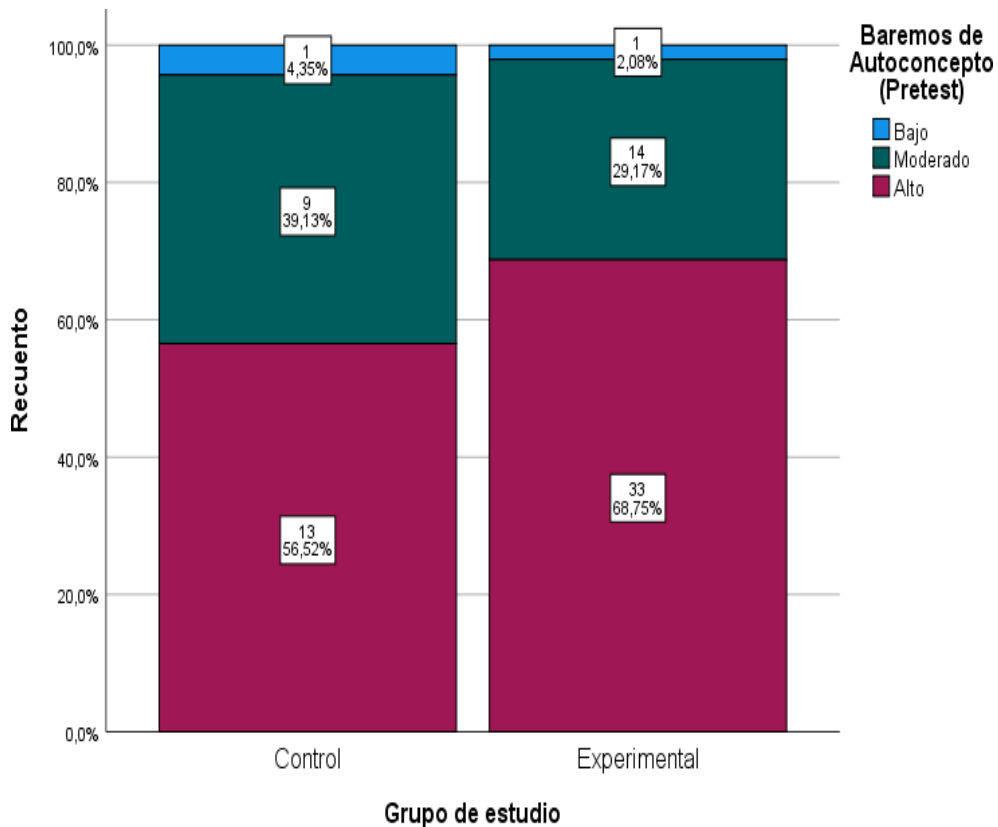
Autoconc epto	F	sig	T	gl	Sig bilat eral	Diferen cias de medias	Error de estándar	95% confianza superior
Se asumen varianza s iguales	,011	,91 5	-,348	69	,729	-,73460	2,10855	3,47183
No se asumen varianza s iguales			-,362	48,042	,719	-,73460	2,02840	3,34367

Fuente: Autoconcepto EDI 2023. IBM SPSS-Statistics Visor.

Con un nivel de significancia de .72 (p. valor>.05) no podemos rechazar la hipótesis nula, por tanto, no existen diferencias en los puntajes de Autoconcepto (en el postest) entre ambos grupos de estudios.

Para el análisis en cuanto al grado de habilidades de la subvariable autoconcepto se presenta los resultados en la gráfica 5 de pretest y 6 del postest.

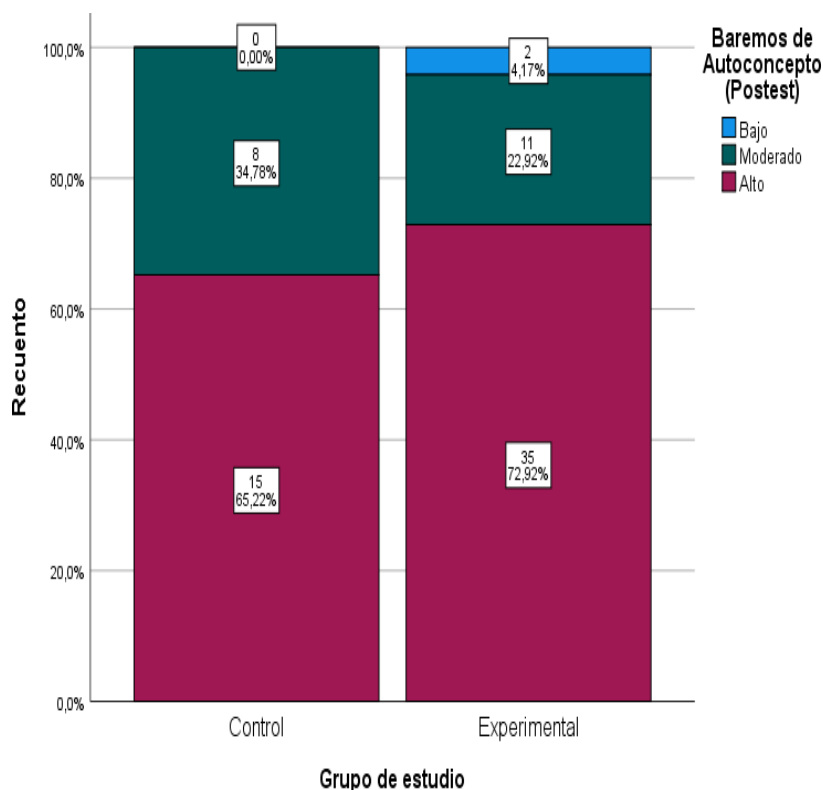
Gráfica 5. Grados de Autoconcepto en estudiantes con discapacidad intelectual: pretest.



Fuente: Resultado autoconcepto estudiantes con DI 2023. IBM SPSS-Statistics Visor.

Los resultados obtenidos han mostrado que los estudiantes con discapacidad (GE) el (68,75%) tienen autoconcepto alto; (29,17%) moderado autoconcepto y el (2,8%) tienen baja autoconcepto. En relación a los estudiantes del grupo control, el (56,52%); tienen alto autoconcepto; el (39,13%); moderada autoconcepto y el (4,35%) tienen baja autoconcepto. Los estudiantes del GE muestran puntuaciones más altas que el grupo control. Se obtuvo 0% en el grado bajo. Estos resultados son importantes en la etapa previa a la intervención y en el efecto que el programa pueda tener en el autoconocimiento de cada estudiante.

Gráfica 6. Grados de Autoconcepto en estudiantes con discapacidad intelectual: postest



Fuente: Resultados autoconcepto estudiantes con 2023. IBM SPSS-Statistics Visor.

Los resultados en la dimensión de autoconcepto en el postest para el baremo alto, el grupo experimental incrementó 4,17% puntos (68.75% en el pretest y 72,92% en el postest). Los resultados reflejan que hay 28% de estudiantes con puntuaciones de moderadas a bajas en el conocimiento de sus puntos fuertes y débiles. Se obtuvo 0% en el grado bajo para este momento de la investigación. Para el análisis de la subvariable empoderamiento y comprobar si hubo diferencias emparejadas en los puntajes se utilizó la prueba estadística t Student para muestras relacionadas, y se planteó las siguientes hipótesis:

Hi: Los puntajes de Empoderamiento, en el grupo experimental, son igual en el postest con respecto al pretest.

Ho: Los puntajes de Empoderamiento, en el grupo experimental, no son igual en el posttest con respecto al pretest.

Tabla 14. Resultados Prueba T para muestras emparejadas: variable empoderamiento

Estadísticas de muestras emparejadas: Empoderamiento						
Grupo de estudio			Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
GC	Par 1	Posttest	95,8261	23	15,08959	3,14640
		Pretest	83,5652	23	20,77985	4,33290
GE	Par 1	Posttest	92,1042	48	12,58543	1,81655
		Pretest	89,5625	48	19,94344	2,87859

Fuente: Resultados Empoderamiento estudiantes con DI 2023. Software IBM SPSS-Statistics

Con base en los resultados del análisis t en SPSS, no se puede rechazar la hipótesis nula, por tanto, en el grupo experimental, los puntajes del posttest en empoderamiento no son distintos al pretest.

Para contrastar la igualdad del empoderamiento entre ambos grupos se plantea la hipótesis:

Hi: Los puntajes de Empoderamiento son iguales entre ambos grupos de investigación.

Ho: Los puntajes de Empoderamiento no son iguales entre ambos grupos de investigación.

Los resultados se muestran en la tabla 15 que se muestra abajo:

Tabla 15. Resultados prueba t para muestras emparejadas: variable empoderamiento

	Grado de estudio	Media	Media Desviación estándar	Error estándar	% error superior	gl	Significancia (bilateral)
GE	Postest/ pretest	12,26087	23,81790	4,96638	22,56050	22	,022
GC	Postest/ pretest	2,54167	23,53445	3,39691	9,37536	47	,458

Fuente: Resultados empoderamiento estudiantes con DI 2023. Software IBM SPSS-Statistics Visor

Con un nivel de significancia de .45 (p . valor > .05) no se puede rechazar la hipótesis nula, por tanto, en el grupo experimental, los puntajes del postest no son distintos al pretest.

Para comprobar si hubo igualdad de varianzas en la dimensión de autoconcepto en el postest se utilizó la prueba estadística t para establecer la igualdad de medidas y se establecieron las siguientes hipótesis:

Hi: Los puntajes de empoderamiento son iguales entre ambos grupos de investigación.

Ho: Los puntajes de empoderamiento no son iguales entre ambos grupos de investigación.

Los resultados se presentan en la tabla 16 que se muestra abajo:

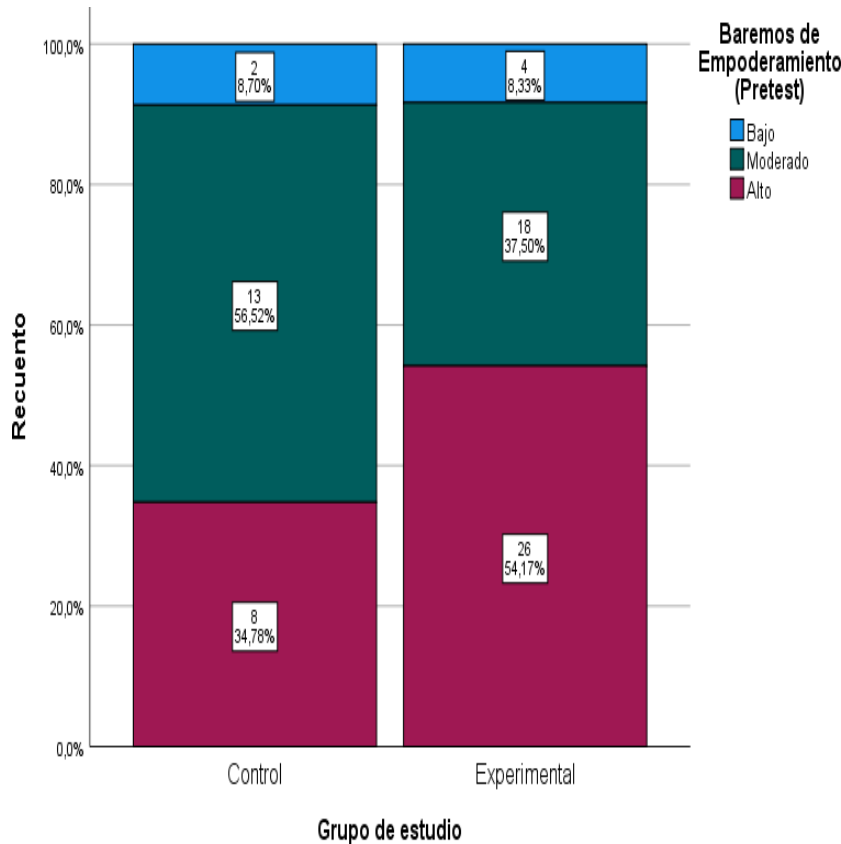
Tabla 16. Resultados Prueba T para muestras independientes: variable empoderamiento

Empoderamiento	F	sig	T	Gl	Sig bilateral	Diferencias de medias	Error de estándar	95% confianza superior
Se asumen varianzas iguales	2,135	,148	1,092	69	,278	3,72192	3,40699	10,51868
No se asumen varianzas iguales			1,024	37,177	,312	3,72192	3,63313	11,08217

Fuente: Resultados Empoderamiento estudiantes con DI 2023. IBM SPSS-Statistics Visor.

Teniendo en cuenta el nivel de significancia de $.27$ (p . valor $> .05$) en la Tabla 16 no podemos rechazar la hipótesis nula, por tanto, no existen diferencias en los puntajes de Empoderamiento (en el postest) entre ambos grupos de estudios. Por tanto, se encontró que ambos grupos, experimental y control han mejorado respecto a la situación inicial, aunque no es estadísticamente significativa, y existe una ligera tendencia en los resultados del grupo control sobre el experimental en el postest. Para analizar el grado de habilidad de la subvariable de empoderamiento se presenta los resultados en la gráfica 7 del pretest y gráfica 8 del postest a continuación.

Gráfica 7. Grados de Empoderamiento estudiantes con DI: pretest

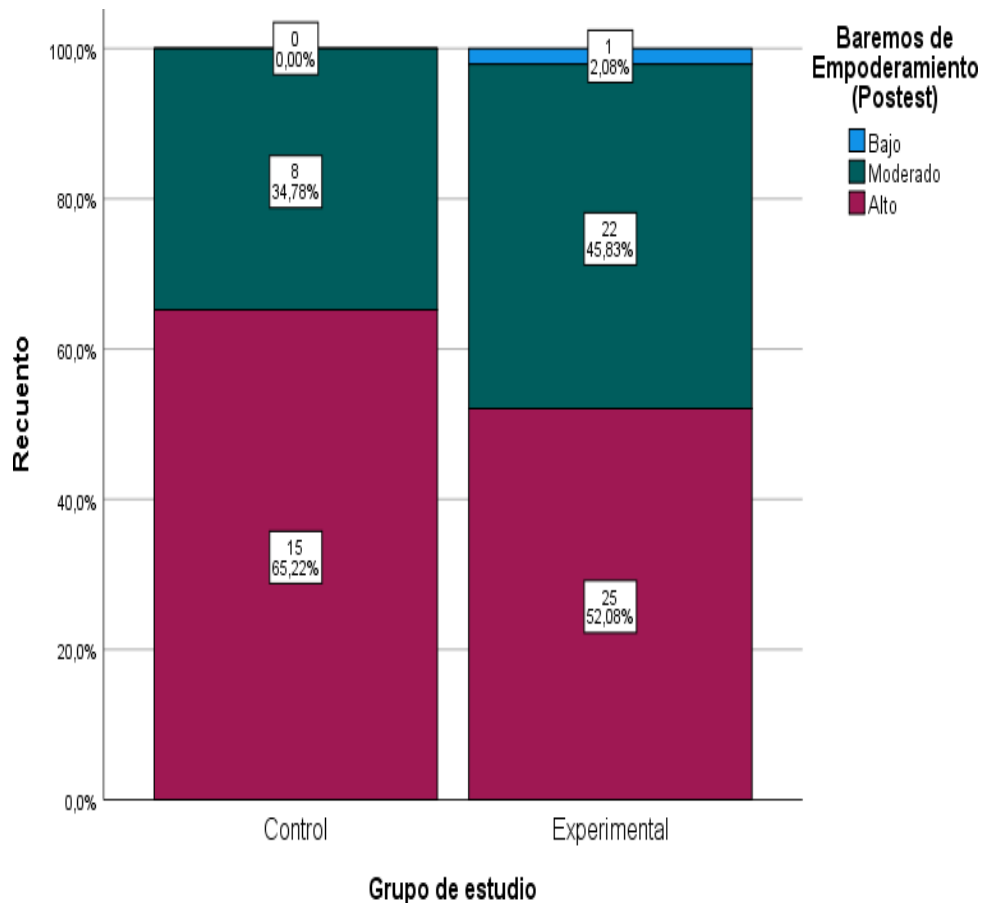


Fuente: Resultados empoderamiento estudiantes con DI 2023. Software IBM SPSS-Statistics Visor

Esta gráfica presenta los resultados obtenidos en los estudiantes que integran el (GE) el al momento del pretest puntuaron (54,17%) alto empoderamiento; (37,50%) moderado empoderamiento; y el (8,33%) tienen bajo empoderamiento. En relación a los estudiantes del grupo control el (34,78%); tienen alto empoderamiento; el (56,52%); moderado empoderamiento; y el (8,70%) tienen bajo empoderamiento tal como se ha medido en la escala de autodeterminación para estudiantes con discapacidad intelectual que se ha utilizado en esta investigación. Se puede comprobar como en la situación de pretest no existen diferencias significativas entre las puntuaciones entre ambos grupos de .45 ($p > .05$) siendo la puntuación del grupo experimental (89,5625) ligeramente

superior a la puntuación del control (83,5652) por tanto ambos grupos se encuentran similares antes del programa de intervención.

Gráfica 8. Grados de Empoderamiento estudiantes con DI: Postest

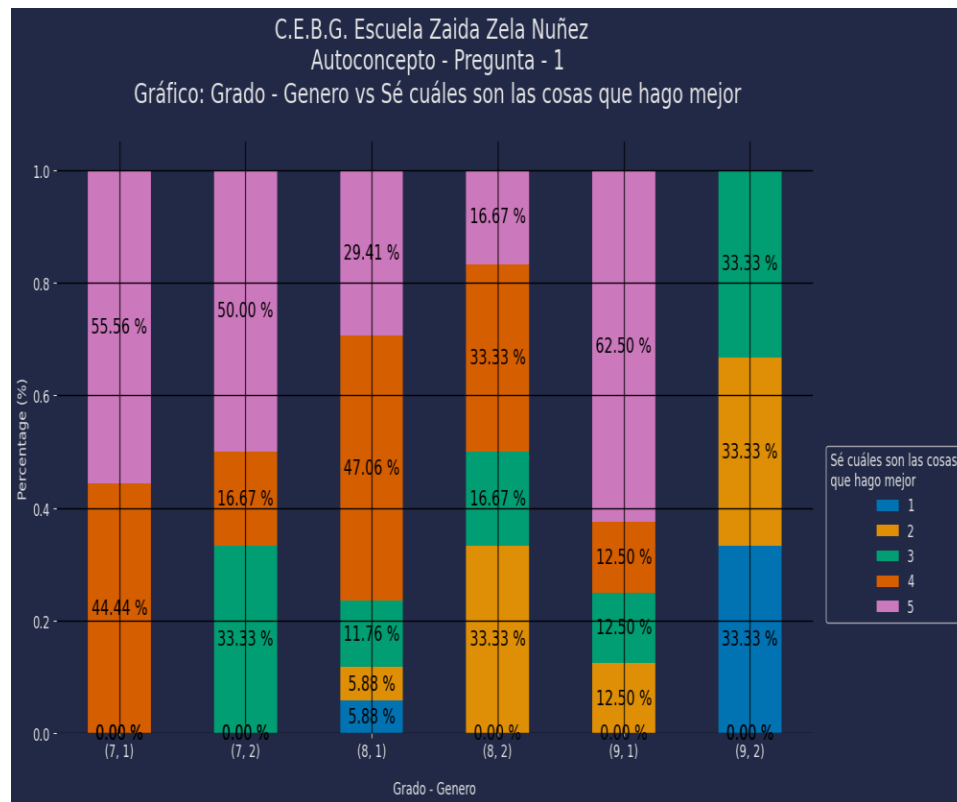


Fuente: Resultados Empoderamiento estudiantes con DI 2023. IBM SPSS-Statistics Visor.

Con los resultados obtenidos relacionados con la dimensión de empoderamiento en el postest, se puede observar que el grupo experimental incrementó 2,9% puntos (54,17% en el pretest y 52,08% en el postest). Ello indica una mejora en la puntuación inicial en relación a ambos grupos. Para el grupo experimental un .45 (p. valor > .05) y para el grupo control,022 estos resultados aparecen reflejados en la Tabla 16.

Otro de los resultados descriptivos realizado por grado y género en los 71 ítems de la Escala ARC-INICO de autodeterminación en cinco criterios de puntuación: (1) Nunca (2) Muy pocas veces (3) Algunas veces (4) Casi siempre y (5) Siempre de la subvariable de autoconocimiento o autoconcepto, por considerarse relevante a esta investigación y se muestra en la siguiente gráfica.

Gráfica 9. Autoconocimiento pretest GE: Sé cuáles son las cosas que hago mejor



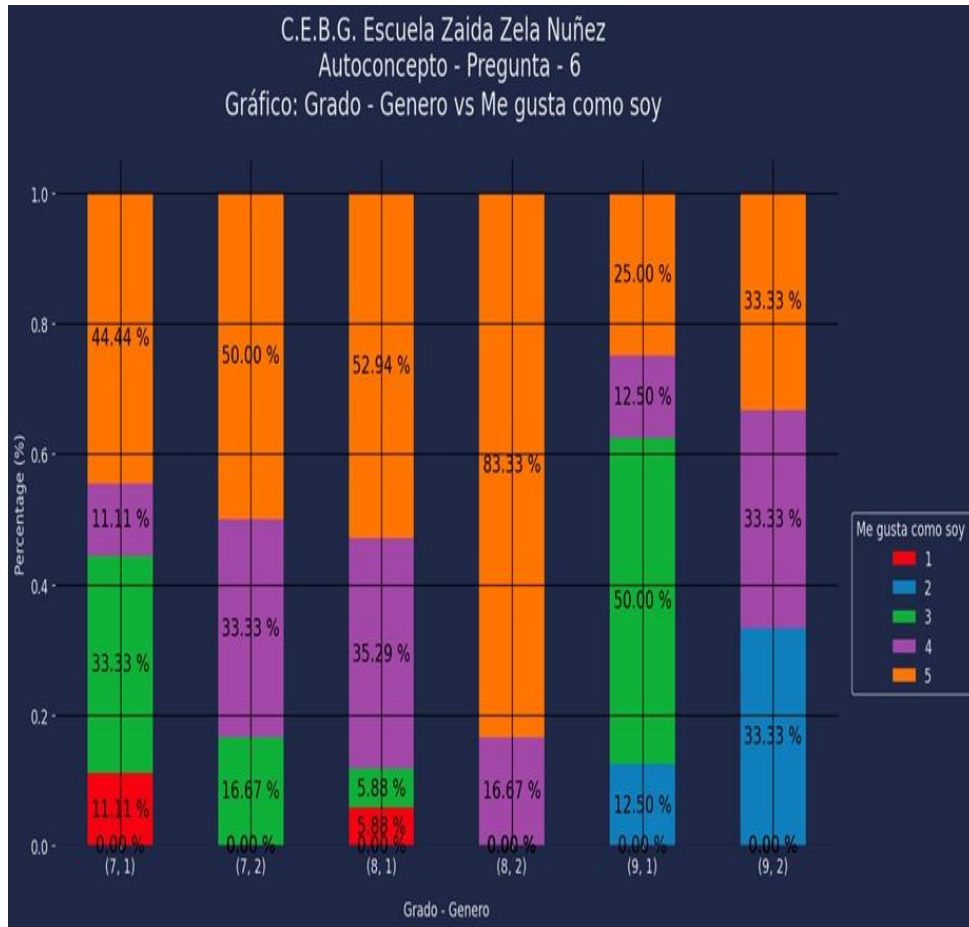
Fuente: Resultados Autoconcepto estudiantes DI 2023.

Los resultados obtenidos en el grado 7º el sexo masculino 44.4% indicaron que casi siempre estos estudiantes saben cuáles son las cosas que hacen mejor y el 55.6% indicaron que siempre saben cuáles son las cosas que hacen mejor. En el grado 7º, el sexo femenino 33.3% indicaron que algunas veces saben cuáles son las cosas que hacen mejor y el 51 50% indicaron que siempre saben cuáles son las cosas que hacen mejor. En el grado 8, el sexo masculino 5.9% indicaron que

nunca saben cuáles son las cosas que hacen mejor y el 47.1% casi siempre y 29.4% que siempre saben cuáles son las cosas que hacen mejor. En el 8º grado del sexo femenino 33.3% indicaron que muy pocas veces saben cuáles son las cosas que hacen mejor (puntuación de 2). El 16.7% de las estudiantes femeninas en el grado 8 indicaron que casi siempre saben cuáles son las cosas que hacen mejor y 16.7% indicaron siempre saben cuáles son las cosas que hacen mejor.

En el grado 9º, sexo masculino: No se registraron respuestas de nunca para los estudiantes masculinos en el grado 9. El 12.5% indicaron que muy pocas veces saben cuáles son las cosas que hacen mejor y el 62.5% indicaron que siempre saben cuáles son las cosas que hacen mejor. Finalmente, en el grado 9º, sexo femenino: El 33.3% de las estudiantes femeninas en el grado 9 indicaron que nunca saben cuáles son las cosas que hacen mejor y el 33.3% muy pocas veces y el 33.3% indicaron que algunas veces saben cuáles son las cosas que hacen mejor.

Gráfica 10. Autoconcepto pretest GE: Me gusta como soy



Fuente: Resultados Autoconcepto estudiantes DI 2023.

Para analizar los resultados proporcionados sobre el gusto o aceptación personal, donde los valores representan la frecuencia de respuestas para cada opción de puntuación, se desglosa los datos por grado y sexo. En el grado 7, del sexo masculino el 11.11% indicaron que nunca; el 33.3% algunas veces y el 11.1% casi siempre y el 44.4% que siempre les gusta como son. En el grado 7º del sexo femenino 16.7% indicaron que algunas veces les gusta como son; 33.3% casi siempre y el 50% siempre les gusta como son. En el grado 8º, el sexo masculino 5.9% indicaron que nunca les gusta como son; el 5.9% que algunas veces, el

35.3% casi siempre y el 52.9% indicaron que siempre les gusta como son. En el grado 8º del sexo femenino 16.7% indicaron que casi siempre les gusta como son y el 83.3% siempre les gusta como son. En el grado 9º del sexo masculino 12.5% indicaron muy pocas veces les gusta como son; 50% indicó algunas veces; 12.5% indicaron casi siempre y el 25% indicaron siempre les gusta como son. En el grado 9º, del sexo femenino 33.33% indicó muy pocas veces les gusta como son; 33.33% casi siempre les gusta como son y el 33.33% de las estudiantes femeninas en el grado 9 indicaron siempre les gusta como son.

Gráfica 11. Autoconcepto pretest GE: Confío en mis capacidades

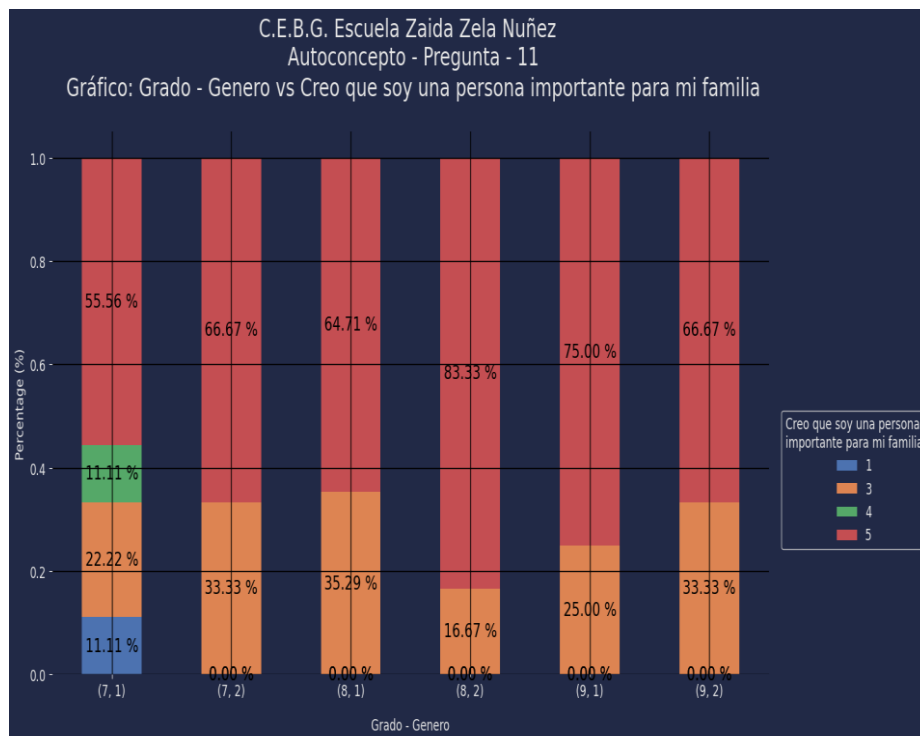


Fuente: Resultados Autoconcepto estudiantes DI 2023.

Para analizar los resultados proporcionados sobre la confianza en las propias capacidades, vamos a desglosar los datos por grado y género Grado 7, sexo

masculino: El 11.1% de los estudiantes masculinos en el grado 7 indicaron que nunca confían en sus capacidades. El 11.1% muy pocas veces; el 11.1% indicaron que algunas veces; el 22.2% casi siempre y el 44.4% indicaron que siempre confían en sus capacidades. En el grado 7, sexo femenino el 16.7% indicaron que muy pocas veces confían en sus capacidades; 33.3% algunas veces; 16.7% casi siempre y el 33.3% que siempre confían en sus capacidades. En el grado 8, el sexo masculino: 11.8% de los estudiantes indicaron que muy pocas veces y el 58.8% que siempre confían en sus capacidades. En el grado 8, del sexo femenino: El 33.3% indicaron que muy pocas veces confían en sus capacidades y el 50% que siempre confían en sus capacidades. En el grado 9, el sexo masculino 12.5% indicaron que muy pocas veces confían en sus capacidades y el 50% que siempre confían en sus capacidades. En el grado 9, sexo femenino el 66.7% algunas veces y el 33.3% casi siempre confían en sus capacidades.

Gráfica 12. Autoconocimiento: Creo que soy una persona importante para mi familia

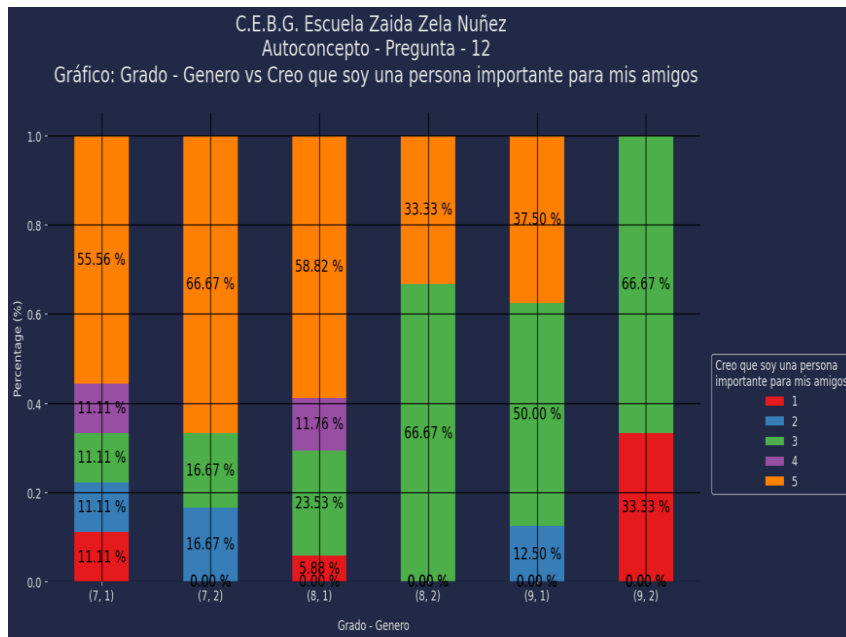


Fuente: Resultados Autoconcepto estudiantes DI 2023.

Para analizar los resultados proporcionados sobre la percepción de ser una persona importante para la familia, donde los valores representan la frecuencia de respuestas para cada opción de puntuación, se desglosó los datos por grado y sexo. En el grado 7º el sexo Masculino 11.1% indicaron que nunca creen ser una persona importante para su familia; 22.2% indicaron que algunas veces; otro 11.1% casi siempre y el 55.6% indicaron que siempre creen ser una persona importante para su familia. En el grado 7º de sexo femenino 33.3% indicaron que algunas veces; 66.7% indicaron que siempre creen ser una persona importante para su familia.

En el grado 8º, del sexo masculino 35.3% indicaron que algunas veces creen ser una persona importante para su familia; 64.7% indicaron que siempre creen ser una persona importante para su familia. Mientras que las del sexo femenino 16.7% indicaron que algunas veces; 83.3% indicaron que siempre creen ser una persona importante para su familia. En el grado 9º, del sexo masculino 25% indicaron que algunas veces y el 75% que siempre creen ser una persona importante para su familia. En el mismo grado de lado femenino el 33.3% de las estudiantes indicaron que algunas veces; 66.7% que siempre creen ser una persona importante para su familia.

Gráfica 13. Autoconocimiento: Creo que soy una persona importante para mis amigos



Fuente: Resultados Autoconcepto estudiantes DI 2023.

Para analizar los resultados proporcionados sobre la percepción de ser una persona importante para los amigos, donde los valores representan la frecuencia de respuestas para cada opción de puntuación, se desglosa los datos por grado y sexo. En el grado 7º, del sexo masculino el 11.1% indicaron que nunca creen ser una persona importante para sus amigos. El 11.1% muy pocas veces; otro 11.1% indicaron que algunas veces; 11.1% casi siempre y 55.6% siempre creen ser una persona importante para sus amigos. En el mismo grado 7º, en el sexo femenino el 16.7% indicaron que muy pocas veces; 16.7% algunas veces; el 66.7% indicaron que siempre creen ser una persona importante para sus amigos. En el grado 8º, del sexo masculino el 5.9% nunca creen ser una persona importante para sus amigos; 23.5% indicaron que algunas veces, el 11.8% casi siempre y el 58.8% indicaron que siempre creen ser una persona importante para sus amigos. En relación al grado 8º, el sexo femenino en el 66.67% indicaron que algunas y 33.3% indicaron que siempre creen ser una persona importante para

sus amigos. En el grado 9º, los estudiantes del sexo masculino 12.5% indicaron que muy pocas veces; 50% algunas veces y 37.5% indicaron que siempre creen ser una persona importante para sus amigos. Mientras que del grado 9º, el sexo femenino 33.3% de indicaron que nunca creen ser una persona importante para sus amigos. El 66.7% indicaron que algunas veces creen ser una persona importante para sus amigos.

Gráfica 14. Empoderamiento: Digo mis opiniones ante las personas



Fuente: Resultados Autoconcepto estudiantes DI 2023.

Para evaluar si la persona cuenta con estrategias de autodefensa y autorrepresentación para expresar sus propias opiniones a los demás, aunque estas sean diferentes (ítem 2) se obtuvo que el 25% de los estudiantes masculinos del 9º grado indicaron que nunca, 37.5% muy pocas veces; 25% de indicaron que casi siempre y 12.5% indicaron que siempre expresan sus opiniones ante las personas. El 33.3% de las estudiantes femeninas en el 9º grado indicaron nunca; 33.3% algunas veces, y 33.3% siempre expresan sus opiniones ante las personas.

En el grado 9, hubo una mayor proporción de estudiantes masculinos 62.50% rara vez o nunca expresan sus opiniones sobre 37% siempre y casi siempre lo hacen. Otro de los análisis relevantes realizados para comprobar si en ambos grupos de estudio hubo diferencias en cuanto a sus medias y varianzas de manera significativa en las variables de caracterización sexo y edad. En ítems seleccionados se aplicó la prueba estadística ANOVA la cual se describe en la tabla 17 a continuación:

Tabla 17. Resultados efecto edad y sexo habilidades autodeterminación de estudiantes con DI: con ANOVA

Variables	Efecto del sexo	Efecto de la edad
Autonomía Yo cuido mi higiene personal (ítem 5).	Suma de cuadrados: 0.185037 Grados de libertad: 1 Valor F: 0.421864 P-valor: 0.523398	Suma de cuadrados: 0.727651 Grados de libertad: 1 Valor F: 1.658964 P-valor: 0.21244
Autonomía: Tomo mis propias decisiones (ítem 11).	Sexo es de 0.186331 Grado de libertad: 1 Valor F: 0.095413 P-valor: 0.7604z	Sexo: 2.917933 Grado de libertad: 1 Valor F: 1.494163 P-valor: 0.235114
Empoderamiento me resulta fácil hacer nuevos amigos (ítem 24).	Sexo: 0.723565 Grado de libertad: 1 Valor F: 0.573968 P-valor: 0.457104	Sexo: 5.026596 Grado de libertad: 1 Valor F: 3.987342 P-valor: 0.58968

Empoderamiento: Cuando alguien me hace daño se lo digo (Ítem 5).	Sexo: 14.896196 Grado de libertad: 1 Valor F: 5.855644 P-valor: 0.024682	Sexo:1.906586 Grado de libertad: 1 Valor F: 0.749472 P-valor: 0.396426
Autorregulación: cuando quiero sacar buenas notas me esfuerzo mucho para conseguirlo (ítem 12).	Sexo:0.008501 Grado de libertad: 1 Valor F: 0.008411 P-valor: 0.927797	Sexo: 0.743338 Grado de libertad: 1 Valor F: 0.735497 P-valor: 0.400789
Autorregulación: sueño sobre cómo será mi vida cuando termine mis estudios.	Sexo:0.004427 Grado de libertad: 1 Valor F: 0.003478 P-valor: 0.953528	Sexo:1.240570 Grado de libertad: 1 Valor F: 0.974756 P-valor: 0.334737

Fuente: ARC-autodeterminación de estudiantes con DI 2023. ANOVA

Con base en estos resultados, no hay evidencia suficiente para concluir que el sexo o la edad tienen un efecto significativo en la variable autonomía ítem cinco (5) Yo cuido mi higiene personal. Es importante tener en cuenta que este análisis se basa en la información proporcionada por el estudiante y no tomó en cuenta otras variables que podrían influir en la higiene personal ver tabla 16.

En la variable autonomía a la pregunta: Tomo mis propias decisiones (ítem 11) los resultados del ANOVA, no encontró evidencia suficiente para afirmar que el sexo o la edad tengan un impacto significativo en la capacidad de tomar decisiones. Sin embargo, es importante tener en cuenta que estos resultados se basan en los datos y supuestos específicos utilizados en el análisis de varianza y pueden estar

sujetos a interpretación adicional y consideraciones adicionales ver tabla 16. En la variable de Empoderamiento la pregunta: Me resulta fácil hacer nuevos amigos (ítem 24) el valor p está ligeramente por encima de 0.05, lo que indica que hay cierta evidencia marginal para rechazar la hipótesis nula. Esto sugiere que podría existir una diferencia significativa en la facilidad de hacer nuevos amigos en función de la edad. Sin embargo, no encontramos evidencia suficiente para afirmar que el sexo tenga un impacto significativo en la facilidad de hacer nuevos amigos. Sin embargo, existe una sugerencia marginal de que la edad podría influir en este aspecto.

En la variable Autorregulación en la pregunta: Sueño sobre cómo será mi vida cuando termine mis estudios. El valor p es mayor que 0.05, lo que indica que no hay suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, no existe una diferencia significativa en el esfuerzo para obtener buenas notas en función de la edad en el momento de la investigación. Según los resultados del ANOVA, no encontramos evidencia suficiente para afirmar que el sexo o la edad tengan un impacto significativo en el esfuerzo para obtener buenas notas.

Otro de los análisis descriptivos que se mostrarán en las siguientes tablas y gráficas corresponden al objetivo: Conocer la opinión de la familia y profesores en educación especial de premedia referente a los estudiantes con discapacidad intelectual. El análisis estadístico comprende seis de las variables del constructo autodeterminación los resultados arrojados por el SPSS, se muestran a continuación en la tabla 18.

Tabla 18. Resultado Autodeterminación: hijos con discapacidad intelectual GE

Sub-variables Autodeterminación	Alfa Cronbach	Estadísticas de escala			
		Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
Autonomía	,89	47,3800	116,526	10,79473	13
Autoiniciación	,90	38,1400	63,5551	7,97191	10
Autodirección	,94	44,1800	151,008	12,28,28852	13
Autorregulación	,92	13,2400	18,880	4,34511	4
Autoconcepto	,88	28,0800	26,320	5,13030	7
Empoderamiento	,90	59,3800	169,424	13,01630	17

Fuente: Resultado AUTODDIS acudientes (GE) 2023. SPSS

En esta tabla 18 los resultados que arrojó el software SPSS en cuanto al índice de confiabilidad interna del instrumento en las 6 dimensiones de la Escala AUTODDIS de la autodeterminación es adecuada. Es relevante mencionar que, con un total de 48 participantes, se obtuvieron 0 valores perdidos en los 64 ítems. En la tabla se puede apreciar una media ligeramente superior en las puntuaciones del grupo experimental sobre el grupo control.

Tabla 19. Resultado Autodeterminación: hijos con discapacidad intelectual (GC)

Sub-variables Autodeterminación	Alfa de Cronbach	Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
Autonomía	.78	46,8000	75,083	8,66506	13
Autoiniciación	,79	38,2000	36,333	6,02771	10
Autodirección	,94	40,2000	189,667	13,77195	13
Autorregulación	,92	13,7600	25,440	5,04381	4
Autoconcepto	,91	27,0800	48,077	6,93373	7
Empoderamiento	,86	55,9600	148,290	12,17744	17

Fuente: Resultado AUTODDIS familias (GC) 2023. SPSS.

En esta tabla 19 los resultados obtenidos en cuanto al índice de confiabilidad interna del instrumento en las 6 dimensiones de la escala AUTODDIS de la autodeterminación es adecuada. Es relevante mencionar que, con un total de 24 participantes, se obtuvieron 0 valores perdidos en los 64 ítems de la Escala AUODDIS. De los veinte y cuatro (24) acudientes del grupo control, es decir, de las familias que participó se puede apreciar una media ligeramente superior en las puntuaciones del grupo experimental sobre el grupo control. Para conocer el grado de habilidades de autodeterminación desde la mirada de la familia (acudiente o representante legal) se aplicó baremos de medición adaptados al contexto de esta investigación.

Tabla 20. Grados de habilidades de autodeterminación: según la familia

Familias GE	Bajo	Regular	Alto	Familias GC	Bajo	Regular	Alto
Autonomía	6%	48%	46%	Autonomía	0%	48%	52%
Autoiniciación	6%	34%	60%	Autoiniciación	0%	52%	48%
Autodirección	12%	50%	38%	Autodirección	28%	36%	36%
Autorregulación	22%	44%	34%	Autorregulación	24%	28%	48%
Autoconcepto	2%	24%	74%	Autoconcepto	4%	64%	32%
Empoderamiento	8%	54%	38%	Empoderamiento	8%	68%	24%
Autodeterminación	0%	56%	44%	Autodeterminación	4%	64%	32%

Fuente: Resultado AUTODDIS acudientes (GE) y (GC) 2023. SPSS

En las 6 dimensiones de la autodeterminación evaluadas por los 48 participantes en este caso acudientes de estudiantes con DI. Los resultados en la tabla 16 arrojaron que las habilidades que puntuaron alto del grupo experimental fueron: autoconcepto con 74%, autoiniciación con 60%; autonomía con 46%, autodirección y empoderamiento ambos con 38% y finalmente autorregulación con 34%.

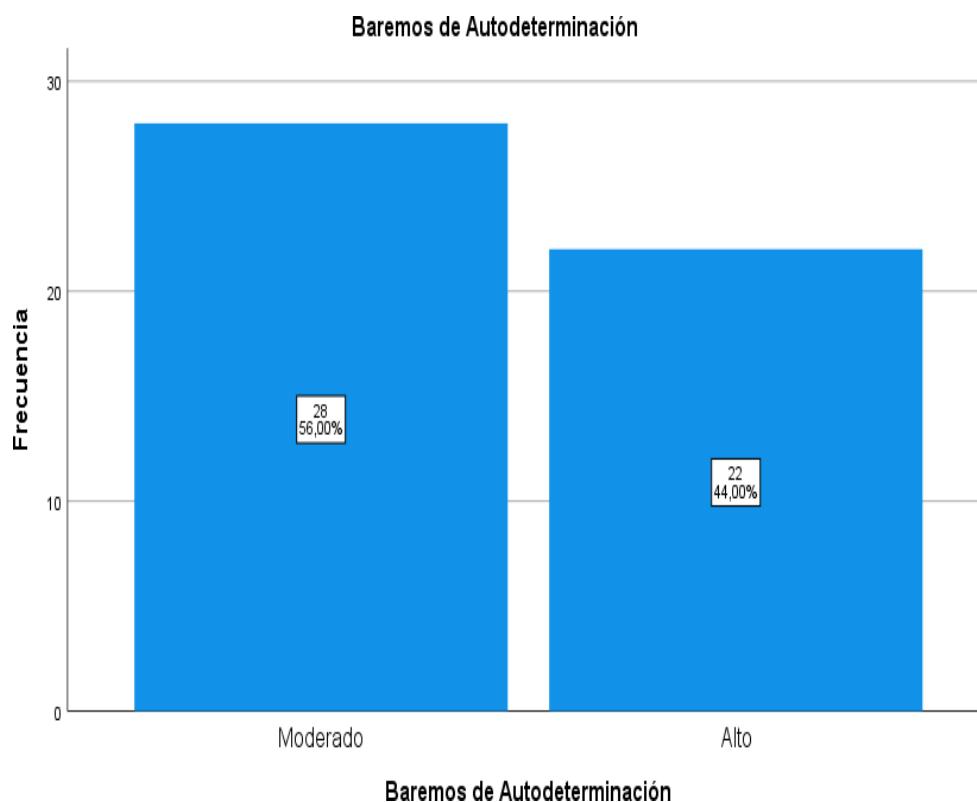
Mientras que en el grupo control de un total de 24 familias la habilidad que puntuó en el grado alto fue: Autonomía con el 52%, autoiniciación y autorregulación ambas con 48%, Autodirección con 36%, autoconcepto con 32% y por finalmente empoderamiento con el 24%. Esta tabla porcentual permite apreciar diferencias importantes entre los participantes de los dos centros educativos.

La variable madre puntuó que 44% del GE y el 32% los del grupo control obtuvieron alto grado de autodeterminación. También permitió visualizar resultados a favor del grupo experimental. Además, se aprecia los porcentajes en

los grados moderado y bajo en cuanto a las habilidades que están menos desarrolladas en los estudiantes con discapacidad intelectual como fue: el empoderamiento y el autoconcepto y la autorregulación y en especial la autonomía en ambos grupos.

También se presenta el grado de habilidades de autodeterminación de la familia (acudiente o representante legal) en los baremos de medición en la gráfica 14 del grupo experimental y en la 15 se muestra el resultado del grupo control a continuación:

Gráfico 14. Grado de Autodeterminación de hijos con DI: familia (GE)

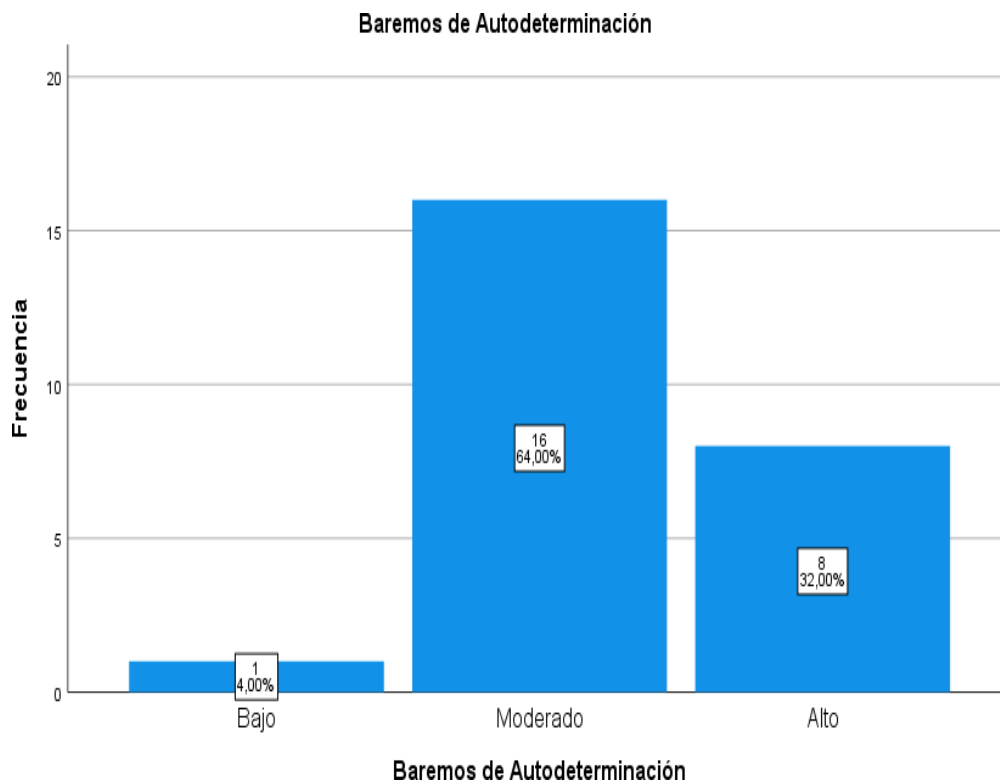


Fuente: Resultados de AUTODDIS según las familias (GE) 2023. SPSS.

Los resultados de esta gráfica de los cuarenta y ocho (48) participantes, 22 familias del grupo experimental es decir el (56%) indicó que sus hijos tienen

moderadas a regulares habilidades de autodeterminación. Otro grupo de 28 participantes, es decir el (44%) indicó que sus hijos tienen altas habilidades de autodeterminación. Esta gráfica arrojó 0% en el grado bajo en este momento de la investigación. Este dato fue relevante para tener una impresión de las habilidades que pueden tener más desarrollo entre las familias.

Gráfico 15. Grado de Autodeterminación de hijos con DI: familia (GC)



Fuente: Resultados de AUTODDIS según las familias (GC) 2023. SPSS.

Los resultados de esta gráfica de los veinte y cuatro (24) participantes, 8 familias del grupo experimental es decir el (32%) indicó que sus hijos tienen alta autodeterminación. En mayor porcentaje fue las 16 familias es decir el 64,00% indicó que sus hijos tienen moderadas a regulares habilidades de autodeterminación y el porcentaje de 4% indicó que su hijo tiene baja habilidades de autodeterminación en este momento de la investigación.

Otro aspecto clave en esta investigación es la opinión del profesor por ello para conocer el grado de habilidades de autodeterminación desde la mirada del profesor de Educación Especial y los grados de autodeterminación obtenidos se presenta en la tabla 25 a continuación.

Tabla 21. Grados de habilidades de autodeterminación de estudiantes con DI según profesores de Educación Especial

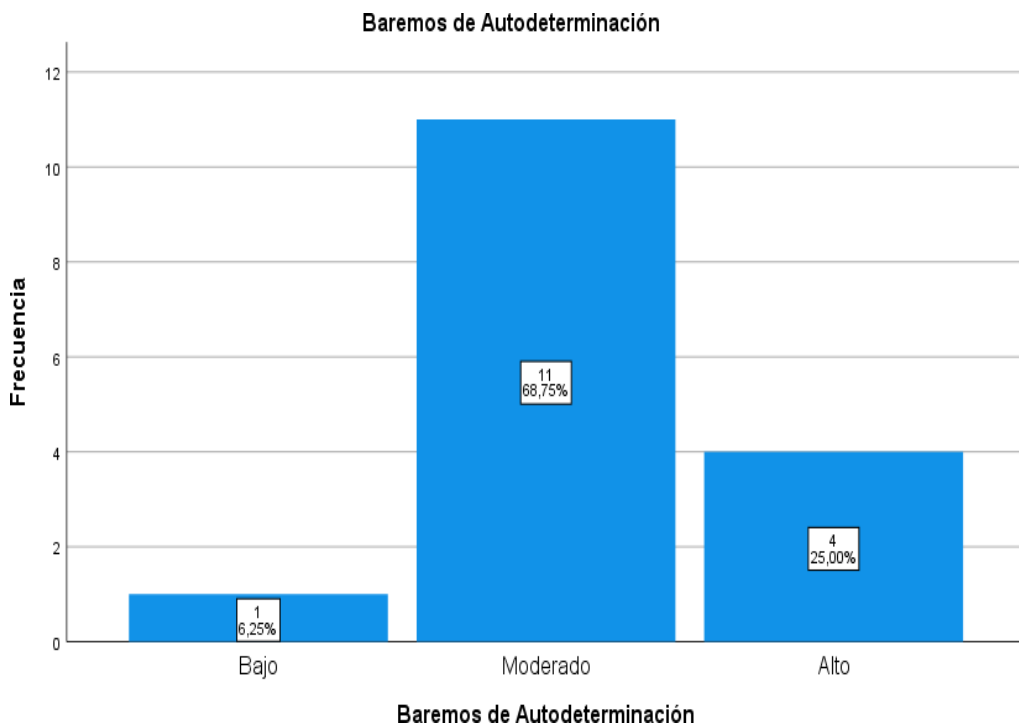
Sub-Variables	Bajo	Moderado	Alto
Autonomía	6,25%	50%	43,75%
Autoiniciación	6,25%	37,50%	56,25%
Autodirección	50%	43,75%	6,25%
Autorregulación	25%	50%	25%
Autoconcepto	0%	75%	25%
Empoderamiento	12,50%	62,50%	25%
Variable madre: Autodeterminación	6.25%	68,75%	25%

Fuente: Resultados de AUTODDIS profesores 2023. SPSS.

La tabla evidencia en las 6 dimensiones de la autodeterminación evaluadas por los participantes en este caso profesores de Educación Especial que cumple con los criterios al ser un profesional que conoce a los estudiantes con DI e interactúa con ellos. Los resultados del análisis en SPSS arrojaron que según estos profesores las habilidades que puntuaron alto en los estudiantes con DI evaluados

fueron: autoiniciación con 56, 25%, autonomía con 43.75%. Se resalta que el grado de habilidades moderadas a regulares los profesores indicaron autoconcepto 75%; Empoderamiento 62,52% y autorregulación 50%. En el grado bajo los profesores indicaron que la habilidad de autodirección es del 50%. Esta tabla porcentual se aprecia diferencias importantes en cada una de las habilidades. La variable madre puntuó que el 25% de los estudiantes evaluados tiene alta autodeterminación, el 68,75% moderada a regular autodeterminación y el 6, 25% bajo grado de autodeterminación. Además, se puede apreciar los porcentajes en los grados moderado y bajo en cuanto a las habilidades que están menos desarrolladas en los estudiantes con discapacidad intelectual y que son aspectos claves en los planes y programas de intervención educativa y sistemas de apoyos.

Gráfico 16. Grado de Autodeterminación en estudiantes con DI: profesores



Fuente: Resultados de AUTODDIS profesores 2023. SPSS.

Los resultados obtenidos en el análisis la Escala AUTODDIS de evaluación de la autodeterminación realizada mediante SPSS de un total de dieciséis los profesores de Educación Especial (16) cuatro (4) indicaron que el 25% de los estudiantes evaluados tienen una autodeterminación alta; once (11) docentes es decir el 68,75% indicaron moderada o regular y finalmente el 6,25% indicó habilidades de autodeterminación baja.

En cuanto al objetivo específico tres, acerca de validar el Programa de Autodeterminación a estudiantes con discapacidad intelectual en el (GE y el GC). Los resultados del proceso de validación de contenido respecto a la calidad de los cuatro módulos. Los criterios de valoración van del 1 al 4 (Excelente, Bueno, Regular y Deficiente). En cuanto a los módulos los aspectos a evaluar por los docentes en Educación Especial seleccionados y que participaron del Programa respondieron en base a los siguientes criterios: Metodología, Organización (tiempo), actividades y talleres, recursos didácticos. Para el análisis de resultados se utilizó la prueba W de Kendall y se plantea la hipótesis:

Hi: Hay concordancia significativa entre los rangos.

H0: Los rangos son independientes y no concuerdan.

Los resultados arrojados por el W Kendal son de .666 con un nivel de significancia de 0,05 (0,00) se rechaza la hipótesis nula en consecuencia, se acepta la hipótesis de investigación que el nivel de concordancia es significativo entre los rangos. Por lo tanto, el Programa de autodeterminación es apto para ser utilizado y replicado en los programas y acciones de enseñanza de la autodeterminación y que el contenido es claro, pertinente, redacción sencilla y relevante. Se reconoce que puede ser mejorado y aplicado a una muestra piloto más grande con el fin de ser utilizado como apoyo en las buenas prácticas educativas.

En relación con el objetivo cuatro sobre medir estadísticamente la efectividad del Programa de autodeterminación a estudiantes con discapacidad intelectual en el (GE) y (GC). Se emplea la prueba t de igualdad de varianzas independientes de las cuatro subvariables de la autodeterminación para comprobar la hipótesis de esta investigación por medio de la herramienta del SPSS la cual se presenta a continuación en la tabla 22 y se plantea la hipótesis:

Hi: Los puntajes de autodeterminación son iguales entre ambos grupos de investigación.

Ho: Los puntajes de autodeterminación no son iguales entre ambos grupos de investigación.

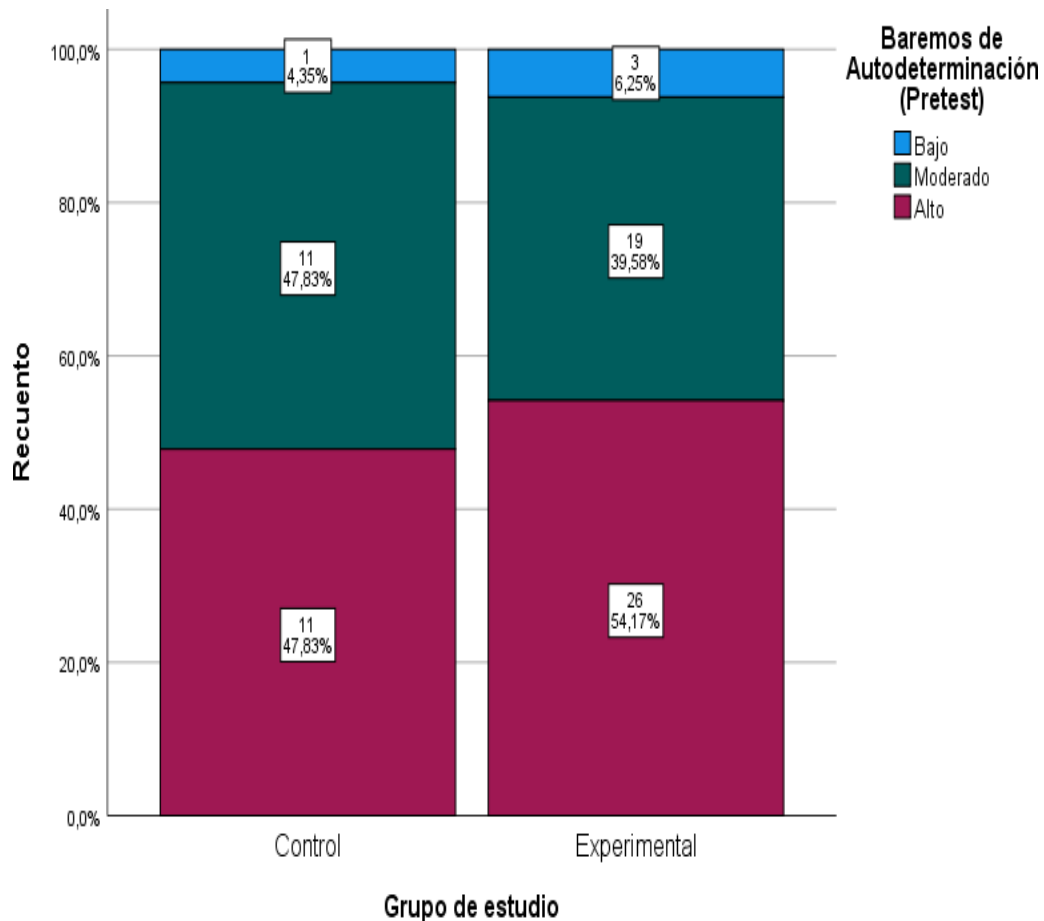
Tabla 22. Resultados prueba t para muestras independientes variable Programa de autodeterminación: postest

Autodeter minación	F	Sig	T	Gl	Sig bilate ral	Diferenc ias de medias	Error de estándar	95% confianza superior
Se asumen varianzas iguales	,90 9	,34 4	-,360	69	,720	- 2,15580	5,98940	9,79273
No se asumen varianzas iguales			-,384	51,577	,702	- 2,15580	5,60748	9,09863

Fuente: Autodeterminación estudiantes con DI 2023.por medio de IBM SPSS-Statistics Visor.

Con respecto a esta hipótesis los resultados obtenidos en el nivel de significancia son de .72(p. valor >.05) no podemos rechazar la hipótesis nula, por tanto, no existen diferencias en los puntajes de Autodeterminación (en el postest) entre ambos grupos de estudios. En cuanto a los grados de autodeterminación antes y después se presenta dos gráficos importantes en cual se puede apreciar el porcentaje en cuanto a: alto, moderado o regular y bajo en los estudiantes con discapacidad intelectual.

Gráfica 17. Grados de Autodeterminación estudiantes con DI: pretest

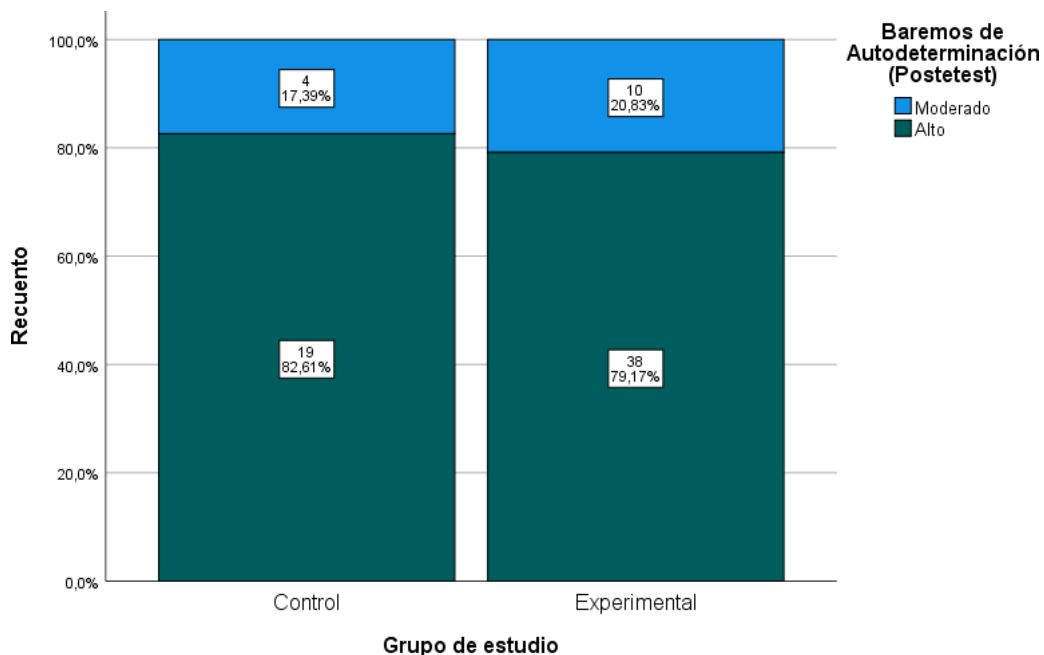


Fuente: Resultados Arc autodeterminación estudiantes con DI 2023. IBM SPSS-Statistics Visor

Con relación a esta gráfica los resultados obtenidos en la medición de cuatro dimensiones de la autodeterminación: autonomía, autorregulación, autoconcepto

y empoderamiento arrojaron que el grupo experimental (54,17%) tienen alta autodeterminación; el (39,58%) moderada autodeterminación; y el (6,25%) tienen baja autodeterminación. Este dato muestra que el 45,83% tiene un grado de autodeterminación entre regular y bajo. En tanto que, el grupo control, el (47,83%) tienen alta autodeterminación; otro (47,83%) moderada autodeterminación; y el (4,35%) tienen baja autodeterminación. Es decir, que el 52,18% al momento de la situación inicial tenían un grado de autodeterminación entre regular a bajo. Conocer este resultado fue importante para los resultados posteriores a la intervención y contrastar en qué área se evidenció mejoría en habilidades de autodeterminación.

Gráfica 18. Grados de Autodeterminación estudiantes con DI: Posttest



Fuente: Resultados Arc autodeterminación estudiantes con DI 2023. IBM SPSS-Statistics Visor

Luego de la intervención del programa de autodeterminación los resultados obtenidos en las cuatro variables estudiadas de la Autodeterminación: autonomía, autorregulación, autoconcepto y empoderamiento arrojaron que, en el grado alto,

el grupo experimental incrementó 25 puntos porcentuales entre las puntuaciones finales. Del (54. 17 % en el pretest y 79,17% en el postest) obtenidas entre el sexo masculino y femenino del grupo experimental.

Se obtuvo que el grupo experimental mejoró en las puntuaciones en las cuatro dimensiones de la autodeterminación. Finalmente, para responder a la pregunta de esta investigación; en qué medida las habilidades de autodeterminación están presentes en el estudiante con discapacidad intelectual del (GE) y (GC) se presenta la tabla con los resultados arrojados desde la percepción del estudiante antes y después de la intervención.

Tabla 23. Grado de habilidades autodeterminadas presentes en estudiantes con DI: pretest y postest

Variable: Habilidades de autodeterminación	Grupo Experimen tal			Grupo Control		
	Alto	Moderad o	Bajo	Alto	Modera do	Bajo
Autonomía pretest	52.08%	45,83%	2,08	87.50	12,50	0,0
Autonomía postest	39,13%	60,87%	0,0	82,61	17,39	0,0
	Grupo experimental			Grupo control		
Subvariables	Alto	Moderad o	Bajo	Alto	Modera do	Bajo

Autorregulación pretest	50,00%	35,42%	14,58	39,13	52,17	8,70
Autorregulación posttest	58,33%	31,25%	10,42	56,52	43,48	0,0
Autoconcepto Pretest	68,75%	29,17%	2,08	56,52	39,13	4,35
Autoconcepto Posttest	72,92%	22,92%	4,17	65,22	34,78	0,0
Empoderamiento pretest	54,17	37,50	8,33	34,78	52,52	8,70
Empoderamiento Posttest	52,08	45,83	2,08	65,22	34,78	0,0

Fuente: Resultados Arc autodeterminación estudiantes con DI 2023. IBM SPSS-Statistics Visor

Los resultados obtenidos arrojaron que el estudiante con discapacidad indicó en un porcentaje significativo tener presentes conductas autodeterminadas al momento de la evaluación inicial. La habilidad de Autonomía 52,08% puntuaron alto, en Autorregulación 50%; en Autoconcepto 68,75%; y en Empoderamiento 54,17% de los estudiantes se puntuaron alto en el grupo experimental. Para un porcentaje total en la variable madre de autodeterminación de 54,17% en grado alto.

En relación a la familia los resultados arrojaron en las seis habilidades de variable autodeterminación están presentes en sus hijos con discapacidad intelectual en el rango alto: Autonomía 46%; Autoiniciación 60%; Autodirección 38%;

Autorregulación 34%; Autoconcepto 74% y Empoderamiento 38%. Para un total en la variable madre autodeterminación 44% en el grado alto.

Los resultados de los docentes en Educación Especial arrojaron en las seis habilidades de variable autodeterminación de sus estudiantes con DI están presentes en el rango alto: autonomía 43,75%; autoiniciación 56,25%; autodirección 6,25%; autorregulación 25%; autoconcepto 25% y empoderamiento 25%. Para un total en la variable madre autodeterminación 25% en el grado alto.

Finalmente, se ha presentado el análisis de los datos mediante pruebas estadística, se ha explorado, analizado descriptivamente y visualizado los datos por variable con su confiabilidad y validez de los instrumentos y luego presentarlos en gráficas y figuras para la discusión de los resultado de los descubrimientos centrales, las limitaciones y hallazgos específicos en el contexto de esta investigación que fueron interpretados y argumentados de manera crítica de los resultados obtenidos y sus implicaciones en el estudio del planteamiento del problema.

Discusión de los resultados

El principal aporte evidenciado en las cuatro variables estudiadas de la Autodeterminación con estudiantes con discapacidad intelectual es cuantificar un primer perfil de habilidades de autonomía, autorregulación, autoconcepto y empoderamiento. De igual manera se demostró que con un adecuado Programa de intervención se logró un total de mejoría en la conducta autodeterminadas en estudiantes del sexo masculino como femenino en un 33, 42% puntos porcentuales en el grupo experimental.

En los resultados del ANOVA se obtuvo que no hay evidencia suficiente para concluir que en la muestra de participantes la edad tuviese un efecto significativo

en la variable autonomía o autocuidado en los aspectos de la higiene personal, tanto en varones como en mujeres. Sin embargo, puede haber otras variables del contexto que podrían influir en este sentido.

La autonomía como parte fundamental del desarrollo personal y como un derecho humano permite a las personas realizar actividades cotidianas fundamentales sin necesidad de ayuda, habilidad clave para administrar su propia vida y tomar decisiones sobre aspectos relevantes que le afectan y que favorece la calidad de vida (AAIDD 2021; ONU 2006; Villamediana, 2018; Villar,2009; Pratt et al., 2015; Shalock 2021; Shogren et al., 2015; Valenzuela 2023 y Verdugo et al., 2018). También la Teoría de la autodeterminación enfatiza el papel del entorno social en la promoción o barreras en los jóvenes (Kang, 2017; Kim, Shin y Heo, 2012; Wentzweil, 1998).

Sobre la Autorregulación se encontró inicialmente que el 50,00% de los estudiantes con discapacidad intelectual (GE) puntuaron alto grado en la capacidad de planificación y establecimiento de metas en el manejo de estrategias de autogestión o automanejo personal mientras; otro 50,00% puntuó habilidades de regulares a bajas.

Con la intervención esta habilidad incrementó a 58, 33% posttest dando un porcentaje de mejoría de 8,33% en el grado alto gráfica 5.3 y 5.4. Aunque la puntuación es ligeramente positiva hay que señalar que Morán Suárez et al. (2020) también evidenció mayores limitaciones en la autorregulación en estudiantes con discapacidad intelectual. También Álvarez-Aguado et al. (2020) coinciden en que hay elementos del contexto: la familia, el ambiente educativo, apoyos con que cuenta estudiante, los compañeros de clase, el nivel socioeconómico y el tipo de escuela a la que asisten que son facilitadores o barreras para ser autorregulado.

Las bajas percepciones de eficacia y bajas expectativas de éxito en esta población y el hecho que desde pequeños se ven enfrentados a numerosas experiencias de fracasos o dificultades o sobreprotección en la familia y escuela.

Acercas del Autoconcepto inicialmente el 68,75% del GE indicó tener algo grado en las creencias sobre sus propias capacidades, necesidades y apoyos. Así como de sus limitaciones y valoración en su autoestima personal.

Mientras que un 31,25% indicó tener de regulares a bajas habilidades de autoconocimiento. Posterior a la intervención posttest una muy ligera mejoría de 72,92% en el grado alto, es decir, que mejoró porcentualmente la habilidad de autoconocimiento en un 4, 27% entre ambos sexos del grupo experimental.

Queda evidenciado que es una habilidad muy compleja ligada a diversos factores personales y extrínsecos que requieren enseñanza adecuada durante la infancia, la adolescencia y en la transición a la vida adulta.

Los resultados obtenidos en relación al autoconcepto o autoconocimiento en el ANOVA del ítem se observaron que la mayoría de los estudiantes en tres grados y sexos indicaron que saben cuáles son las cosas que hacen mejor. Los porcentajes más altos se encuentran en las respuestas de siempre y casi siempre. Sin embargo, también hay un porcentaje significativo de estudiantes que indican que algunas veces saben cuáles son las cosas que hacen mejor. No se observan patrones claros en cuanto a diferencias entre sexo en los diferentes grados.

En algunos grados, las estudiantes del sexo femenino tienen porcentajes más altos en las respuestas de siempre en comparación con los estudiantes masculinos, pero no se puede establecer una tendencia general.

Al analizar la pregunta: Me gusta como soy de la variable autoconcepto, en la mayoría de los estudiantes en todos los grados y sexos indicaron que siempre les gusta como son, lo cual es un indicador positivo de autoaceptación y autoestima.

En el grado 7º, tanto los estudiantes masculinos como las estudiantes femeninas tienen altos porcentajes de respuestas positivas, pero las estudiantes femeninas tienen una mayor proporción de respuestas en las categorías casi siempre y siempre.

Esto podría sugerir que las mujeres obtuvieron tienen una mayor confianza en sí mismas en comparación con los estudiantes masculinos en este grado. En el grado 8º, los estudiantes masculinos tienen una proporción considerablemente mayor de respuestas en las categorías casi siempre y siempre en comparación con los estudiantes femeninos. Esto podría indicar que los estudiantes masculinos en este grado tienen una mayor satisfacción con ellos mismos en comparación con las estudiantes femeninas.

En el grado 9º, tanto los estudiantes masculinos como las estudiantes femeninas tienen respuestas similares en cuanto a la satisfacción con ellos mismos, con una proporción similar en cada categoría de respuesta. Aunque en los grados 7º y 8º grado hay un porcentaje que indicó nunca gustarle como son y muy pocas veces. Esto se puede interpretar como un aspecto de la autoimagen y autoestima que hay que trabajar. Otro aspecto relevante del autoconcepto es el grado de confianza de las propias capacidades. En este ítem: Confió en mis capacidades se observó algunas tendencias en los grados 7º y 9º, los estudiantes masculinos arrojaron un mayor nivel de confianza en sus capacidades en comparación con las estudiantes femeninas en esos mismos grados.

En el grado 8º, tanto los estudiantes masculinos como las estudiantes femeninas muestran un nivel generalmente alto de confianza en sus capacidades, con una ligera diferencia en la proporción de respuestas siempre y casi siempre entre los dos sexos. En el grado 7º, la proporción de respuestas siempre en estudiantes masculinos es significativamente mayor que en estudiantes femeninas. Sin

embargo, las respuestas muy pocas veces y algunas veces son más comunes entre las estudiantes femeninas en comparación con sus contrapartes masculinos. En el grado 9º, las estudiantes femeninas muestran una mayor proporción de respuestas algunas veces en comparación con las respuestas casi siempre y siempre. Mientras tanto, los estudiantes masculinos tienen una distribución más uniforme entre las diferentes respuestas.

Estos resultados son coherentes con lo señalado por Verdugo (2021) el autoconcepto es una habilidad fundamental que conlleva el conocimiento que la persona tiene de sí misma, de sus propias capacidades y limitaciones, así como la valoración o autoestima personal para ganar autoconciencia y conocimiento de sus puntos fuertes y débiles, sus habilidades y limitaciones fundamentales para manejarse de forma autodeterminada.

Así también, Fernández et al., (2014) promover la autodeterminación en la inclusión educativa y en la familia favorecerá proyectos futuros encaminados al logro de deseos en relación a estudio, trabajo o su progreso personal, elecciones, decisiones y el planteo de metas y valores.

En autoconcepto en la pregunta: Soy una persona importante para la familia las respuestas obtenidas variaron según el grado y el sexo de los adolescentes. Algunos patrones destacados fue que las estudiantes femeninas tienden a creer más que siempre son personas importantes para su familia en comparación con los estudiantes masculinos en los tres grados. Entre las estudiantes femeninas, la creencia de ser una persona importante para la familia tiende a aumentar a medida que avanzan de grado.

En el grado 7º, aproximadamente dos tercios de las estudiantes femeninas creen que siempre son personas importantes para su familia. En el grado 8, el porcentaje más alto de estudiantes femeninas (83.3%) cree que siempre son personas importantes para su familia. En el grado 9, tanto estudiantes masculinos como

femeninos tienen un alto porcentaje (75% o más) que creen que siempre son personas importantes para su familia. Es importante resaltar que estos resultados se basan únicamente en las respuestas proporcionadas por los estudiantes en relación con su sentido de importancia en el núcleo familiar. Por lo que se pudo corroborar que la percepción de ser una persona importante para la familia varía según el grado y el sexo de los estudiantes participantes.

Tal como señalan Wehmeyer et al. (2006) el conocimiento de sí mismo se forma a través de la experiencia con el ambiente y de la interpretación que cada uno le dé a este. Influyen en ese desarrollo las personas significativas que rodea a la persona con discapacidad como es la familia, los refuerzos y atribuciones de la propia conducta de la persona. Señalan, además, que las personas con discapacidad intelectual tienen más dificultades en la elaboración de un autoconcepto adecuado, por lo que necesitan muchos apoyos y resulta fundamental favorecer el autoconocimiento mediante la conciencia de la propia discapacidad a temprana edad y que los niños y adolescentes desarrollen conciencia de sus capacidades, fortalezas.

Otro hallazgo relevante es la percepción del adolescente con discapacidad intelectual de sentirse importante para sus amigos. Algunas tendencias en los datos de los tres grados analizados (7º, 8º y 9º), la mayoría de los estudiantes, tanto masculinos como femeninos, indicaron que siempre creen ser una persona importante para sus amigos.

En el grado 7º, no hubo estudiantes mujeres que indican que casi siempre creen ser una persona importante para sus amigos, mientras que en el grado 8º no hubo estudiantes femeninas que indican casi siempre ni siempre. Esto podría sugerir una posible disminución en la percepción de importancia entre las estudiantes femeninas a medida que avanzan de grado en la escuela y de las experiencias vividas en el contexto escolar o ambiente que se rodea. En el grado 9º, hubo una

mayor proporción de estudiantes femeninas que indicaron nunca o algunas veces creer ser una persona importante para sus amigos en comparación con los estudiantes varones en el mismo grado. Esto podría indicar una diferencia en la percepción de importancia entre los sexos en este grado específico y que existe un porcentaje real que no creen ser una persona importante para sus amigos.

Los hallazgos sobre el Empoderamiento y la capacidad de los adolescentes para asumir control de sus expectativas y expresión de conductas de autodefensa, liderazgo y autorrepresentación en situaciones de interacción con otros en el ítem 2 digo mis opiniones ante las personas.

Los estudiantes varones en el grado 7^o y 8^o mostraron una tendencia a expresar sus opiniones con mayor frecuencia que las estudiantes femeninas en los mismos grados. En el grado 9^o, hubo una mayor proporción de estudiantes masculinos que indicaron que rara vez o nunca expresan sus opiniones ante las personas, en comparación con las estudiantes femeninas.

En general, parece haber una mayor disposición a expresar opiniones a medida que los estudiantes avanzan en los grados. Los estudiantes en todos los grados y sexos indicaron que expresan sus opiniones ante las personas, aunque las preferencias y la frecuencia varían. Estos resultados están basados en las respuestas proporcionadas por los estudiantes y no reflejan necesariamente la realidad objetiva de sus comportamientos o actitudes.

Desde la teoría y en consonancia con los resultados de Álvarez-Aguado et al. (2020) quienes señalaron la ejecución de comportamiento relacionados con la autodefensa y la autorrealización apenas tienen presencia entre las conductas de los participantes con discapacidad intelectual entre 16 a 19 años, es decir, que en esta área se obtuvieron promedios de ejecución más bajos. El empoderamiento es una habilidad que se desarrolla a lo largo de la vida, no obstante, la

adolescencia es una etapa fundamental para el entrenamiento de la autodefensa personal.

Otro de los aportes importantes en los resultados fue dar voz a la persona con discapacidad intelectual en una etapa relevante como es la adolescencia. Dar voz a la familia y voz a profesionales que interactúan con estos colectivos. Estos datos permiten interpretar los resultados de cada actor y proponer sugerencias hacia el desarrollo de habilidades autodeterminadas en estos adolescentes con discapacidad intelectual ante las autoridades del (GE) y (GC) donde se desarrolló esta investigación.

Uno de los descubrimientos más representativo como fruto de esta investigación es que existe un porcentaje significativo de estudiantes que arrojaron tener un perfil de autodeterminadas con habilidades de regulares a bajas en esta etapa de la adolescencia y se encuentran en desventaja. Se deben favorecer los sistemas de apoyo en las prácticas educativas en las diferentes etapas de la vida.

Para avanzar en la autodeterminación de niños y adolescentes con discapacidad intelectual se requieren de instrumentos de evaluación diagnóstica debido a la interrelación entre evaluación e instrucción y ofrezcan programas de intervención útil en donde el docente y la escuela son agentes claves de otra manera, las habilidades la autodeterminación son difíciles de alcanzar para la persona con discapacidad intelectual si no se les entrena (Álvarez-Aguado et al., 2020; Blázquez Arribas et al., 2021; Linder et al., 2023 Verdugo et al., 2023).

Los resultados obtenidos con la Escala AUTODIS de Evaluación de la Autodeterminación en seis dimensiones como: autonomía, autoiniciación, autodirección, autorregulación, autoconcepto, empoderamiento en formato heterogéneo los resultados el descubrimiento más representativo como fruto de esta investigación en cuanto a la opinión de la familias o acudientes de estudiantes

con discapacidad intelectual fue: en la habilidad de Autoiniciación el 60% de las familias puntuó en grado alto experimental y el 48% del grupo control que sus hijos cuentan con la capacidad de iniciar voluntariamente actividades, mostrar intencionalidad y hacer elecciones conscientes y tomar decisiones basadas en las preferencias e intereses personales.

El hallazgo más relevante en esta variable según la opinión de la familia es que 40% de sus hijos tienen esta habilidad en un grado regular a bajo en el experimental y el control 52%.

En la habilidad de Autodirección de las familias puntuó en grado alto experimental 38% alto y 36% alto en el control que sus hijos tienen capacidad de usar estrategias relacionadas con poder dirigir las acciones para lograr un resultado determinado y actuar al servicio de objetivos libremente escogidos y acciones relacionadas con establecer metas o planes, identificar cambios para alcanzar esas metas, planificar la acción y focalizar hacia el objetivo.

El hallazgo más relevante en esta variable según la opinión de la familia es que 62% de los estudiantes tienen esta habilidad de regular a baja en el experimental y 52% de los estudiantes tienen esta habilidad de regular.

En la habilidad de Empoderamiento las familias puntuaron en grado alto experimental grupo experimental 38% en el grado alto y 24% en grupo control. El hallazgo más relevante en esta variable según la opinión de la familia es que 62% experimental y 76% grupo control puntuaron grado regular a bajo empoderamiento en la capacidad de sus hijos adolescentes para asumir control de sus expectativas y expresión de conductas de autodefensa, liderazgo y autorrepresentación en situaciones de interacción con otros.

En la habilidad de autonomía 46% las familias puntuaron en grado alto experimental grupo experimental en el grado alto y 52% en grupo control. El hallazgo más relevante en esta variable según la opinión de la familia es que la familia consideró en 54% grupo experimental y 76% y 48% en grado regular a bajo qué grado de autonomía de sus hijos para realizar actividades cotidianas fundamentales sin necesidad de ayuda, administrar su propia vida y tomar decisiones sobre aspectos relevantes que le afectan.

En la habilidad de autoconcepto la familia arrojó en 74% en el grado alto experimental y 32% en el control, que al momento de la investigación sus hijos tienen alto grado en las creencias sobre sus propias capacidades, necesidades y apoyos. Así como de sus limitaciones y valoración en su autoestima personal. El hallazgo más relevante en esta variable según la opinión de la familia es que la familia consideró en 26% experimental y 68% en grado regular a bajo en el grupo control.

En la habilidad de autorregulación, el 34% y 48% el grado alto experimental y control, que al momento de la investigación sus hijos tienen alto grado en la capacidad de planificación y establecimiento de metas, así como el manejo de estrategias de autogestión o automanejo personal. El hallazgo más relevante en esta variable según la opinión de la familia es que se obtuvo que el 62% grupo experimental y 52% control puntuó capacidades en el grado regular a bajo.

El análisis en su conjunto de la variable autodeterminación arrojó que el 44% de las familias del grupo experimental consideró que sus hijos tienen alta autodeterminación y 56% indicó que tienen moderada a regular. Por otro lado, las familias del grupo control 32% puntuó que sus hijos tienen alta autodeterminación y el otro 64% indicó moderada a regular y el 4% baja autodeterminación.

Al interpretar estos datos se puede inferir que hay más familias que consideran que sus hijos muestran algunas características de la conducta autorregulada, es decir; al momento de la investigación cuentan con habilidades y capacidades regulares a bajas para realizar elecciones, tomar decisiones libres de influencias. Lo que los lleva a reconocer e identificar que sus hijos requieren seguir avanzando en el desarrollo de estas capacidades para que puedan aplicar para actuar como agentes causales de sus propias vidas y disfrutar de una mejor autodeterminación. En este punto cito a (Wehmeyer, 2006) quien señala que las personas con discapacidad y aquellas condiciones severas requieren de un sistema de apoyo más complejo que favorezca el desarrollo, las iniciativas de la persona y la participación en las acciones relevantes de su vida en los entornos en los que viven.

Al respecto Vived (2012) señaló que las familias con sus creencias, percepciones y actitudes pueden favorecer o no la autodeterminación de sus hijos con discapacidad. Por ello, la familia es fundamental en el proceso de diagnóstico a la hora de identificar los apoyos, las barreras y la orientación hacia la autodeterminación, de la misma manera concuerda con Sotelo-Aguilar (2020) al referirse al apoyo de la familia y su influencia sobre la conducta autodeterminada. Otro de los resultados a los cuales se puede generar un debate crítico dentro de este trabajo entre los resultados, los hallazgos y evidencias tienen que ver con las puntuaciones de los profesores sobre los estudiantes con discapacidad intelectual: En la habilidad de autonomía 43,75% profesores Educación Especial puntuaron en grado alto. El hallazgo más relevante en esta variable según la opinión de la los profesores 56.25% indicó grado regular de autonomía de sus estudiantes con DI para realizar actividades cotidianas fundamentales sin necesidad de ayuda, administrar su propia vida y tomar decisiones sobre aspectos relevantes que le afectan.

En la habilidad de autoiniciación el 56,25%, profesores Educación Especial puntuaron en grado alto. El hallazgo más relevante en esta variable según la opinión de la los profesores 43.75% cuentan con la capacidad de regular a baja para iniciar voluntariamente actividades, mostrar intencionalidad y hacer elecciones conscientes y tomar decisiones basadas en las preferencias e intereses personales.

En la habilidad de autodirección el 6.25% puntuó alto grado. El hallazgo más relevante en esta variable según la opinión de los docentes es que 83.75% cuentan con la capacidad de regular a baja para usar estrategias relacionadas con poder dirigir sus acciones para lograr un resultado determinado y actuar al servicio de objetivos libremente escogidos y relacionadas con la planificación, acción y logro de metas al momento de la investigación.

En la habilidad de autorregulación, el 25% puntuó alto grado. El hallazgo más relevante en esta variable según la opinión de la los profesores 75% cuentan con la capacidad de regular a baja en la planificación y establecimiento de metas, así como el manejo de estrategias de autogestión o automanejo personal al momento de la investigación.

En la habilidad de autoconcepto, 25% alto puntuó alto grado. El hallazgo más relevante en esta variable según la opinión de la los profesores 75% cuentan con la capacidad de regular a baja creencias sobre sus propias capacidades, necesidades y apoyos. Así como de sus limitaciones y valoración en su autoestima personal.

En la habilidad empoderamiento, el 25% puntuó en alto grado a sus estudiantes con discapacidad intelectual. El hallazgo más relevante en esta variable según la opinión de la los profesores 75% cuentan regular a baja las capacidades para

asumir control de sus expectativas y expresión de conductas de autodefensa, liderazgo y autorrepresentación en situaciones de interacción con otros.

En total los dieciséis docentes de Educación Especial arrojaron en grados de autodeterminación alto, moderado y bajo. El 25% de los estudiantes tienen una autodeterminación alta, 68,75% tienen una autodeterminación moderada o regular y 6,25% tienen una autodeterminación baja.

La relevancia de estos datos es significativa para esta investigación. Hay que evaluar cómo influyen los factores escolares, las diferencias entre educación regular y especial, los apoyos usados por los profesores para promover la autodeterminación y las estrategias utilizadas en el aula tiene influencia directa en la autodeterminación de los adolescentes con discapacidad intelectual.

Lo planteado por (Blázquez Arribas et, al., 2021) y la relevancia de estos datos es que permite hacer una comparación entre: estudiantes, familias y docentes especializados. La mirada de cada actor sobre la autodeterminación es clave ya que permite interpretar los datos desde diferentes perspectivas. Y de estos actores, plantear de objetiva conclusiones y recomendaciones basadas en evidencia científica en implementación de programas y estrategias enfocados en el desarrollo de la autodeterminación de estudiantes panameños.

Los resultados que he obtenido con los evidenciados en mis antecedentes en algunos son similares y otros son diferentes. Por ejemplo, en mi investigación se contradicen algunos resultados de variables a favor del grupo control. Y se ha confirmado que los contenidos y las actividades del Programa tomado de referencia de otros investigadores se han demostrado a favor en el desarrollo de estas habilidades de autodeterminación en los adolescentes del grupo experimental.

Los resultados en el postest no fueron los esperados en el grupo control el SPSS arrojó que la variable madre autodeterminación puntuó levemente más alto en el grupo control que el experimental. De 23 estudiantes con discapacidad intelectual del grupo control el 82.61% puntuó alto en la madre autodeterminación. En el grupo experimental de 48 participantes el 79,17% puntuaron alta autodeterminación hay que resaltar eso resultados pudo deberse a diferentes aspectos no evaluados en ese momento pero que influyen en la autodeterminación, por ejemplo: grado de discapacidad, número de participantes, contexto familiar, el propio estudiante, entre otras.

Estos resultados pueden verse influenciado por diversos aspectos mencionados por Vived (2012) como son: factores personales relacionados con el propio estudiante en cuanto a la edad, el sexo y el grado de discapacidad. De igual manera influyen otros factores externos no evaluados en esta investigación como son los estímulos del contexto familiar, el contexto social y económico y el entorno escolar donde se desenvuelve cada uno de los participantes. La autodeterminación se logra en el transcurso de la vida mediante la interacción con el contexto de la persona. La incidencia de los resultados y las implicaciones entre lo obtenido y lo esperado en este campo de estudio sobre autodeterminación y discapacidad intelectual. Los mismos serán un referente que han sumado al campo de estudio y podrán ser un precedente para futuras investigaciones.

Según Mumbardó, 2019; Pallisera et al., 2018 y Vicente Sánchez et al., 2020 para avanzar en el conocimiento de la autodeterminación, sus estrategias de evaluación y su intervención de habilidades es necesario investigaciones para seguir en el camino del reconocimiento de la autodeterminación como un derecho a ser protagonista de su propia vida y ONU (2006).

Un descubrimiento central de la investigación es que de los datos obtenidos se da respuesta a lo planteado por (ONU, 2006) en especial a la población con discapacidad intelectual que participan en el sistema educativo inclusivo y al

Informe de Seguimiento del Estado Panameño (2021) la población con discapacidad intelectual es la más alta en el según estadística del 2020.

Resaltar que son dieciséis mil 174 estudiantes con discapacidad intelectual a nivel nacional y en el nivel de Premedia son cuatro mil setecientos noventa y cuatro 4794 que representan el 85.74% de la población educativa según el registro de Estadística del MEDUCA al 2023.

Los resultados de esta investigación constituyen un grano de arena en el trabajo de la autodeterminación en los centros educativos inclusivos y ofrece una alternativa de Programa enfocado en habilidades y que puede ser adaptado según las necesidades de los estudiantes. El uso de prácticas pedagógicas encaminadas a la calidad de vida, en el nivel de Premedia son estrategias y acciones que permiten a la población escolar adolescente transitar con herramientas en el camino hacia una transición a la vida adulta con habilidades y conductas autodeterminadas que contribuirán a una inserción social y laboral con mayores oportunidades de éxito. Este estudio sobre la autodeterminación de los estudiantes con discapacidad intelectual. Uno de los aportes principales de la investigación fue obtener datos para tener un primer perfil de habilidades en autodeterminación de la voz del propio estudiante, su familia y sus profesores y determinar en qué medida están presentes las habilidades de autodeterminación en dos grupos de adolescentes del colegio (X1 y Y2).

Los 71 los adolescentes con discapacidad intelectual entre 12 a 15 años de edad en dos centros educativos inclusivos de la Chorrera en la Región Educativa de Panamá Oeste representan un antecedente de trabajo cuasiexperimental pionero en estos dos centros de educación básica general concretamente en pre-media. Trabajar con adolescentes representó un valioso aporte para la generación de nuevo conocimiento y el uso de herramientas de evaluación e intervención ideas

y buenas prácticas en el tema de la autodeterminación a la población con discapacidad intelectual y del desarrollo.

CONCLUSIONES

En la presente investigación, se abordaron las conclusiones relacionadas con el objetivo general, los objetivos específicos, la hipótesis y el problema.

En cuanto al objetivo general: Evaluar la efectividad del Programa de Autodeterminación en estudiantes con discapacidad intelectual de dos Centros de Educación Premedia en la Región educativa de Panamá Oeste, año 2023.

Se concluyó que los estudiantes del grupo experimental (GE-X) mejoraron sus resultados en la puntuación tras la aplicación del PIE DI. Se probó la hipótesis y por tanto; se rechaza la hipótesis nula el grupo (GC-Y) mantuvo puntuaciones similares al pretest y por tanto se acepta la hipótesis de investigación.

En resumen, las conclusiones referidas a los objetivos específicos comprobados estadísticamente demostraron en el objetivo específico uno: que la conducta autodeterminada para tomar decisiones y hacer elecciones requiere de habilidades y destrezas que requieren ser entrenadas. Por consiguiente, las intervenciones educativas realizadas deben considerar todos los contextos: educativos, familiar y social donde interactúa la persona con discapacidad intelectual para resultados óptimos.

En cuanto a la autorregulación se demostró que 50% de los estudiantes con discapacidad intelectual cuenta con escasas estrategias para solucionar problemas y habilidades relacionadas con la independencia, tomar riesgos y seguridad. Por tanto, estos estudiantes están en desventaja en cuanto habilidades que conllevan la planificación y establecimiento de metas, estrategias de autogestión o automanejo personal.

Sobre el Autoconcepto se demostró que hay aspectos de la autoimagen, la valoración de autoestima, el reconocimiento de sus limitaciones y confianza en sus capacidades, necesidades y apoyos y el sentido de pertenencia a ser valorado por su familia y por sus amigos que deben seguir desarrollándose en este colectivo y puede ser utilizado en nuevas investigaciones. El autoconcepto es una de las habilidades fundamentales que debe desarrollarse por sus vinculo estrecho con la autorrealización personal y debe ser parte de las servicios y apoyos de programas de conducta autodeterminada en estos dos centros educativos.

Sobre el empoderamiento se comprobó que 47,91% de los estudiantes con DI se perciben con habilidades regulares a bajas. Se evidenció que el desarrollo del autoconocimiento, el establecimiento de metas y autoconciencia influyen en la expresión de autodefensa, liderazgo. Por ello, entrenar en la autorrepresentación y comunicación efectiva en situaciones reales de interacción con otros y enseñar a aprender habilidades es un proceso que conlleva planificación y es clave en los programas de formación a PCD desde edades tempranas para su desarrollo humano.

Sobre el objetivo específico dos:

Las familias participantes en 68% indicaron moderada a baja autodeterminación en sus hijos con discapacidad intelectual. El impacto de la implicación familiar puede tener consecuencias en el desarrollo de la conducta adaptativa. Por ello, las familias deben estar implícitas en los programas de apoyo y requieren de ser orientados, formados, capacitados e involucrados como elemento clave para el fomento de la autodeterminación de la persona con discapacidad.

En relación a los docentes de Educación Especial el 68,75% indicó que los estudiantes con DI evaluados tenían un grado de autodeterminación moderada o regular y 6,25% tienen una autodeterminación baja. Ante estos datos, los

docentes son otro elemento clave para la puesta en marcha de servicio y apoyos que promuevan las oportunidades y desarrollo de habilidades para los estudiantes con discapacidad. Son fundamentales en los cambios hacia las practicas inclusivas que promuevan la participación del alumno hacia una cultura de reconocimiento, empoderamiento y calidad de vida.

Por lo tanto, las familias como los docentes requieren formación al ser los principales agentes educativos e influyen en el desarrollo de la autodeterminación personal en hijos/estudiantes con discapacidad intelectual. Se comprobó que la formación es clave para que modifiquen sus prácticas y adquieran estrategias de apoyo que promuevan conductas autodeterminadas.

Sobre el objetivo específico tres: se validó el programa de autodeterminación con estudiantes con discapacidad intelectual, familias y docentes con la especialidad de Educación Especial. Este proceso, permitió que se hicieran ajustes en los contenidos y actividades y se deje evidenciado que las puestas pueden ser adaptadas según la realidad y necesidad de la población educativa y sobre todo que es una herramienta útil y viable en el trabajo de aula.

En general al objetivo específico cuatro: Se demostró que el planteamiento de los contenidos y las actividades del PIE-DI han permitido una situación favorable en el desarrollo de estas cuatro habilidades de autodeterminación en adolescentes del grupo experimental dentro del aula. Entre participantes varones y mujeres entre 12 y 15 años y los resultados demostraron que el PIE-DI es efectivo para el desarrollo personal. Estadísticamente, promovió la mejoría a un 35,42% puntos porcentuales en la autonomía; en autorregulación 8,33%; en autoconcepto 4,19% y empoderamiento 2,09%. Y en los resultados globales de la autodeterminación el grupo experimental incrementó un total de 25% puntos porcentajes entre la puntuación inicial y final.

En base a la evidencia las áreas menos desarrolladas fue el empoderamiento, el autoconcepto y la autorregulación y esto se contrasta con la teoría que señala que estas áreas requieren de trabajo sostenido en el tiempo por sus implicaciones con aspectos cognitivos, personales y del contexto.

Se evidenció que, aunque la revisión literaria internacional muestra un aumento progresivo de la contribución científica de los programas de autodeterminación en estudiantes con DI del periodo 2019 al 2023, en esta investigación se encontró que hay escasos estudios y programas de intervención dirigido a la enseñanza de la autodeterminación en el currículo escolar de los dos centros educativos seleccionados y que la enseñanza esta priorizada hacia habilidades académicas.

Sobre el tema de autodeterminación se coincide con expuesto por autores citados en el marco teórico de esta investigación incluye factores cognitivos, de comunicación y habilidades académicas, necesarias para la vida independiente y que se pueden lograr mediante entrenamiento en entornos reales donde tenga participación la persona con discapacidad intelectual y del desarrollo. En esta investigación se obtuvo que el tema es desconocido entre los profesionales, familias, docentes y los propios estudiantes con discapacidad intelectual y requiere prioridad en los servicios ofrecidos a las PCDI, por tanto, una oportunidad para seguir construyendo investigación y aportar a la innovación educativa en esta región educativa.

Otras conclusiones relevantes de esta investigación:

Se ha demostrado que hay adolescente con menos autodeterminación que otros estudiantes con discapacidad intelectual y tienen menos control en situaciones de la vida diaria. Y que el PIE-DI, contribuye a tener mejores resultados en la vida educativa como en la vida diaria y es una alternativa para promover habilidades que conducen a la autodeterminación.

A nivel metodológico, la ruta cuantitativa permitió obtener datos objetivos y el método utilizado para obtención de datos SPSS, Excel, ANOVA fueron herramientas útiles al momento de analizar el comportamiento de los datos, y que ayudó a interpretar cada variable y comparaciones y relaciones entre las mismas. Resaltar los instrumentos empleados: La Escala ARC INICO de Autodeterminación (2015) y la Escala AUTODDIS (2021) de Evaluación de la autodeterminación y sus datos revelaron que hay gran trabajo por hacer en constructo autodeterminación ya que el concepto como tal era desconocido en las respuestas las familias antes de la orientación a este colectivo.

Los resultados pueden verse influenciados por diversos factores personales, relacionados y factores externos no evaluados en esta investigación como, por ejemplo: las creencias, percepciones y estímulos del ambiente familiar, el contexto social, el aspecto económico y el entorno escolar y currículo académico donde se desenvuelve cada uno de los participantes.

Destacar los aportes al tema de estudio a nivel mundial sobre autodeterminación sobre todo en Estados Unidos y en Europa que ha sido ampliamente estudiado. El conocimiento existente en países de Centro América es un desafío al contar con herramientas de evaluación de la autodeterminación. Por ello, fue considerado relevante incluirlo como el tema central de esta investigación y en contexto educativo nacional en el caso de Panamá y aportar a la generación de nuevos conocimientos de la autodeterminación y la discapacidad intelectual de la voz de la persona en este caso adolescente con discapacidad, la familia y los profesores.

LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Las limitaciones encontradas que afectaron el desarrollo de la investigación y que ameritan ser expuestas para comprender mejor el proceso científico desarrollo fueron las siguientes:

La muestra para este estudio establecida era de 100 estudiantes con discapacidad intelectual; sin embargo, de esta cantidad de personas definidas como muestra, iniciaron y terminaron 71 estudiantes en el programa de intervención, debido a diferentes situaciones durante el trabajo de campo se tuvo que descartar estudiantes que no asistían o que faltaban por situaciones de salud, citas médicas o urgencias personales a las sesiones del programa de intervención. Los resultados presentados, brindan información valiosa, pero puede ser mejorada la muestra de estudiantes y poder generalizar los resultados de manera significativa. Por razones de metodología, no estuvo dentro del alcance de esta investigación las creencias, percepciones y actitudes familias y profesores como estas contribuyen a favorecer la autodeterminación de sus hijos/estudiantes con discapacidad, por tanto, es un tema relevante para nueva investigación y comprender los resultados.

Se encontró una laguna o vacío de conocimiento en abordar aspectos ligados entre las familias, docentes y los propios estudiantes en el concepto de autodeterminación. Limitada comprensión e importancia de constructos como la autodeterminación en los diferentes contextos de vida de las personas. De los propios estudiantes con discapacidad intelectual, sus familiares y los docentes en educación especial. Por ello, se brindó talleres de conocimiento a las familias, docentes y estudiantes sobre la comprensión del término antes de emprender la investigación; por lo que se debe contemplar en futuras investigaciones antes de ejecutar evaluación e intervención del programa de autodeterminación como elemento directamente relacionado con la mejora de la calidad de vida y la

integración en la comunidad de futuros jóvenes con herramientas y técnicas para enfrentarse a la vida.

La muestra de ambos sexos: es decir cantidad de estudiantes masculinos, versus femenino y la edad limitó que hubiese suficiente evidencia para los cruces de variables sexo o la edad tengan un impacto significativo en la autonomía, autoconcepto. Sin embargo, es importante tener en cuenta que estos resultados se basan en los datos y supuestos específicos utilizados en el análisis de varianza y pueden estar sujetos a interpretación adicional y consideraciones adicionales. Este análisis se basó en la información proporcionada y no tomó en cuenta otras variables del contexto que pueden influir.

En el área de la discapacidad intelectual, se encontró limitadas las estrategias y servicios de apoyo enfocados en el reconocimiento de las habilidades relacionadas con la autodeterminación en el contexto escolar y familiar. Incursionar la autodeterminación en la escuela requieren de instrucción estructurada y apoyo y de la responsabilidad de los actores y tomadores de decisiones y políticas locales en caso de directores y profesores como es un escenario el desarrollo de muchas de estas habilidades.

En cuanto a la efectividad de los programas educativos hay escasos estudios científicos de formación y enseñanza relacionada con la conducta autodeterminada. Los programas educativos existentes centran la formación en el currículo académico, que en el desarrollo de conductas autodeterminadas de diversificación en habilidades hacia la transición a la vida adulta TVA y habilidades para la vida diaria.

Las recomendaciones presentadas en este apartado son producto de las conclusiones a las que se han llegado; y a las limitaciones presentadas en este punto están desglosadas entre aspectos: metodológicas, académicas y prácticas.

Metodológicas utilizadas:

Aunque el diseño cuantitativo logró el objetivo de esta investigación, se recomienda a futuros investigadores emplear diseño con enfoque mixto o metodología cualitativa para obtener una comprensión más profunda de los resultados de esta investigación y de los posibles factores que promueven la participación en actividades relacionadas con la autonomía, autorregulación, autoconcepto y el empoderamiento. Que en dicho estudio se puedan incluir nuevos elementos de interés para la exploración de intereses y habilidades incluyendo otras variables del contexto que pueden influir más allá de la edad, sexo y el grado y que no fueron contemplados en esta investigación.

Se recomienda en base a las conclusiones favorecer escenarios y el uso del PIE-DI, que ofrezcan oportunidades para que todos los estudiantes puedan hacer elecciones en términos de actividades sociales y adquieran herramientas para aprender a tomar decisiones y permitir errores y consecuencias naturales. generar espacios de escucha entre los jóvenes para encaminarnos en la madurez hacia la conducta autodeterminada. desde la infancia para lograr adultos con modelos de vida más independientes y plenos en sociedad.

Se recomienda realizar investigaciones sobre el contexto familia acerca de las creencias, percepciones y actitudes. De igual manera sobre los docentes y los estilos de enseñanza de la autodeterminación con el fin de seguir trabajando hacia la percepción positiva de las PCD en la sociedad y por ende, seguir impulsando investigación enfocados en programas, apoyos centrados en la persona.

Hay que considerar el uso del método mixto o método cualitativo para obtener una comprensión más profunda influencia del sexo, edad, creencias, percepciones, actitudes estilos de enseñanza de la autodeterminación de profesores en el entorno escolar y como aspecto fundamental en la enseñanza con los estudiantes.

Se recomienda aumentar la unidad de investigación es decir la población y la muestra de estudiantes con discapacidad intelectual. Estudios adicionales con muestras más grandes y diversificadas consideran el uso de métodos cualitativos para obtener una comprensión más profunda o análisis más generalizados que incluyen a otros centros educativos de la Región Educativa de Panamá Oeste.

Sobre la aplicación de instrumentos, se recomienda a las autoridades educativas y a los gerentes administrativo impulsar jornadas de capacitación y formación para hacia la concienciación del uso de herramientas de evaluación de la autodeterminación sobre la base de instrumento adaptado culturalmente en esta investigación y que sea sostenible en los periodos académicos para lograr indicadores de autodeterminación en los centros educativos y de otros de la Región Educativa Panamá Oeste.

Académicas

Se recomienda en base a los resultados de esta investigación seguir investigando en puntos sustentado en las siguientes razones:

Explorar factores de la autonomía personal como los intereses personales, la disponibilidad de recursos o la satisfacción con las actividades realizadas, y el uso del tiempo libre en función del sexo y la edad.

Explorar otros factores que podrían influir en la personalidad, como las habilidades sociales o las circunstancias individuales factores que podrían proporcionar una comprensión más completa de la facilidad para hacer amigos.

Sobre aspectos puntuales se recomienda realizar investigaciones adicionales para comprender las razones: en la autonomía y la toma de decisiones sobre cómo gastar el dinero en función del sexo y la edad, se recomienda explorar otros factores que podrían influir en este aspecto, como la educación financiera, los

valores personales o la situación económica de la familia. La capacidad de comunicar cuando alguien le hace daño.

Obtener buenas notas se recomienda explorar otros factores que podrían influir en este aspecto, como la motivación intrínseca, el ambiente familiar o las estrategias de estudio utilizadas. Además, también podría ser beneficioso desarrollar programas de apoyo y recursos educativos que fomenten el esfuerzo y la motivación de los estudiantes para obtener buenas notas.

Participación en actividades escolares que ayuden a trabajar en lo que uno quiere ser de adulto. se recomienda explorar otros factores que podrían influir en este aspecto, como la orientación vocacional, el apoyo de los docentes o las oportunidades extracurriculares y factores que promueven la participación en actividades relacionadas con las metas profesionales. También podría ser beneficioso implementar programas educativos que fomenten la exploración de intereses y habilidades, así como la conexión entre las actividades escolares y las metas futuras de los estudiantes.

El conocimiento de lo que es importante para uno mismo: se recomienda explorar otros factores que podrían influir en este aspecto, como la educación recibida, las experiencias de vida o las influencias culturales. También podría ser beneficioso fomentar la reflexión personal y el autoconocimiento a través de programas educativos y actividades que promuevan la exploración de valores, metas y prioridades individuales.

El uso del transporte público: se recomienda realizar un análisis adicional para comprender las razones detrás de esta diferencia. Esto podría implicar investigar las preferencias, necesidades y barreras específicas que cada sexo enfrenta al utilizar el transporte público en la comunidad. Estos hallazgos podrían ser útiles para desarrollar estrategias de promoción y mejora del transporte público que

atiendan las necesidades de ambos sexos de manera equitativa el nivel socioeconómico o la accesibilidad, pueden influir en esta relación. Se recomienda que las autoridades y los planificadores de transporte consideren los resultados de este estudio al diseñar políticas y medidas para mejorar el uso del transporte público en la comunidad, asegurándose de que se aborden las necesidades y preferencias de todos los grupos de la población.

Participación en actividades escolares que ayuden a trabajar en lo que uno quiere ser de adulto: se recomienda explorar otros factores que podrían influir en este aspecto, como la orientación vocacional, el apoyo de los docentes o las oportunidades extracurriculares. Se sugiere mayor investigación sobre autodeterminación para generar indicadores de calidad sobre conocimientos, las habilidades y las actitudes y estrategias de los profesores para potenciar y fomentar la autodeterminación de los estudiantes en el aula.

Se sugiere incorporar el programa de autodeterminación en el las actividades del currículo escolar de manera transversal con los estudiantes ya sea individual o grupal y que los profesores generen condiciones o favorezcan la conducta. Para ello se requiere de experimentación que los lleve a confiar en sus capacidades y experimentar éxito en su autor refuerzo, autoobservación y autoevaluación.

Se debe considerar de manera activa en la planificación y provisión de apoyos y la planificación centrada en la persona (PCP) estrategias para aquellos estudiantes con discapacidad severa o más comprometidos en niveles de intensidad y que puedan aprender a ser un poco más autónomos en la vida diaria.

Prácticas

Esto ponen en evidencia la necesidad la evaluación (diagnóstico), la planificación de apoyos y prácticas basadas en la evidencia que aumenten la comprensión y faciliten la toma de decisiones y acciones:

Se recomienda investigaciones de campo que tengan intervención y que se revise la propuesta de este Programa PIE-DI, como propuesta de la problemática abordada y para mejorar las distintas áreas de la autodeterminación propuestas en las unidades didácticas.

Programas sostenibles en el tiempo que tengan como meta promover la participación social de la persona con discapacidad en sociedad, su inserción laboral y proyectos de vida plena e independiente.

Se sugiere construcción de indicadores de calidad en el centro educativo, desde la primaria hasta la educación media que incluya: conocimientos, las habilidades y las actitudes que ayuden a incrementar su autodeterminación como prioridad no sólo para las personas con discapacidad intelectual sino para todos los estudiantes de manera que se puede transformar la escuela en medios de promoción de la conducta autodeterminada y que sea sostenible en el tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS E INFOGRAFÍA

- Acevedo, I., Székely, M., & Zoido, P. (2023). Perspectivas educativas en América Latina a la salida de la pandemia.
- Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., ... & Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*.
- AIDD. (2011). Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo. Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistema de apoyo social.
- Аїбдурасулова, К. (2024). Implementing inclusive education for visual disabilities in higher education. *Зарубежная лингвистика и лингводидактика*, 2(3), 357-360.
- Ainscow, M. (2021). Inclusion and equity in education: Responding to a global challenge. *International handbook of inclusive education*, 75-88.
- Ainscow, M. (2021). Inclusion and equity in education: Responding to a global challenge. *International handbook of inclusive education*, 75-88.
- Ainscow, M., Dyson, A., Hopwood, L., & Thomson, S. (2016). *Primary schools responding to diversity: Barriers and possibilities*. York: Cambridge Primary Review Trust.
- Alam, M., y Lawrence, S. (2009). Resource allocation and empowerment practices: Evidence from disability support services. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 6(4), 275-291.
- Alamri, H. (2019). *Effects of Personalized Learning as an Instructional Approach on Students' Self-Determination and Learning Engagement in Online Higher Education* (Doctoral dissertation, Purdue University).
- Alamri, H., Lowell, V., Watson, W., & Watson, S. L. (2020). Using personalized learning as an instructional approach to motivate learners in online higher education: Learner self-determination and intrinsic motivation. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(3), 322-352.

- Algahtani, F. (2017). Teaching Students with Intellectual Disabilities: Constructivism or Behaviorism? *Educational Research and Reviews*, 12(21), 1031-1035.
- Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, D. W., & Wood, W. M. (2001). Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research*, 71(2), 219-277.
- Allen, C., Bhorat, H., Hill, R., Monnakgotla, J., Oosthuizen, M., & Rooney, C. (2021). Potential job creation power, job skills requirements and skills gaps for youth.
- Alonso, M. Á. V., & Schalock, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista española sobre discapacidad intelectual*, 41(4), 7-21.
- Álvarez Aguado, I., Vega Córdova, V., Spencer González, H., González Carrasco, F., & Arriagada Chinchón, R. (2019). Adultos chilenos con discapacidad intelectual: creencias, actitudes y percepciones parentales sobre su autodeterminación.
- Amor, D. J. (2018). Investigating the child with intellectual disability. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 54(10), 1154-1158.
- Anand, P., Dague, L., & Wagner, K. L. (2022). The role of paid family leave in labor supply responses to a spouse's disability or health shock. *Journal of Health Economics*, 83, 102621.
- Andrade Bernal, L. L. (2020). Formación en valores inclusivos en el proceso educativo, con los estudiantes y padres de familia de la escuela de Educación Básica "Alfonso Ayora" (Master's thesis, Universidad Nacional de Educación).
- Andrews, E. E., Powell, R. M., & Ayers, K. (2022). The evolution of disability language: Choosing terms to describe disability. *Disability and health journal*, 15(3), 101328.
- Angell, A. M., Goodman, L., Walker, H. R., McDonald, K. E., Kraus, L. E., Elms, E. H., ... & Hammel, J. (2020). "Starting to live a life": understanding full

participation for people with disabilities after institutionalization. *The American Journal of Occupational Therapy*, 74(4), 7404205030p1-7404205030p11.

Arellano, A. y Peralta, F. (2013). Autodeterminación de niños pequeños con discapacidad intelectual: comprensión de las perspectivas de los padres. *Revista británica de educación especial*, 40 (4), 175-181.

Arroyave Palacio, M. M., & Freyle Nieves, M. L. (2009). La autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual. *Innovar*, 19, 53-64.

Asamblea Nacional (2017). Ley 56 que establece la participación de las mujeres en las juntas directivas estatales. *Gaceta oficial* 28320. Publicada el 12 de julio de 2017.

Asamblea Nacional (1996). Decreto Ejecutivo 203. Por el Cual se establece el procedimiento para nombramientos y traslados en el Ministerio de Educación.: 23137 Publicada El: 04-10-1996.

Asamblea Nacional. (Ley N^o. 202 modifica la Ley N^o 82, Ley que adopta medidas de prevención contra la violencia en las mujeres y la Ley N^o 7), que adopta medidas para prevenir, prohibir y sancionar actos discriminatorios. Publicada en *Gaceta Oficial Digital* 8 de marzo de 2021.

Auhl, G., & Bain, A. (2024). Do Pre-Service Teachers Build Capacity for Inclusive Classroom Teaching During Their Teacher Education Program?. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-16.

Barbour, M. K., & Hodges, C. B. (2024). Preparing teachers to teach online: A critical issue for teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 32(1), 5-27.

Bartholomew, A., Test, D. W., Cooke, N. L., & Cease-Cook, J. (2015). Effects of teaching self-determination skills using the common core state standards. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(4), 433-445.

Beas-Collado, M. I., & Carbó-Badal, O. (2020). Inclusive internships for students at Jaume I University: learning from the process and future challenges

- (ONCE Foundation–CRUE Spanish universities) (Prácticas inclusivas para el estudiantado de la Universitat Jaume I: aprendizaje de proceso y retos de futuro-Fundación ONCE–CRUE, universidades españolas-). *Culture and Education*, 32(1), 123-146.
- Belso-Martínez, J. A., Mas-Tur, A., Sánchez, M., & Lopez-Sanchez, M. J. (2020). The COVID-19 response system and collective social service provision. Strategic network dimensions and proximity considerations. *Service Business*, 14, 387-411.
- Berástegui, A., Santos, A., & Suárez, G. (2021). The reporters' agreement in assessing the quality of life of young people with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 116, 104026. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104026>
- Bergman, D., Rasmussen, L., Chang, K. W. C., Yang, L. J., & Nelson, V. S. (2017). Assessment of Self-Determination in Adolescents with Neonatal Brachial Plexus Palsy. *PM & R*, 10(1), 64–71. <https://doi.org/10.1016/j.pmrj.2017.06.013>
- Bijou, S. W. (1966). A functional analysis of retarded development. In *International review of research in mental retardation*. Academic Press.
- Bijou, SW (1996). Reflexiones sobre algunos acontecimientos tempranos relacionados con el análisis de la conducta del desarrollo infantil. *El analista de comportamiento*, 19, 49-60.
- Blalock, G., & Patton, J. R. (1996). Transition and Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(1), 7–16. <https://doi.org/10.1177/002221949602900104>
- Blândul, V. C., & Bradea, A. (2017). Developing psychopedagogical and methodical competences in special/inclusive education teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(4), 335.
- Blázquez Arribas, L., Calvo Álvarez, MI, & Orgaz Baz, MB. (2021). Factores personales y escolares subyacentes a la conducta autodeterminada de niños y adolescentes con discapacidad intelectual: revisión de la literatura.

- Blázquez Arribas, L., Calvo Álvarez, MI, & Orgaz Baz, MB. (2021). Factores personales y escolares subyacentes a la conducta autodeterminada de niños y adolescentes con discapacidad intelectual: revisión de la literatura.
- Bogenschutz, M. D., Hall-Lande, J. A., & Hewitt, A. S. (2019). Implementation of self-directed supports for people with intellectual and developmental disabilities in the United States. *Journal of Disability Policy Studies*, 30(1), 11-21.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). Index for inclusion. *Developing learning and participation in schools*, 2.
- Borsay, A. (2013). History and disability studies: evolving perspectives. In *Routledge Handbook of Disability Studies* (pp. 334-345). Routledge.
- Bøttcher, L., Dammeyer, J., Bøttcher, L., & Dammeyer, J. (2016). Unfolding Time in the Cultural-Historical Model of Disability. *Development and Learning of Young Children with Disabilities: A Vygotskian Perspective*, 25-45.
- Brenner, C. A. (2022). Self-regulated learning, self-determination theory and teacher candidates' development of competency-based teaching practices. *Smart Learning Environments*, 9(1), 3.
- Brown, Roy I. "Quality of life—Challenges to research, practice and policy." *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* 14.1 (2017): 7-14.
- Buntinx, W. H., & Schalock, R. L. (2010). Models of disability, quality of life, and individualized supports: Implications for professional practice in intellectual disability. *Journal of policy and practice in intellectual disabilities*, 7(4), 283-294.
- Buntinx, W. H., Tan, I. Y., & Aldenkamp, A. P. (2018). Support values through the eyes of the patient: An exploratory study into long-term support of persons with refractory epilepsy. *Epilepsy & Behavior*, 82, 155-163.
- Burke, K. M., Raley, S. K., Shogren, K. A., Hagiwara, M., Mumbardó-Adam, C., Uyanik, H., & Behrens, S. (2020). A meta-analysis of interventions to

promote self-determination for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 41(3), 176-188.

Burke, K. M., Shogren, K. A., Raley, S. K., Wehmeyer, M. L., Antosh, A. A., & LaPlante, T. (2019). Implementing Evidence-Based Practices to Promote Self-Determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 54(1), 18-29.

Burke, KM, Hagiwara, M, Kurth, JA, Raley, SK, Shogren,KA, Wehmeyer, ML (2020). El modelo de instrucción de aprendizaje autodeterminado y estudiantes con amplias necesidades de apoyo en entornos inclusivos. *Discapacidades intelectuales y del desarrollo*, 58 (1), 82–90. doi: 10.1352 / 1934-9556-58.1.82 de la diversidad de los contextos educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 152-170.

Calderón-Almendros, I., & Echeita-Sarrionandia, G. (2022). Inclusive education as a human right. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.

Calvo, M. E. T., Herráez, B. S., & de Urríes Vega, B. J. (2024). Prolongar la vida laboral satisfactoria mediante detección del deterioro laboral y planes de apoyo individualizados en centros especiales de empleo| Extending successful working lives in special employment centers. *Revista Española de Discapacidad*, 12(1), 75-97.

Carcea, I., Ioan, C., & Radu, A. (2020). Arguments for the Vocational Training of Teaching Staff in Lower Secondary Education. *The Bulletin of the Polytechnic Institute of Iași Socio-Humanistic Sciences*, 61-88.

Carlson, S. R., Munandar, V. D., Wehmeyer, M. L., & Thompson, J. R. (2019). Special Education Transition Services for Students with Extensive Support Needs. In *Advances in special education* (pp. 117–136). <https://doi.org/10.1108/s0270-401320190000035015>

Carrete, P. (2012). Familias con un miembro con discapacidad. *Evidencia, actualización en la práctica ambulatoria*, 15(1).

Carter, E. W., Lane, K. L., Cooney, M., Weir, K., Moss, C. K., & Machalicek, W. (2013). Parent Assessments of Self-determination Importance and

- Performance for Students with Autism or Intellectual Disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 118(1), 16–31.
<https://doi.org/10.1352/1944-7558-118.1.16>
- Castro-Zubizarreta, A., & García-Ruiz, R. (2016). Vínculos entre familia y escuela: visión de los maestros en formación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 193-208.
- Cavallo, E. A., Serebrisky, T., Frisancho, V., Karver, J., Powell, A., Margot, D., ... & Tamayo, C. (2016). Ahorrar para desarrollarse: cómo América Latina y el Caribe puede ahorrar más y mejor. Inter-American Development Bank.
- Cedillo, I. G., Contreras, S. R., Cabellos, N. G. M., & Estrada, D. Y. R. (2024). Prácticas inclusivas de docentes de escuelas consideradas como exitosas en la implementación de la inclusión. *Voces de la Educación*, 9(17), 86-107.
- CEPAL. (2020). Informe sobre competencias profesionales para el desempeño laboral. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de pandemia COVID-19. Informe Covid-19.
- CERMI. (2022). Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. Derechos Humanos y Discapacidad. Informe España.
- Chiu, T. K. (2021). Digital support for student engagement in blended learning based on self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 124, 106909.
- Costa-Black, K. M., Feuerstein, M., & Loisel, P. (2013). Work disability models: past and present. In *Handbook of work disability: Prevention and management* (pp. 71-93). New York, NY: Springer New York.
- Cristea, M., & Ghergut, A. (2023). Self-Determination assessment and evaluation in Romanian adolescents: preliminary psychometric properties of the ARC's self-Determination scale. *European Journal of Special Needs Education*, 38(4), 482-496.<https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2239540>.
- Cristea, M., & Ghergut, A. (2023). The moderating role of microsystem factors in the relationship between self-concept and self-determination in the

Romanian context of disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2175947>

- Cristina Mumbardó-Adam, Eva Vicente, David Simó-Pinatella & Giulia Balboni. (2023). Comprender cómo la autodeterminación afecta la calidad de vida de los jóvenes con discapacidad intelectual . *Revista Internacional de Discapacidad, Desarrollo y Educación 0:0*, páginas 1-19.
- Cruz, R. D. C. O., & Castioni, R. (2018). Estudio comparado sobre el perfil de los participantes de educación secundaria de adultos de Cataluña (España) y del Distrito Federal (Brasil).
- Cummins, Robert A. (2020). Calidad de la vida de los adultos con discapacidad intelectual". *Informes de Trastornos del Desarrollo Actuales* 7 182-187.
- Dantas, D. D. S., Correa, A. P., Buchalla, C. M., Castro, S. S. D., & Castaneda, L. (2020). Biopsychosocial model in health care: reflections in the production of functioning and disability data. *Fisioterapia em Movimento*, 33, e003321.
- Day, N., Paas, F., Kervin, L., & Howard, S. J. (2022). A systematic scoping review of pre-school self-regulation interventions from a self-determination theory perspective. *International journal of environmental research and public health*, 19(4), 2454.
- De Fur, S. H., Getzel, E. E., & Trossi, K. (1996). Making the postsecondary education match: a role for transition planning. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 6(3), 231–241. <https://doi.org/10.3233/jvr-1996-6304>
- De Urríes Vega, B. J., Alonso, M. Á. V., Herráez, B. S. (2022). Creación de un Protocolo de Detección del Deterioro Laboral por Envejecimiento en trabajadores con discapacidad intelectual. In *XI Jornadas científicas internaciones de investigación sobre discapacidad*.
- DeMatthews, D., Billingsley, B., McLeskey, J., & Sharma, U. (2020). Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 539-554.

- Dessemontet, R. S., Linder, A. L., Martinet, C., & Martini-Willemin, B. M. (2022). A descriptive study on reading instruction provided to students with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 26(3), 575-593.
- Díaz, L. A., y Lázaro, S. M. (2022). Competencias sistémicas que predicen la empleabilidad en Educación Social. *Educación XX1*, 25(2), 201-221.
- Dovidio, J. F., Pagotto, L., & Hebl, M. R. (2011). Implicit attitudes and discrimination against people with physical disabilities. *Disability and aging discrimination: Perspectives in law and psychology*, 157-183.
- Durham, C., Ramcharan, P., Durham, C., & Ramcharan, P. (2018). Understanding the assumptions of major models of disability theory. *Insight into acquired brain injury: Factors for feeling and faring better*, 31-51.
- Durlak, C. M., Rose, E., & Bursuck, W. D. (2016). Preparing high school students with learning disabilities for the transition to postsecondary education: Teaching the skills of self-determination. *Journal of learning disabilities*, 27(1), 51-59.
- Echauri Larráyo, M., Vicente- Sánchez, E. (2021). Evaluación de la autodeterminación en los grupos de 2º y 3º de PMAR del colegio La Compasión Escolapios de Pamplona.
- Echeita, G. (2024). Educación Inclusiva. ¿Sueño una noche de verano? Carta de navegación. Un marco de navegación para la educación inclusiva. Octaedro. Barcelona.
- Echeita, G. y Simón, C. Muñoz, Y., Martín, E., Palomo, R. y Echeita, R. (2020). El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal.
- Eisenman, L. T., & Chamberlin, M. (2011). Implementing self-determination activities: Lessons from schools. *Remedial and special Education*, 22(3), 138-147.

- Engsig, T. T., Johnstone, C. J., & Schuelka, M. J. (2023). Creating inclusive educational spaces: assessing assessment in a post-pandemic world. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18.
- Erickson, A. S. G., Noonan, P. M., Zheng, C., & Brussow, J. A. (2015). The relationship between self-determination and academic achievement for adolescents with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 45–54. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.09.008>
- Estévez, B., & León, M. J. (2017). Organizational and Curricular Conditions of School Inclusion for Primary Education Students with ADHD in Spain. *The International Journal of Diversity in Education*, 17(3), 15.
- Esteve, M. I. V., Marí, M. L., Suelves, D. M., & Chacón, J. P. (2018). Revisión y análisis de investigación publicada sobre intervención gamificada en discapacidad intelectual. *Etic@ net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 18(2), 274-297.
- Etxeberria Mauleon, X. (2016). Autonomía y decisiones de representación/sustitución en personas con discapacidad intelectual. *Perspectiva ética*.
- Ewert, L. (2017). *Human Rights and Disability*.
- Faragher, Rhonda, and Mark Van Ommen. Conceptualising educational quality of life to understand the school experiences of students with intellectual disability." *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* 14.1 (2017): 39-50.
- Farías Valenzuela, C. (2023). Programa educativo integral para el desarrollo de la autonomía y condición física vinculada a la salud de estudiantes chilenos con discapacidad intelectual.
- Fernández Rodríguez, E., & Anguita Martínez, R. (2020). Perfil del estudiante de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación y motivaciones asociadas a su elección profesional: un estudio de casos. *Perspectiva Educativa*, 59(1), 81-101.

- Ferrarelli, M. (2021). Los escenarios híbridos en clave transmedia. Cuadernos de pedagogía, (522), 95-100.
- Feuerstein, R., Hoffman, M. B., & Miller, R. (1980). Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability. Univ Park Press.
- Feuerstein, R., Miller, R., Hoffman, M. B., Rand, Y. A., Mintzker, Y., & Jensen, M. R. (1981). Cognitive modifiability in adolescence: Cognitive structure and the effects of intervention. The journal of special education, 15(2), 269-287.
- Field, S. y Hoffman, A. (2007). Autodeterminación en la evaluación de la transición secundaria. Evaluación para una intervención eficaz, 32 (3), 181-190.
- Fierro, A. (1984). España: historia reciente. Richard C. Scheerenberger, Historia del Retraso Mental. San Sebastián: SIIS.
- Fisher, K. W., Williamson, H. J., Guerra, N., & Kupferman, S. (2021). Digital Citizenship: Technology Access and Use for Youth With and Without Intellectual and Developmental Disabilities. Inclusion, 9(4), 263-275.
- Fisher, M. H., Athamanah, L. S., Sung, C., & Josol, C. K. (2020). Applying the self-determination theory to develop a school-to-work peer mentoring programme to promote social inclusion. Journal of applied research in intellectual disabilities, 33(2), 296-309.
- Foro Económico Mundial. (2023). Informe Future of Jobs del Foro Económico Mundial.
- Fortier, M. S., Duda, J. L., Guerin, E., & Teixeira, P. J. (2012). Promoting physical activity: development and testing of self-determination theory-based interventions. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 9, 1-14.
- Francis, G. L., & Chiu, C. (2019). The way to ultimate wisdom: an exploratory qualitative study on Taiwanese students with disabilities attending college. International Journal of Developmental Disabilities, 66(4), 270–281. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1576408>

- Friedman, C. (2018). Participant direction for people with intellectual and developmental disabilities in Medicaid Home and Community Based Services waivers. *Intellectual and developmental disabilities*, 56(1), 30-39.
- Frielink, N., Schuengel, C., & Embregts, P. J. (2018). Autonomy support, need satisfaction, and motivation for support among adults with intellectual disability: Testing a self-determination theory model. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 123(1), 33-49.
- Galván Bovaira, M. J., & Manzanares Moya, M. A. (2017). El aprendizaje de la competencia socioafectiva en niños y niñas con diversidad funcional: Guía de trabajo en el aula. *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*.
- García, C. E., y Sánchez, A. S. (2004). Visión y modelos conceptuales de la discapacidad. *Polibea*, 73, 29-42.
- García., Pérez, J., Berruezo, P., (2010). Discapacidad intelectual desarrollo, comunicación e intervención de la teoría a la práctica. Editorial CEPE Madrid.
- García-Pérez, Á., & Mendía, R. (2015). Acompañamiento educativo: el rol del educador en aprendizaje y servicio solidario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 19(1), 42-58.
- Garrels, V., & Granlund, M. (2018). Measuring self-determination in Norwegian students: adaptation and validation of the AIR Self-Determination Scale. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 466-480.
- Geldhof, G. J., Fenn, M. L., & Finders, J. K. (2017). A self-determination perspective on self-regulation across the life span. *Development of self-determination through the life-course*, 221-235.
- Gilmour, A. F., & Wehby, J. H. (2020). The association between teaching students with disabilities and teacher turnover. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 1042.

- Gilyano, A., & Tkach, E. (2021). Formation of professional competencies as a basis of professional self-determination of students of agricultural universities. In E3S Web of Conferences (Vol. 258, p. 07024). EDP Sciences.
- Gómez Sánchez, L. E., Morán Suárez, M. L., Al-Halabí Díaz, S., Swerts, C., Verdugo, M. Á., & Schalock, R. L. (2022). Quality of life and the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Consensus indicators for assessment. *Psicothema*.
- Gómez -Sánchez, L. E., Schalock, R. L. y Verdugo, M. Á. (2021). A new paradigm in the field of intellectual and developmental disabilities: Characteristics and evaluation. *Psicothema*.
- Gómez Sánchez, L. E., Schalock, R. L., & Verdugo, M. Á. (2021). A new paradigm in the field of intellectual and developmental disabilities: Characteristics and evaluation. *Psicothema*.
- Gómez, LE, Monsalve, A., Morán, ML, Alcedo, M. Á., Lombardi, M., & Schalock, RL (2020). CRPD measurable indicators for people with intellectual and developmental disabilities in the framework of quality of life. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5123.
- Gomez-Vela, M., Verdugo, M. A., Gil, F. G., Corbella, M. B., & Wehmeyer, M. L. (2012). Assessment of the self-determination of Spanish students with intellectual disabilities and other educational needs. *Education and training in autism and developmental disabilities*, 47(1), 48.
- González, A. M. A., Alonso, M. Á. V., Álvarez, M. I. C., Macho, P. N., & Romero, V. A. (2018). Psychoeducational assessment of students with intellectual disability: professional-action framework analysis. *PubMed*, 30(1), 39–45. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.175>
- González, G. (2019). Evaluación del Programa de Orientación Vocación y Empleo, del
- González-Fernández, D., & Iturra, C. (2024). Exploring collaborative practices between teachers and speech and language therapists in inclusive

education in Chile and the conditions that influence their development. *Journal of Research in Special Educational Needs*.

- González-Fernández, R., García-Toledano Mayoral, E., & Domingo-Gómez, B. (2024). Perception of Spanish teachers on their initial training in the educational treatment of diversity. *Quality Assurance in Education*.
- González-Peño, A., Franco, E., Martín-Hoz, L., & Coterón, J. (2023). An Individualized Training Program for PE Teachers Based on Self-Determination Theory as a Way to Improve Students' Psychosocial Health: A Study Protocol. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(16), 6604.
- Gragoudas, S. (2014). Preparing students with disabilities to transition from school to work through self-determination training. *Work*, 48(3), 407-411.
- Grolnick, W. S., Levitt, M. R., Caruso, A. J., & Lerner, R. E. (2021). Effectiveness of a brief preventive parenting intervention based in self-determination theory. *Journal of Child and Family Studies*, 30, 905-920.
- Guloba, M. M., Kakuru, M., Ssewanyana, S. N., and Rauschendorfer, J. (2021). Job creation potential, job skills requirements and skills gaps for young people. Center for Economic Policy Research and Brookings Institution Working Paper, 3737.
- Hagner, D., Kurtz, A., Cloutier, H., Arakelian, C., Brucker, D. L., & May, J. (2012). Outcomes of a Family-Centered Transition Process for Students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(1), 42–50. <https://doi.org/10.1177/1088357611430841>
- Hampshire, P. K., Butera, G. D., & Dustin, T. J. (2013). Promoting homework independence for students with autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic*, 49(5), 290–297. <https://doi.org/10.1177/1053451213513955>
- Harris, J. E. (2019). The aesthetics of disability. *Columbia Law Review*, 119(4), 895-972.

- Heer, E., Kaida, A., O'Brien, N., Kleiner, B., Pierre, A., Rouleau, D., ... & de Pokomandy, A. (2022). Prevalence of physical health, mental health, and disability comorbidities among women living with HIV in Canada. *Journal of Personalized Medicine*, 12(8), 1294.
- Hernández Sánchez, B., Martín, Á., Sánchez García, A. B., & Cardella, M. (2022). Metodología Flipped Classroom: una experiencia con alumnado en los grados de relaciones laborales, *Psicología y Educación*.
- Hernández-Sánchez, B. (2022). Educación inclusiva: lecciones aprendidas: Experiencias con estudiantes, profesores, familias y directivos (Vol. 37). Graó.
- Hogan, A. J. (2019). Social and medical models of disability and mental health: evolution and renewal. *CMAJ*, 191(1), E16-E18.
- Hornstra, L., Stroet, K., Rubie-Davies, C., & Flint, A. (2023). Teacher expectations and self-determination theory: Considering convergence and divergence of theories. *Educational Psychology Review*, 35(3), 76.
- Huepe, M. (2024) El desafío de la sostenibilidad financiera de la educación en América Latina y el Caribe.
- Hughes, L., Banks, P., Terras, M. (2010). Transition from primary to secondary school: experiences and psychosocial functioning of pupils with learning disabilities, specific learning difficulties and typically developing pupils. In *Scottish Educational Research Association Annual Conference 2010: Integrating for Impact-Educational Research, Policy and Practices*.
- Hughes, N., & Anderson, G. (2022). The experience of the COVID-19 pandemic in a UK learning disability service: lost in a sea of ever changing variables—a perspective. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(3), 374-377.
- Instituto Nacional de Estadística. (2023). Censo Nacional de Población y Vivienda. INEP.
- Instituto Panameño de Habilitación Especial IPHE (2024). Compendio estadístico abril 2024.

Instituto Panameño de Rehabilitación Especial IPHE (2018). Resolución N°. 006-2018. Que reconoce servicios valiosos a la educación publicada junio 2018.

- Jankowska, M. (2020). Digital Transformation–The “Design for All” Approach: European Accessibility for The Disabled. *International Journal of Special Education*, 35(2), 19-28.
- Ju, S., Zeng, W., & Landmark, L. J. (2017). Self-determination and academic success of students with disabilities in postsecondary education: A review. *Journal of Disability Policy Studies*, 28(3), 180-189.
- Jurado, G. B., & Almendros, I. C. (2024). Vulneraciones del derecho a la educación que ocurren a diario en nuestras escuelas. Y no pasa nada. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, (33), 118-127.
- Kang. (2017). Influence of relationships with parents, teachers, and peers on children’s creativity: Mediating role of self-determination." *Korean Journal of Child Studies* 40, no. 1 (2019): 85-98.
- Kaplan, H., & Madjar, N. (2017). The motivational outcomes of psychological need support among pre-service teachers: Multicultural and self-determination theory perspectives. In *Frontiers in Education* (Vol. 2, p. 42). Frontiers Media SA.
- Keith, K. D. (2016). Quality of life: the journey is the reward. In *The handbook of intellectual disability and clinical psychology practice* (pp. 136-160). Routledge.
- Kelly, E., and Maestre, B. (2021). Determining skills gaps among people with disabilities and their employment prospects. *ESRI Survey and Statistical Report Series*, 107.
- Klehm, M. (2014). The effects of teacher beliefs on teaching practices and achievement of students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 37(3), 216-240.

- Klimenko, L., & Posukhova, O. (2018). Professional identity of school teachers in the context of socio-historical dynamics of russian society. *International Journal of Educational Management*, 32(5), 813-824.
- Krishnan, R., Ram, D., Hridya, V. M., & Santhosh, A. J. (2018). Effectiveness of Psychoeducation on Psychological Wellbeing and Self-Determination in Key Caregivers of Children with Intellectual Disability. *Indian Journal of Psychiatric Social Work*, 9(1).
- Lambert, J. L. (1981). *Enseignement special et handicap mental. Técnicas de intervención y tratamiento psicológico*. Promolibro, Valencia.
- Lane, K. L., Pierson, M. R., & Givner, C. C. (2004). Secondary teachers' views on social competence: Skills essential for success. *The Journal of Special Education*, 38(3), 174-186.
- Larson, S. A., Eschenbacher, H. J., Anderson, L. L., Taylor, B., Pettingell, S., Hewitt, A., ... & Bourne, M. L. (2018). In-home & residential supports for persons with intellectual or developmental disabilities: Status and trends through 2016.
- Lash, B. N. (2021). *The Pandemic and Disability Inclusive Pedagogy. Post-Pandemic Pedagogy: A Paradigm Shift*, 149.
- Lee, H. E., & Cho, J. (2019). Social media use and well-being in people with physical disabilities: Influence of SNS and online community uses on social support, depression, and psychological disposition. *Health communication*, 34(9), 1043-1052.
- Ley 25 de 10 julio de 2007. Panamá asume la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y su Protocolo Facultativo.
- Ley N° 15 de 31 de mayo de 2016. Que reforma la Ley N° 42 de 27 de agosto de 1999, que establece la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad.
- Li, J., Burnham, JF, Lemley, T. y Britton, RM (2010). Análisis de citas: comparación de web of science®, scopus™, SciFinder® y google academic. *Revista de recursos electrónicos en bibliotecas médicas* , 7 (3), 196-217.

- Li, L., & Ruppap, A. (2021). Conceptualizing teacher agency for inclusive education: A systematic and international review. *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 42-59.
- Linder, A. L., Geyer, M., Atzemian, M., Meuli, N., Martinet, C., de Chambrier, A. F., & Dessemontet, R. S. (2023, October). Effects of adaptations of a phonics-based reading intervention program on reading and spelling skills of students with intellectual disability who require augmentative and alternative communication. In *Frontiers in Education* (Vol. 8, p. 1190838). Frontiers Media SA.
- Macia Bordalba, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora.
- Macía, A. B. (1993). Integración Escolar. Discusión conceptual. Modelos pedagógicos.
- Marchesi, A. (2010). Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores. *Competencias profesionales de los docentes*. Alianza Editorial. Madrid.
- Marchesi, A. Martín, E. (2014). Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis. *Mejores docentes, mejor educación*. Alianza Editorial. Madrid.
- MEDUCA. (1999). Plan Nacional de Educación Inclusiva (p. 37). Panamá: Ministerio de Educación.
- MEDUCA. (2000). Manual de Procedimiento para las necesidades educativas especiales. (No. Decreto Ejecutivo no1) (p. 59).
- MEDUCA. (2023) Sistema Educativo en Cifras, indicador educativo 2017-2022.
- Meduca (2024). Plan de Acción Política de Educación para el Desarrollo Sostenible 2024-2029.
- MEDUCA. (2006). Programa Educativo Individualizado (PEI) No.924. Panamá.
- Merino Orozco, A., Berbegal Vázquez, A., Arraiz Pérez, A., & Sabirón Sierra, F. (2021). Motivación en la adolescencia y el acompañamiento para la autodeterminación. *Orientación y Sociedad*, 21.

- Merino Orozco, A., Di Giusto Valle, C., Sáez Velasco, S. (2024). Social inclusion in cultural participation: a systematic review.
- Messiou, K., & Ainscow, M. (2021). Inclusive Inquiry: an innovative approach for promoting inclusion in schools. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 23-37.
- Migerode, F., Maes, B., Buysse, A., & Brondeel, R. (2012). Quality of life in adolescents with a disability and their parents: The mediating role of social support and resilience. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24, 487-503.
- Miller, A. L., Wilt, C. L., Allcock, H. C., Kurth, J. A., Morningstar, M. E., & Ruppard, A. L. (2022). Teacher agency for inclusive education: An international scoping review. *International Journal of Inclusive Education*, 26(12), 1159-1177.
- Miller, L. A., O'Mara, S., & Getzel, E. E. (2009). Saving for post-secondary education: Strategies for individuals with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 31(3), 167–174. <https://doi.org/10.3233/jvr-2009-0486>
- Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo y Desarrollo Laboral. Universidad Especializada de las Américas. Maestría en Gestión de Políticas Públicas para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad y sus Familias.
- Mombaers, T., & Donche, V. (2020). Hospital School Students' Academic Motivation and Support Needs: A Self-Determination Perspective. In *Frontiers in Education* (Vol. 5, p. 106). Frontiers Media SA.
- Morán Suárez, M. L., Gómez Sánchez, L. E., y Alcedo Rodríguez, M. Ángeles. (2020). Inclusión social y autodeterminación: los retos en la calidad de vida de los jóvenes con autismo y discapacidad intelectual. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 50(3), 29-46. <https://doi.org/10.14201/scero20195032946>.
- Moriña, A., & Biagiotti, G. (2021b). Academic success factors in university students with disabilities: a systematic review. *European Journal of Special Needs*

Education, 37(5), 729–746.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1940007>

Moriña, A., & Martins, M. H. (2024). Success and self-determination: a systematic review of the narratives of students and graduates with disabilities. *Higher Education Research & Development/Higher Education Research and Development*, 43(5), 1107–1123.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2293191>

Mumbardó Adam, C., Vicente Sánchez, E., Giné Giné, C., Guàrdia Olmos, J., Raley, S. K., y Verdugo Alonso, M. A. (2017). Promoviendo la autodeterminación en el aula: el Modelo de Enseñanza y Aprendizaje de la Autodeterminación.

Mumbardó-Adam, C., Guardia-Olmos, J., Giné, C., Shogren, KA y Vicente Sánchez, E. (2018). Propiedades psicométricas de la versión en español del Autoinforme del estudiante del Inventario de autodeterminación: un enfoque de modelado de ecuaciones estructurales. *Revista estadounidense sobre discapacidades intelectuales y del desarrollo*, 123 (6), 545-557.

Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B., & Pinya-Medina, C. (2024). Active Methodology for the Implementation of Inclusive Education Metodologías ativas para a implementação da educação inclusiva Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 2022, vol. 26, num. 2.

Muñoz Cantero, J. M., Losada Puente, L., & Espiñeira Bellón, E. M. (2018). Apoyos y autodeterminación en la escuela inclusiva: factores relacionados con la obtención de resultados personales positivos. *Revista española de orientación y psicopedagogía*.

Narodowski, M., Arias, M. E., Fernández, C., & Sacks, C. (2023). Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Un análisis de las políticas públicas implementadas en cuatro sistemas educativos para la inclusión de las personas con discapacidad en escuelas generales.

- Nations, Unidas. (2015). Department of Economic and Social Affairs. Population Division.
- Navas, P., Amor, A. M., Crespo, M., Wolowiec, Z., & Verdugo, M. Á. (2021). Supports for people with intellectual and developmental disabilities during the COVID-19 pandemic from their own perspective. *Research in developmental disabilities*, 108, 103813.
- Navas, P., Verdugo, M. A., y Gómez, L. E. (2008). Diagnóstico y clasificación en discapacidad intelectual. *Psychosocial Intervention*, 17(2), 143-15.
- Netcoh, S. (2017). Students' experiences with personalized learning: An examination using self-determination theory. Doctoral dissertation, The University of Vermont and State Agricultural College.
- Nielsen, B. L., & Jensen, E. (2024). Teacher education as a laboratory for developing teaching approaches—a collaboration between teacher educators, student teachers, and local schools. *Educational Research for Policy and Practice*, 23(2), 201-214.
- Nota, L., Soresi, S., Ferrari, L., & Wehmeyer, M. L. (2011). A multivariate analysis of the self-determination of adolescents. *Journal of Happiness Studies*, 12, 245-266.
- OCDE (2023). Resultados de PISA 2022 (Volumen I): El estado del aprendizaje y la equidad en la educación, PISA, Publicaciones de la OCDE, París, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OCDE. (2019). Competencias para construir un futuro mejor. Compendio de Estrategias de Competencias de la OCDE. Fundación Santillana.
- OCDE. (2019). Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico Estrategia de Competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor.
- OEA. (2021) Informe de la Organización de Estados Americanos sobre la atención de las personas con discapacidad en las Américas en el marco ocasionado por la pandemia de la COVID-19.

- Olson, J. M. (2003). Special education and general education teacher attitudes toward inclusion.
- OMS (2001) Organización Mundial de la Salud, Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), Ginebra. [Disponible]<http://www.imsero.es/InterPresent2/groups/imsero/documents/binario/435cif.pdf>
- OMS. (1980). Clasificación Internacional de las Deficiencias, las Discapacidades y las Minusvalías (CDDM-1).
- OMS. (1993). Información referida a datos de la discapacidad. Organización Mundial de la Salud.
- OMS. (1999). Clasificación Internacional de las Deficiencias, las Discapacidades y las Minusvalías (CDDM-2).
- OMS. (2011). Organización Mundial de la Salud Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), Ginebra [disponibl]<http://www.imsero.es/InterPresent2/groups/imsero/documents/binario/435cif.pdf>.
- OMS. (2011). Organización mundial de la salud. Informe mundial de discapacidad. Banco Mundial.
- OMS. (2021). Global Report on Health Equity for Persons with Disabilities. ISBN:9789240063600. Páginas 312. Switzerland. Recuperado en <https://www.who.int/publications/i/item/9789240063600>.
- Onken, S. J. (2018). Mental health consumer concept mapping of supportive community. *Evaluation and Program Planning*, 71, 36-45.
- ONU. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Artículo 27.
- ONU. (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [Enlace]<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- ONU. (2020). Draft report of the Working Group on the Universal Periodic Review. Spain. Naciones Unidas. Enlace <https://digitallibrary.un.org/record/>

- ONU.(2021). Naciones Unidas Derechos Humanos Órgano de Tratados. recuperado el 5 de enero de 2024 https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.asp?
- ONU. (2021). Naciones Unidas Derechos Humanos. Informe compilado II. III y IV del Estado panameño Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- ONU. (2021). Naciones Unidas Derechos Humanos. Derecho a la educación. Las dimensiones culturales del derecho a la educación o el derecho a la educación como derecho cultural. Internet disponible en <https://documents-dds-ny.un.org/doc/>
- ONU. (1993). Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Medidas de ejecución, específicamente en lo relativo al Artículo 13 sobre Información e Investigación.
- Ookeditse, G. B., & Molemane, N. J. (2023). Essential transition components and curriculum for students with disabilities to access postsecondary education in Botswana. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2023.2292833>
- OPS. (1995). Organización Panamericana de la Salud. Clasificación Estadística Internacional De Enfermedades Y Problemas Relacionados Con La Salud (Vol. 1). Pan American Health Org.
- Pallisera Díaz, M., Fullana Noell, J., Martín Pazos, R., & Vilà Suñé, M. (2013). Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual: la opinión de los profesionales de servicios escolares y postescolares= Transition to adulthood of young people with intellectual disabilities: views of professionals from school.
- Pallisera, M., Fullana Noell, J., Puyalto, C., Vilà Suñé, M., Valls Gabernet, MJ, Díaz Garolera, G., y Castro Belmonte, M. (2018). Retos para la vida independiente de las personas con discapacidad intelectual: un estudio basado en sus opiniones, las de sus familias y las de los profesionales = Desafíos para la vida independiente de las personas

con discapacidad intelectual: un estudio basado en sus opiniones, opiniones de sus familias y Profesionales. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 2018, vol. 6, núm. 1, pág. 7-29.

- Palmer, SB y Wehmeyer, ML (2003). Promoción de la autodeterminación en la escuela primaria temprana: enseñanza de habilidades autorreguladas para la resolución de problemas y el establecimiento de metas. *Educación de recuperación especial*, 24 (2), 115-126.
- Palmer, S. B., Summers, J. A., Brotherson, M. J., Erwin, E. J., Maude, S. P., Stroup-Rentier, V., Wu, H., Peck, N. F., Zheng, Y., Weigel, C. J., Chu, S., McGrath, G. S., & Haines, S. J. (2012). Foundations for Self-Determination in Early Childhood. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(1), 38–47. <https://doi.org/10.1177/0271121412445288>
- Pascual-García, D. M., Garrido-Fernández, M., & Antequera-Jurado, R. (2014). Autodeterminación y calidad de vida: un programa para la mejora de personas adultas con discapacidad intelectual. *Psicología educativa*, 20(1), 33-38.
- Pennington, R. C., & Courtade, G. R. (2015). An examination of teacher and student behaviors in classrooms for students with moderate and severe intellectual disability. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59(1), 40-47.
- Peña, M. T., & Santana-Vega, L. E. (2020). Transición al empleo de personas con discapacidad intelectual en Canarias: el empleo con apoyo. *MLS Educational Research (MLSER)*, 4(1), 90-105.
- Pérez-Torralba, A., Reina, R., Pastor-Vicedo, J. C., & González-Víllora, S. (2019). Education intervention using para-sports for athletes with high support needs to improve attitudes towards students with disabilities in Physical Education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 455-468.

- Petasis, A. (2019). Discrepancies of the medical, social and biopsychosocial models of disability; a comprehensive theoretical framework. *The International Journal of Business Management and Technology*, 3(4), 42-54.
- Philpott, D. (2021). The Ground of Self-determination. *The Journal of Ethics*, 25(2), 203-221.
- Pitt, F., Dixon, R., & Vialle, W. (2021). The transition experiences of students with disabilities moving from primary to secondary schools in NSW, Australia. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 779-794.
- Ponce, Á. (2012). Formación en autodeterminación para familias. Serie: Cuadernos de buenas prácticas
- Porter, G. y Towell, D. (2017). Advancing Inclusive Education: Keys to transformational change in public education systems. Inclusive Education Canada & UK based Centre for Inclusive Futures. <https://inclusiveeducation.ca/wp-content/uploads/sites/3/2013/07/>
- Porter, S. G., Greene, K., & Esposito, M. K. (2021). Access and inclusion of students with disabilities in virtual learning environments: Implications for post-pandemic teaching. *International Journal of Multicultural Education*, 23(3), 43-61.
- Política Pública de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres (PPIOM, 2012). Instituto Nacional de la Mujer (INAMU) para igual capacidad e igual oportunidad. Fecha de publicación 2012, Panamá.
- Quian, K. (2020). Supporting a clinical knowledge and content management team in a health authority (Doctoral dissertation, Royal Roads University, Canada).
- Rackensperger, T. (2012). Family Influences and Academic Success: The Perceptions of Individuals using AAC. *Augmentative and Alternative Communication/Augmentative & Alternative Communication*, 28(2), 106–116. <https://doi.org/10.3109/07434618.2012.677957>

- Raley, S. K., Mumbardó-Adam, C., Shogren, K. A., Simó-Pinatella, D., & Giné, C. (2018). Curricula to teach skills associated with self-determination: A review of existing research. *Education and training in Autism and Developmental Disabilities*, 53(4), 353-362.
- Ramírez, A. R. (2019). La autodeterminación como medio promotor del desarrollo humano a partir de la diversidad de los contextos educativos.
- Rego, M. A. S., Moledo, M. D. M. L., & Rodríguez, A. V. (2018). Educación no formal y empleabilidad de la juventud. Editorial Síntesis.
- Roca, E., Fernández, P., Troya, M. B., & Flecha, A. (2024). The effect of successful educational actions in transition from primary to secondary school. *Plos one*, 19(6), e0304683.
- Rodríguez, R. J., & Cavendish, W. (2012). Differences in the relationship between family environments and Self-Determination among Anglo, Latino, and female students with disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(3), 152–162. <https://doi.org/10.1177/2165143412461524>
- Rolleston, C. (2014). Learning profiles and the skills gap in four developing countries: a comparative analysis of schooling and skills development. *Oxford Review of Education*, 40(1), 132-150.
- Rosado-Castellano, F., Sánchez-Herrera, S., Pérez-Vera, L., & Fernández-Sánchez, M. J. (2022). Inclusive education as a tool of promoting quality in education: Teachers' perception of the educational inclusion of students with disabilities. *Education Sciences*, 12(7), 471.
- Rose, J., Willner, P., Cooper, V., Langdon, P. E., Murphy, G. H., & Stenfert Kroese, B. (2022). The effect on and experience of families with a member who has Intellectual and Developmental Disabilities of the COVID-19 pandemic in the UK: developing an investigation. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(2), 234-236.
- RREI. (2023). Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica. Informe hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2022). Self-determination theory. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 1-7). Cham: Springer International Publishing.
- Ryan, R. M., & Vansteenkiste, M. (2023). Self-determination theory. In *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory* (pp. 3-30). Oxford University Press.
- Sabeh, E. N., Sotelo Aguilar, L. M., & Carrera, M. P. (2020). Autodeterminación en adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual: perspectiva de los padres.
- San Millán Villamediana, B. (2018). Personas con discapacidad intelectual y la promoción de su autonomía.
- Sánchez, EV, Martín, VMG, Fernández-Pulido, R., Bravo, M. Á., & Vived, E. (2019). Avanzando en la evaluación de la Autodeterminación: diseño de la Escala AUTODDIS. *Aula abierta*, 48 (3), 301-310.
- Sánchez-Oliva, D., Pulido-González, J. J., Leo, F. M., González-Ponce, I., & García-Calvo, T. (2017). Effects of an intervention with teachers in the physical education context: A Self-Determination Theory approach. *PLoS one*, 12(12), e0189986.
- Sanderson, K. A., & Rojas, A. J. (2022). Parent perspectives on student IEP involvement. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 23(2), 90–99. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12582>
- Sarabia, A., & Egea, C. (2001). Visión y modelos conceptuales de la discapacidad»: <http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/art.VisionDiscapacidad.pdf>.
- Sarju, J. P. (2021). Nothing about us without us—towards genuine inclusion of disabled scientists and science students post pandemic. *Chemistry—A European Journal*, 27(41), 10489-10494.
- Schalock, R. L. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. *Siglo cero*, 30(1), 5-20.

- Schalock, R. L., & Alonso, M. A. (2013). The Impact of the Quality-of-Life Concept on the Field of Intellectual. *The Oxford handbook of positive psychology and disability*, 37.
- Schalock, R. L., Brown, I., Brown, R., Cummins, R. A., Felce, D., Matikka, L., ... & Parmenter, T. (2002). Conceptualization, measurement, and application of quality of life for persons with intellectual disabilities: Report of an international panel of experts. *Mental retardation*, 40(6), 457-470.
- Schalock, R. L., Keith, K. D., Verdugo, M. Á., & Gómez, L. E. (2011). Quality of life model development and use in the field of intellectual disability. *Enhancing the quality of life of people with intellectual disabilities: From theory to practice*, 17-32.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). An overview of intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 126(6), 439-442.
- Schalock, R.L., & Keith, K.D. (2016). The evolution of the concept of quality of life. *Cross-cultural quality of life. Improving the lives of people with intellectual disabilities*, 3-12.
- Sebastian-Herederó, E., & Anache, A. A. (2020). The perception of teachers on inclusive concepts, policies and prácticas: case study in Brazil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(esp 1), 1018.
- Segundo, G. M., Nava, V. G., Albarran, O. R. C., & Perez, C. R. (2024). Retos de los docentes formadores de las escuelas normales ante la implementación de la Nueva Escuela Mexicana.: Challenges of teacher trainers in teacher training colleges in the face of the implementation of the New Mexican School. *Revista RELEP-Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 6(1), 06-18.
- Semenova, A., & Kostiuk, A. (2023). Psycho-educational support and development of pedagogical skills of teachers in higher education institutions with special learning conditions.

- Seoane, J. A. (2011). ¿Qué es una persona con discapacidad? *Ágora, Papeles de filosofía*, 30(1), 143-161.
- Serdiuk, L., Danyliuk, I., & Chaika, G. (2018). Personal autonomy as a key factor of human self-determination. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 8(1), 85-93.
- Sharma, A. (2021). Blended Mode of Learning is the Way Forward in the Post Pandemic Era (No. 61). *ICT India Working Paper*.
- Shogren, K. A. (2021). Commentary on the 12th Edition of *Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports*. *Inclusion*, 9(4), 304-306.
- Shogren, K. A. (2023). The right to science: Centering people with intellectual disability in the process and outcomes of science. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 61(2), 172-177.
- Shogren, KA, Little, TD, Grandfield, E., Raley, S., Wehmeyer, ML, Lang, KM y Shaw, LA (2020). El Inventario de Autodeterminación. Informe del Estudiante: Confirmación de la estructura factorial de una nueva medida. *Evaluación para una intervención eficaz*, 45 (2), 110-120.
- Shogren, K. A., & Turnbull, A. P. (2006). Promoting self-determination in young children with disabilities. *Infants and Young Children*, 19(4), 338–352. <https://doi.org/10.1097/00001163-200610000-00006>
- Shogren, K. A., & Wehmeyer, M. L. (2015). Self-determination and inclusive education for students with intellectual disability. *Inclusive education for students with intellectual disabilities*, 189-210.
- Shogren, K. A., & Wehmeyer, M. L. (2020). Self-determination and transition. In *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (pp. 195-205). Routledge.
- Shogren, K. A., Luckasson, R., & Schalock, R. L. (2017). An integrated approach to disability policy development, implementation, and evaluation. *Intellectual and developmental disabilities*, 55(4), 258-268.

- Shogren, K. A., Mosconi, M. W., Raley, S. K., Dean, E. E., Edwards, B., Wallisch, A., ... & Kiblen, J. C. (2021). Advancing the personalization of assessment and intervention in autistic adolescents and young adults by targeting self-determination and executive processes. *Autism in Adulthood*, 3(4), 289-299.
- Shogren, K. A., Plotner, A. J., Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., & Paek, Y. (2014). Impact of the self-determined learning model of instruction on teacher perceptions of student capacity and opportunity for self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 440-448.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2017). Causal agency theory. In *Development of self-determination through the life-course* (pp. 55-67). Springer, Dordrecht.
- Shogren, K. A. et al. (2015). Causal agency theory: reconceptualizing a functional model of self-determination education and Training in Autism and Development and Transitions for exceptional individuals.
- Sims, W. A., Yu, R., & Zahn, D. (2024). Special education evaluation considerations in a post-pandemic era. *Contemporary School Psychology*, 28(1), 68-75.
- Śmiechowska-Petrovskij, E., Dycht, M., & Kuracki, K. (2023). Being the Subject of Education—Pandemic and Post-Pandemic Experiences of Students With Disabilities, Their Teachers and Parents. *International Journal of Special Education*, 38(3).
- Snider, L. A., Contino, R., Simoni, M., Talley, J., & Talapatra, D. (2023). Don't go it alone: Locating the sexual health curricula available to families of students with intellectual disability. *Psychology in the Schools*, 60(12), 5145–5166. <https://doi.org/10.1002/pits.23042>
- Soboleva, E. V., Suvorova, T. N., Zenkina, S. V., & Bocharov, M. I. (2020). Professional Self-Determination Support for Students in the Digital Educational Space. *European Journal of Contemporary Education*, 9(3), 603-620.

- Soresi, S., Nota, L., & Wehmeyer, M. L. (2011). Community involvement in promoting inclusion, participation and self-determination. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 15-28.
- Spencer González, H., Vega Córdova, V., Exss Cid, K., Jarpa Azagra, M., Álvarez-Aguado, I. (2020). Including intellectual disability in participatory design processes: Methodological adaptations and supports. In *Proceedings of the 16th Participatory Design Conference 2020-Participation (s) Otherwise-Volume 1* (pp. 55-63).
- Spencer, P., Van Haneghan, J. P., Baxter, A., Chanto-Wetter, A., & Perry, L. (2021). "It's ok, mom. I got it!": Exploring the experiences of young adults with intellectual disabilities in a postsecondary program affected by the COVID-19 pandemic from their perspective and their families' perspective. *Journal of Intellectual Disabilities*, 25(3), 405–414. <https://doi.org/10.1177/17446295211002346>.
- Spencer, P., Van Haneghan, J., & Baxter, A. (2021). Exploring social networks, employment and self-determination outcomes of graduates from a postsecondary program for young adults with an intellectual disability. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 55(3), 251–270. <https://doi.org/10.3233/jvr-211161>
- Stancliffe, R. J. (2001). Living with support in the community: Predictors of choice and self-determination. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 7(2), 91-98.
- Stancliffe, R. J., Wiese, M. Y., Read, S., Jeltos, G., & Clayton, J. M. (2016). Knowing, planning for and fearing death: Do adults with intellectual disability and disability staff differ? *Research in developmental disabilities*, 49, 47-59.
- Stewart, D., Law, M., Young, N. L., Forhan, M., Healy, H., Burke-Gaffney, J., & Freeman, M. (2014). Complexities during transitions to adulthood for youth with disabilities: person–environment interactions. *Disability and Rehabilitation*, 36(23), 1998-2004.

- Strand, G. M. (2020). Supporting the transition to secondary school: The voices of lower secondary leaders and teachers. *Educational Research*, 62,92-145.
- Taub, D., Cosier, M., & Morgan, S. (2021). Inclusive Education of Students With Intellectual and Developmental Disabilities and PK-12 Leadership: Introduction to Special Issue. *Inclusion*, 9(4), 245-246.
- Taylor, J. P., Scott, L. A., Bruno, L. P., Frazier, R., Thoma, C. A., & Dayton, M. (2023). We have to stand up for ourselves: Barriers to self-determination experienced by Black youth in the transition to adulthood. *Journal of Intellectual Disabilities*, 174462952311806. <https://doi.org/10.1177/17446295231180660>
- Tenti, E. (1999). *El arte del buen maestro. El oficio del maestro*. Editorial Pax México. ISBN 978-607-9472-17-7.
- Thompson, J. R., Schalock, R. L., Agosta, J., Teninty, L., & Fortune, J. (2014). How the supports paradigm is transforming the developmental disabilities service system. *Inclusion*, 2(2), 86-99.
- Thompson, J. R., Schalock, R. L., Agosta, J., Teninty, L., & Fortune, J. (2014). How the supports paradigm is transforming the developmental disabilities service system. *Inclusion*, 2(2), 86-99.
- Thompson, J., Bradley, V., Buntinx, W., Schalock, R., Shogren, K., Snell, M.,y Yeager, M. (2010). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual. *Revista española sobre discapacidad intelectual*, 41(1), 7-22.
- Tirri, K., & Laine, S. (2017). Teacher education in inclusive education. *The Sage handbook of research on teacher education*, 2, 761-776.
- Tomaszewski, B., Kraemer, B., Steinbrenner, J. R., DaWalt, L. S., Hall, L. J., Hume, K., & Odom, S. (2020). Student, Educator, and Parent Perspectives of Self-Determination in High School Students with Autism Spectrum Disorder. *Autism Research*, 13(12), 2164–2176. <https://doi.org/10.1002/aur.2337>

- Torres, A. A., y López, M. F. P. (2013). Autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual como objetivo educativo y derecho básico: estado de la cuestión. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 1(1), 97-117.
- Tzimiris, S., Nikiforos, S., & Kermanidis, K. L. (2023). Post-pandemic pedagogy: Emergency remote teaching impact on students with functional diversity. *Education and Information Technologies*, 28(8), 10285-10328.
- UNESCO. (2022). Naciones Unidas. La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Disponible en <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/fed>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., ... & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of educational psychology*, 112(7), 1444.
- Vázquez-Barquero, J. L., Herrera, S., Ramos, A., y Gaité, L. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF): antecedentes, marco conceptual y estructura. *Papeles Médicos*, 10(4), 177-184
- Vega García, C., Gómez Vela, M., Fernández Pulido, R., & Badia Codella, M. (2014). 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.
- Verdugo Alonso, M. Á., Schalock, R. L., y Gómez Sánchez, L. E. (2021). El modelo de calidad de vida y apoyos: la unión tras veinticinco años de caminos paralelos.
- Verdugo, M. Á. (2018). Todos somos todos: derechos y calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo.
- Verdugo, M. A., Schalock, R. L., & Gómez, L. E. (2021). The Quality of Life Supports Model: Twenty-five years of parallel paths have come together. *Siglo Cero*, 52(3), 9-28.

- Verdugo, M. Á., Schalock, R. L., & Gómez, L. E. (2024). The quality of life supports model as a major component in applying the quality of life paradigm. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 21(1), e12468.
- Verdugo, MA, Vicente, E., Guillén, VM, Sánchez, S., Ibáñez, A., & Gómez, LE (2023). Una medida de autodeterminación para personas con discapacidad intelectual: Descripción de la Escala AUTODDIS y evidencias de confiabilidad y validez externa. *Revista internacional de discapacidades del desarrollo*, 69 (2), 317-326.
- Vicente Sánchez, E., Coma-Roselló, T., Mumbardó-Adam, C., & Simó-Pinatella, D. (2022). Self-determination and people with intellectual disability: a construct analysis from a professional perspective. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(3), 822-836.
- Vicente Sánchez, E., Mumbardó-Adam, C., Coma Roselló, T., Gine Gine, C., y Alonso, V. (2018). Autodeterminación en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo: revisión del concepto, su importancia y retos emergentes (No. ART-2018-109417).
- Vicente, E., Mumbardó-Adam, C., Roselló, T., Verdugo, M., y Giné, C., (2018). Autodeterminación en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo: revisión del concepto, su importancia y retos emergentes. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 6(2), 7-25.
- Vicente-Sánchez, E., Guillén-Martín, V. M., Verdugo-Alonso, M. Á., & Calv Álvarez, M. I. (2018). El Rol de los Factores Personales y Familiares en la Autodeterminación de Jóvenes con Discapacidad Intelectual. *Psicología Educativa*, 24(2), 75–83. <https://doi.org/10.5093/psed2018a13>.
- Vidal, M. I., López, Marín y Peirats. (2017). Gamificación e intervención en discapacidad intelectual. *Proceedings of the 1st International Virtual Conference on Educational Research and Innovation*. Netherlands: Adaya Press, 16-17.

- Vila-Merino, E. S., Rascón-Gómez, T., & Calderón-Almendros, I. (2024). Disability, stigma and suffering in schools. Emerging narratives for the right to inclusive education. *Educación XX1*, 27(1).
- Wåger, J., & Bagger, A. (2024). Didactic dimensions of teaching content for and with students with intellectual disabilities (ID): a scoping review. *European Journal of Special Needs Education*, 1-16.
- Walker, H. M., Calkins, C., Wehmeyer, M. L., Walker, L., Bacon, A., Palmer, S. B., ... & Johnson, D. R. (2011). A social-ecological approach to promote self-determination. *Exceptionality*, 19(1), 6-18.
- Wallace, R. A., Rimes, J., & Bitsika, V. (2023). Boards of disability service provider organizations for adults with intellectual disability and their role in the delivery of quality service. *Journal of Disability Policy Studies*, 33(4), 275-288.
- Wehmeyer, M. L. (2001). Self-determination and mental retardation. In *International review of research in mental retardation* (Vol. 24, pp. 1-48). Academic Press.
- Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión Self-determination and Third Generation inclusion practices. *Revista de educación*, 349, 45-67.
- Wehmeyer, M. L. (2011). Assessment and intervention in self-determination. In *Assessment and intervention* (pp. 213-249). Emerald Group Publishing Limited.
- Wehmeyer, M. L. (2014). Self-determination: A family affair. *Family Relations*, 63(1), 178-184.
- Wehmeyer, M. L. (2020). The importance of self-determination to the quality of life of people with intellectual disability: A perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7121.
- Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2016). Self-determination and choice. *Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities*, 561-584.

- Wehmeyer, M. L., Kelchner, K., & Richards, S. (1996). Essential characteristics of self-determined behavior of individuals with mental retardation.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., Garner, N. W., & Lawrence, M. (2012). Self-determination and student transition planning knowledge and skills: Predicting involvement. *Exceptionality*, 15(1), 31-44.
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Little, T. D., & Lopez, S. J. (2017). *Development of self-determination through the life-course*. Springer.
- Weiss, S., Markowitz, R., & Kiel, E. (2018). How to teach students with moderate and severe intellectual disabilities in inclusive and special education settings: Teachers' perspectives on skills, knowledge and attitudes. *European Educational Research Journal*, 17(6), 837-856.
- World Health Organization. (2021). *Global Report on Health Equity for Persons with Disabilities*. ISBN:9789240063600. Páginas 312. Switzerland. Recuperado en <https://www.who.int/publications/i/item/9789240063600>.
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800.
- Yadarola, M. E., González, C. I., y Valdés, I. F. (2014). Autodeterminación e inclusión educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (25).
- Yıldız, G. (2022). Adaptive Skills Required in Working Life (Pre-Employment). *Employment For Independent Life For Individual With Intellectual Disabilities*, 15.
- Younes, N. (2021). *Perceived Autonomy Support and Motivation of High-school Students: a Self-determination Theory Perspective* (Master's thesis).

ANEXOS

ANEXO N° 1

ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN

EA-DI-2023-



Escala/EA-DI-2023
Greisy González Cedeño

Instructivo del instrumento

El propósito de este cuestionario es evaluar *la autodeterminación del estudiante con discapacidad intelectual en las habilidades* Autonomía Autoconcepto, Empoderamiento Autorregulación, Autodirección, Autoiniciación en este Centro educativo de la Región Panamá Oeste, del Ministerio de Educación.

Las familias y docentes requieren familiarizarse con el cuestionario y las instrucciones para dar respuestas a las dudas.

- La realización del cuestionario es heterogénea es decir usted evaluará las habilidades de autodeterminación de su acudiente o estudiante.
- El cuestionario se desarrolla en 15 a 25 minutos.
- Se sugiere no dejar ninguna pregunta sin leer.
- El rango de frecuencia es de 1 a 5 se pide que coloque encierre en la respuesta que más estime según su preferencia que describa la habilidad de su acudido o estudiante.
- Responda de acuerdo al orden del cuestionario.
- Todas las preguntas deben ser respondidas.
- El personal encuestador no debe reaccionar positiva o negativamente a la respuesta a preguntas con movimientos de cabeza, gestos o emitiendo algún sonido, que indiquen que se está en acuerdo o desacuerdo con su respuesta, en caso de que se brinde apoyo al informante.

Observación: Los cuestionarios son inválidos si las respuestas de control son inválidas. Los cuestionarios completos con un patrón, es decir, todo con un solo número o en escalera, son inválidos.

Instrumento para evaluar Autodeterminación -2023

FAMILIA Y DOCENTE

El Decanato de Postgrado de la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS) y la Dirección de Doctorado en Educación se presenta la investigación:

Para este estudio los estudiantes con Discapacidad a quienes va dirigido son aquellos que tengan discapacidad intelectual.

El instrumento que tiene en sus manos pretende conocer su opinión sobre la autodeterminación. Su participación en este cuestionario es fundamental para alcanzar los objetivos de este estudio y así obtener una mejor comprensión a esta realidad.

PARTE I. Datos generales

Docente: _____ Familia _____ Otro _____

Escuela: _____

Nivel: Premedia

Sexo: Hombre Mujer

Edad (años): menos 22 ____ 23 – 27 28 – 32 33 – 37, 38 – 42 43 – 47 Más de 48- 52 + 53

Año de experiencia laboral ____

¿Cuál es su condición laboral: Permanente_ Empleado a tiempo parcial Independiente
____ Desempleado ____

Nivel de escolaridad: _____

I PARTE. Datos de la persona que brinda información:

Nombre: _____ Apellido: _____

Sexo: Hombre _____ Mujer: ____ Edad: _____

Relación con el estudiante:

Familiar: ____ Madre: ____ Padre: ____ Profesor ____ otro: ____ Especifique _____

Datos del estudiante

Nombre: _____ Apellidos: _____

Sexo: _____ Mujer _____ Edad actual: _____

Nivel de escolaridad del estudiante: _____

Corregimiento de residencia actual: Provincia La Chorrera Distrito: Chorrera Grado actual:
9°

Tipo de discapacidad Intelectual: Leve ____ Moderado: ____ Severo:

Otras condiciones de salud asociadas: Si ____ NO ____ Especifique: _____

Nombre del centro educativo actual: _____

Nivel: Premedia: _____

Tipo inclusión: Total: _____ Parcial: X

Servicios que recibe el estudiante (marcar todos los que sean pertinentes):

- Docente en educación especial:
- Psicología:
- Psiquiatría o salud mental
- Terapia ocupacional
- Fisioterapia
- Fonoaudiólogo
- Consejería educativa y rehabilitación
- Fisiatría
- Ninguno
- Otra. Especifique:

II PARTE.

A continuación, se presentan afirmaciones, elija la respuesta que MEJOR describa a su acudido o estudiante. Para responder a los enunciados utilice el siguiente criterio de respuesta y encierra con círculo.

Nunca **Muy pocas veces** **Algunas veces** **Casi siempre** **Siempre**
1 **2** **3** **4** **5**

FAVOR NO, DEJES afirmaciones sin responde

AUTONOMÍA	Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Se prepara alimentos o platos sencillos	1	2	3	4	5:
2. Elige su vestimenta diaria por sí mismo	1	2	3	4	5:
3. Participa en las responsabilidades de las tareas domésticas	1	2	3	4:	5
4. Cuida su presentación personal	1	2	3	4	5:
5. Cuida su higiene personal	1	2	3	4	5:
6. Utiliza correctamente el transporte público	1	2	3	4	5:
7. Se desplaza por sí solo por su comunidad respetando las normas peatonales	1	2	3	4:	5
8. Realiza compras en tiendas y otros lugares de la comunidad	1	2	3	4	5
9. Resuelve pequeños problemas de salud (pequeñas heridas, dolor de cabeza)	1	2	3	4:	5
10. Pide ayuda cuando se ve en peligro	1	2	3	4	5:
11. Toma iniciativa en las actividades diarias	1	2	3	4	5:
12. Decide cómo gastar su dinero	1	2	3	4	5:
13. Toma decisiones sobre cosas importantes de la vida cotidiana	1	2	3	4	5:
AUTOINICIACIÓN	Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Solicita ayuda a compañeros cuando lo necesita	1	2	3	4:	5
2. Solicita explicaciones cuando lo necesita	1	2	3	4:	5:
3. Emplea el tiempo libre en actividades que le interesen	1	2	3	4:	5
4. Elige con quién o quiénes pasar su tiempo libre	1	2	3	4	5
5. Conoce las posibilidades de entretenimiento que ofrece su comunidad para hacer en su tiempo libre	1	2	3	4	5
6. Respeta las normas en el contexto familiar	1	2	3	4	5:
7. Respeta las normas en el contexto social	1	2	3	4	5:
8. Valora la importancia de aceptar las órdenes de los superiores	1	2	3	4	5:
9. Sabe trabajar en equipo respeta las reglas del grupo	1	2	3	4	5:
10. Respeta las reglas del trabajo en grupo	1	2	3	4	5:

AUTODIRECCIÓN	Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Manifiesta donde le gustaría vivir en un futuro inmediato	1	2	3	4	5
2. Establece las tareas necesarias para conseguir sus metas	1	2	3	4	5
3. Tiene en cuenta sus limitaciones al plantearse metas	1	2	3	4	5
4. Hace planes sobre su futuro profesional inmediato	1	2	3	4	5
5. Se interesa por algún trabajo y pregunta a otros sobre ese trabajo	1	2	3	4	5
6. Se informa de las opciones laborales que existen antes de elegir una	1	2	3	4	5
7. Elige entre varias opciones explicando sus deseos	1	2	3	4	5
8. Valora la importancia de hacer elecciones responsables	1	2	3	4	5
9. Se esfuerza y es persistente por lograr sus metas	1	2	3	4	5
10. Conoce los mecanismos básicos de funcionamiento de una empresa	1	2	3	4	5
11. Planifica los pasos a futuros a nivel laboral para lograr su meta	1	2	3	4	5
12. Reflexiona en los resultados de actividades que realiza al hacer decisiones	1	2	3	4	5: X
13. Considera otras opciones cuando fracasan sus planes	1	2	3	4	5
AUTORREGULACIÓN	Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Orienta su conducta según los resultados: para hacerlo mejor la próxima vez	1	2	3	4	5
2. Ante un cambio importante en su vida, se informa para enfrentar la situación adecuadamente	1	2	3	4	5
3. Ajusta sus metas a los nuevos cambios de planes	1	2	3	4	5
4. Ajusta sus acciones a los cambios que se le presentan	1	2	3	4	5
AUTOCONCEPTO	Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. Sabe cuáles son las cosas que hace mejor	1	2	3	4:	5
2. Sabe cómo compensar sus limitaciones	1	2	3	4:	5
3. Confía en sus capacidades	1	2	3	4	5:



Escala/EA-DI-2023
Greisy González Cedeño

Instrumento para evaluar Autodeterminación 2023

ESTUDIANTE

A continuación, se presentan afirmaciones, elige la respuesta que mejor refleje tu forma de pensar o actuar y encierra un número por cada pregunta.

I. PARTE. MIS DATOS PERSONALES

Nombre: _____ sexo: Hombre: _____ Mujer: _____

Edad: _____ Nombre del colegio: _____

Distrito que vive: Chorrera _____ Arraiján _____ Capira _____ Chame _____ San Carlos _____

Grado actual: _____

Tipo de Modalidad: Parcial: _____ Modalidad Total _____

II PARTE. EVALUACIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN: Lee cada frase cuidadosamente. Elige la pregunta que mejor refleje tu forma de actuar. No dejes ninguna pregunta sin contestar.

autonomía	No lo hago NUNCA	Lo hago casi nunca	Lo hago ALGUNAS VECES	Lo hago CASI SIEMPRE	Lo hago SIEMPRE
1. Yo mismo me hago alguna de las comidas o platos sencillos	1	2	3	4	5
2. Yo elijo mi ropa diaria	1	2	3	4	5
3. Participó en quehaceres del hogar	1	2	3	4	5
4. Yo cuido mi imagen o presentación personal	1	2	3	4	5
5. Yo cuido mi higiene o aseo personal	1	2	3	4	5
6. Uso el transporte público de mi comunidad	1	2	3	4	5
7. Me muevo por la comunidad respetando las normas en la vía pública	1	2	3	4	5
8. Realizó compras en tiendas, Mall o supermercados	1	2	3	4	5

Autonomía	No lo hago NUNCA	Lo hago CASI NUNCA	Lo hago ALGUNAS VECES	Lo hago CASI SIEMPRE	Lo hago SIEMPRE
9. Resuelvo pequeños problemas de salud: heridas, dolor de cabeza)	1	2	3	4	5
10. Pido ayuda cuando me veo en peligro	1	2	3	4	5
11. Tomo decisiones en mis actividades diarias	1	2	3	4	5
12. Decido cómo gastar mi dinero	1	2	3	4	5
13. Tomo decisiones sobre cosas importantes de mi vida	1	2	3	4	5
14. Los fines de semana hago actividades que me gustan	1	2	3	4	5
15. Participó en actividades organizadas por el colegio	1	2	3	4	5
16. Escribo chats por teléfono a mis familiares	1	2	3	4	5
17. Escribo chats por teléfono a mis amigos	1	2	3	4	5
18. Escucho la música que me gusta	1	2	3	4	5
19. Voy a lugares de diversión por ejemplo el cine, estadio, sarao	1	2	3	4	5
20. Trabajo para ganar dinero	1	2	3	4	5
21. Yo elijo cómo me quiero peinar	1	2	3	4	5
22. Yo elijo cómo me quiero cortar el pelo	1	2	3	4	5
23. Decoro mi propio cuarto	1	2	3	4	5
24. En mi tiempo libre hago actividades que me interesan	1	2	3	4	5
25. En mi colegio hago actividades que me ayudarán a trabajar en lo que quiero ser de adulto	1	2	3	4	5

Autoconcepto	No lo hago NUNCA	Lo hago CASI NUNCA	Lo hago ALGUNAS VECES	Lo hago CASI SIEMPRE	Lo hago SIEMPRE
1. Sé cuáles son las cosas que hago mejor	1	2	3	4	5
2. Acepto mis limitaciones	1	2	3	4	5
3. Sé cómo compensar mis limitaciones	1	2	3	4	5
4. Confío en mis capacidades	1	2	3	4	5
5. Conozco mis necesidades educativas	1	2	3	4	5
6. Me gusta como soy	1	2	3	4	5
7. Soy responsable con el trabajo que me dan	1	2	3	4	5
8. Valoro la importancia de hacer bien el trabajo	1	2	3	4	5
9. Es mejor ser tú mismo que ser popular	1	2	3	4	5
10. Creo que la gente me quiere porque soy cariñoso	1	2	3	4	5
11. Creo que soy una persona importante para mi familia	1	2	3	4	5
12. Creo que soy una persona importante para mis amigos	1	2	3	4	5
13. Creo que caigo bien a otras personas	1	2	3	4	5
14. Me preocupa hacer las cosas mal	1	2	3	4	5
15. Creo que caigo bien a otras personas	1	2	3	4	5

Empoderamiento	No lo hago NUNCA	Lo hago CASI NUNCA	Lo hago ALGUNAS VECES	Lo hago CASI SIEMPRE	Lo hago SIEMPRE
1. Pido opinión a los demás de mis planes a futuro	1	2	3	4	5
2. Digo mis opiniones ante las personas	1	2	3	4	5
3. Hago preguntas cuando tengo dudas sobre algo	1	2	3	4	5
4. Se que tengo derecho a tomar mis decisiones	1	2	3	4	5
5. Cuando alguien me hace daño se lo digo	1	2	3	4	5
6. Salgo con amigos en mi tiempo libre	1	2	3	4	5
7. Conozco mis derechos	1	2	3	4	5
8. Digo que quiero hacer cuando estoy con amigos	1	2	3	4	5
9. Defiendo mis derechos	1	2	3	4	5
10. Expreso adecuadamente mis sentimientos	1	2	3	4	5
11. Hago tratos para conseguir lo que quiero	1	2	3	4	5
12. Pido oportunidades para tener nuevas experiencias	1	2	3	4	5
13. Me comporto adecuadamente en todas partes	1	2	3	4	5
14. Conozco instituciones dedicadas a informar sobre empleo	1	2	3	4	5
15. Me relaciono con las personas con respeto	1	2	3	4	5
16. Conozco los derechos del trabajador	1	2	3	4	5
17. Tengo conocimiento de los deberes de una ocupación o trabajo	1	2	3	4	5
18. Tomo mis propias decisiones	1	2	3	4	5
19. Puedo conseguir lo que quiera si me esfuerzo	1	2	3	4	5

Autoconcepto	No lo hago NUNCA	Lo hago CASI NUNCA	Lo hago ALGUNAS VECES	Lo hago CASI SIEMPRE	Lo hago SIEMPRE
1. Sé cuáles son las cosas que hago mejor	1	2	3	4	5
2. Acepto mis limitaciones	1	2	3	4	5
3. Sé cómo compensar mis limitaciones	1	2	3	4	5
4 confío en mis capacidades	1	2	3	4	5
5. Conozco mis necesidades educativas	1	2	3	4	5
6. Me gusta como soy	1	2	3	4	5
7. Soy responsable con el trabajo que me dan	1	2	3	4	5
8. Valoro la importancia de hacer bien el trabajo	1	2	3	4	5
9. Es mejor ser tú mismo que ser popular	1	2	3	4	5
10. Creo que la gente me quiere porque soy cariñoso	1	2	3	4	5
11. Creo que soy una persona importante para mi familia	1	2	3	4	5
12. Creo que soy una persona importante para mis amigos	1	2	3	4	5
13. Creo que caigo bien a otras personas	1	2	3	4	5
14. Me preocupa hacer las cosas mal	1	2	3	4	5
15. Creo que caigo bien a otras personas	1	2	3	4	5

Empoderamiento	No lo hago NUNCA	Lo hago CASI NUNCA	Lo hago ALGUNAS VECES	Lo hago CASI SIEMPRE	Lo hago SIEMPRE
20.Sé que, si me preparo, conseguiré el trabajo que quiero	1	2	3	4	5
21.Esforzarme en el colegio me ayudará a conseguir un buen trabajo en el futuro	1	2	3	4	5
22. Cada día intento hacer las cosas, aunque me hayan salido mal varias veces	1	2	3	4	5
23. Cuando tengo que elegir suelo hacerlo bien	1	2	3	4	5
24. Me resulta fácil hacer nuevos amigos	1	2	3	4	5
25.Cuando sea necesario seré capaz de tomar decisiones importantes para mí	1	2	3	4	5

Por favor, verifica que no has dejado ninguna pregunta sin contestar y que solo has marcado una respuesta en cada pregunta

Gracias por tú participación

ANEXO N° 2

**GUÍA DE TRABAJO PARA EL ESTUDIANTE CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL: HABILIDADES PARA AVANZAR
HACIA LA AUTODETERMINACIÓN Y SER ACTOR DE SU
PROPIA VIDA**

Actividad ¿Quién soy yo?

“Para crecer y avanzar en el autoconocimiento lo primero que hay que hacer es saber nombrar”

¿Quién soy yo?

¡Soy!

Actividad

AUTOEVALUACIÓN



Actividad autonomía

Hobbies y pasatiempos de mi interés que realizo en mí tiempo libre. Me expresé y explicó las actividades seleccionadas.



Actividad autonomía

Pasatiempos e intereses: me expreso con cuál me identifico y por qué son mis favoritas.

- Montar bicicleta
- Juegos de mesa
- Actividades al aire libre
- Hacer deporte
- Actividades culturales como ir a la iglesia.



Respondo: sobre las situaciones en las suelo salir con amigos

¿Planifico mi tiempo libre antes de salir de casa?

¿A dónde vamos?

¿Qué hacemos?

¿En qué actividad participó con ellos?

¿Qué actividades hacemos por las tardes?

¿Por qué hago esas actividades?

Actividad autonomía

Normas en mi vida familiar: señaló con un gancho las que practico y comento en grupo

- Saludo al llegar a casa y me despido al irme.
- Pido las cosas por favor y doy las gracias.
- Me cepillo los dientes después de comer.
- Dormir sin celular.
- Ordeno mi habitación.
- Hago las tareas del colegio.
- Ayudo en las tareas de casa.
- Trato con respeto a mis padres y hermanos y demás miembros de la familia
- Me siento bien en la mesa y me lo como todo.
- Sigo las instrucciones de los adultos cuando se requiere
- Está prohibido lastimar a otros.
- No debo pegar ni dar patadas.
- No debo interrumpir a los demás.
- Debo esperar mi turno para hablar.
- Hablar sin gritos en la casa.

Expresó de forma oral y comparto mi opinión acerca del ¿Por qué son necesarias las normas en el hogar?

¿Quién pone las normas en la familia?

¿Respeto las normas de mi familia?

¿Qué ocurre si no se respetan las normas en la familia?

Actividad autonomía

Normas sociales de mi barrio: Observo y coloco un gancho en las situaciones en NO se están respetando las normas. Comento en clase mis experiencias.



Actividad autonomía

Normas de mi salón: Observo y escribo el número que corresponda en cada imagen. Converso acerca de las normas del colegio y las consecuencias de no respetarlas.

1. Levantó la mano para hablar
2. Espero mi turno
3. Contribuyó a que la buena convivencia reine en el aula
4. Pido disculpas si me equivoco

Diálogo: expresa tu opinión. Vamos a recordar algunas normas, por ejemplo, en la escuela.

¿Por qué es importante respetar las normas?

¿Por qué son necesarias respetar las normas en el colegio?

Normas de convivencia en mi aula: pongo un gancho aquellas que hago me identifico

- Cuido el colegio y los materiales
- Reconozco que a veces me equivoco y pido disculpas
- Utilizo las palabras gracias y por favor
- Trabajo en silencio
- Utilizo la papelera
- Recojo los materiales de trabajo
- Atiendo cuando los demás me hablan
- Trabajo colaborativamente

Actividad autonomía

Lugares a donde me desplazo. Converso los lugares donde me muevo en mi comunidad.

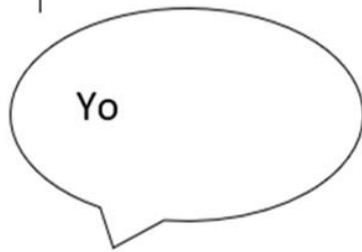


Actividad autoconcepto

Me expreso de Mí

Ficha

Objetivo: Expresar aspectos de mi vida diaria



Me llamo _____
Fecha que nací: _____
Mi cumpleaños _____
Tengo: _____ años
Cédula de identidad: _____



Lo que más me gusta de la escuela:

Mis favoritos

Color: _____
Comida: _____
Animal: _____
Pasatiempo: _____
Asignatura: _____
Me gusta hacer: _____

En el futuro me gustaría ser:

En 10° me gustaría estudiar:

Actividad autoconcepto

¿**QUIÉN SOY?** completo cada figura y expreso lo que me gustaría que sepan de mí

Soy: _____
Mi edad actual: _____
Nací: _____
Grado: _____
Cédula de identidad personal: _____
Vivo en: _____

Leo y respondo dentro de cada figura

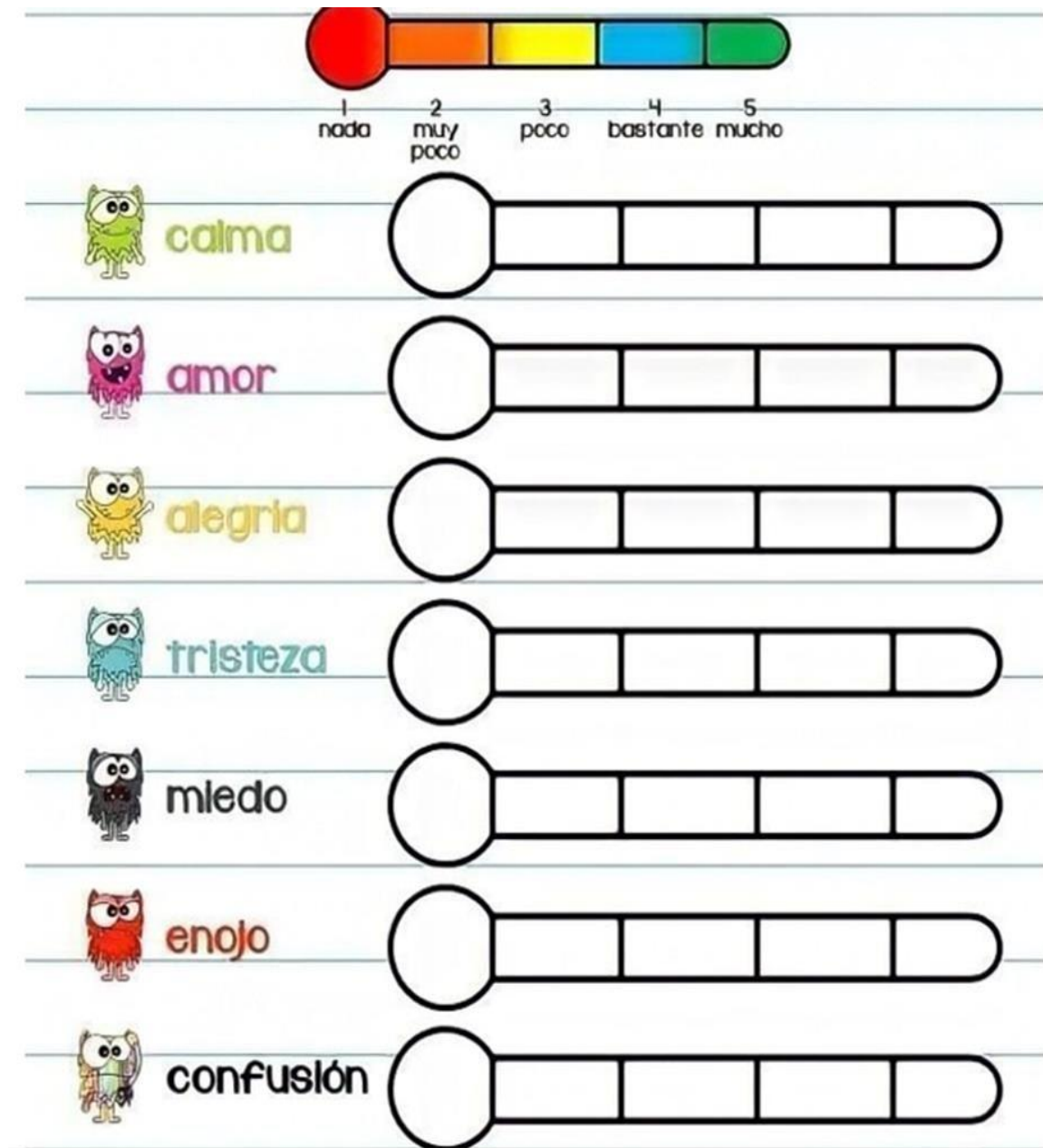
Lo más importantes sobre mí es:

Algunos malos momentos

Los momentos más felices de mi vida:

Actividad autoconcepto

EL EMOCIONÓMETRO: Reconozco mis emociones, mis sentimientos y coloreo usando los números que tienen los colores en el termómetro.



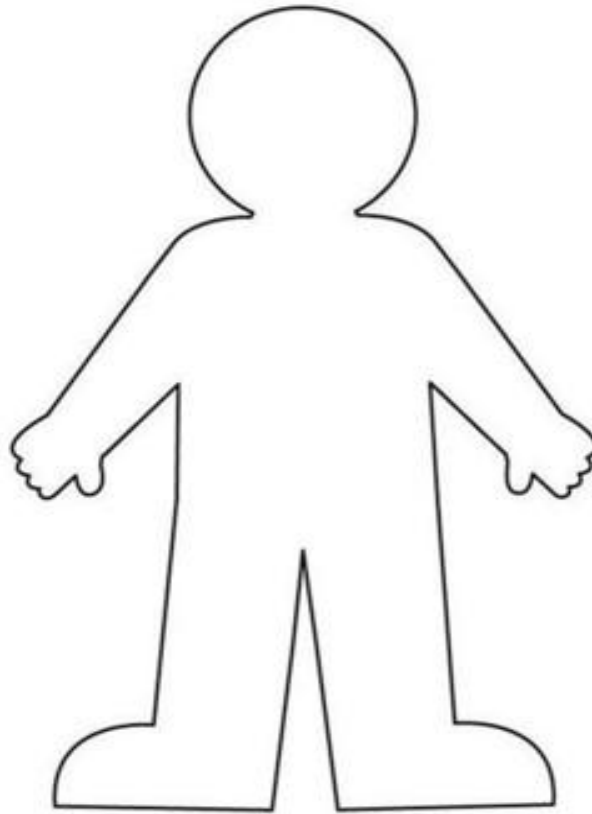
The image shows a worksheet for an emotionometer activity. At the top, there is a horizontal bar divided into five colored segments: red (1), orange (2), yellow (3), blue (4), and green (5). Below this bar are five labels: '1 nada', '2 muy poco', '3 poco', '4 bastante', and '5 mucho'. Below these labels are seven rows, each representing an emotion. Each row contains a small cartoon character, the name of the emotion, and a horizontal bar divided into five segments for coloring. The emotions and their corresponding colors are: calma (green), amor (pink), alegría (yellow), tristeza (light blue), miedo (black), enojo (red), and confusión (grey).

Emoción	1	2	3	4	5
calma					
amor					
alegría					
tristeza					
miedo					
enojo					
confusión					

Actividad autoconcepto

Descubro Emociones en mi cuerpo: Respondo qué parte de mi cuerpo expresa mis estados de ánimo.

Mi cuerpo



Cuando estoy alegre lo siento en mi _____.

Cuando estoy triste, lo siento en mi _____.

Cuando estoy en calma, lo siento en mi _____.

Cuando tengo miedo, lo siento en mi _____.

Cuando siento enojo, lo siento en mi _____.

Cuando siento amor, lo siento en mí _____.

Cuando estoy confundido, lo siento en mí _____.

Actividad Autoconcepto

Mis puntos fuertes: observo y encierro las imágenes que representan mis fortalezas



Actividad Autoconcepto

BIOGRAFÍA

NOMBRE



ACERCA DE MI

DATOS
CURIOSOS

2008

2014

2020

2023

LOGRO PRINCIPAL

Actividad autoconcepto

MI AUTOBIOGRAFÍA



I Parte. ¿CUÁL ES MI HISTORIA?

- ¿Cómo es mi familia?
- ¿Qué se me da bien?
- ¿Qué me cuesta hacer solo?
- ¿Qué personas me ayudan?

II Parte. ¿QUIÉN SOY?

- ¿Qué me gusta?
- ¿Qué es lo más importante para mí?
- ¿Cuáles son mis lugares favoritos?
- ¿Dónde paso mi tiempo libre?

III Parte. OBJETIVOS

- ¿Qué quiero cambiar?
- ¿Qué quiero aprender?
- ¿Qué me gustaría conseguir?
- ¿En qué quiero mejorar?
- ¿Cuáles son mis sueños?
- ¿Qué pienso de mi futuro?

IV Parte. PLAN

- ¿Qué cosas tengo que cambiar?
- ¿Cuánto tiempo me va a costar?
- ¿Qué voy a hacer cada día?
- ¿Quién me puede ayudar?
- ¿Qué necesito?
- ¿Qué problemas me voy a encontrar?
- ¿Cómo sabré si lo he conseguido?

V Parte. ACCIÓN

- ¿Por dónde empezar?
- ¿Qué decisiones tengo que tomar?
- ¿Cómo lo hago?
- ¿Cómo solucionar los problemas que han surgido?
- ¿Tengo que pedir ayuda?
- ¿Estoy avanzando hacia mi meta?

VI. Parte. EVALUACIÓN

- ¿Lo he conseguido?
- ¿Qué he conseguido?
- ¿Qué he mejorado?
- ¿Qué ha funcionado?
- ¿Que no me ha funcionado?
- ¿Cómo me siento?
- ¿Cuáles son los siguientes objetivos?

Actividad autoconcepto

Mis cualidades negativas. Encierra el número en el que te identificas.

 COBARDÍA	1 nada	2 poco	3 mucho
 EGOÍSMO	1 nada	2 poco	3 mucho
 DESCONFIANZA	1 nada	2 poco	3 mucho
 IMPACIENCIA	1 nada	2 poco	3 mucho
 RESENTIMIENTO	1 nada	2 poco	3 mucho
 ENVIDIA	1 nada	2 poco	3 mucho
 IRRESPONSABILIDAD	1 nada	2 poco	3 mucho
 IMPUNTUALIDAD	1 nada	2 poco	3 mucho

Escribe y que otras debilidades personales piensas tienes

Actividad autoconcepto

Mis puntos negativos. Encierra el número en el que identificas

Manipulación	1 nada	2 poco	3 mucho
Desprecio	1 nada	2 poco	3 mucho
Agresividad	1 nada	2 poco	3 mucho
Impulsividad	1 nada	2 poco	3 mucho
Ansiedad	1 nada	2 poco	3 mucho
Intolerancia	1 nada	2 poco	3 mucho
Soberbia	1 nada	2 poco	3 mucho
Burla	1 nada	2 poco	3 mucho
Negatividad	1nada	2 poco	3mucho
Soberbia	1 nada	2poco	3 mucho

Otras: _____

Actividad autoconcepto

Test: Mi estilo de aprendizaje

Encierra la letra a, b, o c con tu respuesta.

1. **¿Qué te gusta más?**
 - A. Ver una película.
 - B. Escuchar música.
 - C. Jugar con objetos (pelotas, muñecas, carritos, etc.).
2. **¿Aprendes mejor cuándo?**
 - A. Vez imágenes, carteles o dibujos.
 - B. Escuchas las indicaciones una y otra vez.
 - C. Cuando tocas objetos e interactúas con ellos.
3. **¿Cuándo estas en clase para ti es mejor seguir explicaciones a través de?**
 - A. Escuchar al maestro.
 - B. Leer un libro.
 - C. Si te dan algo para que involucre tus movimientos.
4. **¿Cómo te gusta expresarte?**
 - A. interactuando con diferentes personas.
 - B. Hablar contigo mismo a solas.
 - C. Haciendo dibujos.
5. **Cuándo aprendes algo de memoria...**
 - A. Recuerdas imágenes.
 - B. Recuerdas algo que alguien dijo.
 - C. Recuerdas si repites una y otra vez todo lo que deseas aprender.
6. **En clase lo que más te gusta es.**
 - A. Que se realicen juegos con los cuales puedas moverte de un lado a otro.
 - B. Que te den material escrito con fotos, imágenes y esquemas.
 - C. Que todos hablen de diferentes temas.

7. Cuando viajas en carretera lo que te gusta más es...

- A. Escuchar los sonidos que se producen con el viento o vehículos cercanos.
- B. Ver los paisajes y observar las cosas que hay alrededor.
- C. Interactuar con las personas que viajas.

8. Cuándo te llevan tus papás a comer a un restaurante que es lo que haces para escoger una comida.

- A. Escoges algo que anteriormente ya habías comido.
- B. Observas las imágenes del menú y eliges la que más se te antoja.
- C. Escuchas a tus padres que te dicen que comer.

9. En cuál club te gustaría estar.

- A. Fútbol.
- B. Dibujo.
- C. Canto.

10. Qué te gusta más de un museo.

- A. Interactuar con los objetos.
- B. Escuchar al guía.
- C. Ver los objetos e imágenes que ahí se encuentran.

Coloco mis respuestas según cada pregunta

	Visual.	Auditivo.	Kinestésico.
1	A	B	C
2	A	B	C
3	B	A	C
4	C	B	A
5	A	B	C
6	B	C	A
7	B	A	C
8	B	C	A
9	B	C	A
10	C	B	A

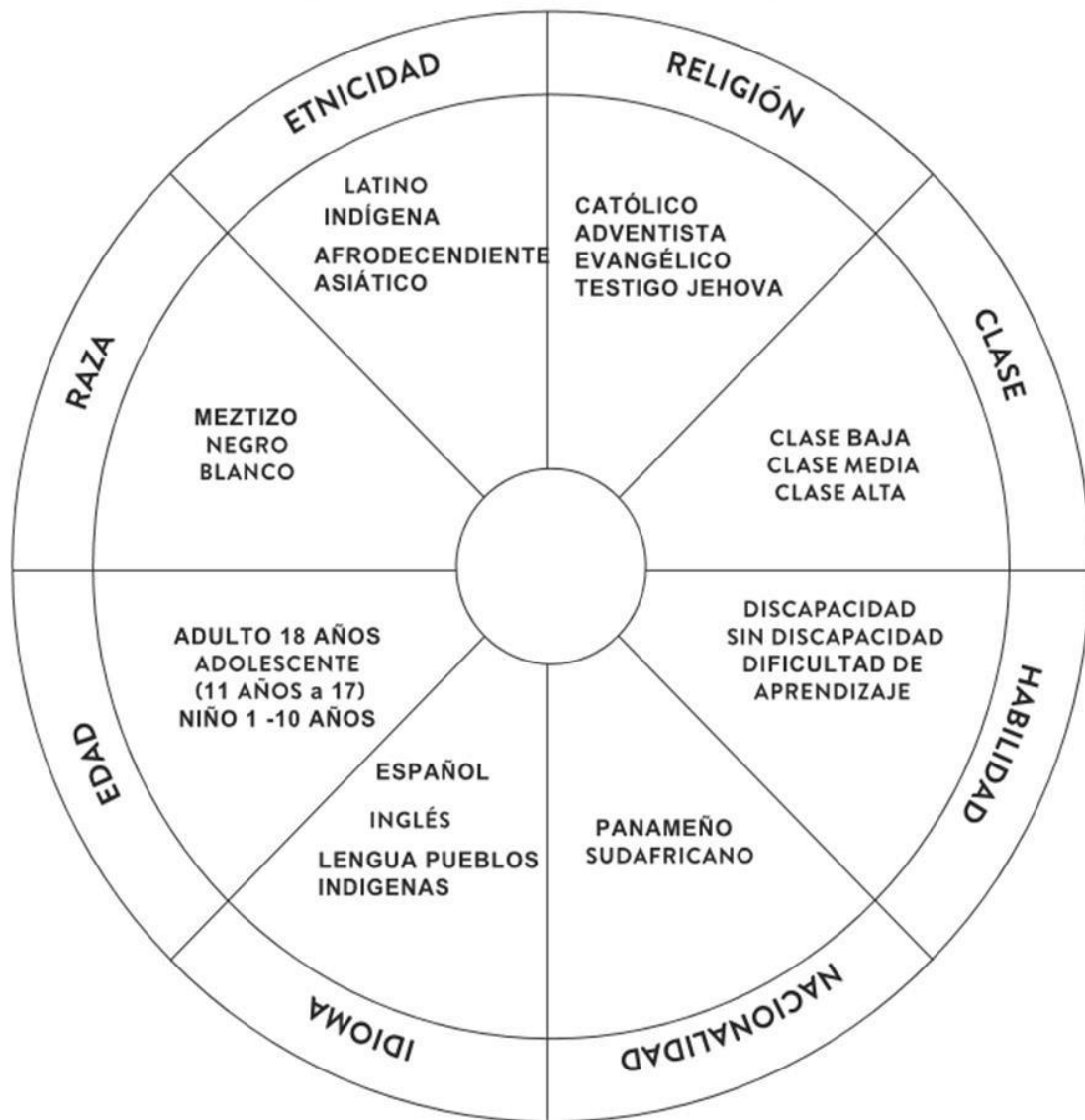


Mi estilo de aprendizaje es

Fuente: Adaptado de Moncada y Torres (sf)

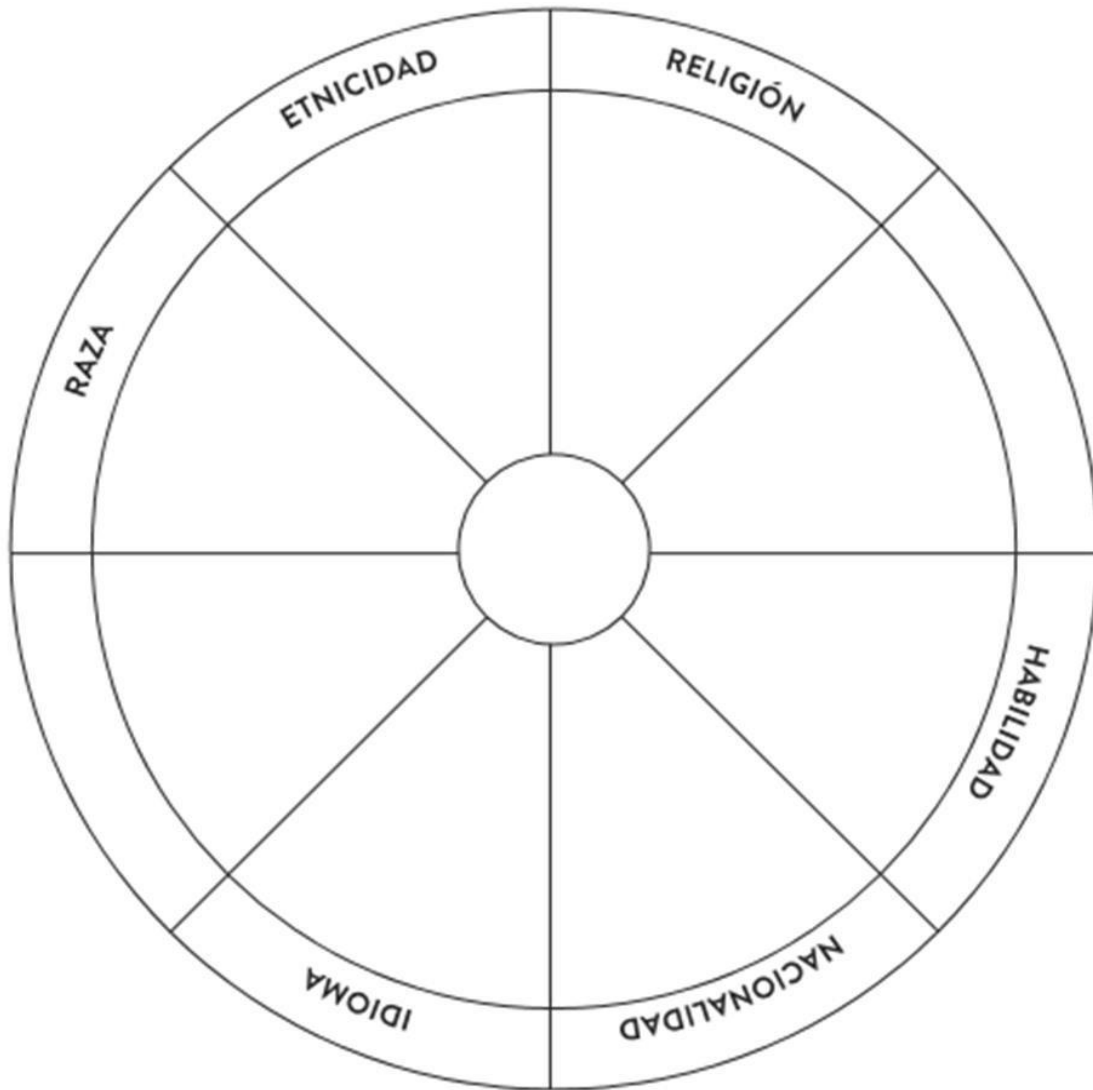
Actividad autoconcepto

Mi rueda de la identidad personal. Identifico en mí las cualidades que me hacen igual o diferente a los demás



Actividad autoconcepto

Conciencia de mi identidad. Describir las cualidades sociales que me hacen único



Actividad autoconcepto

Mi discapacidad



Actividad autorregulación

Mis metas a corto plazo. Escríbelas y léelas en voz alta.

METAS
para este mes

Actividad autorregulación y empoderamiento

FODA de MIS METAS identifico mis fortalezas, mis amenazas, mis debilidad y oportunidades para lograr una meta



2023

ANÁLISIS PERSONAL FODA

FORTALEZAS	DEBILIDADES
OPORTUNIDADES	AMENAZAS

The image shows a personal FODA analysis template for the year 2023. It features a large title 'ANÁLISIS PERSONAL FODA' with a green speech bubble containing '2023' above it. Below the title are four colored boxes arranged in a 2x2 grid, each with a downward-pointing arrow icon above it. The boxes are: top-left (green) labeled 'FORTALEZAS', top-right (blue) labeled 'DEBILIDADES', bottom-left (purple) labeled 'OPORTUNIDADES', and bottom-right (yellow) labeled 'AMENAZAS'. A horizontal line is present below the grid.

Actividad Empoderamiento

¿QUIÉNES SON MIS APOYOS? visualizar entre mi familia, profesores, amigos.

The worksheet is titled "MIS APOYOS" in a large, bold, pink font at the top center. It is decorated with pink floral illustrations in the corners and along the bottom. The form is divided into three main sections, each with a title and a list of lines for writing, each line starting with a small circle:

- FAMILIA**: A vertical list of 8 lines for writing names of family members.
- PROFESORES**: A vertical list of 8 lines for writing names of teachers.
- AMIGOS**: A horizontal list of 6 lines for writing names of friends, arranged in two columns of three.

ANEXO N° 3

CARTAS DE AVAL PARA LA INVESTIGACIÓN

Aval uso de herramienta de evaluación director de INICO- Universidad de Salamanca.



Por este medio, y como coautor y responsable de las “Escalas ARC-INICO Y AUTODDIS”, de evaluación de la calidad de vida, en el proyecto de investigación doctoral en Panamá de la profesora Greisy González Cedeño.

Le recuerdo también que cualquier publicación relacionada posteriormente con el trabajo realizado, así como la copia del trabajo final presentado, han de ser enviados al Instituto de Integración en la Comunidad, INICO, de la Universidad de Salamanca.

Asimismo, no se permite ninguna explotación comercial del trabajo que se realice.

Sin más, reciba un cordial saludo, y nuestros mejores deseos para un éxito en la investigación.

En Salamanca, a 11 de marzo de 2022

VERDUGO ALONSO MIGUEL ANGEL - 12219125F	Firmado digitalmente por VERDUGO ALONSO MIGUEL ANGEL - 12219125F Fecha: 2022.03.11 10:30:52 +01'00'
--	--

Miguel Ángel Verdugo Alonso
Director de INICO

Visto bueno solicitud de Aval ante la máxima autoridad del Ministerio de Educación.



Email: direccion_doctorado.udelas@gmail.com
direccion_doctorado@udelas.ac.pa
Tel: 504-0965

Panamá, 21 de marzo de 2023
Nota N°125-23 -DO-009-23

Excelentísima señora
MARUJA GORDAY DE VILLALOBOS
Ministra de Educación de la República de Panamá
E.S.D.

Respetada Magister Gorday:

Nos complace saludarle en nombre del Decanato de Postgrado de la Universidad Especializada de las Américas UDELAS.

La presente tiene por objetivo certificar que la Magister **Greisy González Cedeño** con cédula de identidad personal **4-736-1992** es estudiantes del Programa de Doctorado en Educación en UDELAS en la fase de trabajo de grado (tesis).

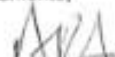
El proyecto de su investigación es: **Efectividad del Programa de autodeterminación para estudiantes con discapacidad intelectual de Premedia y Media en la Región educativa de Panamá Oeste.**

Para el desarrollo de esta investigación requiere el Aval Institucional para efectuar las actividades de campo dese el año 2023 al 2024, en centros educativos seleccionados de la Región Educativa de Panamá Oeste como: el Colegio Moisés Castillo Ocaña, el Instituto Profesional y Técnico de La Chorrera I.P.T.CH, el Instituto Profesional y Técnico de Fernando De Lesseps Arraján, el C.E.B.G. Residencial Vista Alegre, el C.E.B.G. Zaida Zela Nuñez y el Colegio Tomás Guardia.

Por medio de esta investigación se pretende evaluar, diseñar y aplicar un Programa de mejora de la autodeterminación en una muestra de estudiantes con discapacidad intelectual.

Para cualquier ampliación y más información sobre esta solicitud, se anota el correo electrónico de la investigadora greisy3028@gmail.com y el número de contacto de su teléfono celular 6844-3027.

Atentamente;


Mgter. Arturo Rivera
Decano de Postgrado



Ministerio de Educación
Despacho Superior
Fecha: 
Hora: 2:16
Fecha: 24/3/2024
515-73-51

Visto bueno Solicitud de Aval ante el director del colegio GE.



DECANATO DE POSTGRADO
COORDINACIÓN DE DOCTORADO

Email: direccion.doctorado.udelas@gmail.com

direccion.doctorado@udelas.ac.pa

Tel: 504-0966

Panamá, 03 de mayo de 2023

Nota -DO-027-23

Magister
José Melgar
Director C.E.B. G. Zaida Zela Núñez
E.S.D.

Respetado Magister Melgar:

Nos complace saludarle en nombre del Decanato de Postgrado de la Universidad Especializada de las Américas UDELAS.

La presente tiene por objetivo certificar que la Magister **Greisy González Cedeño** con cédula de identidad personal **4-736-1992** es estudiantes del Programa de Doctorado en Educación en UDELAS en la fase de trabajo de grado (tesis).

El proyecto de su investigación es: **Efectividad del Programa de autodeterminación para estudiantes con discapacidad intelectual de Premedia y Media en la Región educativa de Panamá Oeste.**

Para el desarrollo de esta investigación requiere el Aval Institucional para efectuar las actividades de campo dese el año 2023 al 2024, en el centro educativo que usted dirige.

Por medio de esta investigación se pretende evaluar, diseñar y aplicar un Programa de mejora de la autodeterminación en una muestra de estudiantes con discapacidad intelectual.

Para cualquier ampliación y más información sobre esta solicitud, se anota el correo electrónico de la investigadora greisy3028@gmail.com y el número de contacto de su teléfono celular 6844-3027.

Atentamente;


Dra. Elsa González de Núñez
Coordinadora de Doctorado-Area de Educación

Visto bueno solicitud de Aval ante el director del colegio GC.



DECANATO DE POSTGRADO
COORDINACIÓN DE DOCTORADO

Email: direccion.doctorado.udelas@gmail.com

direccion.doctorado@udelas.ac.pa

Tel: 504-0966

Panamá, 03 de mayo de 2023

Nota -DO-028-23

Magister
Moisés Rodríguez
Director C.E.B.G. Leopoldo Castillo
E.S.D.

Respetado Magister Rodríguez:

Nos complace saludarle en nombre del Decanato de Postgrado de la Universidad Especializada de las Américas UDELAS.

La presente tiene por objetivo certificar que la Magister **Greisy González Cedeño** con cédula de identidad personal **4-736-1992** es estudiantes del Programa de Doctorado en Educación en UDELAS en la fase de trabajo de grado (tesis).

El proyecto de su investigación es: **Efectividad del Programa de autodeterminación para estudiantes con discapacidad intelectual de Premedia y Media en la Región educativa de Panamá Oeste.**

Para el desarrollo de esta investigación requiere el Aval Institucional para efectuar las actividades de campo desde el año 2023 al 2024, en el centro educativo que usted dirige.

Por medio de esta investigación se pretende evaluar, diseñar y aplicar un Programa de mejora de la autodeterminación en una muestra de estudiantes con discapacidad intelectual.

Para cualquier ampliación y más información sobre esta solicitud, se anota el correo electrónico de la investigadora greisy3028@gmail.com y el número de contacto de su teléfono celular 6844-3027.

Atentamente;

Dra. Elsa González de Núñez
Coordinadora de Doctorado-Área de Educación



Solicitud de Aval ante la directora Instituto Panameño de Rehabilitación especial Extensión Panamá Oeste

Panamá Oeste 2 de marzo de 2023.

Profesora
Barle de Franco
Directora Instituto Panameño de Rehabilitación Especial IPHE
Extensión Panamá Oeste
E.S.D.

Me complace saludarle y desearle éxitos en sus funciones. La presente tiene por objetivo comunicar que la profesora Greisy González Cedeño con cédula de identidad personal 4-736-1992. Actualmente, es participante del Programa de Doctorado en Educación de Postgrado en la Universidad Especializada de las Américas UDELAS.

Actualmente, la estudiante se encuentra en la fase del proyecto de investigación denominado: *Efectividad del Programa de autodeterminación para estudiantes con discapacidad intelectual de Premedia y Media en la Región educativa de Panamá Oeste.*

Para ello, requiere desarrollar las actividades de investigación en los centros educativos seleccionados para el estudio. Por medio de esta investigación se pretende evaluar, diseñar y poner en práctica un programa de mejora de la autodeterminación en un grupo de estudiantes con discapacidad intelectual.

Para ello, espero contar con el apoyo institucional para completar esta etapa de formación. Para cualquier ampliación y más información sobre esta solicitud, se anota el correo electrónico greisy3528@gmail.com y también a su número celular 6844-3027.



Greisy Y. González Cedeño


CC/Alma Bultron
Subdirectora y Supervisora



REPUBLICA DE PANAMÁ
GOBIERNO NACIONAL

INSTITUTO PANAMEÑO
DE HABILITACIÓN ESPECIAL
Extensión de Panamá Oeste

Solicitud de permiso para Capacitación a Docentes Especializados Supervisora IPHE Extensión Panamá Oeste.



Greisy Yossary González Cedeño

Región Educativa de Panamá Oeste
Teléfono: +507 6844-3027greisy3028@gmail.com

Panamá, 10 de marzo de 2023

Profesora
Alma Bultrón
Subdirectora de Zona 2
Instituto Panameño de Habilitación Especial
Extensión Panamá Oeste
E. S.D.

Respetada profesora Bultron:

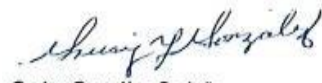
Reciba un cordial saludo. La presente tiene por objetivo solicitar un espacio en la reunión de Premedia y Media de 40 minutos, para presentar el Tema: Programa para el desarrollo de la autodeterminación en estudiantes con discapacidad intelectual como parte del proyecto de mi investigación del Doctorado en Educación de Universidad Especializada de las Américas.

Este estudio con estudiantes con discapacidad intelectual busca hacer concienciación de la importancia del contexto educativo en el fomento y potenciación de la conducta autodeterminada y con ella la calidad de vida de las estudiantes con discapacidad como prioridad. Involucra a las familias, al propio estudiante y los distintos profesores quienes interactúan de manera diaria en los espacios educativos inclusivos.

Dentro de ese espacio permitirme aplicar un cuestionario de evaluación de la autodeterminación tipo heteroinforme a los profesores especializados, en formato papel cuyo tiempo es de aproximado 8 a 10 minutos para completar el mismo.

Agradezco de antemano todo el apoyo brindado para esta investigación y me despido con la ilusión de recibir una respuesta positiva.

Quedo atentamente,



Greisy González Cedeño
Cédula 4-736-1992



Solicitud de permiso para Taller de Capacitación a familias y estudiantes con discapacidad intelectual ante el director colegio GE

Región Educativa de Panamá Oeste
Teléfono: +507 6844-3627 greisy3328@gmail.com

Greisy Yossary González Cedeño

Panamá, 13 de marzo de 2023

Magister
José Melgar
Director
C.E.B.G. ZAIDA ZELA NUÑEZ
Panamá Oeste
E. S.D.

Respetado profesor Melgar


Reciba un cordial saludo. La presente tiene por objetivo informar que el día 22 de marzo del presente se realizará el Taller: El Programa para el fomento y la potenciación de la autodeterminación en estudiantes con discapacidad intelectual.

En el que se espera orientar y educar sobre la importancia del desarrollo de las habilidades para hacer elecciones, tomar decisiones y el papel de los padres, el contexto escolar para el desarrollo de la conducta autodeterminada.

Posteriormente, obtener el consentimiento informado y el asentamiento informado para la investigación: Evaluación del Programa de autodeterminación en estudiantes con discapacidad intelectual.

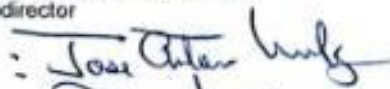
Agradecer el apoyo institucional para el desarrollo de las actividades de investigación.

Quedo atentamente,



Greisy González Cedeño
Investigadora

CC. Profesor Roberto Cedeño
Subdirector

Recibido: 
Dip. A. -
13/3/23



Carta de solicitud Consentimiento informado familias.

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo declaro que he sido notificado e invitado a participar de manera voluntariamente de la investigación denominada: **Evaluación del Programa de autodeterminación para estudiantes con discapacidad, de Premedia y Media de la Región Educativa de Panamá Oeste.**

Comprendo que la investigación tiene por objetivo conocer las habilidades de autodeterminación de los estudiantes con discapacidad desde el punto de vista de la familia y del propio estudiante. Mi participación consistirá en responder a unas preguntas que demorará alrededor de 5 a 10 minutos.

Me han explicado que contempla un Programa de intervención enfocada a los jóvenes entre 11 y 18 años del sistema educativo, en la cual autorizo que mi hijo/de ser seleccionada participe.

Para dichas actividades la investigadora hará documentación de los talleres con las experiencias y reflexiones grupales. Para ello se hará uso de equipo como: notas de voz, videos de los talleres, fotografías, narratorias, como parte de la evidencia empleada durante el Programa de formación de la autodeterminación con fines educativos.

Estoy en conocimiento de la importancia de la investigación y que no habrá retribución económica por mi participación y la de mi acudido que la información que proporcione será empleada para la mejora de practicas educativas para la población con discapacidad. Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier momento, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Si acepto

No acepto

Firma acudiente: Dora Pérez Nombre del estudiante: Joseph Moreno
Fecha: 22-3-2023

Dado en Panamá, el 22 de marzo de 2023

Solicitud de participación Asentimiento informado estudiantes con DI

ASENTAMIENTO INFORMADO

Actualmente el estudio acerca de la **autodeterminación es estudiantes con discapacidad en Premedia** y para ello queremos pedirte que nos apoyes.

Tu participación en el estudio es voluntaria, es decir, aun cuando tus papá o mamá hayan dicho que puedes participar, si tú no quieres hacerlo puedes decir que no. Es tu decisión si participas o no en el estudio. También es importante que sepas que, si en un momento dado ya no quieres continuar en el estudio, no habrá ningún problema, o si no quieres responder a alguna pregunta en particular, tampoco habrá problema.

Toda la información que nos proporcionas/ las mediciones que realicemos nos ayudarán a conocer cuáles son las habilidades de autodeterminación presentes en adolescentes con discapacidad.

Esta información será empleada con fines educativos y los RESULTADOS DE MEDICIONES, servirán de base para este estudio científicos.

Si aceptas participar, te pido que por favor pongas una (✓) en el cuadrado de abajo que dice "Sí quiero participar" y escribe tu nombre.

Si no quieres participar, no pongas ninguna (✓), ni escribas tu nombre.

Sí quiero participar

Nombre: Abdul Villarreal 9ºA

Firma de la persona que obtiene el asentimiento:

P. Villarreal

Autorización de reproducción de imagen fotográfica, audio y video por el representante legal del estudiante.



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL

AUTORIZACIÓN DE REPRODUCCIÓN DE IMAGEN FOTOGRÁFICA, AUDIO Y /O VIDEO

Investigación: II fase del Programa educativo de autodeterminación para estudiantes con discapacidad

Por la presente cedo los derechos de reproducción de imagen, retrato, y o/voz, ya sean registrados en audio, video, y /o fotografía, a favor de GREISY GONZALEZ CEDEÑO, en forma permanente sin esperar a cambio ningún pago ni retribución. La imagen de mi acudido puede editarse, copiarse, exhibirse, publicarse o distribuirse y usarse en diversos entornos educativos y promocionales sin limitaciones geográficas, con propósito de difundir buenas prácticas en: Congresos, Talleres, Jornadas educativas, Webinar sobre el desarrollo de habilidades y conductas autodeterminadas dirigidas a mejorar el aprendizaje, la autonomía y la calidad de vida de los participantes la investigación denominada Efectividad del Programa de Autodeterminación con estudiantes con discapacidad intelectual.

Por medio de firma de esta autorización reconozco que he leído íntegramente y entendido plenamente la autorización y acepto que utilice este material para los fines en la forma aquí descrita.

Nombre y apellido de acudiente o tutor Leidy Gómez
Cédula: 8-806-1731 Firma Leidy Gómez
Ciudad Panamá Provincia Panamá Oeste
Nombre y apellido del estudiante Adrian Espinoza Grado: SD
Edad: 13 Teléfono celular: 6838-66-58

Dado en Panamá Oeste el 10 de julio del año 2023.

ANEXO N° 3

FOTOGRAFÍAS

Imagen Taller de capacitación sobre autodeterminación a docentes, familias y estudiantes del GE y GC

Estas imágenes representan la fase tres y la seis en la que se logró orientar sobre el PIE-DI a los docentes y conocer la opinión de los docentes especializados. También obtener la lista final de los estudiantes con discapacidad participantes y orientar sobre la herramienta de evaluación y obtener permiso para el tratamiento de la información, asentimiento informado.

Docentes en Educación Especial



Familias



Estudiantes GE



Estudiantes GC



Fuente: participantes I trimestre 2023.

Programa de Intervención Educativa PIE-DI, 2023

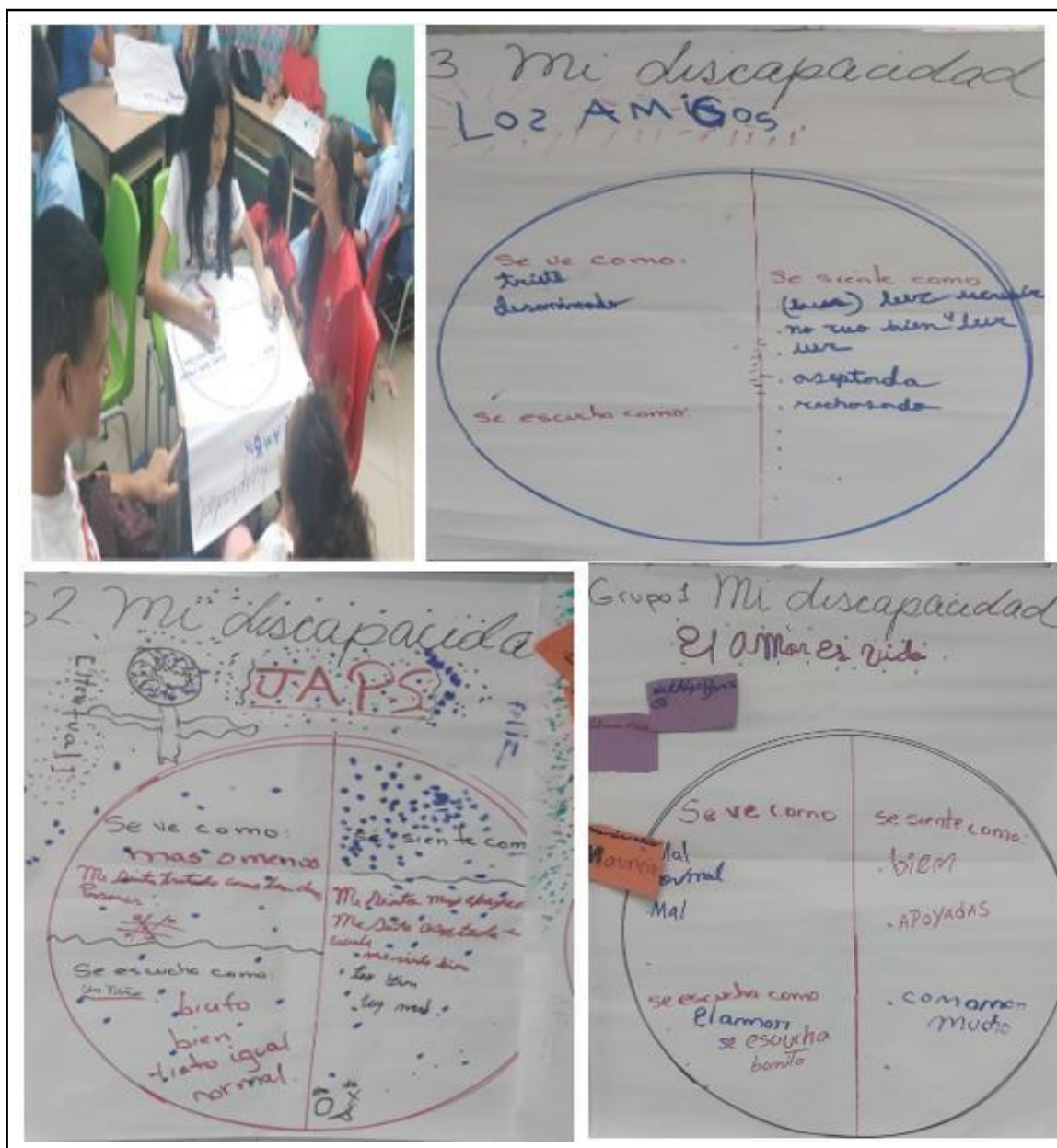
Las imágenes que se presentan a continuación corresponden a la fase seis: de la aplicación del PIE-DI y la actividad uno y dos en las distintas tareas prácticas y los objetivos que lo integran en la que participaron los 48 estudiantes del GE.



Fuente: Participantes del grupo experimental II trimestre (2023).

Programa de Intervención Educativa PIE-DI, 2023

Las imágenes que se presentan a continuación corresponden a la fase seis: de la aplicación del PIE-DI y la actividad uno y dos en las distintas tareas prácticas y los objetivos que lo integran en la que participaron los 48 estudiantes del GE.



Fuente: Participantes del grupo experimental II trimestre (2023).

Programa de Intervención Educativa PIE-DI, 2023

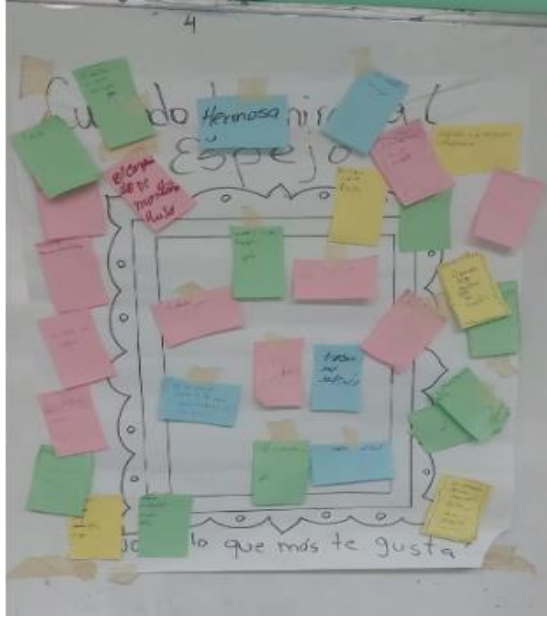
Las imágenes que se presentan a continuación corresponden a la fase seis: de la aplicación del PIE-DI y la actividad uno y dos en las distintas tareas prácticas y los objetivos que lo integran en la que participaron los 48 estudiantes del GE.



Fuente: Participantes del grupo experimental II trimestre (2023).

Programa de Intervención Educativa PIE-DI, 2023

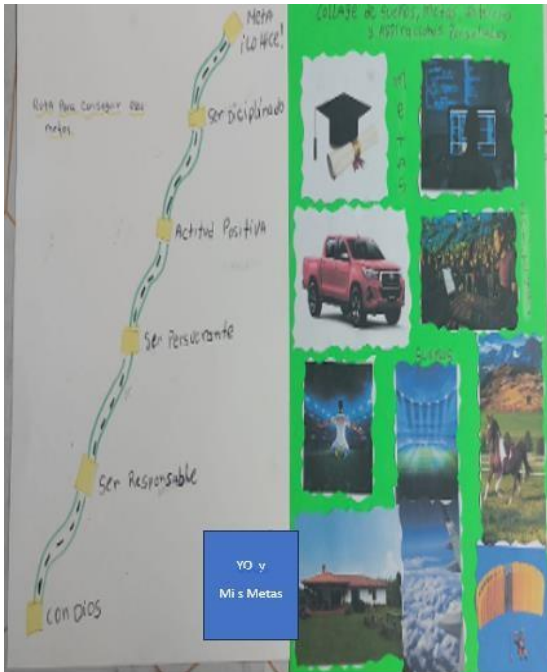
GE



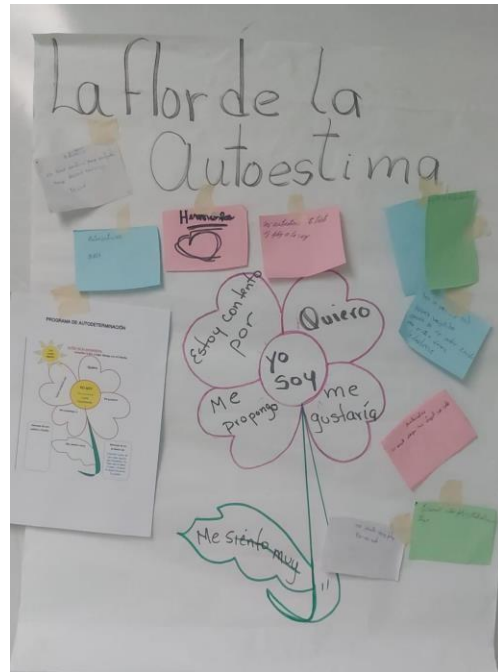
GE



GE



GE



ÍNDICE DE CUADRO

Cuadro	Descripción	Página
Cuadro 1	Discapacidad intelectual y sistema multidimensional.	65
Cuadro 2	Características de los sistemas de apoyos para las personas con discapacidad intelectual.	74
Cuadro 3	Teoría funcional de autodeterminación y dimensiones de autodeterminación Componentes específicos y observables de la conducta autodeterminada.	97
Cuadro 4	Teoría de la Agencia Causal Dimensiones de autodeterminación.	98

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla	Descripción	Página
Tabla 1	Resultados de la prueba t: comparación de medias en SPSS: Pretest y Postest.	182
Tabla 2	Resultados de la prueba t: correlaciones de muestras emparejadas en SPSS habilidades de autodeterminación.	183
Tabla 3	Resultados prueba Kolmogorov-Smirnoz Shapiro-Wilk: en SPSS.	185
Tabla 4	Resultados de la prueba t: comparación de medias en SPSS pretest-postest autodeterminación.	186
Tabla 5	Resultados de la prueba t: diferencias emparejadas: en SPSS pretest-postest autodeterminación.	188
Tabla 6	Resultados prueba t: Prueba de muestras emparejadas variable autonomía en SPSS.	189
Tabla 7	Resultados Prueba de Levene de igualdad de varianzas variable: Autonomía estudiantes con DI GE Y CC: postest, Prueba de Levene de igualdad de varianzas/ Prueba de muestras independientes.	192
Tabla 8	Resultados prueba t: Diferencias autorregulación de estudiantes con DI.	193

Tabla 9	Resultados prueba t: Diferencias Autorregulación estudiantes con DI.	194
Tabla 10	Resultado Prueba t: muestras independientes variable Autorregulación.	195
Tabla 11	Resultados Estadísticas de muestras emparejadas: Autoconcepto en estudiantes con discapacidad intelectual.	198
Tabla 12	Prueba de t: muestras emparejadas Autoconcepto estudiantes con discapacidad intelectual.	199
Tabla 13	Resultados prueba t para muestras independientes: variable autoconcepto,	200
Tabla 14	Resultados prueba t para muestras emparejadas: variable empoderamiento.	203
Tabla 15	Resultados prueba t para muestras emparejadas: variable empoderamiento.	204
Tabla 16	Resultados prueba t para muestras independientes: variable empoderamiento.	205
Tabla 17	Resultados efecto edad y sexo en la autodeterminación de estudiantes con DI: con ANOVA.	216
Tabla 18	Resultado Autodeterminación: hijos con discapacidad intelectual GE.	218

Tabla 19	Resultado Autodeterminación: hijos con discapacidad intelectual (GC).	219
Tabla 20	Grados de habilidades de autodeterminación según la familia.	220
Tabla 21	Grados de habilidades de autodeterminación de estudiantes con DI según docentes de Educación Especial premedia.	224
Tabla 22	Resultados prueba t para muestras independientes: variable autodeterminación: postest.	227
Tabla 23	Grado de habilidades autodeterminadas presentes en estudiantes con DI pretest y postest.	230

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura	Descripción	Página
Figura 1	Componentes del Funcionamiento Humano (CIF, 2011).	45
Figura 2	Registro bibliométrico programas de autodeterminación en Scopus.	108
Figura 3	Registro autores que más publican autodeterminación en Scopus.	109
Figura 4	Documentos por afiliación.	109
Figura 5	Países que más publican sobre Autodeterminación.	110
Figura 6	Cluster map de autodeterminación según autores.	111
Figura 7	Map Self-determination Cluster.	112
Figura 8	Male cluster.	115

ÍNDICE DE GRAFICAS

Gráfica	Descripción	Página
Gráfica 1	Grados de autonomía en estudiantes con discapacidad intelectual: pretest.	190
Gráfica 2	Grados de autonomía en estudiantes con discapacidad intelectual: postest.	191
Gráfica 3	Grados de Autorregulación en estudiantes con discapacidad intelectual: pretest.	196
Gráfica 4	Grados de Autorregulación en estudiantes con discapacidad intelectual postest.	197
Gráfica 5	Grados de Autoconcepto en estudiantes con discapacidad intelectual: pretest.	201
Gráfica 6	Grados de Autoconcepto en estudiantes con discapacidad intelectual: postest.	202
Gráfica 7	Grados de Empoderamiento estudiantes con DI: pretest.	206
Gráfica 8	Grados de Empoderamiento estudiantes con DI: Postest.	207
Gráfica 9	Autoconocimiento pretest GE: Sé cuáles son las cosas que hago mejor.	208

Gráfica 10	Autoconcepto pretest GE: Me gusta como soy.	210
Gráfica 11	Autoconcepto pretest GE: Confío en mis capacidades.	211
Gráfica 12	Autoconocimiento: Creo que soy una persona importante para mi familia.	212
Gráfica 13	Autoconocimiento: Creo que soy una persona importante para mis amigos.	214
Gráfica 14	Grado de Autodeterminación de hijos con DI: familia (GE).	222
Gráfica 15	Grado de Autodeterminación de hijos con DI: familia (GC).	223
Gráfica 16	Grado de Autodeterminación en estudiantes con DI: profesores.	225
Gráfica 17	Grados de Autodeterminación estudiantes con DI: pretest.	228
Gráfica 18	Grados de Autodeterminación estudiantes con DI: Postest.	229