

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Innovación en Educación

La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en la práctica deportiva de los estudiantes con discapacidad intelectual moderada

Ruben Dario Zambrano Estupiñan

Tutor: Christian Jaramillo Baquerizo

Quito, 2018



Cláusula de cesión de derecho de publicación de tesis/monografía

Yo, Ruben Dario Zambrano Estupiñan, autor/a de la tesis intitulada “La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la discapacidad intelectual en la práctica deportiva”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de magíster en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo, por lo tanto, la Universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en formato virtual, electrónico, digital u óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

Quito, 14 de septiembre del 2018

Firma:

Dedicatoria y Agradecimientos

A toda mi familia.

A mis padres, por su omnipresente acompañamiento.

A mi compañera de vida y mis pequeños retoños.

A todos mis profesores, por toda esa entrega y su ayuda constante en mi formación como docente.

A mis colegas y amigos, por soportar horas de discusión sobre la educación y la sociedad.

A todos los grandes pensadores de la realidad social y educativa, quienes me han ayudado a pensar y entender a la sociedad y en especial a la educación.

Y a los niños y los jóvenes que ponen en nuestras manos su desarrollo y nos permiten vivir y estudiar junto a ellos la satisfactoria experiencia de aprender y enseñar.

Resumen

El presente estudio investiga en un grupo de cinco estudiantes con discapacidad intelectual de una universidad privada del país la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas durante la práctica y el entrenamiento deportivo. Los estudios de la teoría de la auto determinación que inicialmente fueron desarrollados por Richard M. Ryan y Edward. L. Deci, y han sido trabajados y perfeccionados por académicos de muchos países, sugieren qué, cuando las necesidades psicológicas básicas como la autonomía, la competencia y la relación son fomentadas, los individuos tienden a estar mejor motivados intrínsecamente, autodeterminados y logran fomentar sus pasiones, intereses o tendencias naturales para comportarse de manera más efectiva y saludable. El estudio se realizó mediante una exhaustiva exploración de la literatura más relevante en los temas de autodeterminación y discapacidad para la construcción del marco teórico y conceptual, a continuación, se realizó el análisis y la sistematización de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los participantes, después de que hubieron participado en las clases extra curriculares del club de slackline, un deporte que promueve tomarse el tiempo para pensar, respirar y vivir en equilibrio. Luego de analizar con detalle los resultados encontrados en nuestro estudio podemos indicar qué, con una práctica docente que piense a la discapacidad como una realidad que demuestra la diversidad humana, sus capacidades y habilidades, más allá de pensar tan solo a la discapacidad como un problema de funcionalidad o salud, las personas tendrán un mejor desarrollo personal y mejoras en su bienestar. Para finalizar se presenta una recopilación de procesos de intervención educativos con acertadas metodologías que se enfocan en el desarrollo de la autodeterminación, la motivación intrínseca, a partir de ellos se construye una propuesta metodológica más abarcadora y con fortuna efectiva.

El conocimiento pertenece a la humanidad y
debe ser compartido, no comercializado

N.N.

El hombre es lo que hace, con lo que hicieron con él.

Jean P. Sartre.

Enseñar, no es transferir conocimiento,
es crear las posibilidades para su propia producción
y construcción.

Paulo Freire.

TABLA DE CONTENIDOS

	Pág.
I. Introducción	13
I.I. Planteamiento del problema	13
I.II. Justificación	14
I. III. Objetivos	15
I. IV. Metodología	16
Tipo de Investigación	16
Fases de la investigación	16
 Capitulo Uno	 19
 1. La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la discapacidad intelectual en la práctica deportiva.	 19
1.1. Introducción.	19
1.2. La teoría de la autodeterminación y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.	20
1.3. La discapacidad intelectual.	25
1.4. La autodeterminación y la inclusión educativa en la práctica deportiva.	29
 Capitulo Dos	 33
 2. La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes con discapacidad intelectual moderada en la práctica deportiva.	 33
2.1. Introducción	33
2.2. Contexto	35
2.3. Participantes	36
2.4. Recolección de datos	37
2.5. Análisis de datos	38
2.6. Resultados	38

2.6.1. Satisfacción de la autonomía	39
2.6.2. Satisfacción de competencias	40
2.6.3. Satisfacción de las relaciones	40
2.7. Discusión e implicaciones	41
2.8. Limitaciones	43
 Capítulo Tres	 45
 3. Mejorar la motivación intrínseca y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes.	 45
 3.1. Introducción.	 45
3.2. Intervenciones en el ámbito educativo.	46
3.2.1. Modelo de Instrucción para el Aprendizaje Autodeterminado (<i>Self-determined Learning Model of Instruction, SDLMI</i>).	47
3.2.2. Hazte cargo. (Take Charge)	47
3.2.3. Un currículo hacia la autodeterminación: pasos (Steps to Self-determination. A Curriculum to Help Adolescents Learn to Achieve Their Goals)	48
3.2.4. Programa de autodeterminación ChoiceMaker.	49
3.3. Un programa propio para mejorar la auto determinación en la educación física.	50
 Conclusiones	 53
 Bibliografía.	 57

I. Introducción.

Antes que nada, pedimos al lector tomarse el tiempo para leer todo el trabajo de investigación ya que para entenderlo al igual que a la discapacidad se lo debe leer integralmente y de forma diversa. Entender la discapacidad es entender la diversidad, entender este escrito es entender que existen otras formas de mirar, entender y escribir la realidad, es recordar a Barthes¹ y sus sugerencias al escribir y leer un texto. Intentaré al estilo de Barthes y de Brecht² hacer que este texto se distancie emocionalmente del lector, para no sumergirlo en una catarsis y llevarlo a una reflexión más crítica y objetiva.

I.I. Planteamiento del problema.

En los procesos educativos y en la sociedad en general la exclusión de las personas con discapacidades intelectuales se da en general por no saber cómo tratar con ellas, por pensar en lo que no son capaces de hacer, en vez de pensar en lo que pueden hacer³. La inclusión es un proceso consciente que debe responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos, satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, la cultura y la vida escolar, así como en reducir la exclusión dentro de la educación y a partir de ella.⁴ La inclusión supone cambios y modificaciones en los objetivos, contenidos, métodos y recursos, con un enfoque común que abarque a todos los alumnos y la convicción de que es responsabilidad del sistema oficial educar a todos los niños y jóvenes en edad escolar⁵.

¹ Barthes R. (1987), “La muerte de un autor”. El susurro del lenguaje. Barcelona: Paidós

² Museum, Stiftung Deutsches Historisches. «Gerade auf LeMO gesehen: LeMO Biografie». Accedido 5 de septiembre de 2018. <https://www.dhm.de/lemo/biografie/bertolt-brecht>.

³ Susana U. La integración de lo diverso. En: Encrucijadas, no. 48. Universidad de Buenos Aires. Repositorio digital de la Universidad de Buenos Aires: <http://http://repositorioubi.sisbi.uba.ar>

⁴ Booth, Tony. 1996. “A Perspective on Inclusion from England.” *Cambridge Journal of Education* 26 (1): 87–99. doi:10.1080/0305764960260107.

⁵ UNESCO. 1994. “Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.” In *Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y*

El contexto escolar y la docencia son espacios ideales para reducir las prácticas de exclusión y además para realizar trabajos de investigación que permitan visibilizar de mejor manera la exclusión y con esto proponer ideas, contenidos, metodologías y recursos para mejorar los procesos de aprendizaje. Cuando no tenemos buenas prácticas docentes corremos el riesgo de generar desmotivación en nuestros estudiantes hacia la escuela y hacia el aprendizaje. La falta de motivación es uno de los principales motivos de deserción escolar.⁶ De todo esto, los estudiantes con discapacidades son los más afectados y poco apoyados en el contexto escolar, no por mala intención de los profesores, más bien, por el desconocimiento de prácticas docentes de enseñanza adecuadas para ellos.

El presente trabajo estudia la literatura sobre la discapacidad intelectual y la motivación bajo la teoría de la autodeterminación de los psicólogos Edward L. Deci y Richard M. Ryan y con ello investigar en una clase de deportes a un grupo de cinco estudiantes con discapacidad intelectual moderada, con el objeto de pensar, reflexionar e intentar acercarnos a su realidad, descubrir de a poco el trabajo que se está realizando con ellos en cuanto a la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas y sus procesos de aprendizajes, para luego revisar la literatura más precedente sobre adecuadas prácticas educativas para comprender mejor la diferencia de los alumnos en sus procesos de aprendizaje y desarrollo personal.

I.II. Justificación

Desarrollado lo anterior se plantea la necesidad de elaborar un estudio de investigación que, analice: *Cómo satisfacer las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia, relación) en la práctica deportiva de los estudiantes con discapacidad intelectual moderada.?*

Calidad, 111. Salamanca: UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Ministerio de Educación y Ciencia España.

⁶ Espíndola, Ernesto , y Arturo León. (2002) «La deserción escolar en América Latina»: Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

Con esto se amplía los estudios de la motivación y de la teoría de la autodeterminación, su implicación en la educación y proponer alternativas metodológicas que mejoren los procesos de enseñanza – aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Además, después de revisar minuciosamente la literatura referente a nuestro trabajo, es la teoría de la autodeterminación la que más se acerca y mejor explica la motivación humana en el desarrollo personal, muchos estudios previos sobre la misma teoría y su incidencia en educación han evidenciado resultados favorables.

El presente trabajo de investigación pretende responder como pregunta central: ¿Cómo satisfacer las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) de los estudiantes con discapacidad intelectual moderada en la práctica deportiva?

De igual forma para ayudar a dar respuesta a la pregunta principal debemos contestar las siguientes:

¿De qué forma las necesidades psicológicas básicas y la motivación intrínseca son elementos que fomentan el desarrollo de los talentos naturales de las personas con discapacidad intelectual moderada en la práctica deportiva?

¿Cómo se están satisfaciendo las Necesidades Psicológicas Básicas (autonomía, competencia, relaciones) en las personas con discapacidad intelectual moderada en la práctica deportiva?

¿Qué estrategias metodológicas pueden utilizar los docentes para satisfacer las Necesidades Psicológicas Básicas (autonomía, competencia, relaciones) de los estudiantes con discapacidad intelectual moderada en la práctica deportiva?

I.III. Objetivos

Para responder a las interrogantes anteriores nos planteamos un objetivo general y tres específicos que nos ayudarán a desarrollar nuestro estudio. Nuestro objetivo general;

Investigar ¿cómo satisfacer las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) de los estudiantes con discapacidad intelectual moderada en la práctica deportiva?

Para ello debemos cumplimos con tres objetivos específicos;

Estudiar la literatura y estudios referentes a la Teoría de la Auto Determinación, las Necesidades Psicológicas Básicas, la Motivación Intrínseca y la discapacidad intelectual, para la construcción del marco teórico y conceptual de nuestra investigación.

Investigar cómo se está fomentando la motivación intrínseca y satisfaciendo las necesidades psicológicas básicas por medio de entrevistas semi-estructuradas a cada uno de los participantes con lo cual mismos obtendremos los datos y procederemos a la sistematización, análisis e interpretación de los resultados.

Estudiar la literatura más relevante y referentes sobre intervenciones educativas que fomenten la autodeterminación y la motivación para desarrollar una intervención propia que permita mejorar las clases de educación física en pro de fortalecer el desarrollo de la motivación intrínseca y fortalecer las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes con discapacidad intelectual moderada.

I.IV. Metodología

Tipo de Investigación

La literatura desarrollada frente al tema de estudio sugiere una investigación documental de la literatura y una investigación cualitativa. Para el presente estudio proponemos una metodología que combine las dos técnicas para acercarnos a una mejor interpretación de los resultados, realizaremos una revisión de la literatura, entrevistas semi-estructuradas con los participantes. Sistematizaremos y analizaremos los datos para después realizar propuestas que mejoren la didáctica - metodológica.

Fases de la investigación

Fase de investigación documental. - Esta es la fase de investigación bibliográfica que nos permitirá construir el marco teórico y conceptual de la investigación sobre la

Teoría de la Auto Determinación, las Necesidades Psicológicas Básicas, la Motivación Intrínseca, la práctica deportiva, la discapacidad y la discapacidad intelectual moderada.

Fase de investigación de campo. - Mediante un cronograma de trabajo realizaremos nuestra investigación por medio de entrevistas semi-estructuradas a cada uno de los 5 participantes de nuestra investigación, una vez obtenido los datos, procederemos a la sistematización, análisis e interpretación de los resultados.

Fase de diseño de la propuesta. - una vez analizados e interpretados los datos obtenidos procederemos al diseño de nuestra propuesta didáctica - metodológica.

Capítulo Uno

La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la discapacidad intelectual en la práctica deportiva.

1.1. Introducción.

La teoría de la autodeterminación ofrece un amplio marco de estudio que desde sus inicios ha sido aplicada con mucho interés en distintas investigaciones con variados contextos sociales y educativos.⁷ Además de la investigación y el desarrollo normal de la teoría, los estudios donde se ha aplicado la teoría de la autodeterminación incluyen muchos ámbitos como: educación, organización social, el deporte y la actividad física, la religión, la salud, la medicina, la crianza de los hijos, los entornos virtuales y los medios, las relaciones personales, etc. Mediante todas estas investigaciones se ha podido analizar como el control de los entornos de apoyo a la autonomía inciden en el desarrollo y el bienestar, así como en el rendimiento y en la persistencia.⁸ Adicionalmente, los apoyos hacia las relaciones y las competencias interactúan con los apoyos a la autonomía para fomentar el compromiso y el valor dentro de cada entorno o contextos específicos y dentro de los dominios de cada actividad.⁹ Investigaciones que han aplicado la teoría de la ADT han generado y especificado técnicas que van desde la construcción de objetivos hasta formas de comunicación, que han mostrado su eficacia para promover una motivación libre sostenida. En esta primera parte de nuestro trabajo, luego de una exhaustiva revisión de la literatura, hemos desarrollado el marco teórico y conceptual de nuestra investigación. El capítulo está dividido en cuatro partes en donde se explican los principales aportes de los temas que trataremos como son: la teoría de la

⁷ En el sitio web de la teoría se puede encontrar cientos de artículos en donde se utiliza como marco teórico de referencia las investigaciones de la teoría de la autodeterminación, los artículos están clasificados por temas de investigación o por su aplicación. <http://selfdeterminationtheory.org/>

⁸ Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

⁹ Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being., 68-78.

autodeterminación y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la discapacidad intelectual y la autodeterminación frente a la inclusión educativa en la práctica deportiva. La teoría de la autodeterminación y la micro teoría de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas nos servirán de marco teórico para explicar los distintos tipos de motivación intrínseca y extrínseca, además nos ayudará a entender como la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la motivación pueden ayudar a mejorar las practicas docentes junto con un mejor desarrollo personal de los estudiantes, en especial aquellos con algún tipo de discapacidad. En la segunda parte de este capítulo se revisará el estado actual de la construcción personal y social de la discapacidad, analizaremos como las personas con discapacidad al ser parte de un grupo minoritario¹⁰ son insistentemente estigmatizados, discriminados, excluidos del aprendizaje y de su participación social y en especial en las escuelas.¹¹ Todo esto significa que son víctimas de la desigualdad social. Pero a pesar de toda esta realidad con prácticas responsables de educación y desarrollo social las personas con discapacidades pueden ser más auto determinadas y llevar una mejor calidad de vida.

1.2. La teoría de la autodeterminación y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas

Muchas de las cosas que hacen las personas están basadas en sus motivaciones.¹² En todas partes, los padres, los maestros, los entrenadores y los gerentes luchan con la forma de motivar a los aprendices y los individuos luchan por encontrar energía, movilizar el esfuerzo y persistir en las tareas de la vida y el trabajo. A menudo las personas se ven afectadas o motivadas por factores externos como sistemas de

¹⁰ Cabe aclarar que no se trata de un grupo de pocas personas, decimos minoritarios en relación al total de la población, para nuestro caso la ecuatoriana. En Ecuador las personas que registran una discapacidad son un total de 444.901, de los cuales 99.944 tienen un tipo de discapacidad intelectual. (Ministerio de Salud Publica, Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades)

¹¹ Calderon A., Habegger Lardoeyt, S. (2012). Educación, hándicap e inclusión. Una lucha familiar contra una escuela excluyente. Sevilla: Octaedro Andalucía.

¹² Ryan, R., and E. Deci., 2000, "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation." *American Psychologist* 55 (1): 68–78.

recompensa, grados, evaluaciones o las opiniones que temen que otros puedan tener de ellos, esto es lo que se llama motivación externa, extrínseca o controlada. Sin embargo, con la misma frecuencia, la gente está motivada internamente, por intereses, curiosidad, cuidado o valores morales. Estas motivaciones internas o intrínsecas no son necesariamente recompensadas o apoyadas externamente, pero sin embargo pueden sostener pasiones, creatividad y esfuerzos sostenidos. La interacción entre los factores o fuerzas extrínsecas que actúan sobre las personas y los motivos intrínsecos y necesidades inherentes a la naturaleza humana es el territorio de la Teoría de la Autodeterminación.

La teoría de la autodeterminación (en adelante SDT por sus siglas en inglés Self - Determination Theory) representa un marco amplio para el estudio de la motivación y la personalidad humana. La SDT articula una serie de meta - teorías para enmarcar los estudios motivacionales, una teoría formal que define fuentes intrínsecas y variadas de motivación extrínseca, una descripción de los roles respectivos de los motivos intrínsecos y de la motivación extrínseca en el desarrollo cognitivo y social y en las diferencias individuales.¹³ Tal vez lo más importante es que las propuestas de la SDT también se centran en cómo los factores sociales y culturales facilitan o socavan el sentido de volición e iniciativa de las personas, además de su bienestar y la calidad de su desempeño.¹⁴ Se argumenta que las condiciones que apoyan la experiencia de autonomía, competencia y relación del individuo fomentan las formas de motivación, los procesos de su interiorización (ver figura 1) y compromisos más predispuestos y de alta calidad para las actividades, incluyendo el rendimiento, la persistencia y la creatividad. Además, la SDT propone que en el grado en el cual una de estas tres necesidades psicológicas no se apoyan o se frustran dentro de un contexto social tendrá un fuerte impacto perjudicial en el bienestar en ese entorno¹⁵.

¹³ Ryan, R., and E. Deci., 2000, "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation." 69

¹⁴ Ibid, 68-97

¹⁵ Ibid, 68-97

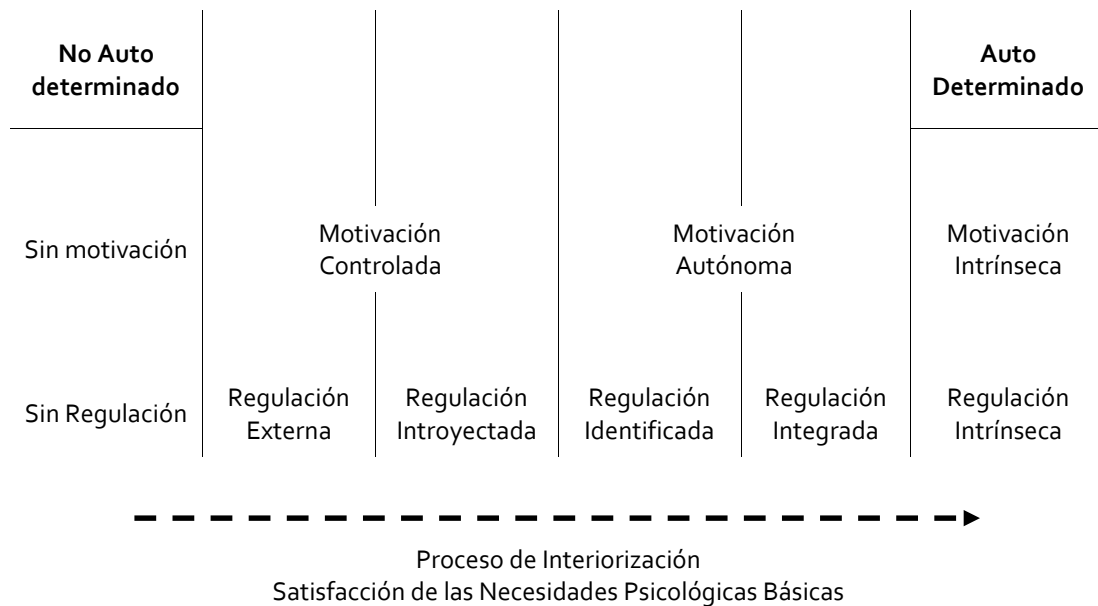


Figura 1. Proceso continuo de interiorización de la auto determinación. Adaptación personal de Ryan y Deci (2000)

La SDT es un enfoque dialéctico orgánico e integral. Comienza con la suposición de que las personas son organismos activos, con tendencias evolucionadas hacia el crecimiento, dominan los retos ambientales e integran nuevas experiencias en un sentido coherente del desarrollo personal.¹⁶ Sin embargo, estas tendencias naturales del desarrollo no funcionan automáticamente, sino que requieren nutrientes y apoyos sociales continuos. Es decir, el contexto social puede apoyar o frustrar las tendencias naturales hacia el compromiso activo y el crecimiento psicológico, o pueden catalizar la falta de integración, defensa y satisfacción de los sustitutos de las necesidades personales. Por lo tanto, es la dialéctica entre el organismo activo y el contexto social la que constituye la base de las predicciones de la SDT sobre el comportamiento, la experiencia y el desarrollo.¹⁷

¹⁶ Ibid, 68-97

¹⁷ Ibid, 68-97

Dentro de la SDT, los nutrientes para el desarrollo y el funcionamiento sano se especifican usando el concepto de necesidades psicológicas básicas para la autonomía, la competencia y la relación. En la medida en que las necesidades se satisfacen continuamente, la gente se desarrollará y funcionará eficazmente y experimentará bienestar, pero en la medida en que se vean frustradas, la persona probará más probablemente el malestar y el funcionamiento no óptimo.¹⁸ Los aspectos más oscuros de la conducta y las experiencias humanas, como ciertos tipos de psicopatología, prejuicios y agresiones, se entienden en términos de reacciones a las necesidades básicas que han sido frustradas, ya sea de desarrollo o proximal.¹⁹

Formalmente, el SDT comprende seis mini-teorías; 1) la teoría de la evaluación Cognitiva (CET, por sus siglas en ingles), 2) la teoría de la Integración Orgánica (OIT, por sus siglas en ingles), 3) la teoría de Orientaciones de Causalidad (COT, por sus siglas en ingles), 4) la teoría de la Necesidades Psicológicas Básicas (BPNT, por sus siglas en ingles), 5) la teoría de los Objetivos Contenidos o de Teoría de los Objetivos (GCT, por sus siglas en ingles). 6) La teoría de la Motivación de las Relaciones Personales (RMT, por sus siglas en ingles)

Cada una de las cuales fue desarrollada para explicar un conjunto de fenómenos basados en la motivación que surgieron de la investigación de laboratorio y de campo. Cada una, por lo tanto, se dirige a una faceta de la motivación o el funcionamiento de la personalidad. Por motivos procedimentales del nuestro estudio, será la teoría de las Necesidad Psicológicas Básicas en la que nos enfocaremos para desarrollar el mismo.

1.2.1. La teoría de la Necesidades Psicológicas Básicas

La Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (en adelante BPNT por sus siglas en inglés) elabora el concepto de las necesidades psicológicas evolucionadas y sus relaciones con la salud y el bienestar psicológicos.²⁰ La BPNT sostiene que el

¹⁸ Ibid, 68-97

¹⁹ Ibid, 68-97

²⁰ Ibid, 68-97

bienestar psicológico y el funcionamiento óptimo se basan en la autonomía, la competencia y la relación. La autonomía tiene que ver con la facultad y el derecho de las personas para elegir de manera responsable su propia forma de actuar dentro de una sociedad, es la necesidad de poder tomar sus propias decisiones. En los contextos escolares es importante la participación activa y libre de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las investigaciones concluyen mejores resultados en procesos educativos centrados en una educación más significativa y activa del estudiante.²¹ Competencia se refiere al deseo de ser influyente, ser eficaz y ser capaz de enfrentar con éxito los desafíos.²² Dar retroalimentación, asignar tiempo para la práctica, establecer talleres prácticos, crear oportunidades de aprendizaje activo, puede contribuir a la necesidad de la satisfacción de la competencia.²³ La relación tiene que ver con el deseo de relacionarse con los demás, sentirse acompañado, apoyado, realizar trabajos cooperativos y con retroalimentación ayuda a fomentar las relaciones entre los individuos.²⁴ Por lo tanto, los contextos que apoyan versus los que frustran estas necesidades deben impactar invariablemente el bienestar. La teoría sostiene que las tres necesidades son esenciales y que si alguna es frustrada habrá distintos problemas funcionales. Debido a que las necesidades básicas son aspectos universales del funcionamiento, la BPNT examina las configuraciones cruzadas y transculturales para su validación y refinamiento.²⁵ En nuestra investigación desarrollaremos una herramienta que nos permita intentar medir la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de nuestros estudiantes durante la clase de deporte para luego realizar análisis independientes de la frustración o satisfacción de cada una de las necesidades psicológicas.

²¹ Coll C. Rochera M. 1990: “Estructuración y organización de la enseñanza: las secuencias del aprendizaje”. 123

²² Ryan, R., and E. Deci., 2000, “Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation.” 68-97

²³ Jaramillo C., Valcke M., Vansteenkiste M., Vanderlinde R., 2018. 8 “Current professional development initiatives in higher education: do they consider the psychological needs of teachers”. Quito. Universidad Andina Simon Bolivar.

²⁴ Jaramillo C., Valcke M., Vansteenkiste M., Vanderlinde R., 2018. “Current professional development initiatives in higher education: do they consider the psychological needs of teachers”. 8

²⁵ Ibid, 68-97

1.3. La discapacidad intelectual

El modelo social de la discapacidad ofrece una perspectiva que ha demostrado ser potente en tanto que ha modificado sustancialmente el enfoque teórico de las políticas y los estudios sobre discapacidad.²⁶ Se basa en la simple idea de que la discapacidad no se debe a las limitaciones funcionales de sus impedimentos, sino a las barreras externas que no permiten su plena participación en la sociedad.²⁷ En el corazón de este modelo está el reconocimiento del poder de algunos para definir la identidad y las vidas de otros, un poder que desempodera, margina y crea dependencia a las personas con discapacidad.²⁸ El modelo se basa en dos presupuestos fundamentales: por una parte, se entiende que las causas de la discapacidad son fundamentalmente sociales, y no individuales, ya que las diferencias individuales no explican por sí solas la exclusión a la que las personas con discapacidades se enfrentan. Por otra parte, el modelo social entiende que todas las vidas humanas son igualmente dignas, por lo que las personas con discapacidad podrían ofrecer importantes aportes al resto de la sociedad a través de la inclusión y la aceptación de la diferencia.²⁹

²⁶ Almendros, IC. 2014. "Educación Y Esperanza En Las Fronteras de La Discapacidad." Afundacion.org, [120.http://www.afundacion.org/docs/socialipublicacion_educacion_esperanza_fronteras_discapacidad.pdf](http://www.afundacion.org/docs/socialipublicacion_educacion_esperanza_fronteras_discapacidad.pdf).

²⁷ Oliver, M. & Barnes, C. 2010. Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5),547-560. DOI:10.1080/01425692.2010.500088

²⁸ Barton, L. 1993. Inaugural lecture, University of Sheffield, November 17. Recuperado de <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Barton-inaugral-lecture-barton.pdf>

²⁹ Palacios, A. 2008. El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: CERMI.

El manejo de la discapacidad en los procesos educativos es un tema que aborda la construcción de las identidades de los estudiantes en el contexto escolar, después de la familia es en los centros de estudio donde los individuos con discapacidades descubren lo importantes que pueden llegar a ser en la sociedad o, todo lo contrario. Por ejemplo, Ignacio Calderón³⁰ presenta un exhaustivo estudio de caso único en el que se aborda la construcción de la identidad creativa de Rafael Calderón, un joven estudiante del Grado Superior de Música. El estudio muestra cómo una persona con síndrome de Down tiene que luchar en la arena educativa para desarrollar una identidad libre de los prejuicios que el sistema educativo y la sociedad en general tratan de imponer e impulsan a vivir una ideología donde la discapacidad se relaciona con lo que no puedes hacer y no, con lo que eres capaz de hacer. Los sistemas educativos no son espacios perfectos pero si perfectibles como lo plantea Eras Nieto³¹, quien a través de su investigación realiza una propuesta de mejoramiento organizacional para los Centros de Atención a Personas con Discapacidad, CEPRODIS. La propuesta se desarrolla bajo un enfoque de inclusión, de protección integral y de considerar la discapacidad como una situación que debe analizarse desde otras perspectivas para entender que el prejuicio y la discriminación no sólo se traducen en barreras, marginación, asistencialismo, insuficientes medidas sanitarias de prevención y de seguridad social, también inciden en la escasa implementación de adecuadas estrategias, programas y planes de acción. Pensar, entender y aceptar a la discapacidad, la diversidad y la diferencia como características del colectivo social es superar el enfoque de las deficiencias y ver a las personas por sus competencias.

Claro está que, la discapacidad fisiológica de una persona es real, si no posees tus piernas quizás no puedas caminar con normalidad, pero eso no significa que no puedas desplazarte de un lugar a otro, o si perdiste la visión no podrás ver como aquellos que tienen su visión sana, en contraposición el cuerpo desarrolla mayor

³⁰ Almendros, IC. 2014. "Educación Y Esperanza En Las Fronteras de La Discapacidad." 114

³¹ Eras Nieto, Jairo Vinicio. 2013. "Propuesta de Mejoramiento Organizacional Para Centros de Atención a Personas Con Discapacidad. Caso de Estudio: CEPRODIS." Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. <http://hdl.handle.net/10644/3432>.

agudeza en otros sentidos o si no puede hacer cálculos básicos de matemáticas o leer con fluidez, quizás pueda dibujar como un renacentista, el punto es qué, generalmente el espacio social en donde nos desarrollamos como personas fuera de la familia como la escuela o el trabajo son espacios sociales de disputas constantes de poder³² en donde generalmente se piensa que aquellos que estén mejores capacitados para cumplir los objetivos establecidos en aquellos espacios o como los llamo Bourdieu *campos* son quienes deberán prevalecer, sobresalir y tener superioridad y ventaja sobre los demás y aquellos que estén fuera de la normalidad deberán realizar funciones irrelevantes o poco importantes para aquel espacio social y peor aún para su desarrollo personal, de esta forma la persona que tiene una discapacidad fisiológica normal, puede fácilmente empezar a discapacitarse socialmente y a reconocerse a sí mismo como un anormal, un discapacitado total, un no capaz, profundizando así su condición de diferencia e inferioridad en los casos más extremos, llegando inclusive a la autoregulación de sus cuerpos y mentes para sentirse subyugados e impotentes para cambiar su situación la cual consideran como natural³³, lo que Foucault llamo el biopoder³⁴.

Los estudios donde se relacionan la teoría de la autodeterminación y la discapacidad nos ayudan a entender cómo una educación más inclusiva ayuda en el bienestar y en un mejor desarrollo de la identidad. Por ejemplo Eva Vicente³⁵ en su estudio analiza

³² Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular, 2008.

³³ Foucault, Michel. 1991. *Historia de la sexualidad. Teoría*. Madrid: Siglo XXI veintiuno de España.

³⁴ El biopoder o la biopolítica, es una de las tres tecnologías de poder que Michel Foucault desarrolla en su libro “Genealogía del racismo, 1976” en donde explica que el Biopoder se efectúa mediante la regulación de los procesos vitales, a través de las instituciones y sus procesos de normalización y control, como estadísticas, censos, minería de datos, créditos, hipotecas... se genera mediante el procesos como el control de los nacimientos, las migraciones, la fecundidad, el envejecimiento, el acceso a la educación, a la cultura... es propio de las sociedades de consumo y de control.

³⁵ Vicente, E., M. A. Verdugo, M. Gómez-vela, R. Fernández-pulido, and V. M. Guillén. 2015. “Evaluación de las dimensiones de autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual: Escala ARC-INICO Assessment of Self-Determination Domains in

como la autodeterminación, entendida como las acciones encaminadas para lograr ser agente causal de la propia vida, es un derecho frecuentemente demandado por las personas con discapacidad intelectual.³⁶ Además de la relación entre la autodeterminación y la obtención de resultados positivos y de calidad de vida, su investigación sugiere que, proporcionando los apoyos adecuados, los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual pueden desarrollar y expresar una mayor autodeterminación³⁷. Sin embargo, la carencia de materiales de evaluación e intervención supone una dificultad a la hora de diseñar los apoyos necesarios para la promoción de la autodeterminación.³⁸ El objetivo de su investigación fue presentar las características técnicas y psicométricas de la Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación, destacando además sus usos y aplicaciones. El desarrollo y validación de la escala se llevó a cabo tras un proceso exhaustivo de revisión e investigación y gracias a la participación voluntaria de múltiples entidades y sus usuarios. Los resultados de fiabilidad sugieren que la escala y las cuatro secciones que la forman son fiables y el análisis factorial confirmatorio llevado a cabo sustenta la estructura propuesta para la escala y proporciona evidencias de validez. Por tanto, los datos permiten afirmar que esta herramienta proporciona información útil sobre el nivel de los estudiantes en habilidades relacionadas con la autodeterminación, cuya interpretación permite guiar el proceso de planificación de estrategias

Adolescent with Intellectual Disabilities : ARC-INICO Scale.” *IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación Sobre Personas Con Discapacidad*, 1–11.

³⁶ Organización de Naciones Unidas. 2006. *Convención Sobre Los Derechos de Las Personas Con Discapacidad*. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf%5Cnhttp://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/6401>.

³⁷ Vicente, “Evaluación de las dimensiones de autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual”, 7.

³⁸ Gómez, Laura E., Miguel Ángel Verdugo, Benito Arias, and M. Jesús Irurtia. 2011. “Evaluación de Los Derechos de Las Personas Con Discapacidad Intelectual: Estudio Preliminar. / Assessment of the Rights of People with Intellectual Disabilities: A Preliminary Study.” *Behavioral Psychology / Psicología Conductual: Revista Internacional Clínica Y de La Salud* Vol 19(1): 207–22. doi:B) Revista encontrada en Dialnet.

educativas para su promoción.³⁹ Utilizando la misma investigación y parte de las herramientas, García, Fernández y Jurado⁴⁰ analizan que las personas con discapacidad intelectual parecen ocupar un segundo plano en la toma de decisiones que conciernen a su propia calidad de vida. Ellos evalúan un programa ideado para promocionar la autodeterminación y la calidad de vida de estas personas. Los resultados informan de un incremento de las puntuaciones del grupo experimental frente al grupo control. De este modo, el programa apuesta por la autodeterminación como elemento directamente relacionado con la mejora de la calidad de vida y la integración en la comunidad de las personas adultas con discapacidad intelectual. Así mismo Arellano y Peralta⁴¹ en los resultados de su investigación consideran que la autodeterminación es uno de los elementos que determinan la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y su reconocimiento como miembros de la sociedad. Su investigación presenta importantes ideas sobre la cuestión: factores que posibilitan el origen y desarrollo de este movimiento, modelos conceptuales, instrumentos de evaluación y sugerencias para la intervención. Los autores han realizado una exhaustiva revisión de la literatura más importante al respecto.

1.4. La autodeterminación y la inclusión educativa en la práctica deportiva

Recordemos que nuestra investigación se lleva a cabo con un pequeño grupo de cinco estudiantes de una clase de deportes en un contexto educativo y que para sostener nuestro trabajo hemos revisado exhaustivamente la literatura al igual que

³⁹ Vicente, “Evaluación de las dimensiones de autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual”, 12.

⁴⁰ Pascual-García, Diana M^a, Miguel Garrido-Fernández, and Rosario Antequera-Jurado. 2014. “Autodeterminación Y Calidad de Vida: Un Programa Para La Mejora de Personas Adultas Con Discapacidad Intelectual.” *Psicología Educativa* 20 (1). Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid: 33–38. doi:10.1016/j.pse.2014.05.004.

⁴¹ Arellano, Araceli, and Felicidad Peralta. 2013. “Autodeterminación de Las Personas Con Discapacidad Intelectual Como Objetivo Educativo Y Derecho Básico: Estado de La Cuestión.” *Revista Española de Discapacidad* 1 (1): 97–117.

Molinero⁴² y sus colaboradores donde ellos analizan el estado de la cuestión sobre los aportes de la teoría de la autodeterminación y la motivación para mejorar la salud a largo plazo. De acuerdo con la revisión de la literatura realizada por Molinero⁴³ corroborando los análisis de Ryan y Deci explican como la teoría de la autodeterminación postula que, la conducta intencional del ser humano puede describirse a través de procesos de motivación intrínseca o extrínseca y que la motivación es uno de los elementos clave para conseguir una adecuada adherencia a la práctica deportiva.⁴⁴ La teoría de la autodeterminación constituye un modelo explicativo de la motivación humana que ha sido aplicado a diversos ámbitos, entre ellos, la actividad físico-deportiva. Existen destacados estudios que revisan los fundamentos, investigaciones, instrumentos de medida y aplicaciones prácticas de la teoría de la autodeterminación en la actividad física y el deporte⁴⁵ como el de los profesores Moreno y Martínez de la universidad de Murcia, sus estudios muestran que dicha motivación autodeterminada está altamente relacionada con la motivación intrínseca, esto sugiere que las implicaciones prácticas en el ámbito de la práctica físico-deportiva recomiendan la conveniencia de llevar a cabo estrategias para desarrollar la motivación intrínseca y sus formas de regulación.⁴⁶ Los resultados encontrados en los dos estudios mencionados anteriormente detallan como en especial en la práctica deportiva la motivación de los participantes esta mas direccionada hacia la motivación intrínseca, obviamente su motivación de acuerdo con el continuum desarrollado por los autores principales de la teoría (ver fig. 1) debió pasar mínimo desde una motivación controlada por factores externos como,

⁴² Molinero, Olga, Alfonso Salguero Del Valle, and Sara Márquez. 2011. "Autodeterminación Y Adherencia Al Ejercicio: Estado de La Cuestión." *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias Del Deporte* 7 (25): 287–304.

⁴³ Molinero, Olga, Alfonso Salguero Del Valle, and Sara Márquez. 2011. "Autodeterminación Y Adherencia Al Ejercicio: Estado de La Cuestión."

⁴⁴ Ibid, 287-304

⁴⁵ Moreno Murcia, Juan Antonio, and Antonio Martínez Camacho. 2006. "Importancia de La Teoría de La Autodeterminación En La Práctica Físico-Deportiva: Fundamentos E Implicaciones Prácticas." *Cuadernos de Psicología Del Deporte* 6 (2): 39–54.

⁴⁶ Moreno Murcia and Martínez Camacho, "Importancia de La Teoría de La Autodeterminación En La Práctica Físico-Deportiva: Fundamentos E Implicaciones Prácticas.", 39-54.

calificaciones, premios o recompensas, hacia a una motivación más autónoma, hasta llegar a una motivación auto determinada o intrínseca. Cualquiera que sea la condición de discapacidad en la que un estudiante se encuentre, si el proceso pedagógico de aprendizaje y enseñanza es debidamente pensado, planeado, ejecutado y evaluado siguiendo las directrices hacia un desarrollo auto determinado que parta de la realidad social del estudiante, los resultados de dichos procesos serán positivos en fomento de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes, como su autonomía, su relación con compañeros y profesores y el sentimiento de sentirse capaz de lograr sus propios objetivos más allá de los establecidos por su profesor.

Capítulo Dos

Cómo se están satisfaciendo las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes con discapacidad intelectual moderada en la práctica deportiva.

2.1. Introducción

Como ya habíamos indicado en el apartado anterior, las personas con discapacidad a menudo son estigmatizadas por sus diferencias ante una sociedad que intenta normalizarlo ⁴⁷ todo, todo esto causa frente a ellos un desequilibrio y una discriminación, estos son motivos que nos mueve a la realización de este estudio, además de continuar explorando los estudios sobre la discapacidad que van más allá de las diferencias físicas, para discutir la construcción del modelo social de la discapacidad, uno de los análisis más lúcidos con los cuales se pueden entender mejor y abordar con claridad el tema de este modelo social de la discapacidad son los estudios de la estigmatización de Goffman,⁴⁸ en su exhaustivo y cuidadoso ensayo analiza desde el interaccionismo simbólico,⁴⁹ como las personas son estigmatizadas en los distintos colectivos y grupos sociales, personas con discapacidad, criminales y presidiarios, personas con enfermedades mentales, adultos mayores, migrantes, personas de clase social baja, prostitutas, desempleados, personas de raza negra, vagabundos, suicidas, mendigos, etc. Sus trabajos concluyen que fundamentalmente existen tres tipos de estigmas: los físicos, los referidos a la voluntad y los tribales. Y en todos ellos encontró los mismos rasgos sociológicos: un rasgo de la persona se impone por la fuerza a nuestra atención y este rasgo nos lleva a alejarnos de la persona, anulando el resto de sus atributos.⁵⁰ Ahora bien en el ámbito educativo

⁴⁷ Foucault, Michel, François Ewald, Alessandro Fontana, Valerio Marchetti, y Antonella Salomoni. *Los Anormales: curso del Collège de France : (1974-1975)*. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

⁴⁸ Goffman, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

⁴⁹ En general la ‘Escuela de Chicago del interaccionismo simbólico’, considera a éste como una teoría sociológica general, capaz de dar cuenta no sólo de fenómenos de interpretación y cambios sociales a nivel de pequeños grupos sino también, como atestiguan algunos de sus análisis de comportamientos colectivos, de todas las formas de cambio social.

⁵⁰ Goffman, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu. 14 - 15

tenemos claros ejemplos de lo que estamos argumentando, el currículo escolar en efecto lleva implícitas la reproducción de un tipo determinado de ideas, conceptos y valores que de forma casi general pertenece a las clases o colectivos sociales dominantes, ya sean de género,⁵¹ de nacionalidad,⁵² de capacidad,⁵³ o la clase social, de esta forma se excluye los valores y los significados de las culturas, las clases, los colectivos o grupos minoritarios, como las clases populares o para nuestro caso de estudio las personas con discapacidad, así la escuela silencia esas otras formas de pensar y entender la cultura, el aprendizaje y la inteligencia.⁵⁴ Distintos autores, Althusser,⁵⁵ Bernstein,⁵⁶ Bourdieu y Passeron,⁵⁷ han desarrollado en sus trabajos como el contexto escolar junto con un currículo sesgado y hegemónico han servido para legitimar y promover ciertas identidades, comportamientos, clases, grupos, colectivos sociales, persuadir y normalizar a otros y excluir o colocar lejos de la normalidad a los demás.

Continuando con el cumplimiento de los objetivos de nuestro estudio, una vez desarrollado el marco teórico y conceptual de nuestro trabajo de investigación y analizado rigurosamente los aportes sobre los nuevos estudios sobre la discapacidad y su atención en la educación, en el siguiente apartado describimos cómo se desarrolló la investigación de campo, que nos permitió romper el sesgo del que escribieron los autores mencionados anteriormente y dar visibilidad a aquellos que por mucho tiempo no han sido escuchados y hacerlos visibles como participantes libres, capaces y relacionados con su propia construcción social y educativa.

⁵¹ Martínez G., J.S. (2007). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativa. *Revista de Educación (Madrid)*, 342, 287-306.

⁵² Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación (Madrid)*, 345, 85-110.

⁵³ Calderon, I. & Habegger Lardoeyt, S. (2012). Educación, hándicap e inclusión. Una lucha familiar contra una escuela excluyente. Barcelona: Octaedro.

⁵⁴ Almendros, IC. 2014. "Educación Y Esperanza En Las Fronteras de La Discapacidad." 99

⁵⁵ Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

⁵⁶ Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

⁵⁷ Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia.

Luego de revisar la literatura precedente sobre la micro teoría de las necesidades psicológicas básicas y la discapacidad intelectual, los investigadores decidimos realizar una investigación cualitativa, debido a que es el tipo de investigación más apropiada para nuestro trabajo, hemos utilizado las herramientas metodológicas que este tipo de investigación requiere con la debida rigurosidad científica y académica.

El siguiente capítulo se presenta en seis partes en donde se detalla el desarrollo del trabajo, empezamos con: el contexto en donde se desarrolló la investigación, la muestra de la investigación, como se realizó la recolección de los datos, el análisis de los datos, los resultados encontrados en donde analizamos en especial la satisfacción y la frustración de las necesidades psicológicas básicas, autonomía, competencia y relación, y por último se detalla la discusión e implicaciones de los resultados encontrados.

2.2. El contexto

La motivación intrínseca durante los procesos de aprendizaje es importante para fortalecer dichos procesos, una mejor interiorización, integración, regulación, para mejor identificación con lo que se aprende, hasta para disminuir las frustraciones y la desmotivación.⁵⁸

Ahora bien, normalmente en una clase de deportes los estudiantes con discapacidades participan en igualdad de condiciones con sus compañeros, pero sabemos que no son, ni iguales, ni tienen las mismas condiciones físicas o cognitivas. Sin embargo, esto no significa que no puedan participar de las actividades y con los mismos objetivos o sus propios objetivos.

Con todo esto nos interesa saber cuál es el estado de la motivación intrínseca de los estudiantes con discapacidad intelectual moderada y además como esta su autodeterminación frente a la práctica deportiva que desarrollan en la universidad en

⁵⁸ Deci E. and Ryan R. 2000. "The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior". Department of Psychology. University of Rochester. 227-268

especial en el club al que asisten voluntariamente como uno de las opciones extra curriculares que ofrece la institución educativa, para ello queremos responder a la pregunta de nuestra investigación: ¿Cómo se están satisfaciendo las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes con discapacidad intelectual moderada durante la práctica deportiva? El contexto educativo en el que se desarrolla el estudio y al cual forman parte los estudiantes es en la educación superior, en un club deportivo de slackline al cual los participantes forman parte como una de las opciones extra curriculares de la universidad.

Para nuestro estudio se ha diseñado una entrevista semi-estructurada con 9 preguntas, cada una de las preguntas orientadas a descubrir si se están satisfaciendo cada una de las tres necesidades psicológicas básicas, tres preguntas orientadas a la autonomía, dos hacia la competencia y cuatro hacia la relación. En total se realizaron 5 entrevistas a 5 estudiantes.

Las preguntas fueron diseñadas por el equipo de investigación formado por dos profesionales de la educación, quienes están estudiando en diferentes trabajos la teoría que sustenta la investigación.

2.3. Participantes

Los estudiantes que participaron en la investigación son estudiantes de una universidad privada de la ciudad donde se desarrolla el estudio, ellos estudian distintas carreras y pertenecen al club de slackline al cual asisten voluntariamente, cada uno de ellos tiene un tipo distinto de discapacidad intelectual de acuerdo con la Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y la salud⁵⁹, por razones de confidencialidad, no podemos revelar sus nombres, ni el tipo de discapacidad que tienen, en total 5 estudiantes, mayores de edad, con edades

⁵⁹ La Organización Mundial de la Salud (OMS) aprueba la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) en 2001. Es aceptada por 191 países como el estándar internacional para describir y medir la salud y la discapacidad. La CIF clasifica la salud y la discapacidad usando aproximadamente 1500 ítems de "función corporal", "estructura corporal", "actividad y participación" y "factores ambientales".

comprendidas entre los 18 y los 20 años, 1 participante masculino y 4 femeninos, quienes después de recibir la explicación de lo que se trataba la investigación, leer y firmar la carta de consentimiento informado, aceptaron voluntariamente participar en la investigación, de igual manera la institución educativa autorizó la realización del estudio. Cabe señalar que el número de estudiantes es muy bajo debido a que es muy difícil contar con la participación voluntaria de participantes para este tipo de estudios, por el temor que existe en ellos de ser estigmatizados por su discapacidad. Además, para poder obtener información que sea posible procesar, debían ser participantes que su discapacidad no impidiese de alguna forma su contribución al estudio.

2.4. Proceso de recolección de los datos

El marco teórico de este estudio proporcionó los constructos para construir el instrumento de investigación en vista de la recopilación de datos⁶⁰. Utilizando los constructos de SDT de las necesidades psicológicas básicas, a saber, la autonomía, la competencia y la relación, se diseñó una entrevista estructurada para examinar si se están satisfaciendo las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes.

En términos generales se les pregunto, 1. Autonomía - sobre las libertades en la clase, 2. Competencia - sobre sus destrezas en la clase, 3. Relación - sobre el ambiente en la clase. Preguntas como: ¿Cómo es el ambiente entre tú y los estudiantes durante la clase de slackline? (Relación) Se pidió a los estudiantes que dieran ejemplos concretos para respaldar sus respuestas.

Cada entrevista se desarrolló durante 30 minutos cara a cara con los estudiantes en la biblioteca de la universidad, las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas literalmente a un procesador de textos. Se garantizó el anonimato de los entrevistados y la universidad involucrada en el estudio⁶¹.

⁶⁰ Creswell, W. John. 2009. "Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches." *SAGE Publications* 35 (2): 260.

⁶¹ Creswell, "Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.", 260.

2.5. Análisis de los datos

Las entrevistas fueron transcritas literalmente. Cada entrevista fue considerada como un caso individual que representa un estudiante. Las respuestas completas a una pregunta de la entrevista se consideraron como una unidad de análisis. Las respuestas a las preguntas se consideraron unidades integrales que podrían incorporar indicadores múltiples. El análisis se realizó de manera deductiva y sistemática por el investigador, no se utilizó ningún software para ello. En primer lugar, cada transcripción se leyó por primera vez varias veces antes de comenzar el proceso de codificación, de acuerdo con el marco teórico establecido para este estudio. Usando un enfoque deductivo, se establecieron etiquetas para los indicadores en relación con las necesidades psicológicas (autonomía, competencia, relación), estableciendo los criterios de selección basados en SDT. Cada unidad de análisis (declaración completa) se codificó como tal a la vista de la construcción basada en el marco teórico de SDT⁶². Se controlaron los indicadores sobre la satisfacción y la frustración de las necesidades psicológicas básicas⁶³. Los comentarios serán expuestos en los resultados y en las conclusiones del estudio.

2.6. Resultados

Las transcripciones se codificaron para verificar si se observaba satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas en cada unidad de análisis. Una descripción cuantitativa de los resultados proporciona una primera imagen de la naturaleza de los resultados.⁶⁴ Presenta una notable diferencia en el número de indicadores para cada necesidad psicológica básica: satisfacción de autonomía = 25;

⁶² Miles, Matthew B, Michael a Huberman, and Johnny Saldana. 2014. "Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook." *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. SAGE, 275–322.

⁶³ Berg, Bruce. 2009. *Qualitative Research Methods for the Social Sciences. Qualitative Research*.

⁶⁴ Miles, Huberman y Saldana, "Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook." 275-322

frustración de autonomía = 1; satisfacción de competencia = 16; frustración de competencia = 0; satisfacción de la relación = 42; frustración de la relación = 0.

Una visión general de los resultados nos muestra como la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas es notoriamente más alta que la frustración, llegando a no tener indicadores de frustración en la competencia y la relación. Para una mejor comprensión de cómo se satisfacen las necesidades de los estudiantes, los resultados se presentan en temas. Para mantener el anonimato utilizaremos letras para representar a los estudiantes.

2.6.1. Satisfacción de la autonomía

Libertad de asistencia, participación y opinión.

La libertad es uno de los principales valores individuales y sociales al que mayor aprecio le tienen las personas, de hecho la mayoría de las investigaciones sobre los factores ambientales o externos que afectan a la motivación intrínseca se han centrado en el tema de la autonomía frente al control, debido a la importancia de mantener la motivación intrínseca durante los contextos de aprendizajes presenciales, por ejemplo los estudios de Deci, Nezlek y Sheinman⁶⁵ han demostrado que los profesores que apoyan la autonomía en contraste con controlarla, tuvieron estudiantes con una mayor motivación intrínseca, alta curiosidad, y un alto deseo de nuevos desafíos. Los estudiantes que están demasiados controlados no solo pierden la iniciativa, además no aprenden bien, en especial cuando el aprendizaje es mas complejo o requiere procesamiento conceptual y creativo.⁶⁶

- es un deporte que puedes practicar todos los días, que no importa la edad, no importa si no eres muy fuerte o tienes alguna discapacidad, ósea es un deporte para todos - F

- si el grupo tiene algo que decir tenemos la confianza de ir donde los profesores y decirles oye que tal si pasa esto o lo hago así - D

⁶⁵ Ryan, Richard M., y Edward L. Deci. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25 (1)

⁶⁶ Ryan, Richard M., y Edward L. Deci. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. 59

Cuando le preguntamos a los estudiantes sobre el club de slackline, porque lo eligieron, las libertades que tienen dentro del club, como asistir, participar y opinar sus respuestas mostraron que efectivamente existen todas estas distintas libertades dentro del club, la asistencia no es obligatoria, ellos asisten voluntariamente, el horario es flexible, es incluyente, no importa si tienen una discapacidad, todos pueden intentarlo y progresar a su ritmo, pueden opinar con libertad sobre su aprendizaje, pueden participar de las actividades si se sienten motivados y si no simplemente formar parte del grupo sin la presión de tener que cumplir a cabalidad con todas las indicaciones e instrucciones del profesor.

2.6.2. Satisfacción de competencias

Respirar, practicar y confianza

- pienso que puedo simplemente por la práctica, pienso que es lo que da los resultados y cada día tengo más confianza de realizarlos mejor - M

- sí, he aprendido bastante, supongo que las primeras veces no sabía nada sobre como respirar, sobre mi equilibrio y ahora después de practicar mucho ya puedo decir que he mejorado en una forma notable - D

Al revisar las respuestas de las entrevistas todos los indicadores están relacionados con la satisfacción de las necesidades básicas de competencia, al parecer la pedagogía especialmente adaptada para la enseñanza deportiva del slackline ha fomentado que los estudiantes luego de recibir, entender, interiorizar y poner en práctica lo aprendido en las clases han desarrollado las habilidades básicas para dominar el deporte y continuar con la mejora de sus destrezas.

2.6.3. Satisfacción de las relaciones

Para describir mejor los resultados sobre la satisfacción de la necesidad psicológica de relación los hemos dividido en dos temas: el ambiente entre el profesor y los estudiantes; y el ambiente entre los estudiantes. Al igual que en los resultados

anteriores los indicadores de satisfacción de esta necesidad son altos y el de frustración es nulo.

El ambiente entre el profesor y los estudiantes

- el ambiente es siempre abierto a las preguntas y cuando empiezas sientes la confianza de que estas con alguien que está dispuesto a enseñarte y a motivarte para que mejores - J

Apertura al dialogo, confianza, respeto, profesionalismo, seguridad, motivación constante, atención individual, son algunos de las expresiones que los estudiantes manifiestan sobre su relación con los profesores y como esto fomenta a continuar mejorando su práctica deportiva.

El ambiente entre los estudiantes

- se siente el compañerismo al compartir las experiencias de cada uno y también la tranquilidad de que se respeta el tiempo de cada persona, para que cada quien avance a su ritmo, con concentración y a su modo - M

- es muy motivante porque hay personas que saben más que tú y otros que saben menos y ves como los demás alcanzan sus metas y eso te motiva a seguir intentando - J

Al mismo tiempo que el ambiente es sanamente competitivo de manera natural, es colaborativo también, los estudiantes valoran que existan otros que saben más para motivarse a mejorar, pero aquellos que saben más toman el ejemplo de sus profesores y se apoyan entre todos.

2.7. Discusión e implicaciones

Tomando en cuenta la necesidad de seguir investigando el importante papel de la motivación en los procesos de aprendizaje, este estudio contribuye a la literatura mediante la aplicación de la SDT para analizar cómo se están satisfaciendo las

necesidades psicológicas básicas de los estudiantes con discapacidad intelectual moderada durante la práctica deportiva. El análisis proporciona datos de parte de los estudiantes sobre cómo se están satisfaciendo o frustrando sus necesidades, un análisis importante para desarrollar mejores planes de clase para los estudiantes no solo con discapacidades si no en general.

De acuerdo con lo sostenido por Booth sobre la integración⁶⁷, durante el aprendizaje desarrollado en la práctica deportiva del club de slackline, los estudiantes con discapacidad fueron atendidos de acuerdo con lo que son capaces de hacer, entendiendo sus necesidades, su diversidad, se ha podido reducir totalmente su exclusión. Para intentar conseguir esto se realizaron cambios y modificaciones en el contenido, los métodos, las estructuras, las estrategias, los recursos y la vez enfoques particulares para atender mejor el aprendizaje de los estudiantes⁶⁸.

Uno de los cambios que fue posible notar en la clase del club fue la reducción de los prejuicios que los sistemas educativos y la sociedad en general tratan de imponer⁶⁹, los estudiantes fueron capaces de demostrar lo que son capaces de hacer y lo que no pueden hacer sin sentirse agobiados por su condición distinta a la de sus compañeros. Se intentó eliminar estos prejuicios eliminando las barreras, la marginación, el asistencialismo y preferencias con la implementación de adecuadas estrategias y planes de acción⁷⁰. La idea es aceptar la diferencia de nuestros estudiantes como sus características naturales y del grupo en general⁷¹. De acuerdo con Molinero y Deci la teoría de la autodeterminación postula que la conducta intencional del ser humano

⁶⁷ Booth, Tony. 1996. "A Perspective on Inclusion from England." *Cambridge Journal of Education* 26 (1): 87.

⁶⁸ UNESCO. 1994. *La Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso Y Calidad*.

⁶⁹ Almendros, IC. 2014. "Educación Y Esperanza En Las Fronteras de La Discapacidad." *Afundacion.org*, 495.

⁷⁰ Underwood, "La integración de lo diverso", 4.

⁷¹ *Ibid*, 4

puede describirse a través de procesos de motivación intrínseca⁷² y que la motivación es un elemento clave para conseguir una continuidad en la práctica deportiva⁷³.

Otro hallazgo importante es la fuerte relación entre la autodeterminación y la obtención de resultados positivos y su calidad de vida, al igual que la investigación de Eva Vicente se sugiere que proporcionando los apoyos adecuados, los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual pueden desarrollar y expresar una mayor autodeterminación⁷⁴.

Autores como Arellano y Peralta han realizado una exhaustiva revisión de la literatura más importante al respecto de la autodeterminación como uno de los elementos que determinan que las personas con discapacidad intelectual se reconozcan como miembros útiles de la sociedad⁷⁵.

Con todo este resultado el marco teórico y la investigación realizada a continuación analizaremos varios instrumentos para la intervención y un mejor desarrollo de la autodeterminación en los estudiantes, además realizaremos una selección de ideas para proponer mejoras en la práctica docente frente a la discapacidad.

2.8. Limitaciones

El estudio está limitado por sus propios objetivos y los enfoques del mismo exclusivamente diseñado para medir la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de estudiantes que presentan un discapacidad intelectual moderada y esto durante una práctica deportiva específica como lo fue la clase de slackline. Es importante aclarar que previo a la realización del estudio los profesores e

⁷² Ryan, R., and E. Deci., 2000, "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation." *American Psychologist* 55 (1): 68–97.

⁷³ Molinero, Olga, Alfonso Salguero Del Valle, and Sara Márquez. 2011. "Autodeterminación Y Adherencia Al Ejercicio: Estado de La Cuestión." 287–304.

⁷⁴ Vicente, "Evaluación de las dimensiones de autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual", 12.

⁷⁵ Arellano, Araceli, and Felicidad Peralta. 2013. "Autodeterminación de Las Personas Con Discapacidad Intelectual Como Objetivo Educativo Y Derecho Básico" 97–117.

investigadores del mismo se prepararon para desarrollar el proceso de aprendizaje y enseñanza con miras a satisfacer dichas necesidades psicológicas de los estudiantes sin estar seguros de poder realizar la investigación con el grupo en mención. Otros estudios a futuros pueden incluir una mayor cantidad de estudiantes que presenten o no algún tipo de discapacidad y otros contextos de aprendizaje.

Capítulo 3

Mejorar la motivación intrínseca y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes.

3.1. Introducción

Lograr una buena motivación y un buen desarrollo de la autodeterminación no es una tarea sencilla, pero como ya hemos podido investigar en este trabajo es una tarea posible. Hacer realidad este derecho por parte de los estudiantes con discapacidad depende, en parte, de la existencia de una comunidad de aprendizaje que posibilite la participación activa de los estudiantes. En este sentido hacia la motivación en especial intrínseca y la autodeterminación de los estudiantes, es muy importante recordar el rol de cada uno de los actores en la escena de la educación de los estudiantes con discapacidades. Diversos estudios, de hecho, demuestran y manifiestan como las percepciones, creencias y actitudes de los profesionales de la educación y los padres de familia comprometen de mejor manera la adquisición y el ejercicio de habilidades de este tipo⁷⁶. Por lo tanto, educar con una buena motivación y una buena autodeterminación, conlleva, muchos cambios profundos en la forma

⁷⁶ Arellano, Araceli, and Felicidad Peralta. 2013. "Autodeterminación de Las Personas Con Discapacidad Intelectual Como Objetivo Educativo Y Derecho Básico: Estado de La Cuestión." 97–117.

Wehmeyer, M.L. 2005, "Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations", *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30 (3): 113- 120.

Peralta, F., et al., 2005, "Creencias y conocimientos de los profesores acerca de la conducta autodeterminada en personas con discapacidad cognitiva", *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2): 433-448.

Zulueta, A. y Peralta, F. (2008): "Percepciones de los padres acerca de la conducta autodeterminada de sus hijos con discapacidad intelectual", *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39 (1): 31-43.

como se piensa, se planifica y se lleva a cabo el contexto escolar, social y familiar⁷⁷. Tal como se explica en muchos trabajos, hacer parte a toda la comunidad educativa para conseguir un verdadero cambio significa, primero, definir claramente el camino del cambio (*el que*) y, en segundo lugar, desarrollar una metodología para lograrlo (*el cómo*)⁷⁸. Para poder desarrollar nuestra propuesta de intervención para mejorar la motivación y la autodeterminación de nuestros estudiantes, hemos revisado la literatura y hemos encontrado varios programas de ejemplos que nos pueden servir de ayuda a la hora de iniciarnos en el desarrollo de estas.

3.2. Intervenciones en el ámbito educativo

El modelo de enseñanza empleado actualmente en muchos contextos escolares frente a estudiantes considerados con una discapacidad o con necesidades educativas especiales ha estado centrado en el profesor, generalmente es muy estructurado, nada flexible y ha dejado muy poco espacio a la activa participación del estudiante. El desarrollo de la motivación y de un comportamiento auto determinado, necesita que el estudiante asuma más responsabilidad para que poco a poco lleve el control y las riendas de su propio proceso educativo. Es así que, cualquier iniciativa dirigida a este fin debe tener en cuenta los siguientes principios⁷⁹:

Tomar como base un modelo de enseñanza inclusiva que propicie la integración y participación en la comunidad.

⁷⁷ Wehmeyer, M.L. y Field, S. 2007, *Self-determination: Instructional and Assessment Strategies*, Thousand: Corwin Press.

⁷⁸ Nisbet, J., 2000, "Transformando los sistemas de servicios educativos y humanos hacia la autodeterminación: la experiencia de New Hampshire", *Siglo Cero*, 192 (6): 51-58.

⁷⁹ Arellano, Araceli, and Felicidad Peralta. 2013. "Autodeterminación de Las Personas Con Discapacidad Intelectual Como Objetivo Educativo Y Derecho Básico: Estado de La Cuestión." 97-117.

Wehmeyer, M.L. 2005, "Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations", *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30 (3): 113- 120.

Adoptar una perspectiva de capacitación y empoderamiento de la persona, en consonancia con los principios de dignidad individual, responsabilidad y orientación profesional.

Asumir un estilo de enseñanza no directivo y centrado en el alumno, creando contextos de aprendizaje interactivos y cooperativos.

Además de este cambio de actitud, diversos estudios muestran la eficacia de determinados currículos y modelos de enseñanza para promover la autodeterminación. Dados los resultados positivos encontrados, actualmente son innumerables las propuestas centradas en este objetivo. Presentaremos algunos de los programas más significativos para luego desarrollar uno propio que ayude a los profesores a potenciar la motivación y la autodeterminación de los estudiantes.

3.2.1. Modelo de Instrucción para el Aprendizaje Autodeterminado (*Self-determined Learning Model of Instruction, SDLMI*)⁸⁰.

Este modelo se centra en el desarrollo y adquisición de habilidades de autorregulación, en el ámbito de enseñanza- aprendizaje. Este tipo de instrucción tiene un impacto positivo en la autodeterminación; los estudiantes auto determinados son estudiantes auto regulados. Básicamente, el SDLMI plantea un proceso de resolución de problemas con el que los alumnos aprenden en diversas áreas y actividades curriculares a establecer una meta (fase 1), a desarrollar un plan de acción para lograr dicha meta (fase 2), y a modificar su meta o su plan de acción, en función de los resultados (fase 3). En cada una de estas fases, el alumno tiene que responder a cuatro preguntas: ¿qué quiero conseguir?, ¿cuáles son las posibles soluciones a mi problema?, ¿qué obstáculos puedo encontrarme? y *¿qué consecuencias conlleva cada opción?* Se dirige a alumnos con y sin discapacidad de todas las edades. Además, tomando como referencia este modelo de aprendizaje auto regulado, se ha desarrollado una guía para padres y niños más pequeños (*A Parent's*

⁸⁰ Mithaug, D.E., 1998, "The Self-determined Learning Model of Instruction. Engaging students to solve their learning problems", en Wehmeyer, M.L. y Sands, D.J. (coords.), *Making it Happen. Student Involvement in Education Planning, Decision Making and Instruction*, Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Guide to the Self-determined Learning Model for Early Elementary Students)⁸¹ un programa de dirigido a alumnos con discapacidad entre 14 y 21 años (*Whose Future is it Anyway*)⁸² y un modelo de instrucción de alumnos entre los 18 y 21 años (*Beyond High School*)⁸³.

3.2.2. Hazte cargo (Take Charge)⁸⁴

Basado en las teorías de la motivación de logro y expectativas de autoeficacia, *Take Charge* tiene como objetivo reducir el riesgo de indefensión aprendida al que están expuestos alumnos con necesidades especiales. Está dirigido a alumnos de entre 13 y 16 años con discapacidad física, intelectual, dificultades de aprendizaje o trastornos de tipo emocional. También puede ser utilizado en grupos de alumnos sin discapacidad. El papel del profesor es el de un facilitador, dado que éste es un programa centrado, fundamentalmente, en los alumnos. Los cuatro elementos sobre los que se fundamenta esta propuesta son los siguientes:

El desarrollo de capacidades del alumno. Implica ofrecer oportunidades para la toma de decisiones, la solución de problemas, el establecimiento de metas, el acceso a información sobre los recursos disponibles y la disposición de los apoyos necesarios.

El mentor. Consiste en establecer una relación con una persona, de características e intereses similares, que actúe de modelo y que se comprometa a guiar al alumno y a apoyarle en el desarrollo de sus metas.

⁸¹ Palmer, S.B. y Wehmeyer, M.L. 2002, *A Parent's Guide to the Self-determined Learning Model for Early Elementary Students*, Kansas: Beach Center on Disability.

⁸² Wehmeyer, M.L. 2004, "Beyond self-determination: Causal agency theory", *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16 (4), 337-359.

⁸³ Wehmeyer, M.L., et al. 2008, "Self-determination and students with developmental disabilities", en Parette, H.P. y Peterson-Karlan, G.R. (coords.), *Research-based Practices in Developmental Disabilities*, 2a ed., Texas: Pro Ed.

⁸⁴ Powers, L.E., et al., 1996, "Take Charge: A model for promoting self-determination among adolescents with challenges", en Powers, L.E. et al. (coords.), *Promoting Self-competence in Children and Youth with Disabilities*, Baltimore: Paul H. Brookes.

El apoyo de los iguales. A través de la participación en talleres (sobre temas acerca de la discapacidad, la vida adulta) y mediante el establecimiento de relaciones significativas entre los participantes.

El apoyo de los padres. A lo largo de todo el proceso se promueve activamente la colaboración entre jóvenes, padres y profesores para aumentar las oportunidades de ejercer la autodeterminación en el ambiente familiar. Con el objetivo de responder a las necesidades de cada familia, se les proporciona información, materiales escritos, se les presta ayuda técnica y se les ofrecen cursos formativos.

3.2.3. Un currículo hacia la autodeterminación: pasos (Steps to Self-determination. A Curriculum to Help Adolescents Learn to Achieve Their Goals)⁸⁵

Se estructura en torno a cinco componentes: a) conócete a ti mismo y a tu entorno; b) valórate; c) planifica; d) actúa; y e) aprende. Tiene como objetivo fundamental ayudar a los alumnos en etapa de transición a la vida adulta a definir y lograr aquellas metas que son importantes para ellos. Está dirigido a alumnos de secundaria con y sin discapacidad, y se puede impartir de formas muy variadas: como una actividad extra escolar, un curso específico o una actividad integrada en el currículum. Se desarrolla a través de 17 sesiones de unos 55 minutos, en las que participan alumnos y profesor. Este último actúa como copartícipe del proceso de aprendizaje y debe encargarse de proporcionar modelos adecuados y de crear un clima de clase colaborativo. Por otra parte, se incluyen también actividades en las que puedan participar la familia u otras personas significativas que apoyen al alumno. El paquete completo de este currículum incluye una guía para el facilitador, materiales audiovisuales, libro de actividades para el alumno y el instrumento anteriormente señalado para evaluar autodeterminación: *Self-determination Knowledge Scale*⁸⁶

⁸⁵ Field, S. y Hoffman, A., 1996, *Steps to Self-determination: A Curriculum to Help Adolescents Learn to Achieve their Goals. Instructor's Guide*, Austin: Pro-Ed.

⁸⁶ Hoffman, A., et al., 2004, *Self-determination Assessment Battery User's Guide*, 2a ed., Detroit: Wayne State University.

3.2.4. Programa de autodeterminación *ChoiceMaker*⁸⁷

El programa de autodeterminación *ChoiceMaker* tiene como objetivo que el alumno elabore y dirija su propia planificación educativa, mediante el establecimiento de metas personales durante la etapa de transición a la vida adulta. Pretende, por lo tanto, fomentar la responsabilidad del alumno y capacitarle para usar estrategias de autogestión, auto evaluación o de reajuste de metas, entre otras. Se estructura en torno a tres secciones generales, que plantean contenidos y objetivos diversos, a lo largo de varias áreas de la vida de la persona con discapacidad. Se desarrollan un conjunto de módulos, con sus correspondientes lecciones, en cada una de las dimensiones y áreas. Cada uno de los módulos se acompaña de vídeos y materiales para el alumno.

3.3. Un programa propio para mejorar la auto determinación en la educación física

En muchas clases de educación física la clase básicamente se centra en el profesor, el establece la rutina de cada clase, los alumnos deben cumplirla y así obtendrán la calificación de esa clase. Todo lo analizado en el presente estudio nos lleva a pensar que debemos centrar la clase en el estudiante y su contexto para mejorar la motivación de estos y su auto determinación, tomando muchas de las ideas de los estudios mencionados anteriormente y otros a más de las intervenciones de los estudiantes que ayudaron a la investigación presentaremos unas sencillas ideas de modelos de cómo podemos aplicar técnicas que mejoran la motivación y la auto determinación de los estudiantes.

⁸⁷ Martin, J.E. y Marshall, L.H. (1997): "Choice making: Description of a model project", en Agran, M. (coord.), *Student Directed Learning. Teaching Self-determination Skills*, Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

— (1996): "ChoiceMaker: Infusing self- determination instruction into the IEP and transition process", en Sands, D. J. y Wehmeyer, M. L. (coords.), *Self-determination across the Life Span: Independence and Choice for People with Disabilities*. Baltimore: Brookes.

Por ejemplo, imaginemos que debemos desarrollar un plan para la enseñanza de varias disciplinas deportivas, lo tradicional sería enseñar durante varias clases cada una de las disciplinas, el profesor prepara la rutina y los alumnos la cumplen. Lo auto determinante sería que los alumnos tengan libertad para pensar, planificar, organizar, ejecutar y evaluar la disciplina a aprender, que ellos investiguen la teoría y la práctica de la disciplina escogida, los tiempos y los recursos, luego ellos durante la clase con la mediación del profesor desarrollan su aprendizaje, claro que en la micro planificación habría que detallar la minucia de la clase para conseguir los objetivos. De igual forma se puede hacer con todo el programa anual de la clase de educación física y todo su contenido.

Con todo esto podemos hacer una lista de varias estrategias para potenciar la motivación y la autodeterminación:

- Los estudiantes deben aprender a elaborar y planificar su aprendizaje
- Los estudiantes pueden aprender a auto regularse independiente y colectivamente en sus clases.
- Los estudiantes aprenden como evaluar autónomamente, con y entre los demás
- Los estudiantes deben aprender que el profesor es un guía o acompañante en su proceso de aprendizaje, que no es la fuente única de conocimiento.
- Los estudiantes deben aprender que no existe una forma única de aprender, que cada uno tiene sus formas de aprender, sus ritmos, sus intereses, sus motivaciones.
- Los estudiantes deben aprender que no solo en la clase se aprende, también se aprende en otros contextos, otros momentos y que el aprendizaje es un proceso constante y evolutivo.

Todas estas sencillas ideas y modelos se pueden compartir en un taller con los profesores y padres de familia que estén interesados en mejorar sus procesos de enseñanza.

Conclusiones

Al igual que otras atrevidas mentes, quienes, empujados por una pasión, un arte o una forma de ver el mundo, escribieron sobre la educación, permítame ahora expresarme sobre el tema, desde ahora advierto, que seremos fieles a la humildad académica y al derecho de pensar y opinar distinto.

El encuentro educativo es un momento político cultural⁸⁸, en donde dos o más por coincidencia o por acuerdo comparten sus experiencias para enseñar y aprender mutuamente. Paulo Freire llamaba educación bancaria al modelo de escuela tradicional, en donde el profesor es quien sabe todo y el alumno no sabe nada, el alumno sería el depositario de los conocimientos transmitidos por una única persona que lo sabe todo. Así, en esta relación, los alumnos serían pasivos y el profesor, activo. En contraposición a esto, Freire propone, que el profesor debe tener la capacidad de conocer el universo cultural, histórico y lingüístico de los alumnos, debe poder organizar esas ideas y conocimientos de una forma sistematizada y crear las condiciones para que el proceso educativo se lleve a cabo en conjunto con la realidad de sus alumnos “Nadie educa a nadie —nadie se educa a si mismo—, los hombres se educan entre si con la mediación del mundo.”⁸⁹.

Ese encuentro educativo, que para Vygotski, es un proceso histórico, social, político y cultural⁹⁰, es un momento en donde los actores tienen la oportunidad de

⁸⁸ Freire, Paulo. *El acto de estudiar. En Freire, Paulo. La naturaleza política de las educación*, 29-32. Barcelona. Paidós.

⁸⁹ Freire, Paulo. *El acto de estudiar. En Freire, Paulo. La naturaleza política de las educación*, 29-32.

⁹⁰ Vygotski, Lev Semenovich, y Alex Kozulin. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona. Paidós, 2005.

deconstruirse⁹¹ como seres pasivos de su realidad y construirse juntos en seres activos de transformación y revolución de su realidad, una realidad que se construye en función de las políticas de dominación en las sociedades modernas debido al pensamiento hegemónico de las clases dominantes⁹², las cuales ejercen un control social desde la economía, la política y en especial desde la cultura⁹³. De acuerdo con Gramsci la hegemonía se instala a través del sistema educativo, los medios de comunicación y las instituciones. El objetivo de construirse en seres activos y revolucionarios de su realidad, es el de transformar las instituciones y las relaciones sociales, a la vez que debe cambiar a las personas intelectual y moralmente⁹⁴, pero para ello se tiene que contrarrestar la cultura hegemónica⁹⁵ y esto lo podemos lograr con la praxis⁹⁶ docente, una praxis en donde unimos nuestras ideas y nuestras acciones, para crear una cultura contrahegemonica que confronte la hegemonía dominante.

La praxis docente actualmente, sin duda, no es una tarea sencilla, sin embargo, para lograr acercarnos a una adecuada praxis, los docentes requieren una acertada formación pedagógica constante y una profunda reflexión y entendimiento de las realidades sociales, en especial la realidad educativa y los modelos, paradigmas y fenómenos que giran alrededor de ella. Así como Bourdieu quien mediante estadísticas y estudios de campo demostró que las instituciones escolares lejos de afianzar los principios democráticos y ofrecer posibilidades igualitarias, benefician a quienes pertenecen a sectores socio culturales y económicos privilegiados, de esta forma se reproducen las desigualdades sociales, las que son concebidas por los estudiantes como naturales e irreversibles en su realidad social.⁹⁷ Una realidad social

⁹¹ «Jacques Derrida / ¿Qué es la deconstrucción? | Artillería Inmanente».

<https://artilleriainmanente.noblogs.org/post/2016/05/05/jacques-derrida-que-es-la-deconstruccion/>.

⁹² Gramsci, Antonio, Educación y Sociedad. Lima. Tarea, 3ra Edición.1987

⁹³ Gramsci, Antonio, Educación y Sociedad. 1987

⁹⁴ Ibid.

⁹⁵ Tradicionalmente el concepto de hegemonía se refiere al predominio de un grupo, clase social, estado o institución sobre otro de su mismo tipo, Gramsci usa este concepto para entender como las clases dominantes ejercen su poder en la sociedad y plantea que la hegemonía es una imposición de tipo cultural, las clases dominantes imponen su idea de sociedad a las clases oprimidas, su visión del mundo se impone sobre las demás.

⁹⁶ Gramsci, Antonio, Educación y Sociedad. 1987

⁹⁷ Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Madrid: Popular, 2008.

que Bourdieu describe como un espacio social, en donde existen distintos tipos de capital⁹⁸, el capital económico, capital social y el capital cultural, todos productos de una red de relaciones sociales que determinan los hábitos y estilos de vida⁹⁹, esta configuración de relaciones sociales en donde los grupos y colectivos se unen y relacionan Bourdieu la llamo *campos*¹⁰⁰, por ejemplo el campo académico reúne al mundo universitario, estas relaciones se basan en un capital común. Los *campos* o las relaciones sociales son dinámicos y producen una jerarquización entre quienes detentan el poder y aquellos quienes aspiran a tenerlo¹⁰¹. Todos los *campos* y las *formas de capital*, están relacionados con las *formas de poder* y con lo que Bourdieu llamo *violencia simbólica*, la *violencia simbólica* explica la dominación en las sociedad de clases, la colonización cultural o mental, las de género, las familiares, la de la escuela sobre el estudiante, etc. “Los dominados piensan con las categorías mentales heredadas de los dominantes” por ejemplo: Inteligente/Ignorante, Capacitado/Discapacitado, Normal/Anormal. La realidad social y sus relaciones ejercen esta violencia simbólica en la mente, creando estructuras mentales, formas de percepción y de pensamiento. La violencia simbólica, la violencia física y la economía contribuyen a que las desigualdades sociales se reproduzcan¹⁰². Al igual que Bourdieu, Foucault¹⁰³ desarrollo sus estudios para entender cómo en el espacio social se intenta normalizar a los individuos, para que cumplan su rol social¹⁰⁴, a partir de establecer una verdad dominante por medio del lenguaje, este lenguaje, verdad o en términos de Foucault, el discurso, delimita el comportamiento social de cada persona¹⁰⁵, de igual manera se establece un discurso sobre un saber o saberes técnicos, específicos para establecer una verdad, así de esta forma por ejemplo, el

⁹⁸ Los tipos de capital según los estudios de Bourdieu son: capital económico, constituido por factores de producción, tierra, fabricas, bienes y propiedades; el capital social, es el conjunto de relaciones sociales, contactos, conocidos, amigos, parientes; el capital cultural, son las formas de conocimiento, educacion, habilidades, etc, y es en el espacio social en donde se reparte el capital global.

⁹⁹ Bourdieu, Pierre, y Isabel Jiménez. *Capital cultural, escuela y espacio social*. 1a edición argentina. Sociología y política. Buenos Aires, República Argentina: Siglo Veintiuno Editores Argentina, 2003.

¹⁰⁰ Bourdieu, Pierre, y Isabel Jiménez. *Capital cultural, escuela y espacio social*. 2003.

¹⁰¹ Ibid.

¹⁰² Ibid.

¹⁰³ Fillingham, Lydia Alix, y Moshe Susser. *Foucault para principiantes*. Buenos Aires: Era Naciente SRL, 1998.

¹⁰⁴ Fillingham, Lydia Alix, y Moshe Susser. *Foucault para principiantes*. 1998.

¹⁰⁵ Foucault, Michel, y Elsa Cecilia Frost. *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. 17. ed. México D.F: Siglo Veintiuno, 1986.

discurso médico, psicológico y social sobre la discapacidad la establecen como algo anormal, definiendo primero lo normal frente a la discapacidad y segundo estigmatizando a todos quienes vivan esta realidad.

Aquí es donde empieza a tener sentido la importancia de nuestra investigación, al demostrar con claridad y con resultados positivos que es posible que las personas con discapacidades intelectuales o cognitivas, pueden desarrollarse plenamente, tener éxito en distintas actividades y relacionarse de manera positiva con su realidad social, esta investigación a pesar de tener escasos datos sobre una experiencia de aprendizaje, nos deja varias pautas a seguir para ayudar a satisfacer las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes y mejorar su bienestar. Es de determinante aceptar que siempre se pueden cometer errores en cualquier proceso de mejora, pero cuando los docentes están bien formados, la praxis pedagógica se desarrolla de mejor manera, con una adecuada, planeación, ejecución y evaluación de las actividades. Cuando se ha reflexionado a profundidad las realidades y relaciones sociales es posible entender que existen otras formas de llevar a cabo los procesos de enseñanza - aprendizaje, que la educación es un momento y proceso de alto valor para alternativas de desarrollo colectivo e individual. Que la educación no solo se lleva a cabo en las escuelas, sino en todo el espacio social, en sus interrelaciones, que es un fenómeno multicausal y que genera de igual forma tantas experiencias y resultados, como tantos individuos participen en ella. Los humanos son seres tan complejos que es muy difícil intentar predecir su comportamiento frente a la realidad social, pero al mismo tiempo son seres sencillos con necesidades individuales y colectivas un tanto parecidas que nos permiten arriesgarnos a intentar dialogar con ellos, transformarlos y liberarlos¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. 2. ed. argentina, Rev. Biblioteca clásica de Siglo Veintiuno. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2008.

Bibliografía

Almendros, IC. 2014. “Educación Y Esperanza En Las Fronteras de La Discapacidad.” *Afundacion.org*, 495.
http://www.afundacion.org/docs/socialia/publicacion_educacion_esperanza_fronteras_discapacidad.pdf.

Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Arellano, Araceli, and Felicidad Peralta. 2013. “Autodeterminación de Las Personas Con Discapacidad Intelectual Como Objetivo Educativo Y Derecho Básico: Estado de La Cuestión.” *Revista Española de Discapacidad* 1 (1): 97–117. doi:10.5569/2340-5104.01.01.05.

Barton, L. 1993. Inaugural lecture, University of Sheffield, November 17. Recuperado de <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Barton-inaugural-lecture-barton.pdf>

Barthes R. (1987), “La muerte de un autor”. *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós

Berg, Bruce. 2009. *Qualitative Research Methods for the Social Sciences. Qualitative Research*. doi:10.2307/1317652.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

Booth, Tony. 1996. “A Perspective on Inclusion from England.” *Cambridge Journal of Education* 26 (1): 87. doi:10.1080/0305764960260107.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia.

Bourdieu, Pierre, y Isabel Jiménez. *Capital cultural, escuela y espacio social*. 1a edición argentina. Sociología y política. Buenos Aires, República Argentina: Siglo Veintiuno Editores Argentina, 2003.

Calderon A., Habegger Lardoezt, S. (2012). *Educación, hándicap e inclusión. Una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Sevilla: Octaedro Andalucía.

Coll C. Rochera M. 1990: "Estructuración y organización de la enseñanza: las secuencias del aprendizaje". 123

CONSTITUCION DEL ECUADOR. 2008. "Constitución Del Ecuador - 2008." *Registro Oficial* 449: 67. doi:10.1017/CBO9781107415324.004.

Cresswell, W. John. 2009. "Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches." *SAGE Publications* 35 (2): 260. doi:10.1017/CBO9781107415324.004.

Deci E. and Ryan R. 2000. "The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior". Department of Psychology. University of Rochester. 227-268

Eras Nieto, Jairo Vinicio. 2013. "Propuesta de Mejoramiento Organizacional Para Centros de Atención a Personas Con Discapacidad. Caso de Estudio: CEPRODIS." Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. <http://hdl.handle.net/10644/3432>.

Espíndola, Ernesto , y Arturo León. (2002) «La deserción escolar en América Latina»: *Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)*,

Field, S. y Hoffman, A., 1996, *Steps to Self-determination: A Curriculum to Help Adolescents Learn to Achieve their Goals. Instructor's Guide*, Austin: Pro-Ed.

Fillingham, Lydia Alix, y Moshe Susser. *Foucault para principiantes*. Buenos Aires: Era Naciente SRL, 1998.

Foucault, Michel, y Elsa Cecilia Frost. *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. 17. ed. México D.F: Siglo Veintiuno, 1986.

Freire, Paulo. *El acto de estudiar*. En Freire, Paulo. *La naturaleza política de las educación*, 29-32. Barcelona. Paidós.

Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. 2. ed. argentina, Rev. Biblioteca clásica de Siglo Veintiuno. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2008.

Goffman, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gómez, Laura E., Miguel Ángel Verdugo, Benito Arias, and M. Jesús Iruña. 2011. "Evaluación de Los Derechos de Las Personas Con Discapacidad Intelectual: Estudio Preliminar. /Assessment of the Rights of People with Intellectual Disabilities: A Preliminary Study." *Behavioral Psychology / Psicología Conductual: Revista Internacional Clínica Y de La Salud* Vol 19(1): 207–22. doi:10.1016/S1571-0341(11)70001-0 Revista encontrada en Dialnet.

Gramsci, Antonio, *Educación y Sociedad*. Lima. Tarea, 3ra Edición.1987

Hoffman, A., et al., 2004, *Self-determination Assessment Battery User's Guide*, 2a ed., Detroit: Wayne State University.

Jaramillo C., Valcke M., Vansteenkiste M., Vanderlinde R., 2018. 8 "Current professional development initiatives in higher education: do they consider the psychological needs of teachers". Quito. Universidad Andina Simon Bolivar.

«Jacques Derrida / ¿Qué es la deconstrucción? | Artillería Inmanente».

<https://artilleriainmanente.noblogs.org/post/2016/05/05/jacques-derrida-que-es-la-deconstruccion/>.

Martinez G., J.S. (2007). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativa.

Revista de Educación (Madrid), 342, 287-306.

Martin, J.E. y Marshall, L.H. (1997): "Choice making: Description of a model project", en Agran, M. (coord.), *Student Directed Learning. Teaching Self-determination Skills*, Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

— (1996): "ChoiceMaker: Infusing self-determination instruction into the IEP and transition process", en Sands, D. J. y Wehmeyer, M. L. (coords.), *Self-determination across the Life Span: Independence and Choice for People with Disabilities*. Baltimore: Brookes.

Miles, Matthew B, Michael a Huberman, and Johnny Saldana. 2014. "Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook." *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. SAGE, 275–322. doi:January 11, 2016.

Ministerio de Educación del Ecuador. 2013. "ACUERDO_295-13.pdf." http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/08/ACUERDO_295-13.pdf.

Mithaug, D.E., 1998, "The Self-determined Learning Model of Instruction. Engaging students to solve their learning problems", en Wehmeyer, M.L. y Sands, D.J. (coords.), *Making it Happen. Student Involvement in Education Planning, Decision Making and Instruction*, Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Molinero, Olga, Alfonso Salguero Del Valle, and Sara Márquez. 2011. "Autodeterminación Y Adherencia Al Ejercicio: Estado de La Cuestión." *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias Del Deporte* 7 (25): 287–304. doi:10.5232/ricyde2011.02504.

Moreno Murcia, Juan Antonio, and Antonio Martínez Camacho. 2006. "Importancia de La Teoría de La Autodeterminación En La Práctica Físico-Deportiva: Fundamentos E Implicaciones Prácticas." *Cuadernos de Psicología Del Deporte* 6 (2): 39–54.

Museum, Stiftung Deutsches Historisches. «Gerade auf LeMO gesehen: LeMO Biografie». Accedido 5 de septiembre de 2018. <https://www.dhm.de/lemo/biografie/bertolt-brecht>.

Nisbet, J., 2000, “Transformando los sistemas de servicios educativos y humanos hacia la autodeterminación: la experiencia de New Hampshire”, *Siglo Cero*, 192 (6): 51-58.

Ohlenforst, Sandra. 2014. “Inklusion an Hochschulen - Studieren Mit Behinderung Und Chronischer Erkrankung - Daten, Fakten, Rechtliche Rahmenbedingungen.” *Zeitschrift Für Inklusion*, no. Juni: 1–6. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/216/217>.

Oliver, M. & Barnes, C. 2010. Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5),547-560. DOI:10.1080/01425692.2010.500088

“OMS | Actividad Física.” n.d. *WHO*.

“OMS | Discapacidad Y Salud.” 2016. *WHO*. World Health Organization. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/>.

Organización de Naciones Unidas. 2006. *Convención Sobre Los Derechos de Las Personas Con Discapacidad*. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf%5Cnhttp://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/6401>.

Oropeza Tena, Roberto, María Luisa Ávalos Latorre, and Diego Agustín Ferreyra Murillo. 2017. “Comparación Entre Rendimiento Académico, Autoeficacia Y Práctica Deportiva En Universitarios.” *Actualidades Investigativas En Educación* 17 (1). doi:10.15517/aie.v17i1.27271.

Palacios, A. 2008. El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: CERMI.

Palmer, S.B. y Wehmeyer, M.L. 2002, A Parent's Guide to the Self-determined Learning Model for Early Elementary Students, Kansas: Beach Center on Disability.

Pascual-García, Diana M^a, Miguel Garrido-Fernández, and Rosario Antequera-Jurado. 2014. "Autodeterminación Y Calidad de Vida: Un Programa Para La Mejora de Personas Adultas Con Discapacidad Intelectual." *Psicología Educativa* 20 (1). Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid: 33–38. doi:10.1016/j.pse.2014.05.004.

Peralta, F., et al., 2005, "Creencias y conocimientos de los profesores acerca de la conducta autodeterminada en personas con discapacidad cognitiva", *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2): 433-448.

Powers, L.E., et al., 1996, "Take Charge: A model for promoting self-determination among adolescents with challenges", en Powers, L.E. et al. (coords.), *Promoting Self-competence in Children and Youth with Disabilities*, Baltimore: Paul H. Brookes.

Ryan, R., and E. Deci., 2000, "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation." *American Psychologist* 55 (1): 68–78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68.

Ryan, Richard M., y Edward L. Deci. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25 (1)

Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación (Madrid)*, 345, 85-110.

Underwood, Susana. 2009. "La Integración de Lo Diverso." *Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Relaciones Institucionales, Cultura Y Comunicación.* <http://repositorioubi.sisbi.uba.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi?e=q-10000-00---off-0buscaposgrauba%2Cmasteruba%2Caagtesis%2Caextesis%2Camdtesis%2Caetosis%2Cafitesis%2Ctpos%2Cafimaster%2Ctesisuba%2Cafigtesis%2Clibuba%2Cevent%2Cnormauba%2Cdocin%2Cencruci%2Cci>.

UNESCO. 1994. *La Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso Y Calidad.*

Vicente, E., M. A. Verdugo, M. Gómez-vela, R. Fernández-pulido, and V. M. Guillén. 2015. "Evaluación de Las Dimensiones de Autodeterminación En Adolescentes Con Discapacidad Intelectual: Escala ARC-INICO Assessment of Self-Determination Domains in Adolescent with Intellectual Disabilities: ARC-INICO Scale." *IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación Sobre Personas Con Discapacidad*, 1–11.

Vygotski, Lev Semenovich, y Alex Kozulin. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona. Paidós, 2005.

Wehmeyer, M.L. 2005, "Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations", *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30 (3): 113- 120.

Wehmeyer, M.L. 2004, "Beyond self-determination: Causal agency theory", *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16 (4), 337-359.

Wehmeyer, M.L. y Field, S. 2007, *Self-determination: Instructional and Assessment Strategies*, Thousand: Corwin Press.

Wehmeyer, M.L., *et al.* 2008, "Self-determination and students with developmental disabilities", en Parette, H.P. y Peterson-Karlan, G.R. (coords.), *Research-based Practices in Developmental Disabilities*, 2a ed., Texas: Pro Ed.

Zulueta, A. y Peralta, F. (2008): “Percepciones de los padres acerca de la conducta autodeterminada de sus hijos con discapacidad intelectual”, *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39 (1): 31-43.