



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ**

**UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, JURÍDICAS Y ECONÓMICAS
ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

**DESARROLLO DE LOS INTERESES VOCACIONALES DE JÓVENES EN
SITUACION DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL QUE SE ENCUENTRAN
EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN LABORAL**

Tesis para optar al grado de licenciado en Psicología

**Autores: Marcelo Bravo Jara
Oscar Galaz Miranda
Felipe Hurtado Huisca
Bastián Vargas Urbina**

Profesor Guía: Evelyn Carrasco

**SANTIAGO – CHILE
2017**

RESUMEN

El presente estudio tiene como principal objetivo conocer las características del desarrollo de los intereses vocacionales de jóvenes en situación de discapacidad intelectual en el contexto de programas de formación laboral. La psicología vocacional proporciona las nociones fundamentales acerca del origen y configuración de los intereses vocacionales, mediante la teoría clásica del desarrollo vocacional de Donald Super y otras teorías más recientes como la de construcción de carreras de Mark Savickas. El estudio tiene un enfoque cualitativo de investigación, teniendo como estrategia de producción de información la entrevista semiestructurada a jóvenes en situación de discapacidad intelectual que acuden a programas de formación laboral. El plan de análisis corresponde al de contenido cualitativo. Los resultados principales apuntan a la importancia del aprendizaje vicario, el movimiento corporal en el aprendizaje y formación del interés, así como también la relevancia del tiempo libre en el desarrollo de los intereses vocacionales de estos jóvenes. Se discuten las principales implicancias, limitaciones y proyecciones del estudio.

Conceptos clave: Discapacidad intelectual, Intereses vocacionales, Formación Laboral.

ABSTRACT

The objective of this study is to know the characteristics of the development of vocational interests of young people in intellectual disability situation, in the context of job training programs. Vocational psychology provides the fundamental notions about the origin and configuration of vocational interests, through the classic theory of vocational development of Donald Super and other more recent as the career construction of Mark Savickas. The study has a qualitative research approach. The strategy of information production is the semi-structured interview, applied to young people with intellectual disabilities who attend work training programs. The analysis plan corresponds to the qualitative analysis content. The main results point to the importance of vicarious learning, the corporal movement in learning and the formation of interest, as well as the relevance of free time in the development of the vocational interests of these young people. The main implications, limitations and projections of the study are discussed.

Key concepts: Intellectual Disability, Vocational Interests, Job Training

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar agradecer a mi familia y pareja, por el apoyo y comprensión en cada momento de mi proceso de formación profesional, entregando valores y consejos para desarrollar este proceso con éxito.

En segundo lugar agradecer a nuestra profesora guía Evelyn Carrasco, que nos orientó y puso sus conocimientos a total disposición, acompañando y guiando este proceso con paciencia y mucha dedicación.

Y por último agradecer a cada uno de mis compañeros que formaron parte de esta investigación, Oscar, Felipe y Bastian, los que demostraron ser excelentes compañeros de trabajo y muy buenos amigos. Más que un grupo de estudiantes, fue un gran equipo de investigadores.

Marcelo Bravo Jara.

Quiero partir agradeciendo a cada una de las personas que hicieron posible el desarrollo de este trabajo. Especialmente a los jóvenes quienes nos entregaron parte de sus historias y experiencias, las cuales se encuentran marcadas de elementos especiales poco conocidos por mí antes de comenzar la investigación.

A la Universidad Católica Silva Henríquez, por entregarme desde distintas áreas, grandes conocimientos y herramientas que de seguro serán fundamentales para mi desarrollo personal y profesional.

A la profesora Evelyn Carrasco, de quien fue un verdadero privilegio haber sido su alumno, y ser parte importante para despertar en mí, el interés por esta poco conocida área que es la psicología vocacional, entregando en cada momento el apoyo y el conocimiento necesario para nutrir este trabajo de principio a fin.

De igual forma, agradecer a cada una de las personas que conformaron este grupo de investigadores, destacando su entrega y sacrificio por sacar adelante este trabajo y enriquecerlo desde distintos puntos de vista.

A mi familia, por el amor que me entregan día a día y quienes son el pilar fundamental en mi vida.

Y por último a Catalina, mi compañera de vida, quien siempre estuvo ahí para apoyarme y entregarme todo lo necesario para seguir adelante tanto para el desarrollo de este trabajo como también en muchos otros aspectos de la vida.

“La conciencia sólo puede existir de una manera, y es teniendo conciencia de que existe” (Jean Paul Sartre)

Oscar Galaz Miranda.

Quiero agradecer a todas las personas que fueron parte de este proceso académico, a la UCSH y la escuela de Psicología por imprimir en mi formación un sello consistente sobre el compromiso humano. Fuente de conocimientos que ha sido clave en el recorrido de nuestro proyecto.

Agradecer principalmente a todos los jóvenes que participaron en esta investigación, nos entregaron sus relatos y confiaron sus más grandes sueños, los que son imposibles de no traducir al anhelo de una inclusión real y efectiva. Cada una de sus experiencias nos acercó y nutrieron de aprendizajes que no se encuentran en los libros.

Agradecer a la profesora Evelyn por toda su entrega en el camino, guía trascendental en todo este proceso que en base a su disciplina y cariño nos reflejó su apoyo en cada momento.

Gracias a mis compañeros investigadores, los cuales desde sus distintas formas de entender las realidades, enriquecieron mi formación personal y profesional.

Finalmente a mi madre y hermana por todo su amor, esfuerzo y esenciales palabras cuando fueron necesarias, sin duda los pilares fundamentales para completar esta gran etapa.

Somos aprendices en este mundo de lo visible e ignorantes de la energía que nos habita y nos mueve y prosigue invisible su viaje en un círculo que se abre y se cierra en dos puntos que lo unen. Su origen y reencuentro en el azul.

(Elicura Chihuailaf)

Felipe Hurtado Huisca.

A mi familia, en especial a mi mamá, quién con apoyo incondicional y cariño no habría podido lograr tal meta como el seminario de grado, como también mi trayectoria en la universidad. Por enseñarme desde siempre el efecto dominó, lo frágil que es la vida, de luchar con valentía aun si no se tiene, de buscar una y mil formas de salir de los problemas, de ser honesto e ir por la vida con la verdad como estandarte.

A mi Andrea, te doy las gracias por la paciencia y amor que me has dado todos estos años, fuiste y serás siempre un pilar fundamental en mí vida. Por todas las risas y cantos juntos, por los paisajes y escenarios que compartimos, por las miles de anécdotas que tenemos, por lograr la paz interior y bienestar entre nosotros, y que de seguro hemos crecido juntos a lo largo de esta corta vida.

A mis profesores de formación, a los que marcaron en mí la necesidad de buscar lo esencial en psicología, en ser un buen profesional para los demás y creer en mí trabajo. Agradezco el acompañamiento de nuestra profesora guía, por sus acotaciones y cambios para lograr un mejor producto (muchos cambios); por su tenacidad y cariño con este equipo.

A mis amigos, por su labor de apoyo y acompañamiento de años, especialmente a Rodrigo Carreño, Génesis Rivera, David Calderón, Benjamín Tobar y Carolina Medina. Gracias por su cariño y paciencia, y por entregarme uno de los valores más importantes para la vida, una amistad cómplice, y ser feliz en compañía y comunidad.

"Felicidad no es hacer lo que uno quiere sino querer lo que uno hace". Jean-Paul Sartre.-

Bastían Vargas Urbina.

INDICE

INTRODUCCIÓN	12
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS	22
MARCO TEÓRICO.....	24
I. Discapacidad Intelectual.....	24
I.1 Definición, caracterización y evolución del concepto de discapacidad intelectual.	24
I.2 Evaluación, clasificación y diagnóstico de DI.....	27
I.3 Modelos de comprensión de la discapacidad.....	35
II. Educación y discapacidad.	38
II.1 Paradigmas de educación y la educación especial	38
II.2 Modelo de educación especial en Chile.	42
II.3 Modelos de formación laboral.....	46
II.4 Programas de formación laboral:	47
III. Intereses vocacionales.....	50
II.1 Psicología Vocacional y Orientación Vocacional.	50
III.2 Teoría del desarrollo vocacional de Donald Super.	55
III.3 Teoría de construcción de carrera de Mark Savickas.....	60
IV. Intereses vocacionales en la discapacidad intelectual.....	64

MARCO METODOLÓGICO.....	70
Enfoque epistemológico.....	70
Enfoque metodológico.....	71
Tipo de estudio.....	74
Participantes.....	75
Estrategias de producción de información.....	78
Resguardos éticos.....	79
Plan de análisis.....	80
RESULTADOS.....	83
Categorías:.....	83
Intereses vocacionales.....	83
Formación laboral.....	104
Adaptabilidad.....	112
CONCLUSIONES.....	125
Origen de los intereses: Intereses y Formación laboral.....	125
Espacio de desarrollo de intereses vocacionales: Formación laboral y Adaptabilidad.....	129
Facilitadores y obstaculizadores para el desarrollo de los intereses vocacionales en los jóvenes en situación de discapacidad intelectual: Intereses Vocacionales y Adaptabilidad.....	131
DISCUSIÓN FINAL.....	136
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	141

ANEXOS;Error! Marcador no definido.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene por objetivo conocer las características del desarrollo de los intereses vocacionales en jóvenes en situación de discapacidad intelectual que asisten regularmente a programas de formación laboral en la Región Metropolitana, Chile.

La manera en que hoy es vista la discapacidad intelectual, ha significado una gran aproximación al modo en que es entendido el modelo inclusivo en el mundo, proponiendo un panorama a los jóvenes, a mejorar sus posibilidades y especialmente su calidad de vida. Asumiendo la posibilidad de desenvolverse en la sociedad de manera más autónoma.

El escenario inclusivo de los últimos años en nuestro país fortalece la idea de asumir un compromiso hacia la inserción laboral que esté enraizada desde los contenidos subjetivos de cada individuo, enfatizando en una orientación vocacional concretamente propuesta bajo sus propios intereses al momento de la elección vocacional.

Este documento presenta en primera instancia, el planteamiento del problema desde un acercamiento a los contenidos teóricos que serán expuestos más adelante, contextualizando el panorama de los intereses vocacionales y como es entendido el fenómeno en relación a la formación laboral en nuestro país.

A partir de esto, se realizará un recorrido teórico acerca de la caracterización de la discapacidad intelectual en la actualidad, y como se ha desarrollado el concepto a través de los años. Así como también una aproximación a los modelos de comprensión de este.

Luego, se hará una revisión por los paradigmas de educación y el desarrollo de los modelos de educación especial en Chile, enfatizando en los programas de formación especial para personas en situación de discapacidad intelectual.

Seguido de este, se presenta un recorrido teórico propuesto desde la Psicología Vocacional, y las nociones teóricas de relevancia para este estudio, contemplando antecedentes, y teorías que principalmente se enfocan en los intereses vocacionales. Asimismo, en el último apartado del cuerpo teórico, se entrega la relevancia de los intereses vocacionales en la discapacidad intelectual, intentando dar cuenta de lo que hasta el momento existe tanto en la literatura como también en las prácticas asociadas a la orientación en las personas en situación de discapacidad intelectual.

Siendo este el pie para el marco metodológico, el cual está basado en el Análisis Cualitativo de Contenido, desde donde se expondrán categorías las cuales ayudarán a entender y caracterizar a los sujetos, visualizando el desarrollo de los intereses vocacionales en este contexto, para luego exponer los resultados.

Finalmente se realizará una síntesis interpretativa de los resultados con el objetivo de proponer el fenómeno, dando cuenta de una reflexión crítica en torno a la problemática.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La discapacidad es un tema que, con el transcurso de los años, ha ido adquiriendo más relevancia en ámbitos sociales, laborales y educacionales. Las personas en situación de discapacidad son definidas como:

Aquellas las cuales tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, asumiendo el modelo biopsicosocial en el que se enfatiza que la discapacidad no es solo una característica de la persona, sino un complejo conjunto de condiciones e interacciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto y el entorno social. (Paolinelli, 2014, p.2).

Una de las problemáticas que ha ido adquiriendo mayor trascendencia tanto disciplinaria como social, es el ingreso de las personas en situación de discapacidad al mundo laboral. Para dar cuenta de esto es necesario mencionar que la población con cualquier tipo de discapacidad representa una parte importante en términos demográficos. Al respecto, la Organización Mundial de la Salud (en adelante OMS) en el 2011 informa que el número de personas en situación de discapacidad corresponde al 15% de la población mundial, mientras que los análisis más recientes del Segundo Estudio Nacional de Discapacidad (2016) (en adelante II ENDISC) establece que los números en Chile no son distantes, pues las personas con algún tipo de discapacidad corresponden al 16,7% de la población total. La discapacidad intelectual (en adelante DI) se puede definir desde un

modelo individual de la discapacidad, como también desde un modelo social. En este sentido, es definida como:

Un fenómeno multidimensional, resultante de la interacción de las personas con el entorno. Utiliza un enfoque biopsicosocial en el que se integran las diferentes dimensiones de la salud desde una perspectiva biológica, individual y social. Considera la evaluación de diferentes componentes relacionados con el funcionamiento y la discapacidad (funciones, estructuras corporales y deficiencias; limitaciones en la actividad y restricciones en la participación) así como de los factores contextuales, partiendo del ambiente más inmediato y llegando hasta el entorno más general. (OMS, 2001, p.5).

La prevalencia de la DI en Chile corresponde, según los estudios que arroja el Instituto Nacional de Estadísticas (2012) al 17,63% de la población total de personas con algún tipo de discapacidad. El estudio muestra que del total de chilenos en situación de DI un 56% presenta un grado leve, 25% un grado moderado y un 19% presente niveles severos. Siendo esta última la más difícil de insertar laboralmente.

Según II ENDISC (2016), el 78,4% de las personas con algún tipo de discapacidad se encuentra en edad de ejercer algún tipo de actividad laboral, es decir, son personas mayores de edad y que en términos legales cumplen con la edad suficiente para ingresar al mercado laboral. Sin embargo, gran parte de estas personas se encuentra en situación

de desempleo. El mismo estudio evidencia que, del total de personas en situación de discapacidad, un 57% se encuentra inactivo debido a múltiples factores, lo que significa que 1.148.576 individuos no trabajan, no buscan trabajo ni gestionan actividades por cuenta propia. Por otra parte, los resultados entregados por el Ministerio de Desarrollo Social (2015) establece que el 78,1% de las personas en situación de discapacidad se encuentra en condición de inactividad, el 1,8% se mantiene desocupado -es decir no trabaja, pero durante las cuatro semanas anteriores a la encuesta buscaron trabajo o gestionaron alguna actividad propia- y solo el 20,1% de la población se encuentra trabajando a lo menos una hora en una actividad productiva. Una cifra aún más preocupante a pesar de que no existen hasta el momento datos más actualizados, es el nivel de desempleo que se presenta en la DI, que según el Fondo Nacional de Discapacidad (2004) (en adelante FONADIS) corresponde al 78% de la población total con este tipo de discapacidad.

En este contexto, la formación laboral es una pieza clave, pero sin duda el plantear la incorporación al trabajo entendida como un proceso, requiere coordinar diferentes elementos tales como “la formación inicial laboral, el centro de trabajo (los compañeros y jefes han de entender cómo se han de relacionar), las familias y el propio trabajador” (Vidal et al., 2014).

Autores como Ortiz y Vidal (2010), señalan que las causas que explican el problema de la falta de empleo, y la no inserción laboral de personas con DI en el país, destaca una formación inadecuada para la inserción laboral en escuelas y centros de educación

especial. En Chile existen algunas instituciones donde se imparte la formación dual en jóvenes en situación de discapacidad que se van a insertar en el campo laboral, la cual se trabaja en base a la práctica en empresas, y a la formación teórica en establecimientos educacionales. Pérez (2008) analiza la eficacia de esta metodología y la define como desarrollo de competencias laborales, personales, relacionales y manipulativas, pertinentes para el desempeño de un puesto de trabajo acorde con sus capacidades y cualificaciones.

En relación a lo anterior, el estudio más completo realizado en Chile sobre la formación para el trabajo de los jóvenes con DI es el Informe sobre la Situación Laboral en Educación Especial en Chile (Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local, 2002, citado en Vidal y Cornejo, 2014). En este informe, se indica que los modelos de formación laboral existentes no siguen, en general, una concepción teórica definida. Además, menciona que la mayoría de estos modelos se desarrollan anclados en el paradigma clínico-rehabilitatorio, que tradicionalmente trata a la discapacidad como una enfermedad y a la diferencia como una desviación de lo normal, reduciendo a la persona a un rol muy pasivo, con atención en las características negativas de las personas más que en sus puntos fuertes (Vidal y Cornejo, 2014).

En Chile las personas con DI, específicamente los niños, jóvenes y adultos, tienen la posibilidad de formarse en centros educacionales especiales, que tienen niveles desde pre-básica hasta el nivel laboral. Uno de los principales objetivos que tiene este último nivel en particular es “promover y facilitar la integración laboral de las personas con DI

(...) en empleos de calidad en empresas (...), contribuyendo a mejorar la autonomía, independencia y calidad de vida de estos grupos vulnerables” (Fundación de ayuda al niño limitado (COANIL), 2011, p.7). Los procesos de formación laboral son una parte fundamental para la incorporación al trabajo, lo que trae consigo coordinar ciertos elementos, tales como la formación inicial (centro educacional), el centro del trabajo (organización laboral, compañeros, jefes y su forma de relacionarse), la familia y el propio trabajador (Vidal et al., 2014).

Las fundaciones en Chile trabajan mediante esa formación con los jóvenes con DI, mencionando que “las estrategias relacionadas desde la formación laboral están dadas por la ejecución del modelo de formación por competencias de empleabilidad de tal forma de asegurarse que la adquisición de las competencias necesarias sea integral y acorde con las exigencias del mercado” (COANIL, 2011, p. 32). Esta fundación trabaja con distintas modalidades en relación a la labor con los jóvenes directamente en su empleo, orientando a la persona en un trabajo asistido o con apoyo. “La inclusión laboral se realiza por medio de la modalidad de empleo con apoyo, dado las características de la población, otorgando los apoyos tanto al joven como a sus familias” (COANIL, 2011).

Estas definiciones dejan en evidencia la priorización de las competencias y la funcionalidad que tenga la persona en situación de discapacidad en determinado trabajo, pero con menor consideración de los factores subjetivos de la persona, como sus motivaciones e intereses vocacionales. Según Contreras (2000), estos últimos pueden ser entendidos como la fuente primaria de la motivación, la cual está directamente relacionada

con la inclinación del sujeto y la posibilidad de sentirse atraído por ciertas actividades, en relación con su entorno. En consecuencia, estos intereses son partícipes claves a la hora de elegir una ocupación. Cada sujeto a través de su experiencia estructura sus propias preferencias de manera que estas fundamenten su elección. Kuder (1960, citado en Montero, 2004, p.34) propone las características esenciales que tiene el aprendizaje en el origen de los intereses, y cómo estos se ven reflejados en la interacción con otros. Es así como el desarrollo de intereses es un proceso que se produce al pasar de la niñez a la adolescencia, y de esta a la juventud. Con el desarrollo, se produce un aumento gradual en la estabilidad de intereses, ocurriendo durante la adolescencia una transformación profunda de estos (Sánchez y Farías, 1985, citado en Contreras, 2000, p.8).

Por tanto, se plantea el desarrollo vocacional como un proceso en el que transcurren sucesos que van formando al sujeto, entre ellos la construcción de intereses y la elección de carrera u ocupación. Entender la elección y la orientación vocacional como procesos, propone hacerse cargo de la idea de transformación que el término implica. Como todo proceso, el de elección es direccional, puede acelerarse, detenerse o prolongarse (López-Bonelli, 2003, p.13). Hay acuerdo acerca de la importancia de los intereses en la elección de carrera, así como respecto a la existencia de factores específicos que intervendrán en su desarrollo desde la temprana infancia. Los intereses vocacionales suministran una perspectiva útil para comprender el desarrollo de atributos básicos y competencias de carrera durante la escuela y después de la misma. (Lent et al., 2004, p.2) siendo un aporte fundamental para la vida. Los factores más mencionados en la literatura

como determinantes de los intereses serían la edad, el nivel socioeconómico, el sexo, la raza o nacionalidad, la familia, las aptitudes y la personalidad (Fernández et al. 1979, citado en Montero 2005, p.32).

Sin embargo, hasta el momento, existen escasas investigaciones en el medio local, dirigidas a los intereses vocacionales de jóvenes con algún grado de DI, por ejemplo, con respecto a la exploración de sus propios intereses en el proceso de formación laboral impartido por el sistema de educación especial que está dirigido a la integración al mundo laboral.

Esto sugiere la relevancia de investigar el desarrollo de los intereses vocacionales en el contexto de la preparación para el trabajo, desde una perspectiva subjetiva, dada su trascendencia al momento de ingresar al sistema laboral.

La relevancia de este estudio es, por un lado, teórica ya que busca generar nuevo conocimiento acerca del desarrollo de intereses vocacionales en estudiantes que usualmente han sido invisibilizados a nivel nacional. Cabe señalar que existe un mayor desarrollo e interés en indagar en estas temáticas en países anglosajones, pero esto no se ha reflejado en Chile.

Por otro lado, la relevancia es también práctica, ya que se espera que los resultados sean un aporte para los diseños curriculares de los programas de formación laboral para personas en situación de discapacidad, así como también para contribuir a las prácticas

tanto de docentes como del equipo multidisciplinario que se encarga de la formación laboral de estos jóvenes.

Se pretende, además, que los resultados de este estudio puedan ser un insumo para las políticas públicas asociadas a DI, aportando desde la disciplina psicológica a la inclusión laboral de personas en situación de discapacidad.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

En la presente investigación se abordará el desarrollo de los intereses vocacionales de jóvenes en situación de DI en el contexto de programas de formación laboral, a través del relato de sus protagonistas.

Esta investigación se llevará a cabo con jóvenes que asistan regularmente a programas que estén adheridos a los modelos de educación especial de formación laboral en la Región Metropolitana. Se busca responder la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se desarrollan los intereses vocacionales según el relato de jóvenes en situación de discapacidad intelectual que se encuentran en programas de formación laboral en la Región Metropolitana?

Objetivo General:

- Conocer las características del desarrollo de intereses vocacionales, según el relato de jóvenes en situación de discapacidad intelectual que se encuentran en programas de formación laboral pertenecientes a la Región Metropolitana.

Objetivos específicos:

- Conocer los intereses vocacionales de jóvenes en situación de discapacidad intelectual, participantes de un programa de formación laboral de la Región Metropolitana.
- Identificar características institucionales en el relato de los jóvenes, que facilitan u obstaculizan el desarrollo de sus intereses vocacionales.

MARCO TEÓRICO

I. Discapacidad Intelectual.

I.1 Definición, caracterización y evolución del concepto de discapacidad intelectual.

El concepto de DI ha variado enormemente a lo largo del tiempo. Los modelos teóricos que la han conceptualizado, históricamente han colocado el énfasis en la clasificación y definición del concepto en relación a la persona y su forma de enfrentarse a la sociedad. Como plantea Schalock (1995), el concepto de la DI ha ido cambiando con los años:

Cada cambio es reflejo del continuo esfuerzo realizado, por parte de diferentes disciplinas, para mejorar la comprensión de la condición de retraso mental, así como para desarrollar una terminología y clasificación más precisa y práctica y más orientada a la habilitación. (p.1).

La deficiencia mental muestra evidencia que ha existido desde siempre, escritos griegos hacen referencia sobre personas que presentan similitudes con el retraso mental. La cultura egipcia, en sus momias muestra signos de haber sufrido trastornos relacionados con la deficiencia mental. En la edad media a las personas que evidenciaban algún retraso mental eran olvidados y se les consideraba seres malignos vinculados con el diablo. En este sentido se ha desarrollado muy lentamente la comprensión de la

naturaleza de la deficiencia mental. De las concepciones orgánicas o biologicistas iniciales se pasó a las concepciones exclusivamente psicométricas, las cuales establecieron un límite arbitrario a partir del cual se denominaba a las personas como "retrasados mentales". Posteriormente, se ha fue avanzando lentamente hacia una concepción multidimensional del retraso mental que es la que viene por primera vez ampliamente recogida en la definición de la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) (Luckasson et al., 1992; en Verdugo, 1994).

El cambio paradigmático más importante del último tiempo a nivel institucional ocurrió en 1983, cuando la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR), que lleva largo tiempo trabajando en la definición del concepto, y que desde el 2007 cambió su nombre a Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), declaró que la DI había que entenderla en un contexto social definido, pues si recibe apoyos adecuados, la persona presenta mejoras en su funcionamiento, y que los servicios de rehabilitación deben basarse en capacidades, limitaciones y necesidades de apoyo (Schalock, 1995). Además, el diagnóstico debía realizarse con el objetivo de planificar la intervención de los apoyos y no con el fin de clasificar a las personas.

Esta concepción ha tenido revisiones y actualmente se utiliza la del año 2002, cuando cambia su denominación de retraso mental a “discapacidad intelectual”. Esta se entiende como “limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años” (Verdugo, 2003, p.6). En esta

definición, la DI se entiende como producto de la interacción entre el individuo y su entorno, y ya no como una característica estable e interna del individuo.

De esta manera, se usa el término DI cuando una persona presenta limitaciones en sus habilidades intelectuales de razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprendizaje con rapidez, aprendizaje de la experiencia, así como también en el aprendizaje del conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas, necesarias para funcionar en la vida diaria (Luckansson et al., 2002).

Por otro lado, Verdugo (2003) hace referencia a que la persona no es limitada en relación a su discapacidad, sino que se encuentra sin las habilidades adaptativas desarrolladas para adecuarse a su sociedad, la cual, generalmente, no está organizada para la diferencia sino para la norma. Para lograr la inclusión, se requiere que exista una actitud o percepción positiva de la sociedad hacia las personas con DI. Se puede habilitar y rehabilitar a las personas con DI ofreciéndole los apoyos necesarios para que puedan adaptarse a la sociedad, desarrollando al máximo su potencial, pero si su comunidad no realiza un cambio de actitud, y acepta la diversidad, no van a encontrar el espacio donde insertarse.

Según Nunkoosing (2000), la manera como comprendemos a las personas con DI y cómo nos relacionamos con ellas tiene relación con la construcción que hemos realizado sobre el concepto de discapacidad, a través del conocimiento construido por

profesionales y académicos, ignorando el conocimiento de las propias personas en situación de discapacidad sobre sus experiencias. El concepto de DI se ha ido construyendo socialmente en el lenguaje, interacción social y cultura, pero siempre desde los grupos de poder.

I.2 Evaluación, clasificación y diagnóstico de DI.

Para poder evidenciar que una persona presenta algún tipo de DI, se le aplica una serie de test o pruebas que evalúan su nivel de Coeficiente Intelectual (CI), el cual se define como una medida estandarizada que permite conocer las capacidades generales de una persona para razonar y adaptarse de manera eficaz a todo tipo de situaciones (Montoya, 2010). Como menciona Verdugo (2003) el CI es la única vía demostrable para ello. “A pesar de sus limitaciones, y del uso y abuso que se ha hecho históricamente del mismo, se considera al CI como la mejor representación del funcionamiento intelectual de la persona” (p.14).

El CI se obtiene a través de la aplicación de pruebas psicométricas, estandarizadas para la población general, que aportan información sobre el desempeño del niño o niña (o adulto), en tareas que requieren para su resolución, de la utilización de diferentes funciones cognitivas. Las puntuaciones obtenidas por este medio, permiten clasificar el funcionamiento intelectual de acuerdo a rangos de CI establecidos por la distribución normal estadística de la población. (Verdugo, 2003).

En el diagnóstico de DI, la evaluación del funcionamiento intelectual del niño o niña es una tarea crucial que debe ser realizada por un psicólogo especializado y suficientemente cualificado en este ámbito (Verdugo, 2003). Sin embargo, esta evaluación, por sí sola, no es suficiente y debe ser complementada con la caracterización de su desempeño y comportamiento adaptativo en otras áreas o dimensiones, con el fin de determinar los apoyos que requiere, que es lo que se debe tener en cuenta a la hora de realizar la propuesta educativa, el plan de trabajo y las adecuaciones curriculares.

Las evaluaciones del diagnóstico al estudiante se realizan con el objetivo de conocer el grado o severidad de las limitaciones en las habilidades intelectuales, como también conocer las barreras que dificultan su aprendizaje y participación. Para efectos de lo anterior, se realiza un diagnóstico clínico que se sustenta y acompaña con información aportada por otros instrumentos y/o procedimientos para orientar el diagnóstico, tales como observación clínica, hora de juego diagnóstica, tableros de comunicación, tests gráficos, escalas, cuestionarios o adaptaciones a los tests estandarizados (por ejemplo, aplicar la Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) en lengua de señas). También, otro tipo de test que están orientados principalmente a detectar a través de sus categorías la edad social de las personas, independiente de su edad cronológica, o sujetos que puedan manifestar algún tipo de dificultad física, motora o sensorial, como por ejemplo el test de Vineland. (Manzanares, 2006). Las escalas más utilizadas comúnmente en los procesos educativos de los jóvenes y niños son el WISC para niños entre 6 y 15 años de edad, y la escala para la versión de adultos Wechsler

Adult Intelligence Scale (WAIS) aplicable entre los 16 y 75 años de edad. Estas escalas están estructuradas de un modo que permiten evaluar diferentes funciones o capacidades intelectual, agrupadas en una escala verbal y una escala manual o de ejecución. Con ello se obtiene para el mismo sujeto un CI Verbal, un CI Manual y un CI Total. (Rosas y Tenorio, 2014).

Desde la perspectiva del paradigma social de la discapacidad, el CI es significativo solamente como predictor de las posibilidades de éxito académico en la escuela, otorgando mayor importancia a la relación que el niño o niña establece con su ambiente inmediato y a su conducta adaptativa en diversas áreas. La clasificación de la DI, se hace entonces, en términos de la cantidad y calidad de los apoyos (limitados, intermitentes, extensos, o generalizados) que requiere el niño o niña para desenvolverse adecuadamente y participar en su medio. (Verdugo, 2004)

Para poder definir las necesidades de apoyo de las personas con DI, se realiza la clasificación del rendimiento intelectual en base al CI. La Asociación Americana para la Deficiencia Mental establece que es posible diferenciar cinco niveles o grados de deficiencia intelectual:

a) DI leve: Personas cuya puntuación en CI, sin llegar a 55 – 50, se sitúa por debajo de 75 – 70 puntos (unas 2 desviaciones típicas por debajo de la media, con un error de medida de aproximadamente 5 puntos). El sujeto con DI leve supone, aproximadamente, un 85% de los casos de DI. Por lo general, suelen

presentar ligeros déficits sensoriales y/o motores, adquieren habilidades sociales y comunicativas en la etapa de educación infantil y adquieren los aprendizajes instrumentales básicos en la etapa de educación primaria.

b) DI moderada: Personas cuya puntuación en CI se sitúa en el intervalo entre 55 – 50 y 40 – 35 puntos. La conducta adaptativa suele verse afectada en todas las áreas del desarrollo. Suponen alrededor del 10% de toda la población con DI. Los sujetos con este tipo de discapacidad suelen desarrollar habilidades comunicativas durante los primeros años de la infancia y, durante la escolarización, pueden llegar a adquirir parcialmente los aprendizajes instrumentales básicos. Suelen aprender a trasladarse de forma autónoma por lugares que les resulten familiares, atender a su cuidado personal con cierta supervisión y beneficiarse del entrenamiento en habilidades sociales.

c) DI grave: Personas cuya medida en CI se sitúa en el intervalo entre 35 – 40 y 20 – 25 puntos y supone el 3 a 4% del total de la DI. Las adquisiciones de lenguaje en los primeros años suelen ser escasas y a lo largo de la escolarización pueden aprender a hablar o a emplear algún signo de comunicación alternativo. La conducta adaptativa está muy afectada en todas las áreas del desarrollo, pero es posible el aprendizaje de habilidades elementales de cuidado personal.

d) DI profunda/pluridiscapacidad: La mayoría de estas personas presenta una alteración neurológica identificada que explica esta discapacidad, o la confluencia con otras (de ahí el término pluridiscapacidad que aquí se le asocia). Por este motivo, uno de los ámbitos de atención prioritaria es el de la salud física. La medida del CI de estas personas queda por debajo de 20–25 puntos y supone el 1 a 2% del total de la DI. Suelen presentar limitado nivel de conciencia y desarrollo emocional, nula o escasa intencionalidad comunicativa, ausencia de habla y graves dificultades motrices. El nivel de autonomía, si existe, es muy reducido. (OMS, 2011).

La OMS en su Clasificación Internacional de Enfermedades y Otros Problemas de Salud (CIE 10), plantea que.

El retraso mental es un trastorno definido por la presencia de un desarrollo mental incompleto o detenido, caracterizado principalmente por el deterioro de las funciones concretas de cada época del desarrollo y que contribuyen al nivel global de la inteligencia, tales como las funciones cognoscitivas, las del lenguaje, las motrices y la socialización. (CIE 10, 1992, p. 277).

En tanto, en el Manual de Diagnóstico DSM-5 (APA, 2013) se sustituye el término de ‘retraso mental’ que aparece en el DSM-IV (APA, 1995) y DSM-IV-TR (APA, 2000), por el de Trastorno del Desarrollo Intelectual (TDI), manteniéndose la subclasificación existente, aunque con los nombres de: 1. TDI Leve 2. TDI Moderado 3.

TDI Severo: 4. TDI Profundo 5. Retraso Global del Desarrollo (en reemplazo de ‘retraso mental de gravedad no especificada’). De igual forma, mantiene los criterios para el diagnóstico del retraso mental del DSM-IV, como la capacidad intelectual significativamente inferior al promedio, es decir, un CI aproximadamente de 70 o inferior en un test administrado individualmente (en el caso de niños pequeños, un juicio clínico de capacidad intelectual significativamente inferior al promedio); déficit o alteraciones concurrentes de la actividad adaptativa actual (esto es, la eficacia de la persona para satisfacer las exigencias planteadas para su edad y por su grupo cultural), en por lo menos dos de las áreas siguientes: comunicación, cuidado personal, vida doméstica, habilidades sociales/interpersonales, utilización de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad; y un inicio anterior a los 18 años (APA, 2013).

En relación a los diferentes grados de DI, existen limitaciones en el funcionamiento cognitivo de la persona, las cuales pueden estar originadas por distintos factores causales, de orden personal o ambiental, que pueden ejercer su acción en diferentes momentos del desarrollo del individuo. Estos factores pueden ser: genéticos, los que se diagnostican en etapas tempranas y en ocasiones en la vida intrauterina; del embarazo, como agentes tóxicos, enfermedades virales, diabetes, traumatismo por caídas o accidentes; factores relacionados con el parto prematuro, hipoxias, traumas; factores que se generan en la primera infancia: enfermedades virales que afectan el sistema nervioso central, intoxicaciones, traumatismos o desnutrición extrema; y factores socio-

culturales, ya sean situaciones de extrema pobreza, maltrato infantil, ambiente carenciado de afectos y estímulos, deficiente cuidado de los niños o inadecuado tratamiento médico (MINEDUC, 2004).

Con respecto a lo anterior existen diferentes cuadros de enfermedades y trastornos clínicos que se asocian a la DI (Valdez, 2011), entre los más comunes están, el Síndrome de Rett, el cual se presenta sólo en niñas (los niños con esta mutación acaban en aborto), en el que el desarrollo temprano es normal, pero entre los 6 meses a 18 meses de vida hay una pérdida parcial o completa de capacidades manuales adquiridas y del habla, retraso en el crecimiento de la cabeza y la consecuencia es una grave invalidez mental. Las primeras manifestaciones aparecen entre los 6 y los 30 meses de edad en forma de deficiencia mental severa. Otro trastorno es el Síndrome de Down, el cual se debe a una alteración genética del par 21 que presenta tres cromosomas (trisomía 21). Ocasiona un retraso mental que varía desde leve a grave y se asocia además con características faciales y físicas propias: estatura baja y cabeza pequeña, redondeada; frente inclinada; orejas de implantación baja; ojos sesgados hacia arriba y afuera; boca abierta; lengua grande y fisurada; dedos meñiques cortos y curvados hacia adentro; manos anchas con surco transversal en la palma. En algunos casos aparece hacia los 40 años una demencia prematura tipo Alzheimer. El coeficiente intelectual promedia en 50, pero además de esta menor capacidad cognitiva y de los mencionados rasgos físicos, no existen grandes diferencias en su desarrollo y adquisición de hábitos con el resto de los niños (Valdez, 2011).

Otra enfermedad que se asocia a la DI es el Autismo, el que consiste en un trastorno profundo del desarrollo que afecta las capacidades de relación, comunicación y flexibilidad del comportamiento. Generalmente está vinculado a algún nivel de retardo mental.; Las principales características que presenta la persona autista son: dificultad para usar el lenguaje o ausencia de él; indiferencia al medio que lo rodea; desconocimiento de su propia identidad; falta de comunicación con otras personas; ausencia de contacto visual; incapacidad para jugar y simbolizar su realidad con el juego; movimientos repetitivos y estereotipados; falta de iniciativa propia. El DSM-V (2013) presenta criterios diagnósticos a otra enfermedad del espectro autista, el Síndrome de Asperger, que es un trastorno del desarrollo cerebral muy frecuente. La persona que lo padece tiene un aspecto externo normal, suele ser inteligente y no tiene retraso en la adquisición del habla, pero tiene problemas para relacionarse con los demás, déficit en la capacidad de juego y a veces presenta comportamientos inadecuados. Los padres suelen darse cuenta de esta diferencia entre los 2 y los 7 años. Como características generales estos niños presentan: tics nerviosos, babeo, miedo o angustia ante el ruido o el tacto, poca coordinación motriz y destreza, interés constante y compulsivo de un tema en particular, conducta rutinaria y comprensión literal de las palabras (Naranjo, 2014). También se describe el Síndrome X frágil o Síndrome de Martin y Bell, el cual es la segunda causa de DI después del Síndrome de Down, y la primera causa de retraso mental hereditario. Su diagnóstico a menudo se confunde con autismo. Las características físicas típicas que presentan las personas con cromosoma X Frágil son: cara alargada, orejas grandes y/o separadas y estrabismo, aunque estos rasgos varían según la persona. Las características

de conducta más frecuentes en estas personas son: hiperactividad, trastornos de atención, timidez extrema, evitación de la mirada, lenguaje repetitivo, estereotipias como aleteos o morderse la mano, angustia, hipersensibilidad a los estímulos y resistencia a los cambios (Valdez, 2011).

I.3 Modelos de comprensión de la discapacidad.

Existen dos modelos de comprensión de la discapacidad, el individual y el modelo social, el primero se basa en planteamientos esencialistas, considerando como característica básica del sujeto el déficit. Desde esta perspectiva, se sostiene que el problema radica fundamentalmente en el individuo, teniendo una base natural o biológica (física, fisiológica o funcional). Desde esta concepción, la investigación se orienta bajo un enfoque clínico y psicométrico, utilizando métodos experimentales, como consecuencia del predominio de una visión científica positivista (López, 2016). Este modelo es también denominado como clínico o médico, haciendo referencia a la condición de la persona, aludiendo a la discapacidad como “enfermedad” o “ausencia de salud”. La atención en este modelo principalmente está centrada en la discapacidad (en aquello que la persona no es capaz de realizar), se produce la subestimación hacia las aptitudes de las personas en situación de discapacidad, y así el tratamiento social otorgado se basa en una actitud paternalista y caritativa, enfocada hacia las deficiencias de tales personas que, se considera, tienen menos valor que el resto (Toboso y Arnau, 2008).

Por su parte, el modelo social de la discapacidad, es creado y promovido principalmente por personas en situación de discapacidad y sus familias, los cuales rechazan la vida en instituciones apartadas, y el ser sometidos a programas de rehabilitación, sin tener ningún control sobre sus vidas. Estas personas manifiestan que se sienten oprimidas y reclaman sus derechos pidiendo tomar por sí mismas las riendas de sus vidas (López, 2016).

También este modelo social promueve la condición de discapacidad subordinada al ser persona, lo que permite visualizar con mayor claridad el aporte que las personas en esta situación pueden hacer a la sociedad, pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia. En este sentido, el modelo social se encuentra íntimamente relacionado con la asunción de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos, y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social, y sentándose sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo social, etc. (Palacios, 2008).

En la actualidad, el modelo teórico que explica la DI ha variado y ello está repercutiendo positivamente en las intervenciones profesionales, la visión social de las personas y la inclusión de las mismas en todas las áreas de la sociedad. El modelo actual ya no sólo se centra en las limitaciones intelectuales de la persona, sino que hace especial hincapié en las capacidades y en la posibilidad de mejorar el funcionamiento individual a través de la inserción de apoyos, entendidos como medidas para minimizar el impacto

de las limitaciones y como una oportunidad para mejorar el funcionamiento individual hasta niveles óptimos. Además, cuanto mayor sea la mejora en el funcionamiento individual, menores serán las necesidades de apoyo de la persona. Por otro lado, la actualización del concepto concibe a los sujetos como personas que, a pesar de tener una dificultad biológico-social, son totalmente aptos para integrarse de manera activa en la sociedad, por lo que pueden y deben recibir educación, la cual les facilita los procesos de inclusión (Luckansson et al., 2002).

De este modo, la discapacidad comienza a ser conceptualizada, no como una enfermedad de salud ni una tragedia personal, sino de manera situacional, relacional e interactiva con los factores ambientales y culturales, dejando de lado la estigmatización, de este modo, las personas que presentan algún tipo de discapacidad están cargados de significados ideológicos marcados por los contextos sociales, políticos y culturales.

En este sentido, junto con las limitaciones en el funcionamiento intelectual, generalmente coexisten limitaciones en dos o más de las siguientes aristas: habilidades de adaptación, comunicación, auto-cuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre y trabajo. Estas áreas se definen para establecer los ámbitos y tipos de apoyos que requiere la persona, que son un aspecto clave en la presente concepción de la DI (Verdugo, 2002).

En Chile, las instituciones y fundaciones trabajan la DI bajo la definición que entrega el año 2002 la AAIDD, y bajo el modelo ecológico postulado por Bronfenbrenner (1979), el cual entiende que el desarrollo humano comprende una progresiva acomodación entre un ser humano activo y sus entornos inmediatos cambiantes, Este proceso, además, se ve influenciado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por contextos de mayor alcance, en los que están incluidos esos entornos. Este modelo también reconoce el rol activo de la familia frente a la persona con DI, especialmente en torno a su responsabilidad en cuanto a los cuidados y a los apoyos prestados, esto en función de la comunidad y la cultura particular en la que viven, ya que gran parte de los aspectos importantes del comportamiento y desarrollo humano son modelados por factores sociales externos (Bronfenbrenner, 1979).

II. Educación y discapacidad.

II.1 Paradigmas de educación y la educación especial

El sistema educativo especial ha constituido el recurso más importante estos últimos 50 años, para cubrir las necesidades de los niños con algún grado de discapacidad o Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE). Pero la separación que aleja a los niños regulares de los niños en situación de discapacidad, ha contribuido (y continúa haciéndolo) a que la misma cultura, las creencias y los estilos de vida de cada comunidad,

nunca tomaran en cuenta los talentos y capacidades de estos últimos, y siempre se han centrado principalmente en sus déficits (Scharwz, 2000, p.2).

Desde la declaración del año 1994 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO) denominada “Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad”, que posiblemente haya sido el documento internacional de mayor trascendencia en el campo de las necesidades especiales, se realizó un cambio importante en materia de políticas educativas. Un total de 88 países y 25 organizaciones internacionales asumieron el desarrollo de un sistema orientado a la educación inclusiva. Según Parrilla (2002), esta conferencia fue un hito, que no solo sirvió para introducir la noción de inclusión a nivel internacional, sino que conformó un movimiento masivo, donde inicialmente los países desarrollados se comprometieron, en el marco del respeto por los Derechos Humanos básicos de una educación inclusiva de calidad.

En este sentido, Ainscow (2004) señala que las escuelas son el medio esencial para combatir actitudes discriminatorias, siendo la clave para proponer una sociedad inclusiva y con una educación para todos. Bajo esta premisa, los sistemas educativos deben estar diseñados acorde a las necesidades y características particulares de los sujetos. Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios (UNESCO, 1994).

Desde el modelo ecológico del desarrollo humano (Bonfenbreener, 1979, citado en García, 2001) la educación especial se propone como un proceso en el cual el sujeto en desarrollo adquiere una concepción más extensa, diferenciada y válida de su entorno, ampliando el campo de la construcción de la educación donde los niños se desarrollan, se motivan y se van haciendo más capaces de participar en actividades que logren cambiar o modificar su ambiente; esta idea se contrapone con la tendencia tradicional de la educación especial, en la cual las conductas de los niños son sometidas y controladas en lugar de apoyarlos a lograr su propio autocontrol, impidiendo así el desarrollo de habilidades propias para su manejo personal y su toma de decisiones (Scharwz, 2000).

Sin embargo, el camino a la inclusión se presenta como un panorama que mantiene ciertas dificultades al momento de proponerse en materia educativa. Parrilla (2002) sostiene que la inclusión debe ser entendida como un fenómeno social, y la exclusión social como uno de los problemas más importantes de la sociedad actual (a pesar de reconocer su existencia a lo largo de toda la humanidad). La autora plantea cuatro etapas educativas en este recorrido:

- a) Exclusión: Corresponde en sus inicios, a la escuela y su función social de preparar a las élites, excluyendo al sector de la población que no cumple con esas características y clasificándolas como “improductivas o “anormales”.
- b) Segregación: Entendida como el reconocimiento del derecho a la educación, pero diferenciada según grupos. Esta segunda etapa incorpora a los grupos que

no eran reconocidos en la escolaridad, pero en condiciones apartadas del grupo considerado dentro del marco de la normalidad. Se desarrolla entonces un sistema educativo dual que sostiene una línea general, y en paralelo respuestas especiales para estos grupos segregados. Por lo tanto, si bien se incorpora a los grupos desfavorecidos al área educativa, se hace bajo una premisa de jerarquización que permite a la cultura dominante clasificar rasgos de inferioridad (racismo, clasismo, sexismo, entre otros).

- c) Integración: Diversas reformas propusieron un cambio importante en el reconocimiento del derecho a la educación. Se establece una serie de cambios en el sistema educativo, con el objetivo de reestructurar las desigualdades que se estaban produciendo a consecuencia de la segregación, obteniendo como respuesta la incorporación de los distintos grupos a la escuela ordinaria. Este modelo reconoció cambios históricos, pues rompió barreras multiculturales, de género, económicas y sociales. En materia de educación especial, los cambios se reflejaron en la integración de sujetos con algún grado de discapacidad, pertenecientes a instituciones específicas en escuelas generales. Para Verdugo (2003) la integración de personas en situación de discapacidad apareció ligada al concepto de normalización. Sin embargo, este cambio de paradigma significó duras críticas pues se reconoce como una simple integración física y no sustancial, dando la oportunidad a los sujetos a

incorporarse al sistema regular, pero desde metodologías que y recursos educativos diferenciados que sostienen la distinción entre condiciones.

- d) Inclusión; Según Booth (1998, en Parrilla, 2002) la educación inclusiva está compuesta de dos procesos interrelacionados; incrementar la participación de los alumnos a la cultura, la comunidad y escuelas ordinarias, y reducir la exclusión. Se entiende como la participación real y activa en la comunidad, garantizando el respeto y derecho, no solo a pertenecer, sino a la contribución activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje y escuela.

Para Ainscow (2004), la inclusión es un proceso y una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Desde la eliminación de las barreras, y poniendo especial atención en los grupos en peligro de ser marginados, o excluidos, la inclusión requiere transformar la escuela tanto a nivel organizativo como curricular con el fin de posibilitar la participación y el aprendizaje equitativo de todos los alumnos, evitando la exclusión y aumentando la calidad educativa para todos (Muntaner, 2012).

II.2 Modelo de educación especial en Chile.

El principal motor de los modelos de educación especial en Chile es el MINEDUC (2005) el cual presenta en sus políticas de educación especial, las prestaciones educativas especiales necesarias para el proceso de enseñanza-aprendizaje; como profesionales especializados, metodologías, recursos y técnicas de enseñanza especializada hacia las personas con NEE. Los principales modelos de educación especial son dos:

- a) Programas de integración escolar (PIE): MINEDUC (2017) plantea los PIE como una opción educativa dentro de los establecimientos regulares, con el objetivo de potenciar y desarrollar las capacidades de los alumnos con NEE, apelando al derecho de igualdad de oportunidades, poniendo a disposición recursos humanos, y materiales adicionales para la equiparar las oportunidades de aprendizaje de todos los alumnos.
- b) Escuelas Especiales: Estas escuelas, según Mansilla y Olmos (2010) tienen por objetivo favorecer el desarrollo integral de las personas con NEE, hacia una adecuada interrelación con el entorno. El plan de estudios que se realiza está dividido en: Pre Básico, Básico y Nivel laboral. Este último, según el Exento N°87 de la República de Chile del Ministerio de Educación Pública (1990), tiene entre sus objetivos principales:
- Favorecer la adquisición de aprendizajes que posibilite el desempeño del joven en la vida del trabajo.
 - Proporcionar a los alumnos una formación de tipo laboral que les permita realizar un trabajo semi calificado en forma independiente, supervisada o cooperativa
 - El desarrollo de destrezas y adquisición de habilidades requeridas para la ejecución de tareas que puedan ser aplicadas a la vida del trabajo.

La construcción de la inclusión educativa en Chile, se ha establecido desde las transformaciones producidas en la base de la educación especial. Sin embargo, este proceso ha traído ciertas problemáticas producto de la tradición bio-médica que presenta la educación especial en términos históricos, arrastrando así discursos que entorpecen el avance hacia comunidades más inclusivas de aprendizaje (UNESCO, 2007). Según la UNESCO (2004), el enfoque de la educación inclusiva está basado en un cambio estructural profundo de la forma de entender la discapacidad. El modelo tradicional se ha centrado en las deficiencias de las personas en situación de discapacidad, y las ha utilizado para explicar las dificultades que experimentan en sus vidas. Este modelo médico reconoce a la discapacidad como una tragedia personal que limita la capacidad de participar en la vida general de la sociedad, proponiendo a los sujetos tratar de insertarse al mundo (mundo que se constituye por personas sin discapacidad para satisfacer las necesidades de personas sin discapacidad.) Sin embargo, desde el nuevo modelo social de la discapacidad, se busca comprender estas barreras y desarrollar escuelas comunes que sean capaces de satisfacer las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas.

Para Scharwz (2000), estos nuevos paradigmas proponen entender una forma distinta de ver la relación individuo-sociedad, con un cambio de actitud hacia las personas en situación de discapacidad, en unas condiciones sociales distintas. Se requiere el reconocimiento de una educación libre de prejuicios y de mayor aceptación, como aspectos en la base de la educación especial.

La educación inclusiva no es simplemente una reforma de la educación especial, y una escuela inclusiva no es simplemente una escuela que educa a algunos niños y niñas en situación de discapacidad. La educación inclusiva significa reducir todos los tipos de barreras para el aprendizaje y desarrollar escuelas ordinarias capaces de satisfacer las necesidades de todos los alumnos y alumnas. (UNESCO, 2004).

En Chile, desde 2012 y a través de la ley 20.422 el Servicio Nacional de Discapacidad (en adelante SENADIS), se ha propuesto este sistema de educación inclusiva con la finalidad de promover una formación de calidad para todos sus ciudadanos bajo la premisa del respeto y fomento de la autonomía. Infante (2007) señala que este sistema está centrado en tres ejes centrales; i) La educación especial, ii) la educación intercultural, y iii) la educación general. El primer eje, el cual es de interés para la presente investigación, ha experimentado cambios sustanciales en los últimos 20 años, pues se ha incrementado la subvención para estudiantes en situación de discapacidad, la cobertura de integración de jóvenes al sistema de educación regular, y fundamentalmente la formación laboral de la educación especial como propuesta de integración educativa y social. Bajo esta premisa, MINEDUC (2005) y su política nacional de educación especial, impulsa la formación y el acceso al mundo del trabajo a jóvenes con DI desde las escuelas especiales y centros de capacitación laboral. En 2002, la Unidad de Educación Especial realizó un estudio, el cual demostró el éxito de este tipo de inserción laboral, bajo el trabajo de estos establecimientos educativos, en función del

desarrollo de competencias y habilidades genéricas polivalentes en los sujetos participantes.

II.3 Modelos de formación laboral

La Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo (En adelante CEAS) (2002) en su informe final acerca de la situación de la formación laboral en educación especial, concluye que estos modelos de formación en Chile están dispuestos como “tendencias de modelos”, pues ninguna institución que emplee estrategias de formación laboral las realiza de manera concreta o completa. La realidad de las escuelas es que prácticamente ninguna utiliza los modelos teóricos en su estado puro, sino que sus programas son un híbrido que combina elementos de más de un modelo.

Según el estudio de CEAS (2002) los modelos basales son tres: i) Taller intra escuela no vinculado con el entorno, el cual compone actividades sin vinculación con la empresa y/o talleres de habilidades sociales hacia el entorno ni instancias de trabajos a la comunidad. Solo existen talleres para el desarrollo interno del establecimiento. ii) Taller intra escuela vinculado con el entorno: Este modelo hace uso de la comunidad a diferencia del anterior, siendo el recurso fundamental para el aprendizaje de las habilidades laborales de los jóvenes, con participación activa de las empresas asociadas, dando mayor confianza al futuro laboral, y iii) Acciones de formación laboral vinculadas con el entorno: este último modelo busca un balance entre lo que los alumnos aprenden en aula o talleres, y lo que aprenden en la comunidad, dando cabida a la entrega de recursos de aprendizaje que

contextualiza los saberes con los requerimientos del mundo real. Los programas que se amparan bajo este modelo, son la educación dual y empleo con apoyo, los cuales buscan una inserción real al mundo del trabajo, mediante la colaboración de las escuelas especiales o centros de capacitación laboral, y el empresariado local.

La fundación COANIL como referente principal del trabajo hacia la inclusión al mundo laboral, surge el año 1974, como una búsqueda hacia la ayuda de niños y niñas con DI provenientes de sectores económicos de extrema pobreza (COANIL, 2012). Esta institución se desempeña como co-ayudante del Estado de Chile en base a la protección de los Derechos del Niño y de las personas con DI. Según la memoria técnica COANIL (2016), la fundación atendió cerca de dos mil personas con DI y a sus familias, brindando una atención integral en su programa, desde áreas como; salud, nutrición, socio-psicoafectiva y jurídica, con el objetivo de fortalecer las actividades de la vida diaria básicas e instrumentales, para promover la independencia, autonomía e inclusión de los sujetos con DI.

II.4 Programas de formación laboral:

Según la memoria técnica COANIL (2011), las estrategias relacionadas con la formación laboral de los jóvenes están basadas en el modelo de formación por competencias de empleabilidad. Este se propone para asegurar que las adquisiciones de las competencias sean necesarias, integrales y acordes a las exigencias del mercado. Este modelo, según Mendia (2007) está orientado a dignificar a la persona convirtiéndola en

un miembro activo más de la sociedad, participe de ella, en pie de igualdad a la hora de ver remunerada su aportación social. Estas competencias están basadas en seis ejes propuestos por Deusto (1992, citado en Mendiá, 2007): a) competencias de logro y acción; b) competencias de ayuda y servicio; c) competencias de influencia; d) competencias gerenciales; e) competencias cognitivas y conocimiento de eficacia personal. Todas estas competencias buscan insertar al sujeto en el área más idónea, según sus características personales. Sin embargo, la falta de formación laboral como un factor que limita el acceso de las personas en situación de discapacidad al trabajo ha mostrado un éxito creciente de diversos modelos de formación en la actualidad, pareciendo por tanto obligado aún más asumir compromisos serios en la formación de las personas jóvenes con NEE. (Mendiá, 2007, p.3). Asimismo, la inclusión laboral en la fundación COANIL se propone en torno a la modalidad de Empleo con Apoyo (EcA), estrategia que se plantea bajo el alero de un trabajo en conjunto con la fundación y las empresas asociadas. Verdugo y Jordán (2013) definen el modelo como una estrategia integral del ejercicio laboral dentro de empresas, para personas con DI, dando la posibilidad de un acompañamiento continuo dentro y fuera del lugar del trabajo a lo largo de la vida laboral. Es así como los apoyos son los elementos necesarios para que el trabajador pueda suplir los déficits derivados de su discapacidad, y afrontar de manera exitosa su empleo. Estos apoyos pueden provenir de diferentes fuentes que el especialista de empleo en la comunidad ha de controlar y manejar para poner al servicio del cliente (Verdugo y Jordán, 2013).

Según la Memoria Técnica de COANIL (2016) el programa “Más Capaz”, a cargo del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (En adelante SENCE), ha representado más de 33 cursos impartidos, con un total de 495 personas en el país. Tiene como objetivo apoyar el acceso y permanencia en el mercado laboral de mujeres, jóvenes y personas en situación de discapacidad, que se encuentren en situación de vulnerabilidad, mediante la capacitación técnica en habilidades transversales y la intermediación laboral, para favorecer su empleabilidad (COANIL,2016). Este programa cuenta con diferentes líneas de trabajo dependiendo del grupo a intervenir, por lo cual Fundación COANIL se adhiere a la línea de jóvenes con DI, también conocida como Modelo Especializado. Según SENCE (2015), este modelo consiste en un programa de oficios e inserción laboral, que permite preparar a jóvenes con DI para una calificación técnica y de competencias laborales necesarias para acceder en igualdad de condiciones al mercado laboral que un sujeto sin discapacidad. Al igual que el programa de Proempleo, a cargo de la subsecretaría del trabajo, busca mejorar la empleabilidad de las personas vulnerables del país mediante el desarrollo de proyectos de apoyo social con el objetivo de disminuir las condiciones de vulnerabilidad social (COANIL, 2016). Durante el año 2016, la fundación se adjudicó y ejecutó un proyecto en la décima región, específicamente en la ciudad de Puerto Montt, capacitando a 50 personas en los oficios de operario de supermercado y auxiliar de aseo y mantención (COANIL, 2016).

III. Intereses vocacionales.

II.1 Psicología Vocacional y Orientación Vocacional.

Primero, es necesario realizar un repaso por la psicología vocacional y orientación vocacional para llegar a la concepción de los intereses vocacionales y los diferentes enfoques desde donde se trabaja el concepto. Por lo tanto, se puede decir que la psicología vocacional que es una consecuencia de la creación del grado de psicología, al igual que muchas otras áreas pertenecientes a lo que significa la disciplina hoy en día. Existen antecedentes de que la génesis de esta rama se encuentra ligada a los comienzos del psicólogo como tal, “cuando se percibe a sí mismo como un prestador de servicios” (Di Domenico & Vilanova, 2000, p.2) así como también a la evocación del funcionalismo, el sistema inspirado en el evolucionismo darwiniano y el pragmatismo filosófico de John Dewey y de William James.

En términos simples y generales, Rocabert (1995) describe a la psicología como el estudio de la conducta vocacional, que busca la construcción personal en un entorno más bien equilibrado entre las demandas sociales y la satisfacción de necesidades individuales. Para lograr entender de mejor forma esta área de la psicología, es importante conocer la definición de conducta vocacional, la cual Rivas (1988) delimita como un conjunto de procesos psicológicos que una persona en particular mueve en relación al mundo profesional en el que pretende integrarse activamente o en el que ya se encuentra inmerso. La conducta vocacional se compone según Lobato (2002) de dos elementos en específico,

el primero referido al área individual (psicogénica) que se enfoca en la reflexión del sujeto sobre su propio comportamiento, la evaluación de las actividades que le son placenteras y las que no, así como también las recompensas que desea obtener de su dedicación a ciertas actividades. El segundo, se refiere a lo normativo y social (socio génico) que se encuentra más bien relacionado con las exigencias que le plantean las tareas sociales a las que se enfrenta.

Para llevar a cabo estos procesos psicológicos mencionados anteriormente y así influenciar en la conducta vocacional de la persona es que nace la orientación vocacional. Gonzales (2002) establece que el surgimiento de esta es en el año 1908 con la creación en Estados Unidos del primer grupo de profesionales especializados en el tema, liderado por Frank Parsons, quien también fundó la Asociación Nacional de Orientación Vocacional.

La orientación vocacional puede ser entendida como un “proceso estructurado de ayuda técnica, el cual es solicitado por una persona en situación de incertidumbre, con el fin de lograr el mejor desarrollo de su carrera profesional” (Lobato, 2002, p.1). Según este mismo autor esto puede ser logrado mediante la facilitación y clarificación relevante y precisa, para que, una vez realizada una evaluación personal de las propias experiencias, el sujeto realice unas decisiones vocacionales realistas y eficaces ante la confrontación del mundo laboral que se aproxima. J. Fitch (1935, citado en Montero, 2005) define la orientación vocacional como un proceso individual para el inicio, el desarrollo y la preparación de la selección de una ocupación. Existe una importante conexión entre la orientación vocacional y los intereses vocacionales, de hecho, “la orientación vocacional

es un proceso que tiene como objetivo despertar los intereses vocacionales, ajustar dichos intereses a la competencia laboral del sujeto y a las necesidades del mercado de trabajo” (Ferrerías, et al., 2013).

Los beneficios de la orientación vocacional no solo recaen en la persona en situación de incertidumbre y en todo lo que le rodea, sino que también tienen un fuerte impacto en las empresas para asegurar la calidad de los empleados. “El interés en los requisitos del empleo, que había caracterizado a una gran parte de la investigación realizada durante el período de la preguerra, pasó a ser por las características individuales” (Crites, 1974, citado en Montero, 2005).

De igual forma, es importante destacar las contribuciones de las diferentes teorías de la orientación vocacional para el análisis de los intereses vocacionales. Una de ellas es la teoría rasgo-factor, de la cual provienen los instrumentos para su medición con el objetivo de facilitar u obstaculizar el futuro desempeño de la persona en el trabajo. Rivas (1998) aclara que las principales ideas de este enfoque son el ajuste entre las características personales como las capacidades, los intereses y la personalidad, y las variadas exigencias del mundo laboral. Así mismo, uno de los conceptos clave de la teoría rasgo-factor es la posibilidad de referir la conducta vocacional a dimensiones descriptivas estables. Es el primer modelo estructural en orientación vocacional y los autores más sobresalientes de este enfoque son Parsons, Williamson, Lofquist, Davis y Holland.

Otra de las principales teorías de orientación vocacional son las teorías psicoanalíticas, las cuales consideran a la orientación vocacional como un campo de aplicación del psicoanálisis. Estas dan cuenta de la importancia y la posibilidad de conflictos internos en la temática misma de la elección vocacional. Así mismo, González (2003) asegura que en este enfoque la vocación es la explicación de la sublimación de impulsos que se manifestaron en el sujeto en su periodo de infancia, que encuentran expresión socializada en la edad juvenil a través de la inclinación hacia determinadas profesiones. Sus principales exponentes son Brill y Bordin.

La teoría humanista, tiene como principal representante la obra de Carl Rogers. Rivas (1998) se refiere a este enfoque como genérico y se centra en la ayuda global del individuo. Realiza un cambio de perspectiva del proceso de ayuda hacia lo no directivo, en comparación con los enfoques anteriores, teniendo así plena responsabilidad durante todo el proceso de ayuda el sujeto que la necesita o la solicita. La comunicación propiamente humana es clave para el asesoramiento. Pueden asimilarse a este enfoque conceptos como la auto-comprensión y la auto-realización.

Consideradas como eje de la psicología vocacional, las teorías evolucionistas enfatizan al individuo como sujeto activo y responsable del proceso de elegir su profesión, integrando la teoría del sí mismo y el concepto de madurez vocacional. Sus principales exponentes son Ginzberhg y Super. Este último merece especial atención, ya que para este autor la vocación se desarrolla debido a la madurez propia de la persona, la cual se expresa en el proceso de elección profesional (Gonzales, 2003). Super (1967) se refiere a la

complejidad y variabilidad de definiciones que puede tener el concepto de intereses, llegando a concluir que es una palabra que designa no sólo un conjunto de diversos actos en los que el interés se manifiesta, sino, además, una complicada estructura de intenciones. Dada su importancia para este estudio, en el apartado siguiente se profundizará esta teoría.

Siguiendo con un orden cronológico en el surgimiento de las principales teorías de orientación vocacional es que nace la teoría socio cognitiva de desarrollo de carrera, teniendo como principales exponentes a Lent, Hackett & Brown (2004), la cual se encuentra basada en la teoría social cognitiva de Bandura y sirve como explicación teórica para entender la formación de los intereses académicos y ocupacionales, entre otros fenómenos vocacionales. Esta teoría enfatiza en diversos aspectos que juegan un rol fundamental en la etapa escolar, como las expectativas de resultado y formación de autoeficacia, la formación de los intereses y la relación que estos tienen con sus metas. Estas variables de agencia personal, en conjunto con la interacción con otras variables personales y ambientales, van a dar cuenta de la construcción de los intereses en la persona. Cuando la persona adquiere autoeficacia – percepción de confianza en sus habilidades para realizar exitosamente una tarea- en conjunto con una expectativa de resultado -creencias y expectativas hacia futuras recompensas intrínsecas y extrínsecas- se genera en ella el interés por alguna actividad o en el presente caso, por alguna carrera u ocupación en particular. Por consiguiente, este interés llevara a la persona a comprometerse con una actividad determinada (metas) lo que de alguna u otra forma se traduciría en acciones concretas.

Dentro de las grandes teorías de orientación vocacional existen variados autores que coinciden en establecer que los intereses tienen un carácter motivador y reforzante, es por esto que los intereses, y el estudio de estos mismos, es uno de los tópicos más clásicos y que más se ha utilizado en psicología vocacional. Al respecto, Rocabert (1995) afirma que el campo de los intereses ha sido uno de los que más frutos han aportado a esta disciplina.

III.2 Teoría del desarrollo vocacional de Donald Super.

III.2.1 Antecedentes de la teoría.

Al hablar de desarrollo de los intereses vocacionales, es preciso remitir esta conceptualización a la teoría de desarrollo vocacional de Donald Super, la cual Osipow (1995) describe afirmando que se encuentra influida por dos enfoques principales: por una parte, la teoría del concepto de sí mismo de Rogers (1951), Carter (1940) y Bordin (1943), quienes sostienen que la conducta vocacional es la reflexión del individuo que tiene como objetivo mejorar los pensamientos auto evaluativos y auto descriptivos. “Una persona elige o rechaza una ocupación porque cree que ella está o no de acuerdo con el punto de vista que tiene de sí mismo” (Osipow, 1995, p. 141) y por otra parte, los trabajos de psicología evolutiva de Charlotte Bühler, quien establece que la vida debe ser apreciada como algo compuesto por etapas o periodos.

El marco referencial de la teoría de Super (1969) según Osipow (1995) se sustenta en tres áreas que pertenecen a la psicología, la primera de ellas pertenece a la psicología diferencial, de la cual Super toma la noción de rasgo característico estableciendo que las personas poseen una calificación diferencial para las ocupaciones, según la cual, tanto los intereses como las habilidades de las personas corresponden a ciertos patrones que están más de acuerdo con ciertas ocupaciones que con otras. La segunda área de influencia en los postulados de Super es la del concepto de sí mismo, según la cual afirma que el concepto vocacional de sí mismo el niño lo desarrolla tomando como base las observaciones e identificaciones que tiene del adulto en el trabajo. La última de las áreas de influencia es la psicología evolutiva, a partir de la cual Super afirma que la forma en que una persona se adapta a un periodo de vida en particular, permite saber la técnica con que se adaptará en las etapas de desarrollo que le siguen.

III.2.2 Nociones teóricas fundamentales

Las nociones teóricas de Super según Castaño (1983) se han desarrollado en torno a tres conceptos centrales que son: el concepto de sí mismo, la madurez vocacional y las etapas del desarrollo vocacional. Super describe el concepto de sí mismo (1953, citado en Castaño, 1983) como un producto de la interacción entre actitudes heredadas, la constitución neuroendocrina, la posibilidad de desempeñar distintos roles y las evaluaciones de la medida en que los resultados de los roles desempeñados logren la

aprobación de los superiores o iguales. El desarrollo del concepto de sí mismo ocurre durante toda la vida del individuo. Para Super et al. (1963) comprende cinco aspectos diferentes:

- Exploración; proceso en el cual se inicia el desarrollo del autoconcepto y que se refiere a que la persona al nacer posee ciertas tendencias innatas que favorecen ciertos tipos de conducta, que merecen la aprobación de los padres mientras que otros son reprochados.
- Autodiferenciación: el niño va tomando conciencia de sus límites físicos y psicológicos diferenciándose así de las demás personas y objetos.
- Identificación: el niño se vuelve hacia las personas u objetos que le generan gratificación y a medida que crece, los objetos con los que se identifican se hacen más variados.
- Desempeño de roles: el desarrollo de sí mismo estaría influenciado por el desempeño de diferentes papeles que ocupa el niño dentro de su entorno familiar.
- Evaluación de los resultados: el individuo termina por aceptar sus propias facetas que le generan satisfacción mientras que rechaza las que no lo hacen, sustituyéndolas para afrontar de mejor manera el contraste con la realidad.

Cada uno de estas formas, puede entenderse según aspectos vocacionales trasladando el concepto de sí mismo a la imagen que este posee acerca de las diferentes profesiones.

Otra de las nociones teóricas fundamentales es el concepto de madurez vocacional, el cual el cual ha sido estudiado desde los primeros trabajos de Super, quien la define como “la disposición para hacer frente a las tareas vocacionales o el desarrollo de carrera con las que uno realmente está confrontado o a punto de estarlo, comparado con otros que se hallan en la misma época de la vida y frente a las mismas tareas de desarrollo” (Super 1970; en Castaño, 1983, p 85). Castaño (1983) delimita la madurez como algo previo a la conducta vocacional ya que el sujeto muestra actitudes y comportamientos que se manifiestan en el presente y afectarán a la actividad profesional que se desempeñará en un futuro. Es por eso que se puede concluir que cuando una persona es vocacionalmente madura es porque se enfrenta a tareas apropiadas para la época de su vida, y que probablemente debido a este enfrentamiento se van a producir los resultados que espera obtener. “La persona vocacionalmente madura es la que se enfrenta a tareas apropiadas para la etapa de su vida, de modo que probablemente va a producir resultados deseados” (Super, 1977, p. 665).

Por su parte, Osipow (1995) afirma que la madurez vocacional permite medir el nivel de desarrollo de una persona en relación con los asuntos de su carrera, enfatizando que el comportamiento vocacional en términos de madurez es diferente dependiendo del periodo de vida que se encuentra la persona, por lo tanto, mientras más cerca esté el comportamiento vocacional de una persona con la conducta que se espera de él desde el punto de vista normativo, mayor será su madurez vocacional.

Finalmente, las etapas de desarrollo vocacional ocupan un lugar importante en la teoría de Super para lograr entender la madurez vocacional de las personas, así como también su desarrollo evolutivo, el cual ofrece características propias de cada edad. Estas etapas hacen referencia a los grandes períodos cronológicos del desarrollo vital, que son la infancia, adolescencia, juventud, edad adulta y senectud. Super et al. (1957, Citado en Castaño, 1983) toman cinco etapas vitales propuestas por Bühler (1944) para establecer etapas de la vida vocacional, estas serían:

a) Etapa del crecimiento (1-14 años) en donde el niño se identifica con las personas claves en la familia y en su establecimiento escolar. Sus intereses y las aptitudes son importantes a medida que va aumentando su participación social. En esta etapa juega un rol fundamental la fantasía del individuo, la cual es elaborada a través de representaciones desde los cuatro años.

b) Etapa de exploración (15-24 años) en la cual la búsqueda de ocupaciones tiene lugar en las actividades escolares, los tiempos libres de las personas y sus ocupaciones parciales. Se realizan elecciones tentativas considerando los intereses, los valores y las oportunidades, para luego finalizar esta etapa con ensayos en algún lugar de trabajo.

c) La etapa de establecimiento (25-44 años), que para Osipow (1995) es una de las etapas básicas de los periodos vocacionalmente significativos, en conjunto con la etapa de exploración y en la que aún puede haber ensayos, sin

embargo, culminaría con la estabilización del patrón de carrera y en donde generalmente se presentan los años más productivos en términos profesionales.

d) Etapa del sostenimiento (45-64 años) en la cual no existen mayores cambios, teniendo como principal objetivo para las personas el conservar el lugar de trabajo.

e) Etapa de declinación (65 años en adelante) en donde la actividad ocupacional comienza a decaer conforme a las facultades físicas y mentales, traduciéndose en una desaceleración del ritmo del trabajo para finalizar con el retiro del ejercicio ocupacional.

III.3 Teoría de construcción de carrera de Mark Savickas

La teoría de construcción de carrera nace como un nuevo modelo conceptual de la orientación vocacional fundamentado en la evolución de la sociedad, la cual ha tenido grandes cambios a lo largo de la historia hasta el siglo XXI. Enriquez (2007) declara que el surgimiento de nuevas realidades hace que las personas de todas las edades pueden tener, en muchas situaciones, necesidades y preocupaciones sobre la carrera. Se trata entonces un enfoque con carácter más bien flexible, a diferencia de los clásicos, en donde el desarrollo de carrera es más bien estático. Uno de los principales gestores de la teoría

de construcción de carrera es Savickas (2005) quien aborda esta teoría desde el constructivismo y construccionismo social. Afirma que las personas construyen representaciones de la realidad, pero no son quienes construyen la realidad propiamente tal. Se trata de una perspectiva contextualista, en donde el desarrollo de la persona es impulsado por la adaptación a un ambiente más que por la maduración de estructuras. Es por esto que Savickas (2005) incorpora las ideas innovadoras de Super pero con una visión basada en el construccionismo social, para reconceptualizar los conceptos centrales de la teoría de desarrollo vocacional descrita anteriormente. Así como se enfatiza en el contexto de la persona, también lo hace en los procesos interpretativos y las historias de vida de cada persona. Freudental (2017) asegura que, a partir de historias de vida, los individuos construyen sus proyectos de vida narrando los temas que los movilizan, sus propósitos y los significados que confieren al trabajo, a su rol y participación social. Savickas (2005) afirma que los individuos construyen sus carreras imponiendo un significado a su comportamiento profesional y a sus experiencias, sin embargo, esta construcción no es la suma de la experiencia de trabajo, sino que más bien estas experiencias modelan un todo cohesivo que produce una historia significativa.

La teoría tiene tres componentes centrales que son: la personalidad profesional, los temas de vida y la adaptabilidad de carrera. Es relevante la descripción de cada una de ellas para lograr entender de qué forma se construyen las carreras en las personas.

Según Savickas (2005), la personalidad profesional corresponde a las diferencias individuales en los rasgos vocacionales del individuo, por lo tanto, lo que busca la teoría

de carreras es mejorar la práctica aumentando el ajuste-ambiente, de forma que las personas coincidan con las respectivas ocupaciones. Lo hace reconceptualizando algunos aspectos de las formulaciones fundamentales sobre los tipos de personalidad y el ajuste del trabajo, concretándose en la implementación de autoconceptos vocacionales al proporcionar una visión subjetiva y privada para comprender las carreras. Se establece así una diferencia al comparar los rasgos objetivos de la personalidad con los subjetivos del autoconcepto de cada individuo. A su vez, se toma de la tipología RIASEC de Holland (1975) la cual resulta útil para evaluar las diferencias individuales y describir los tipos de ocupaciones, sin embargo, esta no reconoce la experiencia subjetiva ni trata de comprender el comportamiento de los individuos desde el propio punto de vista. Los temas de vida en cambio, surgen con Super (1951) y postulan que las personas cuando expresan sus preferencias vocacionales, lo hacen teniendo una idea del tipo de personas que son; al ingresar a realizar una ocupación, buscan implementar un concepto de sí mismos, para luego estabilizarlos desarrollando su potencial y preservar su autoestima. El trabajo es entonces una manifestación del yo, y el desarrollo profesional un proceso continuo de mejora del yo. En consecuencia, Savickas (2005) afirma que la mayoría de las personas, independientemente de su condición socioeconómica pueden encontrar oportunidades en su trabajo tanto para expresarse como para aportar a su comunidad, sin embargo, algunas de ellas en vez de elegir entre opciones que pueden resultar atractivas no tienen otra opción que tomar el único trabajo que está disponible para ellos, lo que podría generar de igual forma un significado tanto para ellos como para la comunidad. Esta teoría se puede utilizar entonces para ayudar a las personas a crear un significado más profundo en su trabajo

diario como también avanzar en sus proyectos de vida a pesar de las barreras sociales que entorpecen la adaptación profesional.

La adaptabilidad de carrera es el componente teórico más desarrollado por esta teoría, utilizando dimensiones de desarrollo similares a los que emplea la madurez vocacional. Super y Knasel (1981) identificaron la adaptación como el proceso central de desarrollo para adultos, Savickas (1997) la describe como actitudes, competencias y comportamientos que las personas usan para adaptarse al trabajo que les convenga. El concepto de adaptabilidad significa la calidad de poder para cambiar, sin mayores dificultades para acomodarse a circunstancias nuevas o diferentes (Savickas, 2005).

La connotación de un cambio mejora la madurez recalando una constante necesidad de responder a nuevas circunstancias y situaciones novedosas, en lugar de dominar una predecible y lineal etapa de desarrollo, además, que la teoría de construcción de carreras no centra su análisis en el sujeto ni en el ambiente, sino que en lo que los une, afirmando que la carrera se construye en una actividad psicosocial, que sintetiza el yo y la sociedad, en donde el proceso de adaptación nunca se completa realmente ya que se encuentra influido por un yo cambiante y situaciones cambiantes. Por lo tanto, la meta primordial de la adaptación de carrera, es que el rol ocupacional confirme y valide el auto-concepto del individuo.

IV. Intereses vocacionales en la discapacidad intelectual

Resulta difícil en Chile, encontrar literatura con respecto a la unión de los intereses vocacionales y la discapacidad, sin embargo, hay antecedentes que abordan más concretamente la orientación vocacional en la discapacidad, Para ello es necesario sondear referencias históricas acerca de cómo se le ha ido dando relevancia a esta temática en las últimas décadas a nivel internacional, para lograr llegar a dar cuenta de la escasez de antecedentes que existe de esta temática en el país.

Uno de los hitos importantes con respecto a esto es la Convención Internacional para las Personas en situación de discapacidad, la cual fue sancionada el 13 de diciembre del año 2006. En ella, se expresa:

Los estados parte reconocen el derecho de las personas en situación de discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones con los demás. Ello incluye el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas en situación de discapacidad. Los Estados parte salvaguardarán y promoverán el ejercicio del derecho al trabajo, incluso para las personas que adquieran una discapacidad durante el empleo, adoptando medidas pertinentes incluida la promulgación de legislación. (ONU, 2006, p.22).

Dentro de este artículo, se hace mención a dos tópicos relacionados con la orientación vocacional en personas en situación de discapacidad los cuales el estado tiene la obligación de cumplir, uno de ellos destaca que se debe “Permitir que las personas en situación de discapacidad tengan acceso efectivo a programas generales de orientación técnica y vocacional, servicios de colocación y formación profesional continua” (ONU, 2006, p.22). Otro de los tópicos que los Estados debe cumplir es el de “promover programas de rehabilitación vocacional y profesional, mantenimiento del empleo y reincorporación al trabajo dirigidos a personas con discapacidad” (ONU, 2006, p.23).

Gloria y Delgado (2014) aclaran que cuando las personas en situación de DI intelectual inician un proceso de orientación vocacional, se torna un tanto dificultoso, lo que se incrementa mucho más si se habla de adolescentes, ya que este proceso en si para los jóvenes no es fácil. Además, mencionan que la forma en que se realiza la orientación difiere del método tradicional, ya que en este tipo de discapacidad los procesos irían más bien hacia la orientación ocupacional y la construcción de ser adulto. Así mismo, dan lugar al análisis de la elección vocacional de estas personas, enfatizando que el deseo de la elección muchas veces se encuentra coartado debido a que no suelen llevar a cabo elecciones de carácter cotidiano en su vida porque por lo general son los otros quienes deciden por ellos mismos, sin realizar consultas previas por los intereses o deseos que estos tienen. Con respecto a la propia elección, los autores enfatizan que en estas personas no existe una instancia de elección vocacional previamente establecida, ya que los tiempos de elección estarían más bien influenciados por el grado de DI, la relación que tienen con

sus familias, sus trayectos institucionales y su historia personal. Los trabajos de orientación en estos casos estarían entonces, apuntados a trabajar sobre la elaboración psíquica de estos jóvenes para lograr enfrentar las etapas previas a llegar al mundo adulto y todo lo que ello conlleva. Sin embargo, las técnicas no estarían direccionadas hacia la elección de los propios objetos vocacionales, sino que más bien estaría destinadas a lograr establecer el lugar social, de estas personas como miembros activos de la sociedad.

Actualmente, las técnicas para la medición de los intereses vocacionales de estas personas no se caracterizan por su diversidad ni mucho menos por su masificación y estandarización de forma universal, sin embargo, Aiken (1996) vislumbra la existencia de inventarios para discapacitados, que se encuentran diseñados de manera especial para estos grupos de personas. Señala que, en vez de palabras o frases, se utilizan ilustraciones de personas que participan de ciertas actividades. Uno de estos instrumentos es el Inventario de Intereses con ilustraciones de Geist, el cual consta de imágenes las que deben ser encerradas en círculos dependiendo de las preferencias del evaluado. Aplicar este inventario toma alrededor de 25 minutos y se debe calificar en 12 áreas diferentes. Por otra parte, existe un inventario de intereses sin lectura en donde las personas deben marcar sus preferencias en un universo de 55 grupos ilustrados en dibujos, que representan las actividades propias de un trabajo en específico. Otro de los inventarios existentes para evaluar los intereses de personas en situación de DI es la Prueba de Opinion-interés (WRIOT) el cual ofrece alternativas más amplias que los mencionados anteriormente, ya que consta de 150 grupos de tres dibujos de personas, que se encuentran realizando algún

tipo de actividad con las cuales eventualmente podrían identificarse las personas evaluadas. Este material se le entrega en un folleto que contiene tres ilustraciones por páginas. La duración de esta evaluación es de 40 a 60 minutos y puede ser aplicada a personas con 5 años o más. Las respuestas que entreguen serán clasificadas en ocho grupos de actitudes y 18 grupos de intereses. Con respecto a este último se encuentran disponibles una lista de títulos de profesiones ya existentes.

Es importante de igual forma, mencionar a uno de los pocos instrumentos que pueden ser utilizados en la orientación vocacional para personas en situación de DI traducidos al español. Se trata de una herramienta para el asesoramiento vocacional que se encuentra basado en imágenes llamado Jobpics, sin embargo, su estandarización radica principalmente en el continente europeo. Ferreas et al. (2013) es quien describe el instrumento y establece que permite al orientador trabajar un perfil de interés vocacional entregando un diagnóstico de la persona evaluada, así mismo aporta en la búsqueda por parte del sujeto de opciones para su elección vocacional. La herramienta se encuentra basada en la teoría RIASEC (Realista, Investigador, Artista, Social, Emprendedor y Convencional) de Holland la que permite una caracterización de profesiones según la categoría de intereses. Así mismo, las personas son clasificadas en los seis tipos de personalidad vocacional tratando de realizar un ajuste entre la persona y su vocación. Consta de 183 fichas con imágenes profesionales, con la posibilidad de aplicación tanto a nivel individual como grupal y siendo una característica del presente instrumento su adaptación a diferentes contextos y a cada usuario particular.

Autores como Stock et al. (2013), realizan una crítica con el uso actual de ayuda en la búsqueda de opciones para la elección vocacional de las personas en situación de DI basado en presentación de palabras o imágenes, ya que a menudo presentan una inconsistencia de las elecciones debido al menos en parte a la falta de información que se les proporciona como también a la excesiva carga de representaciones cognitivas. En el último tiempo, se han realizado prácticas innovadoras para apoyar el desarrollo de las personas en situación de DI en los trabajos, sin embargo no [EC1] existe un énfasis en la elección y las preferencias de estas personas a la hora de ingresar al mundo del trabajo, Stock et al. (2013) indica que muchas personas en situación de discapacidad tienen limitadas experiencias acerca de en qué basar el desarrollo de sus preferencias personales, incluyendo así las áreas relacionadas con el trabajo, esto se ve agravado cuando presentan dificultades en la comunicación, generando una dependencia de apoyo en los entornos comunitarios y entornos laborales. Es por esto que muchas veces no tienen la oportunidad de expresar sus preferencias por el trabajo, convirtiéndose en responsable exclusivo el consejero o la institución que los representa. El autor señala que cuando se consideran las preferencias personales no existen medios sistemáticos para garantizar que esas preferencias son de hecho, las preferencias actuales de la persona. Es por esto que conocer las preferencias individuales y las opciones de carrera es de suma importancia para asegurar que la colocación en un puesto de trabajo no sea solo a causa de factores externos a la persona.

A consecuencia de lo señalado anteriormente es que Stock et al. (2013) desarrollaron un programa de software (WorkSight) el que se basa en la incorporación de audio y video de acción real de una variedad de situaciones de trabajo logrando una simulación de los contextos laborales. El resultado de los estudios realizados en donde se ha utilizado este tipo de software ha contribuido el mejoramiento en la comprensión de los intereses vocacionales entregando así mayor información a los orientadores con respecto a estos logrando una mayor precisión acerca de lo que realmente les interesa a las personas en situación de DI.

Es importante ratificar entonces que, en este lado del mundo, el autoconocimiento, la identificación como también el desarrollo de los intereses, parecen ser conceptos que se encuentran invisibilizados en este tipo de personas. Gloria y Delgado (2014) concluyen al respecto que, en este tema en específico, los espacios de orientación vocacional dirigido a estas personas son escasos, en donde aquellos que efectivamente funcionan, han sido los pioneros desarrollando esta temática. Enfáticamente, afirman que no existen espacios permanentes de orientación en las escuelas, ni tampoco en los lugares de especialización a los que ellos asisten. Por lo tanto, la tarea orientativa con estas personas debe contemplar la visibilización de los gustos, los intereses, los deseos, las preferencias y las decisiones que radican en ellos.

MARCO METODOLÓGICO

Enfoque epistemológico

Es cierto que hay autores que hablan de “paradigma cualitativo”, pero hoy se considera más que una metodología en vez de un mero paradigma. Es así, como Gadamer (1999 en Tadeo, 2011) nos explica que no existe solo un método hermenéutico, sino más bien, que todos los métodos que ocupa la ciencia podrían dar productos hermenéuticos, si estos se aplicarán de forma correcta. Entonces, el investigar cobra relevancia debido a que es el primer escalón para hacer ciencia, pero el real obstáculo de crear conocimiento es otro (Tadeo, 2011); como por ejemplo realizar investigaciones sin tener en cuenta el método científico.

Sumado aquello, para Geertz (s.f. en Pérez, 2011) nos revela que no toda interpretación tiene validez, sino que existe un lenguaje predominante en las personas que hacen ciencia, dicho de otro modo, la interpretación es el lugar donde se producen las diversas visiones del mundo, como también el modo en que se hablan de estas, es decir, lo correspondiente a las ciencias sociales en sí (Herrera, 2009 en Pérez, 2011).

Entonces, para Palmer (2006 en Pérez, 2011) la hermenéutica será entendida como un sistema que interpreta. Es decir, que lo interpretativo como modelo es entendido como textual, es por esto que permite su extensión a otros ámbitos, como por ejemplo su carácter

simbólico de sus escenarios; y que propiciarán dos tendencias de interpretación: la primera, es de obtener o recuperar el significado (oculto al investigador), y el segundo, es el de falsear las representaciones (Suarez, 2011).

En definitiva, Khun (1989 en Vidal, 2011) explica resumiendo que la tradición hermenéutica señala que es el curso por el cual se descubren los términos de su uso, y que una vez que el proceso haya terminado y las palabras sean aprendidas, el historiador las utiliza en su cometido, y las revela a los otros.

Enfoque metodológico

El enfoque construccionista, o constructivismo, infiere que los intereses son socialmente construidos, debido a que los actores no tienen una pauta de interés previa a seguir, y que llevan consigo a todos lados, con una cierta independencia del ambiente social (Wendt, 1992 en Lizama 2013). Por consiguiente, hace un hincapié hacia lo cognitivo de la cooperación, y no únicamente hacia aspectos referentes a la conducta, ya que existen numerosas intereses e identidades que surgen en la interacción, y establecen ciertos compromisos que comparten como normas sociales (Wendt, 1992 en Lizama, 2013). Es en este sentido, donde se analizan las relaciones que tiene el sujeto con el mundo, y es donde es posible identificar y observar los elementos ideaciones (Lizama, 2013).

Para efectos de esta investigación, se utilizará como base el enfoque cualitativo de investigación. Uno de los conceptos que definirían este tipo de enfoque sería el ejercicio de captar la información de forma flexible y desestructurada (Ruiz, 2003), además, su orientación es concretizadora y holística (Fontes et al, 2010; Ruíz, 2003), y que utiliza estrategias que asisten a la realización de análisis e interpretación de la información que se obtiene (Flores, 2009). Es por esto se puede dar cuenta que, en devenir de las ciencias, las investigaciones han progresado en diversos enfoques teóricos o paradigmas que, de alguna forma, van dando sentido y acceso a la realidad desde distintos estilos de creencias para lograr entender el conocimiento y su naturaleza (Padrón, 1998). Ibañez (1986, en Bassi, 2015) señala que abanderarse por solo una manera de realizar investigación no es positivo, es decir, investigar no es necesariamente hacerlo bajo un proceder canónico, o como una perspectiva fija o rígida, dado que este “cómo hacer” puede tomarse como una “pista” que pone al investigador en una vía que está por trazarse aún. Dicho de otro modo, como una red plural de saber, con vías por las que habrá que optar para cada caso en particular (Ibañez, 1986, en Bassi, 2015). El ejercicio de este procedimiento canónico no es más que el punto de partida, y no una obligación a cumplir, ya que al contar con este lugar se pueden probar procedimientos nuevos (Bassi, 2015).

La investigación cualitativa, tal como indica Fontes et al (2010), busca una mirada holística en relación a su objeto de estudio y el fenómeno; es por esto, que no se embarca en la búsqueda de variables, sino en una participativa mirada global del contexto. Uno de

los objetivos de esta metodología, es actuar y conocer a través de actividades y operaciones, que se encuentran al interior de un proceso preestablecido y que se van relacionando sistemáticamente, dando cuenta de ciertos fenómenos de interés social (Pérez, 2001, en Flores, 2009). En este sentido, la investigación cualitativa utiliza estrategias que implican la realización de análisis e interpretación de la información que se obtiene (Flores, 2009). De este modo, la metodología cualitativa es una manera de interpretación de los fenómenos sociales, y puede constar de una gran variedad de perspectivas; se puede definir como un proceso de conocimiento que obtiene datos del contexto en el cual los eventos ocurren (Flores, 2006) y, por ende, existe una búsqueda de una representación de la realidad que se observa, con la utilización de diversas herramientas tales como observaciones, entrevistas, encuestas, grupos de trabajo, entre otras.

Teniendo en cuenta esta conceptualización de lo plural sobre el proceso investigativo, es el enfoque constructivista el que más se ajusta al problema de investigación. Es en este sentido que Glasersfeld (1988, en Labra, 2013), va a proponer que el mundo así construido, es un mundo empírico con experiencias variadas. Por consiguiente, la realidad va a ser la comprensión de cómo se construye el mundo, y sus realidades, por medio de la experiencia, pero que, a su vez, no proviene de ésta; esto corresponde a que cada persona en particular es capaz de equiparar diversas realidades aún sin antes haberlas experimentado (Labra, 2013).

Desde la vereda constructivista, se postula que el conocimiento se admite por medio de la construcción singular de los sujetos, es por esto que Camejo (2006) plantea que la subjetividad en sí no puede estar alejada del hombre, volviéndose imposible apartar al investigador de lo que se está investigando.

En suma, este enfoque mira al sujeto puesto en diversas esferas, tales como lo cognitivo, afectivo, y lo social, y establece que no es un mero producto del ambiente en el cual se encuentra, sino más bien que es resultado de su construcción interna, y que se encuentra elaborando de forma constante mediante la interacción de estos componentes (Camejo, 2006); de manera tal, que son los propios individuos quienes construyen activamente los modelos a los que se les atribuye significado sobre el mundo y sí mismos, y que estos van variando (y evolucionando) en pos del intercambio social y la experiencia.

Tipo de estudio

El alcance de la presente investigación será de tipo exploratorio, debido a que es una temática poco estudiada por la psicología, en los sujetos de estudio. Además, no se conoce la situación acerca del problema que se analiza; en este caso, cómo se desarrollan los IV en relación con los programas de formación laboral (Flores, 2009). Este concepto se entiende como el estudio que se efectúa sobre un objeto o tema poco conocido, y sus resultados contribuyen a una visión aproximada de dicho fenómeno (Arias, 1999).

Cabe destacar que también es de carácter interpretativo, debido a que no solo se pretende describir el fenómeno, sino que a la vez interpretar el relato de los participantes, y lograr comprender la experiencia de los jóvenes con DI.

En términos temporales, el diseño del estudio es transversal, pues se realiza en un único momento. Pretende presentar un fenómeno a partir de su contexto, por medio de la descripción de situaciones y sin aspirar a generalizar los resultados, en donde se consideran los significados subjetivos de los participantes.

Participantes

La población considerada para el estudio es compuesta por jóvenes con DI que participen en programas de formación laboral en la Región Metropolitana.

El tipo de muestreo que se utiliza es por conveniencia, el cual se define como la selección en base a criterios de disponibilidad y acceso a los sujetos (Teddlie y Yu, 2007, en Martínez-Salgado, 2011). Esto dadas las dificultades particulares para hallar a sujetos con las características deseadas. Los criterios de inclusión para el muestreo consideran alumnos que, en primer lugar, cuenten con diagnóstico de DI en niveles de leve a moderado. Segundo, que se encuentren en programas de formación laboral en el contexto de alguna institución educativa. Tercero, se pretende contar con participantes de ambos sexos.

Ahora bien, los participantes para efectos de la investigación, fueron captados a través de una alianza con la fundación COANIL, como también, con la técnica de Cadena o bola de nieve (Martínez-Salgado, 2011). Esta última, trata de identificar casos de interés para los investigadores desde alguien que pueda resultar un candidato óptimo a participar.

Tabla 1. Muestra y escenario

Participantes Entrevistados	Edad	Rango de D.I.	Fecha de	Lugar de Entrevista
1	23	(Leve–Moderado)	26-10-2017	Colegio “Los Copihues”.
2	20	(Leve–Moderado)	26-10-2017	Colegio “Los Copihues”.
3	18	(Leve–Moderado)	26-10-2017	Colegio “Los Copihues”.
4	19	(Leve–Moderado)	26-10-2017	Colegio “Los Copihues”.
5	26	(Leve–Moderado)	26-09-2017	Domicilio particular.
6	22	(Leve–Moderado)	15-11-2017	Domicilio particular.
7	25	(Leve–Moderado)	29-11-2017	Domicilio particular.
8	26	(Leve–Moderado)	30-11-2017	Domicilio particular.

Estrategias de producción de información

La estrategia utilizada para la presente investigación, será de entrevistas individuales. La entrevista como técnica en general, tiene en común al menos tres puntos: el primero, es que está centrada en un tópico o una temática, el segundo, es que existe un intercambio interactivo de diálogo, y el tercero, es que adquiere un estilo relativo de informalidad; este último hace referencia a la distinción que se tiene al momento de tener una discusión o conversación, a diferencia de preguntas y respuestas formales (Fontes et al. 2010). La relatividad de lo informal, apunta hacia la distinción de la entrevista como técnica de la mera conversación, en donde se podrían perder de vista los tópicos a investigar, y terminar con un producto ambiguo, disperso, extenso, o carente de sentido.

Cabe mencionar, que las entrevistas altamente estructuradas pueden tener la tendencia de poner una cierta distancia entre el investigador y el investigado, y reducir la dinámica a solo contestar respuestas, por ello, la técnica a utilizar para esta investigación es la entrevista semi-estructurada, la cual señala que las preguntas son abiertas, y pueden ser respondidas en de manera informal; para la comprensión del fenómeno más que su explicación (Moreira et al, 2013). Además, se articula dicha entrevista, si la información otorgada por el o los participantes sea relevante, como una manera de disminuir los sesgos, a través de la utilización de estas técnicas. Esto quiere decir que a medida de que transcurran las entrevistas, se pondrá especial énfasis y atención al tipo de información que surja, evitando el exceso irrelevante contenido, como a categorías emergentes. Como

señala Flores (2009), es importante que la información sea recopilada desde distintos puntos de vista, y realizar diversas comparaciones de un mismo fenómeno social.

Cabe señalar que las entrevistas se llevarán a cabo en una sesión por participantes, si es que éste no pudiese responder a cabalidad la entrevista. En cuanto al lugar de los escenarios, serán de dos tipos: en el caso de las entrevistas realizadas en contexto institucional, se llevan a cabo en las dependencias del colegio, mientras que en el caso de los sujetos invitados a través de la técnica de bola de nieve, se utiliza algún punto de reunión elegido por los participantes, que sea acogedor y que permita el normal desarrollo de la entrevista; resguardando la confidencialidad de la información.

Resguardos éticos

A modo de resguardo ético, se diseñaron consentimientos informados para los tutores legales o padres, cuando los participantes eran menores de edad, y también en el caso de participantes mayores de edad; dichos consentimientos se encontraran en el anexo 2. En este se explicitan los objetivos y procedimientos de la investigación, el uso confidencial y anónimo de la información y que tanto las actividades como los resultados del estudio serán utilizados solo con un fin académico.

Por otro lado, los participantes menores de edad firmaron un asentimiento informado, documento de las mismas características del consentimiento, de forma que se resguarde la privacidad, el anonimato, y la confidencialidad (Fontes et al., 2010).

Cabe señalar, que ninguno de los sujetos participantes, o sus tutores, aceptaron ser grabado (de ningún tipo) en las entrevistas. Sin embargo, estas fueron realizadas en duplas por parte de los investigadores. Entonces, el procedimiento de las entrevistas constó en que uno de los investigadores guio la entrevista, mientras que el otro llevó un registro lo más textual posible del relato de los entrevistados.

Plan de análisis

Una vez realizadas las entrevistas, estas se transcriben en un archivo digital. Luego, se procede a realizar un pre-análisis de las entrevistas, para evaluar su pertinencia. Esto a través del establecimiento de ejes temáticos: Intereses Vocacionales, Formación Laboral, y en tercer lugar, Adaptabilidad.

Esto, permite que, al observar las entrevistas, sea de manera holística para así reconocer factores relevantes para esta investigación. Gracias a este procedimiento, de siete entrevistas realizadas, seis son considerados pertinentes para proseguir con el análisis.

La técnica a utilizar será la de Análisis de Contenido Cualitativo; dicha técnica, tiene diversas formas de definirla (Pérez, 1994 en Cáceres, 2003). Una de éstas, sería entendida como la descripción del contenido manifiesto, a través de la comunicación, para así interpretarlas (Hernández, 1994 en Cáceres, 2003). Además, Bardin (1996 en Cáceres, 2003), señala que son un grupo de técnicas que analizan la comunicación valiéndose de un medio objetivo y sistemático, describiendo el contenido de los mensajes. Sumado a esto, Pérez (1994 en Cáceres, 2003) cuenta que el contenido se considerará como una vía que transita de una cosa a otra, es decir, el mensaje de un acontecimiento que es inaccesible para la observación.

Para esto, los pasos a proceder son: primero, es la selección del objetivo dentro de un modelo de comunicación. El segundo, es el desarrollo del preanálisis. El tercero, va a ser la definición de unidades de análisis. El cuarto, será el establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación. El quinto paso, es el desarrollo de categorías. El sexto, es la integración final de los hallazgos (Cáceres, 2003).

El primer paso, Cáceres (2013) dice que sea cual fuera el contenido para analizar, incluso antes de trabajar con él, es vital definir la disciplina desde donde se piensa, como también su teoría. Por otro lado, el segundo paso es definido como de “intuición”, pero que su fin es el establecimiento de un modo de realizar las cosas, con respecto del contenido que se pretende analizar (Cáceres, 2003). El tercer paso para Hernández (1994

en Cáceres, 2003), las unidades de análisis van a representar segmentos del contenido de los mensajes, y que serán caracterizados, establecidos y relacionados a través de inferencias a partir de éstos. EL cuarto paso, va a contener las reglas de análisis, en las cuales para Mayring (2000 en Cáceres, 2003) indicarán a los investigadores (y otros) las condiciones para la modificación y categorización de un material determinado. El quinto paso, tratará de representar el momento por el cual se agrupan la información, agregando una perspectiva crítica del estudio, en consecuencia, un paso importante para el establecimiento de nuevas relaciones teóricas e interpretaciones. Por último, el paso sexto cuenta que las guías y objetivos de análisis son el componente central de la construcción teórica final, y son en ellas a las que debe aferrarse todo el trabajo ya realizado.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos una vez revisadas las transcripciones de las entrevistas realizadas, así como el posterior análisis cualitativo de estas, y que se podrán encontrar en el anexo 3, además de la pauta de entrevista en el anexo 1. Cabe señalar que el plan de análisis se encuentra en el anexo 4. En síntesis, las entrevistas arrojaron tres grandes categorías, que a partir del criterio de los investigadores abarcan la mayor parte de los tópicos de interés para conocer el desarrollo de los intereses vocacionales de los jóvenes en situación de DI.

Categorías:

Intereses vocacionales

Esta categoría es la más importante en la presente investigación, ya que permite dar cuenta tanto del espacio en donde se originan y desarrollan los intereses de los jóvenes en situación de DI, como también el concepto de sí mismo que tienen estas personas y que de alguna manera ayudan a entender el desarrollo de sus intereses.

Los intereses pueden ser definidos por Pieron (1957 citado en Montero, 2005) como una correspondencia entre ciertos objetos y las tendencias propias de un sujeto interesado por esos objetos que, por alguna causa, atraen su atención y orientan sus actividades” (p. 30). Por su parte, Gati y Nathan (1983) sostienen que los intereses son

respuestas afectivas que da un individuo a estímulos ocupacionalmente relevantes; y en este sentido la preferencia que muestra un sujeto hacia algo se basa en la relativa deseabilidad de los aspectos percibidos de los estímulos. Para Healy (1982) la preferencia que es conservada en el tiempo libre y en el trabajo se convierte en interés y la atribución de un interés a una persona resume información sobre ella e implica hacer predicciones sobre su conducta. Son muchos los autores que coinciden en establecer que los intereses tienen un carácter motivador y reforzante, es por esto que los intereses y el estudio de estos mismos es uno de los tópicos más clásicos y que más se ha utilizado en psicología vocacional.

Lent et al. (2004), en su teoría socio cognitiva de desarrollo de carrera establece que esta es una característica propia en la construcción de carrera del ser humano en sus primeros años de vida, ya que los niños habitualmente no tienen un adecuado conocimiento de sus opciones de carrera ni un amplio nivel de conciencia de sus capacidades y debido a su experiencia limitada las metas e intereses vocacionales son estereotipados e inestables. Entonces, si su experiencia se incrementa gracias a una variedad de tareas, así como también los resultados de diferentes cursos de vida, se espera que sus intereses se convertirán en estables y definidos.

Los intereses pueden proliferar en distintos aspectos, es decir, se pueden identificar en diferentes ámbitos del quehacer de los jóvenes, ya sea en su tiempo libre como también en el lugar en donde se forman tanto educacional como laboralmente. El espacio en donde

se desarrollan los intereses puede generar una importante repercusión ya que estos se pueden ver reforzados o no, dependiendo de la preparación y la intención del contexto para su desarrollo.

“Bailar Axé Bahía mmh, ver las comedias, sí, las comedias del Mega, “Tranquilo papá”, la comedia que dan a las tres de la tarde donde está el Tomás pololo de la Rocío, esa” Perdonamos nuestros pecados” la que dan en la noche” (Mujer, 20 años).

En mi tiempo libre lo que me gusta hacer es andar en cleta... no sé... salir a donde lo amigos... bacilar pero así piola... no así tan exagerado, porque siempre cuando vacila exagerado siempre pasan detalles” (Hombre, 23 años).

El espacio que los jóvenes generan en su tiempo libre y las actividades que realizan en él pueden resultar fundamentales para que los intereses vocacionales de los jóvenes encuentren su lugar físico de desarrollo. Cabanzo (2009) identifica el tiempo libre como aquel que no está determinado por la obligatoriedad, es decir, el tiempo que se encuentra conformado por actividades y prácticas libremente elegidas según las preferencias de cada individuo, que satisfagan necesidades personales y su finalidad sea el descanso, la diversión, la creación o el desarrollo del sujeto. Muchas veces el tiempo libre que disponen estos jóvenes lo ocupan realizando actividades cotidianas en su lugar de residencia, encontrándose elementos los cuales podrían dar ciertos indicios de preferencias

vocacionales que encuentran su ubicación en los tiempos de recreación que muchas veces no se encuentran considerados en la actividad curricular.

Savickas (2004) afirma que los individuos forman personalidades en sus familias de origen y desarrollan estas personalidades en el vecindario y la escuela a medida que avanza en el crecimiento de su carrera. Sin embargo, antes de expresar estas características en las ocupaciones, se ensayan en actividades tales como tareas domésticas, juegos, pasatiempos, lectura y estudio.

Dentro del tiempo libre de estos jóvenes, muchas veces se dan instancias de recreación, que pueden aportar elementos importantes para el desarrollo del interés vocacional que posteriormente podrían influir con respecto a sus áreas de preferencia u ocupaciones específicas.

“Estar en la plaza po, conversar con la tía, los cabros de la villa... los voy a ver a la casa, aunque nunca están” (Hombre, 22 años).

Es por esto, que muchas veces sin darse cuenta o más bien, sin visibilizarse algunos detalles, las preferencias de los jóvenes tienden a liberarse en estos espacios, los cuales serían importantes considerar para así ayudar a potenciar el desarrollo de los intereses vocacionales. De hecho, según Castaño (1998) en la teoría de desarrollo vocacional de Donald Super, se logra establecer dentro de la etapa de exploración, que para la indagación

del concepto de sí mismo, la exploración ocupacional y el ensayo de papeles de la persona son necesarias las actividades escolares, el tiempo libre y las ocupaciones a tiempo parcial.

“A veces veo tele, también escucho música (...) En la tele en los días sábados veo un programa que se llama “Puertas Abiertas” (...) es cristiano ese programa” (Hombre, 25 años).

“Hacemos varias actividades, cantan y después afuera, afuera de la iglesia eh van a almorzar, tiene casino grande atrás” (Hombre, 25 años).

Dentro de los espacios físicos de desarrollo, el hogar juega un rol fundamental en el desarrollo de los intereses vocacionales, ya que muchas veces, el tiempo libre que tienen estos jóvenes radica en su hogar o en su lugar de residencia, ya que es aquí donde pasan la mayor parte del tiempo. Super (1977), establece que el hogar es el lugar que ofrece normalmente las primeras oportunidades para el adolescente de practicar y observar ciertas actividades profesionales o indicios de estas, ya que es aquí donde observa una serie de papeles que los individuos adultos realizan, teniendo así una posibilidad de poder identificarse con ellos. Es por esto que el adolescente puede ensayar una serie de actividades profesionales como ayudar a su padre o figura significativa en el trabajo, actividades de tipo domésticas como ayudar en la casa, reparar aparatos o ir de compras, o realizar actividades asistenciales como el cuidado a un hermano o algún menor.

“No po, antes trabajaba con el tío, pero ya no... me aburrió esa cuestión. (...)
¡En la parcela po! Había gallinas era entretenido igual... aunque les tenía
miedo” (Hombre, 22 años).

“Cuando tengo tiempo hago las cosas de la casa, las teleseries también en la
tarde me siento con la tele” (Hombre, 22 años).

Por otro lado, estas actividades que realizan los jóvenes, cuentan con la participación de terceros, quienes son figuras externas de apoyo para la realización de estas, lo que demuestra una necesidad de ayuda vocacional. Dentro de la teoría rasgo-factor, Williamson (1965) establece que el hombre no puede ser completamente capaz de potenciarse de manera autónoma, sin ayuda de otro, sino que es necesario que otras personas ayuden a alcanzar el pleno desarrollo de sus capacidades.

“A veces va un pastor al hogar... y bailamos ¡Axé bahía! (entusiasmado)”
(Hombre, 18 años).

“Si... si... pero no estaba en el mismo curso... nosotros, yo le ayudaba porque
ella tenía su negocio, vendía maní... yo le ayudaba a pesar el maní, cosas así...
pero no en el que estoy ahora, en el de acá ahora” (Hombre, 23 años).

“Bien, la tía M, y la tía B nos lleva a la práctica a su peluquería” (Mujer, 20 años).

Existen también elementos que dan cuenta de la importancia de la autoeficacia de estos jóvenes en la formación y el desarrollo de sus intereses vocacionales. Lent et al. (2004) describen a la autoeficacia como una variable de ayuda que se refiere específicamente a la confianza que poseen las personas en sus propias habilidades para realizar exitosamente algún tipo de tarea determinada. Así mismo la autoeficacia ayuda a explicar si un individuo tendrá éxito en un determinado curso de acción estando muchas veces influidos por el aprendizaje vicario u observacional, así como también por el aliento o desaliento verbal por parte de otros y la observación de los comportamientos académicos y vocacionales de otras personas o sus estados físicos o emocionales.

“¡Bien poh! Los cabros me dicen que me va bien igual, como soy amigo de algunos me va bien...” (Hombre, 22 años).

“Bailo. Mis compañeros me dicen que soy bueno bailando, sí” (Hombre, 19 años).

“Ahora yo soy bueno... soy como a ver... como el Alexis” (Hombre, 26 años).

Así mismo, se presenta una persistente necesidad de estar en constante movimiento, de ocupar ciertos espacios significativos, lo que tiene directa relación con el contacto que estos jóvenes tienen con su cuerpo. Wallon (1957) aclara que las diferentes acciones que realiza el joven, lo posibilitan a experimentar su independencia del adulto y construir su propia autonomía. Por lo tanto, el movimiento es fundamental para asimilar conductas motrices más complejas, construyéndose el joven a partir de su movimiento, lo que significa que los procesos de maduración y los aprendizajes que va adquiriendo van a transitar del acto al pensamiento, pasando progresivamente de la percepción de lo concreto a lo abstracto y de la acción del movimiento a la representación de su cuerpo y su mundo. Por lo tanto, las experiencias de movimiento son de fundamental importancia para asimilar, en el proceso de su desarrollo, conductas motrices cada vez más complejas, como son correr, saltar, etc. Es decir, el niño, se construye a sí mismo a partir de sus movimientos.

“Mire, yo pa’ los trabajos que más soy bueno son cosas cuando estoy trabajando en movimiento, como aseo, puede ser en un McDonalds, en un supermercado que también tiene moviente, de reponedor... también en una construcción que también hacís movimiento... yo a mí me gusta trabajar todo así con movimiento, nunca he estado acostumbrado a trabajar sentao”
(Hombre, 23 años).

“Porque me mandaban a hacer cosas que eran fomes y como que uno se movía poco...” (Mujer, 20 años).

“Cuéntame ¿Qué cosas crees que no haces tan bien, que te cueste hacer? (...) Nosé... estar encerrao... estar quieto... no metiendo bulla... (Hombre, 26 años).

MINEDUC (2001) hace un llamado a que la escuela, en su importante labor de formación de jóvenes, a promover una práctica sistemática de trabajo corporal, a través de experiencias de aprendizaje que estén basadas en los principios de bienestar, actividad, singularidad, significado y juegos que enriquezcan el desarrollo de todas las personas.

Es por esto que la incorporación de los juegos al espacio del aprendizaje resultará fundamental para los jóvenes que se encuentran en situación de discapacidad, ya que según Dorado et al. (s/f) el juego principalmente motriz es para la persona la primera interacción con lo que le rodea, lo que le ayuda en la construcción de sus relaciones sociales y en otros tipos de aprendizaje, el juego no solo le ayuda al ser humano a desarrollar sus capacidades físicas y motrices sino que también es considerado como una práctica que lo introduce en el mundo de los valores y actitudes, siendo la cooperación y el espíritu de equipo aspectos que se desarrollan.

Queda en evidencia que muchas veces estos espacios de tiempo libre que se encuentran utilizados por actividades más bien cotidianas, que servirán de espacio de liberación y desarrollo de preferencias que, potencialmente y si se orientan de buena

forma, podrían convertirse en intereses vocacionales. Sin embargo, no siempre son las actividades cotidianas las que ayudarían a estos jóvenes a adquirir experiencia para fomentar su desarrollo vocacional, sino que también puede ser que aquellos adolescentes que finalizan sus planes de estudio o aquellos que alternan entre trabajar y estudiar o que de lleno en sus tiempos libres o en sus vacaciones realizan algún tipo de trabajo que ayudarían de igual forma a adquirir relevancia vocacional. Al respecto Castaño (1983) se refiere a estas prácticas como una primera evaluación empírica de sus aptitudes, de sus valores y del propio concepto de sí mismo traducido en términos profesionales.

“antes trabajaba con el tío (...) teníamos que recoger esas cuestiones con el XX (menciona un amigo)... y después el tío nos daba unos billetes ahí para las bebidas (...) porque después no seguí... el XX se quedó ahí con la polola y el calor también! Mucho calor amigo... mucho. (Hombre, 22 años).

Por otro lado, se encuentran los programas de formación laboral, lugar preferente para la aparición, el apoyo y por tanto el desarrollo de los intereses vocacionales, que en muchos casos parecen quedar invisibles ante el escaso abanico de posibilidades que manejan estos programas.

SENCE (2015) los define como programas de oficios e inserción laboral, que permite preparar a los jóvenes en situación de DI para una calificación técnica y de competencias laborales necesarias para acceder en igualdad de condiciones al mercado

laboral que un sujeto sin discapacidad. Estos programas se encuentran impartidos por niveles, que suelen diferenciarse por proyectos y áreas de especialización.

Muchas veces la puesta en práctica de estos programas se ve reflejada en los diversos talleres que se ofrecen, estando establecidos dependiendo de cada institución. En estos talleres, se desarrollan herramientas prácticas en las distintas áreas de trabajo que ofrecen los establecimientos.

“Dentro del colegio me siguen enseñando en la mantención de áreas verdes y de aseo como procesos del colegio” (Hombre, 23 años).

“He estado en práctica... en! ¡Áreas verdes! (...) A veces... Barrimos las hojas... Después las juntamos e en un lugar...Después las echamos en un saco y las vamos a botar...” (Hombre, 18 años).

¡sí!, cocinábamos!, áreas verdes también. (...) hacer pan, ehrrrrrrrrrr, queque, de todo. (Hombre, 19 años).

Por lo tanto, los programas de formación laboral impartidos por las instituciones o establecimientos educacionales, pueden resultar un espacio en donde también se presente una proliferación tanto de preferencias como de intereses vocacionales. La teoría

sociocognitiva de construcción de carrera de Lent et al. (2004) ratifica que alguna de las iniciativas más relevantes en la transición escuela – trabajo es la idea de la capacitación en destrezas laborales y programas de aprendizaje laboral que se integran en los niveles de educación, ya que suministran a los estudiantes exposiciones reales al lugar de trabajo antes de que estos egresen.

Verdugo y Jordan (2013) definen los programas de formación laboral como un empleo integral dentro de empresas, para personas con DI, dando la posibilidad de un acompañamiento continuo dentro y fuera del lugar del trabajo a lo largo de la vida laboral. Es por esto que muchas veces por el simple hecho de encontrarse trabajando en un puesto de trabajo, el interés tiene lugar en ese puesto de trabajo y no en otro.

“Ehhhhhh ¡trabajar!... Ehhhhh, en los Jumbo... siempre quise trabajar ahí, desde chico (Hombre, 19 años).

El problema surge porque muchas veces el desarrollo de intereses parece verse limitado en cuanto a las áreas de exploración de ejercicio laboral ofrecidos, generando más bien una adecuación por parte de los jóvenes a esta escasa variedad de opciones.

Al respecto, Castaño (1983) señala que, en las escuelas, el adolescente finaliza su formación a través de la participación en cursos informales, asociándose con compañeros y profesores que le traspasan sus respectivas experiencias, teniendo en el mejor de los

casos, cursos en donde se oriente específicamente a los jóvenes con respecto a su vocación.

Desde la realidad de su puesto de trabajo actual, las proyecciones que los jóvenes tienen con respecto al futuro se establecen en la misma área en la cual se encuentran trabajando, no dándose oportunidad de descubrir otras áreas que perfectamente pueden ser de interés pero que, sin embargo, se ven condicionadas por la experiencia de trabajo actual. Por lo tanto, los intereses vocacionales que tienen los jóvenes se inician, desarrollan y proyectan debido a la realidad de su puesto de trabajo.

“Le hacemos el almuerzo a los profes (...) Sí, trabajar... No sé, en lo que me pregunten, si me quedo, me quedo (...) En cocina” (Mujer, 20 años).

Sin embargo, no siempre sucede que los intereses se despiertan en estos espacios, sino que, todo lo contrario, ya que ocurre que dentro de estos espacios los jóvenes con DI se dan cuenta que lo que realizan no es de su preferencia ni tampoco logran interesarse vocacionalmente. Esto plantea la pregunta acerca de la consideración los intereses de los jóvenes dentro de los programas de formación laboral.

“Pero nunca me han dado... lo que me está diciendo usted... por ejemplo elegir una pega al gusto mío” (Hombre, 23 años).

“Naaa... que ellos te enseñan igual po... pero no son las cosas que me gustan”
(Hombre, 26 años).

Como se aprecia, existen distintas fuentes desde las cuales se originan las preferencias y los intereses vocacionales de los jóvenes con DI estando relacionadas con aspectos internos y externos. Muchas veces, los orígenes de estos intereses tienen lugar en fantasías, las cuales ha experimentado el joven con DI a lo largo de su vida, ya sea en su niñez, en el presente, así como también para referirse a sus proyecciones futuras. En este último sentido, las fantasías se pueden evidenciar en los “sueños” que alguna vez en la vida han tenido los jóvenes con DI, presentándose muchas veces como aspiraciones futuras poco realistas, las cuales son propias según Donald Super (1972) de un periodo de crecimiento no mayor a los diez años, en donde la vocación se encuentra determinada por la fantasía. Específicamente, dentro de esta teoría, la fantasía ocupa un lugar importante en una de las subetapas del desarrollo vocacional en donde dominan las necesidades infantiles, que son elaboradas a través de representaciones de papeles.

¡Pirata! Ooh el mar, los tesoros, siempre quise ser pirata... pero parece que ya no está na... (Hombre, 22 años).

Se aprecia en estas proyecciones futuras un alejamiento de la realidad, condicionado por su situación de DI. Sin embargo, también puede verse un fantaseo asociado a pensamiento mágico, que suele presentarse en los sujetos con déficit cognitivo.

También en la etapa tentativa, la fantasía también ocupa un lugar importante, ya que es aquí en donde la persona hace elecciones tentativas acerca de carreras, actividades o desempeños en algún área profesional y las ensaya en la mente.

“Tenía mi sueño de ir a un instituto, sacar mi futuro, ser jefe, lo otro también que quería estudiar pa’ guardia” (Hombre, 23 años).

Desde el enfoque psicoanalítico de orientación vocacional, Cohnatsky de Katz (2001) se afirma que se ha podido observar que el joven establece una especie de vínculo con el estudio o algún trabajo el cual se encuentra determinado por la calidad de las fantasías inconscientes directamente relacionada con la carrera.

Estas fantasías a su vez, se encuentran asociadas a la búsqueda por replicar conductas de figuras significativas para el joven, quien imagina llevar a cabo acciones o actividades que realizan personas cercanas a este o que de alguna manera resultan admirables para él.

“Yo sí sé manejar, si en los juegos manejo, soy *conducidor* igual que el Q (refiriéndose a su hermano)” (Hombre, 22 años).

Con respecto a esto último, es que las personas significativas también ocupan un lugar importante en el origen de los intereses y preferencias vocacionales de los jóvenes con DI. Sullivan (1953) define a estas figuras como personas importantes para el niño y que tienen influencia en su desarrollo. Sobre todo, los padres u otros miembros de la familia y también personas ajenas a la familia, como los profesores, líderes de grupos o entrenadores. El interés del joven estaría orientado en un principio a replicar las conductas de estas figuras; perfectamente este interés despertado por una figura significativa se puede convertir en un interés vocacional e influir así en su posterior elección vocacional.

“¡El Q (su hermano) está trabajando poh! ¡Anda con camisa corbata y todo! Igual me gustaría ser como él...” (Hombre, 22 años).

Finalmente, la influencia de elementos que han sido adquiridos por los sujetos mediante su experiencia, nutre los intereses de los jóvenes a partir de figuras claves a través de su desarrollo. Esta influencia se basa en un aprendizaje, Bandura (1986) lo plantea como aprendizaje vicario, pues existen fuentes comunes como el observar o escuchar a modelos de personas importantes para el joven, así también elementos no humanos (programas de televisión, tiras cómicas, libros, revistas, etc.) que están directamente vinculados con sus inclinaciones frente a la vida. Es posible dar cuenta de este fenómeno, en aspectos de la cotidianidad del sujeto, principalmente en una de las acciones más frecuentes como la televisión, según los relatos, siendo una de las fuentes importantes de aprendizaje extra institucional. Dando cuenta del acercamiento de

estímulos como este medio de comunicación, hacia la generación y fortalecimiento de intereses vocacionales.

“Famoso en master chef!! (Entusiasmado)... ¡Es súper bueno!” (Hombre, 18 años).

“Eeeeeeh... no. Yo quiero ir a la tele a cocinar, como ese programa que daban en el trece” (Hombre, 26 de años).

La existencia de una figura clave se vuelve fundamental al momento de la construcción de intereses, pues propone al joven una cercanía frente a una preferencia. Se destaca la manera en que estas vivencias pueden ser esenciales en el reconocimiento del sujeto.

Asimismo, Castaño (1983) propone que el sujeto a través de su desarrollo se mantiene en constante identificación con estímulos de su entorno, los cuales hace parte de su repertorio personal a través del tiempo. Esta identificación en cuanto a figuras cercanas, principalmente se dan en relación a sus padres; el autor plantea que la identificación con el padre del mismo sexo desarrolla una percepción de sí mismo en relación a la figura de referente que este imparte.

“El papá siempre me pasaba monedas chicas y yo las tenía que contar... ¡al papá le gustan esas máquinas del iniciar! Esas de pelotas... “(Hombre, 22 años).

El origen de los intereses vocacionales está estrechamente vinculado a la cercanía de esta figura clave, y a pesar de las condiciones de los jóvenes en situación de DI que viven en residencia hace años, esta figura permanece intacta dentro de su desarrollo.

“Y artesanías esas de... monos de madera (...) ¡Sí!... Con mi papá...”
(Silencio) (Hombre, 18 años).

Es preciso señalar que la madurez vocacional está influida positivamente según Castaño (1983) por el nivel ocupacional de los padres, el nivel de los programas escolares, la calidad de los estímulos culturales y con el grado de cohesión familiar.

Además, dentro de esta categoría de intereses, el concepto de sí mismo se propone como un tópico relevante al momento de entender la trascendencia de los orígenes de los intereses vocacionales. La manera en que los jóvenes desarrollan una concepción de sí mismo, está en relación con la concepción de cómo se establecerán en la vida más adelante. Para Parsons (1909, citado en Rivas, 1998) la elección vocacional está basada en tres conceptos: el conocimiento de sí mismo, sus aptitudes e intereses, y las limitaciones de las motivaciones del individuo.

La auto-percepción actual sitúa la manera en que los sujetos reconocen sus propias características, habilidades, aptitudes y atributos. Para Páez, Zubieta, Mayordomo, Jiménez y Ruiz (2014) estos atributos específicos de cada sujeto en su biografía individual caracterizan al auto-concepto personal, es decir que cuando uno se percibe como una persona con características únicas, se hace referencia a este término.

“Ehhhhhh, de defensa. Los chiquillos delanteros y yo defensa. Pero no al arco. Soy bueno yo” (Hombre, 19 años).

La posibilidad de mirarse a sí mismo, aún de manera rudimentaria, sostiene la capacidad de situarse en su proceso actual como ser humano, cómo se ha desarrollado a través de la vida y cómo ha ido recreando sus propias características, para dar lugar a la construcción de sus intereses personales y vocacionales.

“¡Grande po, todo un hombre... soy más grande que el papa y que el Q po! (refiriéndose a su hermano) ¡Me sale barba también! Y ahora puedo hablar con las chiquillas poh. Mmm tengo mi platita también pa’ ayudar a la mamá! ...” (Hombre, 22 años).

Así mismo, el reconocimiento de la discapacidad se establece como una mirada más profunda sobre sí mismo, donde cabe destacar la manera en cómo este elemento da pie a la manera en cómo enfrentan la realidad.

“Es mi carnet de discapacidad, ahí dice mire (Señalando) (...) esa es la discapacidad. Esa es la que tengo yo (...) eso, que yo tengo 60% de discapacidad” (Mujer, 26 años).

A partir de lo anterior, es posible comprender un fenómeno que se funda desde el establecimiento de características personales actuales que son reconocidas por los propios individuos.

Asimismo, no deja de ser relevante como los jóvenes proponen una mirada al futuro, dando cuenta de la importancia de trascender y ocupar un espacio en la sociedad, estableciendo sus propias aspiraciones desde los intereses. Esto se relaciona con la búsqueda de un proyecto de vida, planteado según D'Angelo (1986) como el conjunto de elementos que el individuo quiere ser, o pretende hacer en un determinado momento de su vida.

“Mi sueño era llegar a una parte, no se po, tener mi casa, que nunca me falten las monea, ese fue mi sueño... pero llega un momento en que a uno no le faltan las mone'a a a vece” (Hombre, 23 años).

“Trabajar po... realizar una vida, tener mi polola cachai, salir... los tiempos así de que te dan día libre cuando uno trabaja” (Hombre, 22 años).

Estas características personales dentro del proyecto de vida, están vinculadas en estos jóvenes especialmente al cuidado propio, es decir, a cubrir necesidades básicas, que se reconocen en el relato al momento de manifestar sus proyecciones.

“Como...mayor de edad (...) Que hacen las cosas de adulto (...) Afeitarme, echarme colonia... Bañarme todos los días y bien arreglado. Elegante” (Hombre, 18 años).

“Porque así voy a tener mis cosas (...) mi ropa, todo lo que me va faltando, mi shampoo, bálsamo esas cosas” (Mujer, 20 años).

“En cinco años más... ¡más grande! Bien arreglado, bañado, afeitado, ¡con una polola linda! Sii, con una chiquilla linda” (Hombre, 23 años).

La manera en que los jóvenes reconocen estos proyectos de vida, mantiene una visión del futuro en el cual puedan desenvolverse en la sociedad de manera autónoma, y recalca la importancia de las aspiraciones sobre su cuidado personal y particularmente cómo el entorno los reconoce a través de su apariencia. Lo que deja en evidencia la

importancia de la elección vocacional como la capacidad del sujeto a decidir a través de sus intereses la manera en que se desenvolverá en un futuro, según Covnatsky de Katz (2001) es a través de estas elecciones ocupacionales y el proyecto de vida futura, que se consolida la identidad del sujeto.

Formación laboral

Como concepto, la formación laboral se refiere a distintos procesos dinámicos y sistemáticos, orientados a descubrir y desarrollar nuevas capacidades, habilidades y aptitudes en las personas, basándose en las diferentes formas y maneras de educar, otorgando un desempeño eficiente de las diferentes actividades laborales y educacionales que integren los intereses personales tanto como los de la comunidad, potenciando el desarrollo productivo y creando sentido social y personal para el estudiante.

La formación laboral impartida en establecimientos de educación especial debe plantear temáticas como la incorporación laboral, orientada a todo el proceso que esto implica, es decir, dirigir sus metodologías de trabajo al desarrollo de formación laboral inicial, proporcionando habilidades y conocimientos óptimos para el buen desarrollo del joven en sus labores. Además, debe orientar a los estudiantes a generar relaciones interpersonales, referidas a crear vínculos y formas de interactuar exitosas con

compañeros y jefes, por lo que el estudiante deberá tener un proceso de desarrollo de las tareas dentro de las diversas áreas laborales (Vidal, Cornejo & Godoy, 2014).

La formación laboral se orienta por consiguiente a la implementación de talleres donde los alumnos realicen actividades de aproximación al mundo laboral, estos talleres están orientados principalmente a actividades prácticas y dinámicas. Las actividades que contienen esta característica práctica aumentan el entusiasmo y motivación del alumno por el desarrollo de la labor y, a su vez, generan un mayor interés y curiosidad por la inserción al mundo laboral.

“En los talleres nos enseñan a...peinar, a poner tubos, a recibir a la clienta. Y después íbamos a una... a donde...a hacer la práctica a otra peluquería”
(Mujer, 20 años).

Estos talleres que los jóvenes ejecutan como prácticas, los realizan dentro y fuera del colegio, por ejemplo, los que están asociados a la mantención de áreas verdes y aseo los efectúan fuera del colegio en parques, supermercados, patio de comidas, etc. Los talleres como cocina o elaboración de material lo realizan dentro de la institución.

“Sí, y le hacemos postres y de todo, las ensaladas... le servimos la mesa (...) hoy día hicimos tallarines con salsa de pescado y de postre jalea con plátano”
(Mujer, 20 años).

“Mmm... ahora que me acuerdo, el otro día nos llevaron a de Paine a limpiar unos pastos” (Hombre, 22 años).

El estudiante adquiere conocimientos de diferentes áreas de trabajo, por lo que continuamente va rotando de actividad, lo que podría impedir que tenga un aprendizaje completo de algún trabajo, o que se produzca un vínculo o interés por alguno en específico. En este sentido, a pesar de la opinión de que las personas en situación de discapacidad tienen dificultades para la inserción laboral debido a su escaso dominio de competencias relacionadas con el desarrollo de un trabajo específico, las investigaciones demuestran que los contenidos más valorados para la inserción laboral son las habilidades sociopersonales relacionadas con el desarrollo autónomo en el puesto de trabajo (Alomar, 2004).

“Porque ahí hacían cosas, cuando estaba en el otro colegio trabajábamos con madera también (...) eh, o sea en ese colegio también hay otro taller donde se dedican hacer aseo (...) El próximo año vamos hacer jabones si es que podemos.” (Hombre, 25 años).

A pesar de este ambiente cambiante, dentro del entorno laboral, los jóvenes presentan buena relación, en cuanto al clima y ambiente del lugar, ya que mantienen una

convivencia exitosa tanto con sus compañeros de trabajo como con los clientes que frecuentan ese lugar.

“Converso con los cabros poh Me doy vueltas... siempre me topo a los cabros de la villa... y hablamos los abrazos, ¡me gusta ver a los amigos! (Hombre, 22 años)

“Pasar por los pasillos a limpiar, barrer, ordenar algunas cosas... ¡pero es fome poh! Lo entretenido es conversar con los amigos” (Hombre, 22 años, 2017).

En este sentido, los jóvenes mencionan como principal interés hacia el trabajo que desempeñan, las relaciones interpersonales establecidas con su grupo de pares, más que las tareas específicas que tienen que realizar. Por lo que una de las mayores motivaciones que tienen estos jóvenes de asistir constantemente a su lugar de trabajo, tiene que ver con las interacciones que realizan con su ambiente, esto genera que se sientan incluidos y valorados tanto por sus compañeros como por jefes o supervisores. También Caparrós (2017) menciona que crear equipos de trabajo donde prime la diversidad favorece la innovación, ya que una persona en situación de discapacidad puede aportar ideas desde una perspectiva que fomenta el pensamiento creativo y la actitud resolutive. Incluir a un joven con DI otorga sentimientos de orgullo a los trabajadores, mejora el ambiente laboral e incluso aumenta la productividad general, traducándose en mejores resultados.

Dentro de la categoría de formación laboral otro tópico que emerge, es la relación que presentan los estudiantes con los docentes del establecimiento, la que debe considerar diversos factores para lograr resultados exitosos. Como menciona Carrasco (2013) lo importante es reconocer que en el proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo entran en juego los conocimientos pedagógicos del profesor, los recursos y condiciones materiales disponibles o el nivel socio-económico de los alumnos, sino también, el vínculo emocional que se establece entre profesores y alumnos. Por otro lado, una mala relación entre ambos genera un clima tenso que enturbia la convivencia.

En este sentido, en jóvenes en situación de DI, el rol del profesor se hace más importante y significativo aún, ya que este debe brindar estrategias y herramientas específicas para cada niño, como también orientarlos a generar intereses vocacionales de manera que todos sean incluidos en el proceso de aprendizaje. En relación a lo anterior, estos estudiantes manifiestan buenas relaciones con el cuerpo docente y reconocen las tareas que realizan con cada profesor. Rosselló y Vergés (2008) plantean que la dispersión de los servicios de orientación para el empleo y la falta de información de los profesionales de la educación sobre distintos trabajos, dificulta el conocimiento de los recursos y las posibilidades existentes para las personas en situación de discapacidad, limitando de este modo las acciones formativas y orientativas dirigidas a los estudiantes.

“¡ Sí! el tío C, la tía J, el tío C, la tía C y la tía M (...) ¡todos! Ehhhhh ¡los cuatro, me caen bien! (Hombre, 23 años)

Se puede evidenciar que estos jóvenes mantienen una buena relación con sus profesores de distintos talleres, como también son conscientes y se dan cuenta cuando existe algún tipo de problema, o cuando el docente le llama la atención por alguna falta.

“El otro profe que también es pulento conmigo, es el tío “C” con el que me llevo súper bien. Aun que, a veces tengo detalles con él, pero me llevo súper bien” (Hombre, 23 años).

Con respecto a los programas de formación laboral y el plan curricular que entregan estos establecimientos a los jóvenes, se imparten diferentes asignaturas en relación al nivel de escolaridad que estén cursando, por ejemplo, si el alumno pertenece a un nivel de educación básico o medio, principalmente se entregará una formación con asignaturas primordiales, como Lenguaje, Matemática, Ciencias. En cambio, si el alumno cursa un nivel más avanzado se le impartirán talleres, los cuales tienen que ver con un sentido más práctico y orientado a la realización de tareas y actividades aproximándolos al campo laboral. En este sentido, se puede evidenciar con respecto a los intereses y gustos de cada joven, que las preferencias se inclinan por una variedad de materias específicas, ya que algunos presentan más interés hacia los números (matemáticas) y otros muestran más interés por las letras o la lectura (lenguaje).

“!aaaaaaah!, los números todo el rato poh! ¿Y sabi qué? Me ayudan caleta cuando voy a comprar bebida y cualquier otra cosa, tú cachai poh contar las monedas y too...” (Hombre, 22 años).

La cita ilustra el relato de un joven que mostraba interés por las matemáticas, ya que ello le servía para poder contar su dinero al momento de comprar, en cambio, otros presentaban dificultad para adquirir conocimiento en matemáticas, por lo que sus intereses se desviaban hacia las letras (lenguaje), ya que preferían hacer otras actividades como leer, escribir o dibujar.

“Me va bien en todo igual, porque por algo las matemáticas las entiendo, sé sumar y eso, y puta le pongo talento en las sumas... que es lo súper que me lo sé de memoria” (Hombre, 23 años).

Los jóvenes que forman parte de los programas de formación laboral, a medida que van adquiriendo herramientas y habilidades en los talleres como en sus prácticas, se preparan para iniciar sus primeras experiencias en un trabajo de forma oficial, donde deben cumplir con un horario determinado y realizar tareas específicas. Dentro de este marco, se evidencia que los trabajos, asignados por los programas de formación laboral, no necesariamente consideran las expectativas o intereses que los jóvenes manifiestan, ya que la inserción de estos a dichos trabajos se realiza por las competencias y capacidades que posee el sujeto y la relación con el perfil de cargo que busca la empresa para cubrir la

vacante. En este sentido, asignar a los jóvenes a un trabajo con el cual ellos no se sienten totalmente satisfechos, conlleva a ciertas conductas como aburrimiento, desinterés, cansancio, etc., lo que finalmente provoca la deserción reiterada y abandono del estudiante de su lugar de trabajo.

“Yo trabajaba en cloro ahí po en una máquina... sentao... envasando las botellas, enviándolas a despacho, tirando las cajas como pack... Sí... me taimaba... llegaba un momento en que me paraba, iba al baño a mojarme porque me agarraba un sueño.” (Hombre, 23 años).

Con respecto a lo que menciona el estudiante, hay un claro interés por desarrollar su trabajo de manera activa y de constante movimiento, ya que presenta una tendencia a interactuar con las demás personas de su entorno laboral. Dentro de los planes de formación que se les imparten a los jóvenes, se le asignan los trabajos en relación a sus competencias y capacidades acorde a la oferta laboral que se desea cubrir, pero se hace importante considerar una actividad que sea compatible con sus niveles de energía y atención. En este sentido, el MINEDUC (2014) plantea que la capacidad de moverse libremente o con ayuda (en caso de que el estudiante no pueda moverse por sí solo), reportaría a cada niño experiencias de mayor autonomía, sensaciones de seguridad y confianza en sus posibilidades de actuar conscientemente. Les brindaría el placer de ser ellos mismos protagonistas de sus aprendizajes, tanto en el plano motor, como en lo emocional y cognitivo.

Adaptabilidad

Esta categoría se refiere según Savickas (1997) a cómo el sujeto se adecua a los nuevos desafíos que impone la vida y su entorno, una adecuación que no sólo sea momentánea, sino que pueda perdurar en el tiempo a través de competencias, comportamientos y actitudes que utilizan los sujetos para adaptarse a un trabajo a convenir.

Además, se construye utilizando diversas dimensiones que destina a la madurez vocacional, entendida del cómo se desarrollan en la adultez (Super & Knasel, 1981). Esto quiere decir, que existen variadas dimensiones que juegan un rol en la construcción de la madurez vocacional cuando se es adulto, poniendo especial énfasis en las características que se mantienen a lo largo del tiempo, y que forman parte del sujeto.

Si bien existen variados autores que dan cuenta de esta dimensión, una de las definiciones más completas es la que entrega Savickas (2005), y que refiere directamente a lo que permite lograr cambiar, sin mayores obstáculos, y ajustarse a diferentes o nuevas eventualidades. Sin embargo, Montero (2006) se encarga de ampliar el concepto de adaptabilidad enfatizando en dos elementos importantes, el primero es considerar a la adaptabilidad como factor importante en el joven con DI para ser un miembro activo de la sociedad abarcando todo lo que ello implica. El segundo, es el vínculo que tiene con el

mantenimiento de las relaciones sociales. Desde una perspectiva amplia, la adaptabilidad no solo abarca lo referido a la práctica laboral o actividades en torno al trabajo, sino que también a las relaciones interpersonales y lo que me implica ser responsable en la sociedad.

Es importante entonces, ratificar considerar la ampliación en el concepto de adaptabilidad, entendiendo este concepto que hunde sus orígenes en la biología, y derivando en buena medida en de la teoría de Darwin, quien puso en un primer plano la capacidad del organismo para ajustarse a su entorno como mecanismo clave del proceso evolutivo. Montero (2006) menciona que la adaptación es un elemento central de varias disciplinas, principalmente diferentes áreas de la psicología llegando a ser un concepto básico de esta, sin embargo, es necesario enfocarse en el concepto de conducta adaptativa para lograr asociarlo a la DI. El autor establece que deberían existir limitaciones significativas en la conducta adaptativa de las personas con DI. , Lalande (1991) tiende a definirla más como el ajuste del individuo a su entorno (1991). Mientras algunos, como Balthazar (1973), la han restringido a los aspectos más operativos de las habilidades de autonomía personal, otros por el contrario han propuesto su inclusión en marcos teóricos de referencia más amplios, vinculándola a dimensiones contextuales y cognitivas, como la inteligencia social y conceptual. Sin embargo, existen dos elementos importantes para efectos de esta investigación, el primer elemento que lo destaca a la adaptabilidad como una destreza necesaria para ser un miembro activo de la sociedad, por ejemplo, su capacidad para viajar independientemente, manejar dinero, expresarse con un lenguaje

hacia otros y aprender destrezas precisas para desempeñar un trabajo, y, el segundo, que Coulter y Morrow (1978) lo vinculan con el mantenimiento de relaciones sociales responsables. Queda en evidencia entonces, que la adaptabilidad de estas personas abarca no solamente tareas laborales o aspectos referidos al trabajo, sino que también tiene importantes elementos en las relaciones interpersonales y la responsabilidad social.

Dentro de esta categoría, se puede mencionar el tópico de las relaciones de los jóvenes con sus compañeros del colegio. MINEDUC (2012) hace la aclaración de este concepto y lo nombra incluye dentro de la como convivencia escolar, el que principalmente está orientado a las diversas relaciones que existen dentro del establecimiento, ya sea entre compañeros o cada actor que participa dentro de este (profesores, auxiliares, director, etc). Arias y Arriagada (2005) proponen la idea de que los niños y niñas son diferentes entre sí, ya sea a nivel cultural, lo que implica rasgos culturales étnicos minoritarios; a nivel social, que son características relativas a la clase o grupo social de procedencia; diferencias de en cuanto a género, con factores relacionados con diferencias atribuidas culturalmente a los sexos y respecto a lo las diferencias individuales, referidas a las condiciones intra e interpersonales. Por ende, la posibilidad de que estos los jóvenes mantengan buenas relaciones y puedan desenvolverse en un contexto educativo en el cual se promuevan estos aprendizajes les permitirá adaptarse a las nuevas situaciones de este mundo cambiante y heterogéneo. Es decir, debe ser la educación un espacio de encuentro, un espacio de conversación donde aparezca el

discurso de cada uno, en búsqueda de la empatía, donde converja la valoración del otro como legítimo y diferente.

En este contexto los jóvenes demuestran diferentes tipos de relaciones con algunos de sus compañeros, las que a veces son amistosas o propias del compañerismo.

“¡aaaaaaah en el colegio! ¡Sii po! el camilo, el pali, la Javiera. (...) (Menciona a una serie de compañeros) Todos ellos son amigos míos. Soy su amigo yo, me gusta tener amigos en el colegio y acá en la casa...” (Hombre, 22 años, 2017).

Por el contrario, pueden existir relaciones de indiferencia hacia el otro, mal trato, incluso llegando a mencionar que no tienen amigos dentro de la institución o que existen diversos problemas como discusiones, peleas, agresiones, etc.

“¿Le digo la legal?... Poquitos... poquitos... nunca tanto... la mayoría son más chicos que yo. “(Hombre, 23 años, 2017).

“porque a veces peliamos” ... “nah... por puras cosas. Son pesás de repente”. (Mujer, 20 años, 2017).

En cuanto al sentido de adaptabilidad que se genera cuando un nuevo alumno se integra a las dependencias del nuevo establecimiento, la acogida es rápida e inminente por parte de sus pares, permitiendo así estrechar vínculos de amistad efectiva y facilitando que las relaciones interpersonales sean satisfactorias.

“Si eso es lo que me gusta (...) sí...tener amigos...tener compañeros... tener amista... tener el respeto de medio mundo como se dice... porque en algunos colegios tú vas a llegar y algunos les va a acostar conocer gente en otro lao... porque uno se cambia y siempre no conoce mucha gente... y uno empieza a con el miedo y ver el conocimiento de una persona como poder lograr hacer una amistad. (...) (Hombre, 23 años).

“Por ejemplo, en el colegio de allá de “Puente” (se refiere a la comuna) (...), la “Consolidada”, yo empecé a ir hace como 2dos años atrás, como en el 2016 me salió la postulación, y yo no conocía a nadien...llegué a un curso y yo no conocía a nadie... de ahí... después... con el tiempo... después de 2dos o 3tres semanas empecé a conocer poca gente... pero igual me saludaban”. (Hombre, 23 años, 2017.).

Por otro lado, existen relaciones sociales que representan un lugar importante en la adaptabilidad de las personas en situación de discapacidad intelectual, se puede ver este concepto como toda relación que implique una frecuencia de interacciones entre el o

los sujetos; estas relaciones son primordiales para el aprendizaje vicario que puedan tener, y nutrirse de nuevo conocimiento. Además, una forma de clasificar las relaciones sociales sería la de: familia, pareja, laboral, amistad, vecindario, compañeros, o por profesionales. Dicho de otro modo, las relaciones sociales se irían ajustando bajo las siguientes formas: Metas, actividad, conceptos y creencias, poder y roles, reglas, y habilidades; como algunos ejemplos. (Hewstone et al. 1982; en Grey y Botero, 2009).

Entonces dichas relaciones, como forma de interacción, podrían ocurrir tanto en actividades o lugares, por ejemplo:

“(…) En el hogar… e hicimos una presentación con las tías…ella hacía de la chilindrina y yo era el profesor jirafales jajajaj (…)” (Hombre, 18 años).

Queda en evidencia entonces, que la relación que tienen con el medio es jugar un rol en él, y que esta ocurre en interacciones a nivel de compañeros; en este caso de un hogar. De forma más específica, se encuentran las relaciones afectivas que tienen los jóvenes con DI. Esta se entenderá como toda relación que implique emotividad, en donde la formación y la mantención de las relaciones afectivas (o de pareja) en adolescentes se muestra como una tarea primordial en el desarrollo psicosocial, con notables implicaciones para el ajuste psicológico, el bienestar y la salud (Collins, 2003; Crouter y Booth, 2006; Furman y Shaffer, 2003, citado en Martínez et al., 2014).

“(…) ¡¡¡super bien!!! De repente vamos ahí al local y vemos las películas los monitos. El otro día el G. (un amigo) se cayó... se sacó la cresta, yo lo quería ayudar pero se sacó la cresta... jajaja (...)” (Hombre, 22).

“El otro profe que también es pulento conmigo, es el tío C. con el que me llevo súper bien. Aunque, a veces tengo detalles con él, pero me llevo súper bien (...)” (Hombre, 23).

Se puede ver que, en estos casos, podrían jugar a favor del bienestar personal de los sujetos, los vínculos afectivos o que propicien un ajuste en su salud psíquica.

No obstante, desde la manera en que se aborda la adaptabilidad, según la vinculación con el entorno, existe un fenómeno que propone un contenido implícito que toma una particular mirada acerca de la relación de los jóvenes con la discapacidad y su forma de percibir su realidad. Este fenómeno es la exclusión. Adell (2002) lo define como un fenómeno social que consiste en desplazar a un sector de la población de participación: territorial, de opinión y/o toma de decisiones, entorno a áreas sociales, culturales y/o económicas.

La exclusión limita de alguna manera al sujeto a desarrollarse en plenitud. Los resultados están preferentemente vinculados a la manera en que los jóvenes se enfrentan a la realidad, poniendo énfasis en cómo son percibidos por sus pares.

“Si...tener amigos...tener compañeros... tener amista... tener el respeto de medio mundo como se dice... porque en algunos colegios tú vas a llegar y algunos les va a acostar conocer gente en otro lao... porque uno se cambia y siempre no conoce mucha gente... y uno empieza a con el miedo y ver el conocimiento de una persona como poder lograr hacer una amistad.”
(Hombre, 23).

La manera en que los jóvenes están en constante búsqueda de aceptación de sus pares, compromete su adecuación al contexto laboral propiamente tal.

“Porque si po... los cabros son pesaos algunos me quieren pegar pero igual me defienden porque yo los ayudo también, les compro cosas, soy un amigo leo, les ayudo po... y como yo quiero que sean mis amigos...” (Hombre, 22 años).

“Lo otro que tampoco me gusta... es que la gente te pase a llevar... Obvio que cuando la gente me pase a llevar... o a veces de repente la gente uno pasa y

uno hablan de tras de la espalda y nunca lo encaro, lo otro que odio es eso”
(Hombre, 23 años).

En términos generales, la exclusión está mediada por elementos que sin duda pone jaque las posibilidades de desenvolverse en el ámbito laboral, constituyendo un fenómeno que no deja de ser relevante en la formación.

Dentro de la categoría de adaptabilidad, se puede encontrar un concepto el cual se ha desarrollado anteriormente en el presente documento, que es el de discapacidad. Sin embargo, para fines del presente capítulo esta se entenderá como la noción o la expresión que se tiene de la condición de discapacidad. Dicho de otro modo, que será entendida, de forma genérica, como una condición, sensorial, física, mental, psiquiátrica o multi déficit, intelectual, y que limita en algún grado las actividades de la persona y que restringe su participación (Fundación Nacional de Discapitados (FND), 2011, citado en Vidal y Cornejo, 2016).

En este sentido, la discapacidad y su condición subyacente (lo que trae consigo), queda en evidencia que pasa a ser parte de la vida cotidiana del sujeto el cual tiene clara noción de que vive dentro de esa experiencia.

Por otro lado, cabe señalar que, existen indicios de una constante vinculación con el medio, por parte de los jóvenes con DI. Así mismo, existe una relevancia que tiene el

proyecto de vida y la autopercepción de su propio futuro en esta área, ya que es donde el sujeto decide qué quiere ser en y hacer con su vida, por ende, se rige según sus propios intereses.

Es por esto que, se entenderá por auto percepción futura como la noción que involucra el sí mismo proyectado hacia un futuro. Como también la reunión de voliciones, actitudes, valoraciones, deseos, y expectativas como una totalidad dinámica y organizada, y que, si bien existe como una realidad externa, cobra autonomía respecto de su interior (Martínez, s.f., citado en Aravena, 2013). Es por esto, que todo lo anterior, responde de la percepción de sí mismo puesto en un escenario hacia el futuro.

En relación a los criterios utilizados, se cumple cuando el sujeto tiene un discurso y pensamiento sobre sí puesto u orientado hacia sus aspiraciones futuras, en cambio, no se cumple cuando el sujeto tiene un discurso y pensamiento sobre sí, pero en referencia actual o pasada. Un ejemplo es esto sería considerado como:

“Vivo con mis padres. Bueno de aquí a dos años más no voy a estar con mis padres si se me ocurre juntar plata y apostar por mi casa (...) tener mi casa, que nunca me falten las mone’a” (Hombre, 23 años).

Cabe mencionar, que, en la adecuación al futuro, vuelve aparecer el proyecto de vida cobrando relevancia para la composición de un futuro, marcando una pauta a seguir,

o concretizando los deseos y metas planteadas. Además, surge una dimensión en esta categoría, que es la de imitación de figuras claves o aprendizaje vicario. Esto se debe, a que este tipo de aprendizaje, funciona como un facilitador de pautas a seguir, desde una figura con importancia significativa, y que permitía experimentar los proyectos como algo alcanzable.

Así como se evidencian autopercepciones futuras por parte de los jóvenes con DI, también se encuentran nociones de las autopercepciones actuales por parte de los mismos. La autopercepción se entenderá como la percepción que se tiene sobre sí mismo en correspondencia a un terreno de tarea determinada (Aravena, 2013); en un sentido, pensado desde el presente. Es por ello que se pretenderá abarcar todo aquello que sea una percepción propia, pero desde lo cotidiano.

“Lo que más me gustaba ahí, era jugar fútbol. Pero ahora lo que me llama ma’ la atención es el basquetbol (...)” (Hombre, 23, 2017).

“(...) ahora no me gusta tanto, los amigos ya no juegan casi conmigo (...)” (Hombre, 22, 2017).

Asimismo, en la vinculación con el entorno del joven, existen herramientas esenciales para su desenvolvimiento en la sociedad. La autonomía es un elemento de especial consideración dentro del relato obtenido., Tello y Sancho (2013) Definen la

autonomía no solo como la capacidad de un sujeto de realizar las actividades de la vida diaria por sí mismo, si no el desarrollo de las potencialidades de pensamiento, emocional y valores morales. Entendiéndose como el derecho a poder tomar decisiones y a elegir de manera independiente. Es así, como el desarrollo de la autonomía para poder desenvolverse en situaciones cotidianas queda evidencia en el relato.

“¡No! Yo me vengo solo a veces en la micro. Tomo la micro y me vengo (...) eh...eh micro, tomo el micro pal Tobalaba después me bajo, ¡Los Héroes!, eh camino, tomo la micro y llego a mi trabajo” (Hombre, 19 años).

“aaaaaaah, ¡los números todo el rato po! ¿Y sabi qué? Me ayudan caleta cuando voy a comprar bebida y cualquier otra cosa, tu cachai po contar las monedas y too...(Hombre, 19 años).[EC6]

La posibilidad de realizar acciones de manera autónoma, sobre todo en actividades de la vida diaria, están estrechamente vinculadas con el relato de los jóvenes, donde el uso del transporte, y la cocina son las aproximaciones al concepto.

“Sí... (Recordando) a veces yo me levantaba temprano en la casa de mi abuela...y yo prendía la cocina... Y daba el gas... Y me preparaba el chancho frito yo solo” (Hombre, 18, 2017).

Sin embargo, este elemento es uno de los más débiles dentro de los resultados, pues se limitan a las características señaladas anteriormente, pero se ve ausente y especialmente en cuanto al derecho a una elección vocacional de manera independiente, donde se pone de manifiesto la baja participación de los jóvenes en torno a su autonomía para decidir su elección vocacional.

“No... la tía Mireya M. nos dijo que hiciéramos esto de peluquería...” (Mujer, 26 años).

Para Covnatsky de Katz (2001) la orientación vocacional tiene por objetivo el desarrollo de la autonomía e individuación como aspectos claves a desarrollar en el individuo que se encuentre en el desarrollo de sus intereses vocacionales. Sin embargo, desde la consideración de las posibilidades y limitaciones de los recursos internos del sujeto, como señala Rivas (1998) este asesoramiento debe partir desde las premisas anteriores, para la exploración de las características positivas y carencias personales en relación al proyecto vocacional, el cual debe ser asumido y aceptado con realismo en función del beneficio del sujeto. La premisa anterior debe estar propuesta con sumo cuidado para sujetos en situación de discapacidad, pues es esencial un correcto manejo de las posibilidades vocacionales, siendo necesario un seguimiento idóneo de las competencias e intereses de los jóvenes.

CONCLUSIONES

La interpretación de los resultados en torno al desarrollo de los intereses vocacionales en jóvenes en situación DI estará propuesta desde tres ejes que se han considerado claves para comprender la presente investigación. Estos ejes basados en las categorías anteriormente expuestas, comprenden al sujeto como un ente activo frente a su decisión vocacional, ampliando el panorama más allá de la discapacidad, entendiendo el fenómeno como parte fundamental de su desarrollo vital. El primer eje considera los aspectos que vinculan los intereses vocacionales con la formación laboral, donde emergen elementos básicos a considerar que han sido invisibilizados. El segundo eje responde a la influencia de la formación laboral y el fenómeno de adaptabilidad, donde se han manifestado tensiones que han sido expuestas desde el propio relato de los jóvenes. Y finalmente, cómo los intereses vocacionales están estrechamente influidos por el fenómeno de adaptabilidad.

Origen de los intereses: Intereses y Formación laboral

A partir de lo expuesto por los jóvenes, la manera en cómo se desarrollan los intereses vocacionales está mediada por factores que involucran la construcción de preferencias basadas en cómo es llevado su proceso a través de la formación laboral.

El origen se dispone frente a experiencias que van adquiriendo a través del tiempo los jóvenes dentro de su formación vital, y que van moldeando sus inclinaciones hacia algunas preferencias, las cuales no necesariamente están incluidas en los proyectos educativos de las instituciones de educación especial.

Existe de acuerdo a los resultados, la influencia de procesos internos del sujeto, los cuales presuponen el desarrollo de intereses por intermedio de la noción de sí mismo, y autopercepción, entendiéndose como “yo me veo frente a mi entorno”.

Nuñez (2008) señala que el adolescente en situación de DI necesita llegar a saber quién es, qué quiere, cuáles son sus creencias y valores, quién quiere ser en el futuro y cuál es su lugar en el mundo, para poder reconocerse, y diferenciar, el ser “alguien” de ser “él mismo”. Este planteamiento sostiene la forma en que la noción de sí mismo en los jóvenes se vuelve relevante, pues la búsqueda está estrechamente vinculada a la construcción de la autonomía, al poder de decidir como un derecho básico al momento de ingresar al sistema laboral.

Es sumamente importante que estos sujetos no se les niegue la posibilidad de escoger, los proyectos que se lleven adelante deben incluir tanto las necesidades como los deseos e intereses de estas personas, sin ignorar estas cuestiones (Visconti, 2014, p.26).

La formación laboral contiene un elemento potencialmente importante para los jóvenes, el cual propone una mirada hacia el futuro, y sus próximos objetivos. El proyecto de vida, se torna una manifestación clara en el relato, y surge de manera contundente al momento de entender la relación de los intereses vocacionales y la formación en el ámbito laboral; pues proyecta al sujeto a metas y objetivos concretos, a pesar de que en algunos casos se muestren contenidos fantasiosos, es como logra resolver la construcción de la identidad. El acercamiento a los elementos de mayor objetividad, están influidos por sus propios intereses, y cómo poder alcanzar sus proyecciones a partir de su previa experiencia vital.

En las prácticas de orientación vocacional la búsqueda y los proyectos de vida se articulan desde el orden del deseo y en los jóvenes en situación de DI, es justamente el deseo el que muchas veces queda coartado, ya que no suelen practicar o llevar a cabo elecciones en sus vidas cotidianas, porque en general otros deciden o eligen por ellos, sin consultarles previamente por sus deseos o intereses reales (Rocha, 2013, citado en Visconti, 2014).

El desarrollo de las prácticas laborales, son una fuente importante de apertura hacia la realidad laboral, donde el joven se enfrenta no solo a un trabajo, sino a un despliegue completo de situaciones; donde necesita desenvolver sus propias habilidades, nutriendo su experiencia de vida en todo sentido, lo que da soporte a la construcción o fortalecimiento de sus propios intereses vocacionales.

Para ello es responsabilidad de todos crear oportunidades sociales y recreativas para los adolescentes en situación de discapacidad, como así también tratar que los circuitos institucionales por donde transitan logren abrirse a nuevos horizontes para que estos individuos puedan salirse de los márgenes delimitados y experimentar nuevas vivencias. (Visconti, 2014).

Asimismo, el ejercicio laboral cuenta con un sistema de relaciones que se expande al momento de ingresar al mundo del trabajo, en donde se debe estar en constante interacción con un modelo de jerarquías y sobre todo, relación entre pares. Visconti (2014) plantea la inserción a un grupo de pares en el trabajo está influido por los grados de discapacidad, y preferentemente, el grado de integración social que posean los sujetos. Esta relación en la formación laboral es clave al momento de desarrollar intereses vocacionales, pues la aprobación entre pares, sostienen un refuerzo o no de las habilidades de los individuos.

El hecho de estar inserto en un programa educativo de formación laboral, propone caracterizar al sujeto desde sus lineamientos, los cuales no cuentan con un acompañamiento vocacional profundo, dejando en deuda el desarrollo de los intereses, pues no existen instancias donde se mantenga una exploración concreta a modo de potenciar en su totalidad al sujeto en cuanto a formación laboral.

Espacio de desarrollo de intereses vocacionales: Formación laboral y Adaptabilidad

Para que el proceso de inserción al trabajo que realizan los jóvenes en los programas de formación laboral se desarrolle de buena manera, se requiere que distintas variables intervengan positiva y adecuadamente en los distintos niveles de formación, esto quiere decir que el estudiante debe desarrollar ciertas habilidades, relaciones e intereses dentro del proceso educativo, la que se entrega en los diversos talleres que realiza como en las prácticas laborales.

La exploración vocacional que se realiza dentro de los espacios de formación laboral se transforma en un proceso clave para el desarrollo profesional y constituye un componente esencial de intervención en los procesos de formación profesional, es aquí donde el joven comienza a indagar acerca de sus intereses y motivaciones, visualizando y conociendo sus potenciales y destrezas en función de participar como miembro activo en la sociedad laboral. Mansilla & Olmos (2010) mencionan que los jóvenes tienen interés por explorar el mundo profesional y que, de hecho, desarrollan actividades más o menos espontáneas de exploración vocacional; sin embargo, la mayoría de los sujetos manifiesta que siente necesidad de planificar su futuro y que le gustaría recibir ayuda para aprender a explorar adecuadamente el mundo profesional, dos condiciones esenciales para que las intervenciones de orientación sean significativas y eficaces.

En este sentido, el espacio de intervención en la orientación vocacional cumple un rol fundamental, ya que es aquí donde el joven comienza a prepararse la inserción al mundo laboral y la búsqueda de un trabajo específico.

La formación laboral y los diferentes espacios donde se desarrolla los estudiantes, ya sean talleres o prácticas, deben tener por consiguiente una orientación vocacional y profesional, ya que este proceso es fundamental para guiar al joven que se encuentra en la búsqueda de su futuro profesional, debe conducirlo a la selección de una decisión, en la cual se tiene que tomar en cuenta sus capacidades, características, e intereses personales.

Otro aspecto que hay que considerar en los espacios de formación es la relación que existe entre el estudiante y los docentes, encargados de entregarle la orientación vocacional a estos, es por ello que los profesores son responsables de crear un clima de aprendizaje colaborativo y desarrollar óptimos canales de comunicación, como también facilitar la integración de los niños y niñas en el grupo clase y en la dinámica escolar, así estar muy consciente y atento a las necesidades e intereses de sus alumnos, con el fin de potenciarlos en su desarrollo y tomar medidas oportunas en caso de dificultades. Cómo promover el conocimiento mutuo. En este sentido, para entregar una orientación vocacional exitosa, también se debe considerar otros aspectos como: las características personales, experiencia educativa, experiencias de trabajo, actitudes y potencialidades, capacidad física para el trabajo e intereses.

En relación a la importancia de la formación laboral y profesional de los estudiantes, esta debe considerar otro factor fundamental en la inserción del joven al mundo laboral, como lo es la adaptabilidad, en este sentido la formación laboral realiza un acercamiento a las nuevas metodologías y formas de trabajo, por lo que propone como objetivo preparar a las personas para realizar un trabajo determinado, potenciándolas con una educación de calidad acorde a los nuevos avances tecnológicos y requerimientos que posee el sector empresarial en una determinada época y contexto social. Esta época es la última en el proceso global de la educación para la vida del trabajo. Abarcando de igual forma problemas negativos de exclusión a los que se ven enfrentados estos jóvenes, los que imposibilitan en gran medida la inserción como las aspiraciones de los estudiantes a las nuevas formas de trabajo.

Facilitadores y obstaculizadores para el desarrollo de los intereses vocacionales en los jóvenes en situación de discapacidad intelectual: Intereses Vocacionales y Adaptabilidad.

Claramente, uno de los facilitadores para el desarrollo de los intereses y preferencias de los jóvenes en situación de DI es el tiempo libre que ellos disponen, tiempo en el que muchas veces las preferencias y los gustos de estos jóvenes se visibilizan de muy buena manera. Tiempo que a su vez puede terminar siendo fundamental para la aparición o el origen de estos intereses. Es por eso que es posible relacionar el tiempo libre con las relaciones sociales, cumpliendo este último un rol de facilitador no menos importante para

el desarrollo de los intereses vocacionales, ya que puede existir el caso en que el joven utilice su tiempo libre para establecer relaciones con otros, logrando así ser una práctica libre elegida por el propio sujeto según sus preferencias para satisfacer sus necesidades. Por ejemplo, si utiliza su tiempo libre para conversar con otras personas, de modo que eso le genere una satisfacción en sus necesidades, podría influir en el desarrollo de un interés por las relaciones sociales, generando así una preferencia por un área dentro de la cual se pueden encontrar una diversidad de ocupaciones en donde el centro de su quehacer es estar en constante relación con otros. Por ejemplo, dentro del registro de preferencias vocacionales de Kuder, que es uno de los instrumentos de medición de intereses validado en Chile Montero (2005), en este se encuentran estipuladas diez amplias áreas de intereses vocacionales, entre las que está el área Persuasiva, que agrupa actividades que se relacionan con el convencimiento y la imposición de puntos de vista, vender artículos, etc. Por otro lado, el área de Servicio Social que agrupa actividades que tienen como denominador común el servir a los demás, en especial a los necesitados, sean niños, ancianos o enfermos. Ambas se asocian con la tendencia a entablar relaciones con otros, y son opciones de desarrollo vocacional.

A razón de lo descrito anteriormente es que es importante considerar tanto el tiempo libre que muchas veces ocupa su lugar en el origen de los intereses de los jóvenes en situación de DI, como las relaciones sociales que establecen para adaptarse a un entorno que muchas veces no le es favorable a estas personas.

Así mismo, es posible lograr establecer relación entre dos conceptos fundamentales, que podrían considerarse facilitadores en el desarrollo de los intereses vocacionales de los jóvenes en situación de DI. Uno que tiene su lugar dentro del origen de los intereses vocacionales, y son las fantasías de estos jóvenes, y otro de los conceptos desarrollados en la categoría de adaptabilidad es su autopercepción futura.

Las fantasías como se ha descrito anteriormente se encuentran cargadas de aspectos diferenciados de la realidad. Para Klein (1955) la fantasía está presente desde el inicio de la vida mental, y es el fundamento de la relación del niño con su propio cuerpo y con el mundo que lo rodea. Donald Super (1972) relaciona la fantasía con la vocación, señalando que existe un periodo evolutivo de crecimiento no mayor a los diez años en donde la vocación se encuentra determinada por la fantasía. Es por esto, que se puede considerar a la fantasía como un facilitador para que los intereses vocacionales de los jóvenes con discapacidad intelectual se desarrollen a lo largo del tiempo. Para que exista autopercepción futura en el joven, debe existir primero un auto-concepto. Carter (1940) describe el auto-concepto como uno de los medios que utiliza el individuo para ajustarse con éxito a su ambiente.

La autopercepción que tienen en este caso los jóvenes en situación de DI con respecto a su futuro, muchas veces se encuentra cargada de fantasías, ya que al momento de preguntarles por cómo se ven dentro de unos años más, las respuestas se encuentran dotadas de juicios que se escapan de la realidad, una realidad que se encuentra muchas

veces limitada por la situación de discapacidad que conllevan y que generan que estas proyecciones futuras lamentablemente no se logren llevar a cabo con el transcurso de los años, lo que genera un estancamiento en ese sentido.

Por otro lado, con respecto al auto-concepto mencionado anteriormente Carter (1940) asegura que se obtiene mediante la vía de la identificación con los individuos, pudiendo establecerse relación con respecto a las figuras que para los jóvenes resultan ser significativas, siendo muchas veces figuras que se vinculan también con el origen y el desarrollo de los intereses en los jóvenes en situación DI.

La presencia de figuras significativas para los jóvenes con DI logra ser al igual que las concepciones anteriores, facilitadora para el desarrollo de los intereses, ya que ocurre que estos jóvenes logran interesarse por algún objeto o área por el simple hecho de relacionarse con sus padres, hermanos, tíos, etc. o cualquier persona que resulte ser significativa para el joven. Se entiende que el significado que adquiere esta persona, estará mediado por una relación de afecto.

Por otro lado, se pueden establecer aspectos que obstaculizan la proliferación y el desarrollo de los intereses, como lo son los programas de formación laboral, que muchas veces no entregan las herramientas necesarias para dar paso a la visibilización de los intereses de los jóvenes con DI, priorizando competencias sociolaborales por sobre la opinión de estas personas. Al respecto Vidal et al. (2013) declara que no se ha logrado

responder a las demandas de las personas con DI en el acceso y la permanencia en el trabajo competitivo.

La incorporación al trabajo mediante las prácticas ofrecidas por parte de las instituciones puede generar también obstáculos para el buen desarrollo de los intereses debido a la escasa variedad del ejercicio práctico entregado hacia estos estudiantes. Para Castilla et al. (2009) la formación laboral es una pieza clave, en donde plantear la incorporación al trabajo entendida como un proceso requiere concretar diversos elementos como la formación inicial laboral, el centro de trabajo y todo lo que ello conlleva, las familias y al mismo trabajador.

DISCUSIÓN FINAL

A lo largo de este recorrido se ha podido observar que, por un lado, efectivamente existen intereses vocacionales desarrollados en los jóvenes con DI, y por otro lado, existe la garantía al acceso a la capacitación y acceso de recursos de estos por medio del Estado chileno, a través de la Subsecretaría del Trabajo (por ejemplo en SENCE) y el Ministerio de Desarrollo Social (por ejemplo la pensión básica solidaria de invalidez), en función para el desarrollo de habilidades y destrezas que aportaran a lo largo de su vida. Sin embargo, se puede ver también que, pese a sus variables subjetivas, existe una preocupación superficial o asistencialista de posicionar a las personas en situación discapacidad en un trabajo en específico, pero que su vez, terminan desertando del mismo debido a falta de interés, motivación, entre otros aspectos.

Entonces, el conocimiento adquirido no se basa solo en el sentido de falta de oportunidades laborales, o de que el campo laboral es reducido, sino más bien que no se ajustan a la realidad de una persona en situación de DI.

En este sentido, las inquietudes que se presentan apuntan también, y de una manera sutil, a que se pasan a llevar en un sentido muy amplio los deseos o aspiraciones que estas personas son capaces de lograr, vulnerando sus derechos, por ejemplo, al no crear espacios de orientación vocacional o profesional, no fomentar su autonomía en la elección de un

oficio o profesión, o al no desarrollar habilidades y perfeccionar talentos en un espacio acorde a sus necesidades.

Por último, es importante develar esta invisibilización de los intereses porque, si bien existen programas de formación laboral, leyes que garantizan el normal desarrollo de la gente en situación de discapacidad, y una preocupación por la alta tasa de desempleo en esta población, se podría dar con una explicación basada en este ítem.

Existe como desafío para la disciplina en psicología, que debe dar cuenta de fenómenos que, sin duda, afectan la salud psíquica y social de cualquier ser humano en general, y de la gente en situación de DI en particular. Es así, como se esclarece una necesidad de plantear una psicología no sólo axial o diagnóstica, sino poner el énfasis en mejorar la calidad de vida de este grupo, a través de la creación de políticas que vayan acorde a las contingencias particulares del rango de DI, para así poner las expectativas y recursos en concordancia de sus posibilidades y potencialidades.

Por otro lado, el recorrido de este estudio reveló tres aspectos fundamentales. En una primera parte, el aprendizaje vicario, descrito por Bandura, juega un papel fundamental en el desarrollo vocacional de estos jóvenes, debido a que, al seguir modelos de enseñanza, incorporan en ellos habilidades o sueños, que son totalmente alcanzables, pero que vienen directamente relacionados con las figuras significativas de aprendizaje, que ejercen. Una influencia positiva. En segunda parte, cobra una relevancia poco vista a

priori, la importancia del movimiento en los aspectos laborales. Esto quiere decir, que surge la necesidad de acceder a empleos con movilidad, y que podrían tener una menor deserción. Finalmente, en tercer lugar, cobra importancia el tiempo libre; esto pensado como el tiempo no curricular o dedicado a una institución escolar. El espacio donde se desarrollan las habilidades y se profundizan los gustos por una actividad en particular, ocurren fundamentalmente fuera del ámbito escolar. Estos aspectos van a ser claves para los proyectos de vida de estos jóvenes, y deben ser recogidos y potenciados

Dentro de las limitaciones del estudio, podemos mencionar que, dado el carácter cualitativo de este estudio, no se pueden generalizar los resultados. Además, se centró en una sola etapa del ciclo vital (de 16 a 26 años) justificando su rango debido a que es ese el período previo a salir del colegio, o en su homologación, conocido como enseñanza media (de primero a cuarto medio), en donde los jóvenes terminan su escolaridad. Por otro lado, solo se tomaron los relatos de jóvenes en situación de discapacidad intelectual, para efectos de la investigación, y no se consideraron elementos de otros actores, como padres y apoderados, profesores, amistades, redes de apoyo, entre otros.

Respecto de las proyecciones de este estudio, es imperiosa la necesidad de que la psicología educacional influya en la creación y promulgación de programas, técnicas y talleres que aborden una orientación vocacional basada, particularmente, en intereses vocacionales. Ya que se da cuenta de la escasa participación que tienen los jóvenes con DI en orientaciones referidas a la vocación.

Una de las posibles investigaciones a realizar, sería el abordaje de la resiliencia de los jóvenes con D.I. en el contexto del desarrollo de carrera, debido a que no existe una continuidad por saber del proceso que llevan a cabo estas personas, tanto de lo que les interesa como de las oportunidades reales que se les ofrecen a lo largo de su trayectoria laboral.

En el transcurso de esta investigación, nos surgieron nuevas preguntas respecto a, por ejemplo, que producto se obtendría al comparar fundaciones y sus programas, logros según nivel socioeconómico, y si cambian las variables según estimulación (temprana u otra) versus la resiliencia.

Por último, un aporte a las ciencias sociales en general, y en psicología en particular, sería el aproximarse a la exclusión como variable significativa a la hora de obtener un puesto de trabajo, y como ésta merma o no la decisión de quedarse o desertar. A su vez, sería posible imaginar la creación de talleres o programas que permitan, rescatar esta información, y adecuar el autocuidado a las necesidades emergentes.

En definitiva, nos surge la necesidad de exponer que los índices de desempleo en personas con situación de DI son altos y tienden a aumentar, pero que, implícitamente, no se explica sólo desde la estadística, sino que presumiblemente tiene asidero en la interpretación subjetiva. Dentro de los desafíos finales, planteamos que es completamente beneficioso el

ahondar en este tipo de investigaciones debido a que apunta directamente en mejorar las condiciones y calidad de vida de las personas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, C (2002). Exclusión Social: Origen y características. Curso: “Formación específica en Compensación Educativa e Intercultural para Agentes Educativos”. Universidad de Murcia. Recuperado de: http://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_exclusio.pdf
- Aiken, L. (2003). *Test Psicológicos y evaluación*. 11th ed. México. Recuperado de: http://biblio3.url.edu.gt/Libros/tests_p/7.pdf. p. 285.
- Ainscow, M (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of educational change*. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_articulos/investigador/articulos-94457_recurso_1.pdf. Pp. 2-7.
- Aravena, F. (2013). Desarrollando el modelo colaborativo en la formación docente inicial: la autopercepción del desempeño profesional del practicante en acción. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, N°1. Recuperado en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v39n1/art02.pdf>
- Arias, F. (1999). *El proyecto de Investigación: Guía para su elaboración*. Caracas, Venezuela: Editorial Episteme, Oriol Ediciones: 3ra Edición. Pp. 19 – 24.

Arriagada, M. Corvalán, C. Guzmán P. López, R. Muñoz B. Ugalde, C. Villegas, H. y Wladdimiro E. (1975); *Adaptación del Inventario de Intereses Vocacionales de G.F. Kuder*; Seminario de Tesis para optar al Título de Psicólogo; Universidad de Chile; Santiago.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prntice-Hall.

Bassi, J. (2015). *Formulación de proyectos de tesis en ciencias sociales: Manual de supervivencia para estudiantes de pre- y posgrado*. Santiago, Chile: El Buen Aire S.A. 1ª edición. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/284703881_Formulacion_de_proyectos_de_tesis_en_ciencias_sociales_Manual_de_supervivencia_para_estudiantes_de_pre-y_posgrado

Blanco, M., y Frutos, M. (2001) Orientación Vocacional: Propuesta de un instrumento de auto orientación. *Revista de Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, Orientación vocacional. Propuesta de un instrumento de auto orientación. Vol.4. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=7667>"investigación

Bolumburu, A. (2009). Un estudio aborda la relación profesor-alumno desde la perspectiva de estudiantes UC. *Pontificia Universidad Católica de Chile*. Recuperado de: <http://www.uc.cl/la-universidad/noticias/505-un-estudio-aborda-la-relacion-profesor-alumno-desde-la-perspectiva-de-estudiantes-uc>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, Massachusetts y Londres. Inglaterra. Harvard University Press. Recuperado de https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf

Brown, S. y Lent, R. (2005). Career development and counseling. Chapter 3: The Theory and Practice of Career Construction. *Jhon Wiley & Sons, inc.*

Bulgalleri, M. (2017). El proceso vocacional del estudiantado universitario en condición de logro y rezago académico: Un análisis desde el enfoque evolutivo de Donald Super. *Revista electrónica educare*. Vol. 21(1). Costa Rica.

Castaño, C. (1983). *Psicología y orientación vocacional*. Cap. 3; El desarrollo vocacional. Madrid; Varova.

Camejo, A (2006). *La epistemología constructivista en el contexto de la post-modernidad*. Recuperado en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/14/ajcamejo.pdf>

Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local (CEAS, Ltda.) (2002). *Informe final de la situación de la formación laboral en educación especial*. Recuperado de: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Situacion_formacion_laboral_educespecial.pdf

Contreras, R. (2000). *Validación del inventario "Control de intereses profesionales" (CIP) De Fernando Gutiérrez en una Muestra de Jóvenes asistentes a*

preuniversitario en la Región Metropolitana. (Tesis de pregrado). Universidad de Chile. Santiago. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/134966> p.23.

Corporación de Ayuda al Niño Limitado (2011). *Memoria técnica- fundación COANIL.* Gobierno de Chile. Santiago. Recuperado de: http://www.coanil.cl/pdf/memoria_tecnica_coanil_2011.pdf Pp. 32.

Corporación de Ayuda al Niño Limitado (2012). *Capacitación e inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual.* Gobierno de Chile. p.4.

Corporación de Ayuda al Niño Limitado (2016). *Memoria técnica- fundación COANIL.* Gobierno de Chile. Santiago. Recuperado de: http://www.coanil.cl/memorias_pdf/Memoria%20FC%202016.pdf Pp. 23 - 26.

D'Angelo, O . (1986). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. *Revista Internacional Creemos.-* Año 6 No. 1 y 2. Puerto Rico. Recuperado de; <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07D050.pdf> p.76

Di Doménico, C., & Vilanova, A. (2000). *Orientación vocacional: origen, evolución y estado actual. Orientación y sociedad.* Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/scielo>. Pp. 2, 47-58

Domagala, E. (2005). El profesor como figura significativa. La diferencia ente la percepción de los alumnos de gimnazjum con problemas de aprendizaje y sin ellos. Escuela abierta.

- Enriquez, M. (2007). De-construcción, re-construcción, co-construcción de la carrera profesional para un contexto no-occidental. Universidad de Lisboa. Portugal.
- Ferreras, R., Alberto, Suárez, G., Estela, Moreno S., Laura, et. al. (2013). Orientación profesional a personas con discapacidad intelectual. *Revista de Biomecánica de Valencia*, N°59. Pp.39-40
- Flores, R. (2009). *“Observando observadores. Una introducción a las Técnicas Cualitativas de Investigación Social”*. Ediciones UC. Santiago. Pp. 17 – 26.
- Fondo Nacional de la Discapacidad. (2004). *Primero Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile*. Santiago: Ed. Autor.
- Fontes et al (2012). *Fundamentos de investigación en Psicología. Universidad Nacional de Educación a Distancia*, España. Pp. 357 – 395.
- Freudenthal, E. (2017). De-construcción, re-construcción, co-construcción de la carrera profesional para un contexto no-occidental. Desafíos Universitarios. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322017000100007
- García, F. (2001). Conceptualización del desarrollo y la atención temprana desde las diferentes escuelas psicológicas; Modelo ecológico/ Modelo integral de intervención en atención temprana. XI Reunión Interdisciplinar sobre poblaciones de alto riesgo de deficiencias Factores emocionales del desarrollo temprano y modelos conceptuales en la intervención temprana. Recuperado de

http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitaciontemprana/modelo_ecologico_y_modelo_integral_de_intervencion.pdf

Gloria, F. Delgado, V. (2014). La orientación vocacional en jóvenes con discapacidad intelectual. Un aporte desde la psicopedagogía. Tesis para optar al título de psicopedagogía. Universidad abierta Interamericana.

Glukman, R. Zamorano, U. Núñez, P. Valderrama, G. (2005). Desafiando la realidad laboral: Programa de capacitación laboral para personas con discapacidad intelectual. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*.Nº5.

González M., Viviana (2002). Orientación educativa-vocacional: una propuesta metodológica para la elección y desarrollo profesional responsable; Ciudad de la Habana, Cuba; Material del curso ofrecido en el Congreso Internacional de Universidades. Recuperado de: <http://www.cepes.uh.cu/bibliomaestria/educacion%20de%20la%20personalidad/orientacion%20vocacional.doc>

Grey, L. y Botero, M. (2009). El fenómeno del cliente leal como una relación social: un estudio con vendedores ambulantes de café en la ciudad de Ibagué. *Univ. Psychol.* Vol. 8. Nº1. Recuperado en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v8n1/v8n1a15.pdf> p.184

Holland, J. (1975). *La elección vocacional: teoría de las carreras*. Cap. 1: Introducción a la teoría. Trillas. México.

- Instituto Nacional de Estadísticas (2004). *Prevalencia de personas con discapacidad en Chile*. Santiago: Gobierno de Chile. p.6
- Jiménez, E. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. Área de doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Chile. Pp. 113 - 114.
- Labra, O (2013). Positivismo y constructivismo: un análisis para la investigación social. *RUMBOS TS. N°7*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=97406>
- Labrín, P. (2015). Evaluación de la conducta vocacional de estudiantes con discapacidad intelectual leve en etapa de transición escuela-empleo. Universidad de Oviedo, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=97406> Pp. 32-38.
- Lent, R., Hackett, G. y Brown, S. (2004). *Una perspectiva social cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo*. *Evaluar*, 4. Pp. 1-22.
- Lobato, C. (2002). Psicología y asesoramiento vocacional. *Revista de Psicodidáctica*, (enero-junio)
Recuperado:"<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501308>"<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501308>> ISSN 1136-1034
- López, M. (2016). Modelos Teóricos e Investigación en el Ámbito de la Discapacidad. *Hacia la Incorporación de la Experiencia Personal*. p. 23.

López-Bonelli, A. (2003). *La orientación vocacional como proceso*. Editorial El Ateneo.

Recuperado

de:

<https://docs.google.com/file/d/0B3TpgS94M1CUTlg4emZnUnNNRm8/edit>

Pp.13-16

Luckansson R, Borthwick Duffy S, Buntix W, Coulter D, Craig E, Reeve A, Tassé M.

(2002). “Definición, clasificación y sistemas de apoyo. Madrid, España. Alianza Editorial.

Mansilla, J y Olmos, A (2010). Integración escolar municipal y escuelas especiales en la

ciudad de San Felipe. (Tesis para el grado de académico de segunda titulación de Educación Diferencial) Universidad Humanismo Cristiano. Chile. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/915/TPDIF%202011.pdf?sequence=1>

Manzanares, E. (2006). “Grado de Madurez Social de los Alumnos de la Escuela Especial

Municipal Ayelen de Lautaro. Año 2005 y su nivel de competencia en su autocuidado”. Tesis presentada como parte de los requisitos para optar al grado de Licenciado en Enfermería. Universidad Austral de Chile.

Martinez, J.Y Valls, F. (2008). Aplicación de la teoría de Holland a la clasificación de

ocupaciones. Adaptación del inventario de clasificación de ocupaciones (ico). *Revista Mexicana de Psicología*. Pp. 151-154.

- Martinez-Salgado, C. (2011). *Muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias*. Departamento de Atención a la Salud, Universidad Autónoma Metropolitana (Xochimilco), México. Pp. 615 - 617.
- Martínez-Álvarez, J. Fuertes-Martín, A. Orgaz-Baz, B. Vicario-Molina, I, Y González-Ortega, E. (2014). Vínculos afectivos en la infancia y calidad en las relaciones de pareja de jóvenes adultos: el efecto mediador del apego actual. *Anales de Psicología*, 30 (1). Recuperado de <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.135051> Pp.211-220.
- Martire, A. (2013). Espacio físico y espacio virtual en prácticas educativas avanzadas. p. 68.
- Mendia, R (2007). *La formación basada en Competencias. De las competencias básicas a las competencias laborales en un itinerario formativo con personas en riesgo de exclusión*. Conferencia llevada a cabo en Curso semi presencial destinado a educadores y educadoras en iniciativa de formación para el empleo y para la vida de los jóvenes en riesgo en riesgo de exclusión. El Abrojo, Fundación puente al Sur y Fundación EDEX de Bilbao, Uruguay. Recuperado de http://www.rafaelmendia.com/mendia/Conferencias_files/FBC.pdf Pp.4 - 8.
- Mendoza, J. (2004). Las formas del recuerdo. La memoria narrativa. Athenea digital, 6. Recuperado de http://rafaelmendia.com/mendia/Conferencias_files/FBC.pdf

Ministerio de Desarrollo Social (2011). *Informe de Resultados Discapacidad CASEN*.
Gobierno de Chile. Recuperado de <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen-documentos.php?c=87> p.5.

Ministerio de Educación de Chile (2005). Política Nacional de Educación Especial;
Nuestro compromiso con la diversidad. Recuperado de;
<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%20VARIOS%202008/POLITICAEDUCESP.pdf>

Ministerio de Educación. (2004). “Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile”. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación. (2004) “Nueva perspectiva y visión de la educación especial”. Santiago, Chile.

Montero, P. (2005). *Actualización del Inventario de Intereses Vocacionales de G.F Kuder Forma C, en estudiantes de II año de Enseñanza Media Científico Humanista del Gran Santiago*. (Tesis de pregrado). Universidad de Chile. Santiago. Recuperado de:
http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/montero_p/sources/montero_p.pdf
p. 32.

Muntaner, J (2012). De la integración a la inclusión: Un nuevo modelo educativo. Universitat de les Illes Balears. Recuperado de:
<http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf> p.8

Morales C, José Tadeo. (2011). Fenomenología y Hermenéutica como Epistemología de la Investigación *Phenomenology and Hermeneutics as Epistemology research. Paradigma, 32(2), 007-022.* Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512011000200002&lng=es&tlng=es.

Nunokoosing, K. (2000). Constructing Learning Disability: Consequences for men and women with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities, 4, 49.* Recuperado de <http://jid.sagepub.com/cgi/content/abstract/4/1/49>.

Organización Internacional del trabajo (2013). *Estudio: Factores para la inclusión laboral de personas con discapacidad.* Primera Edición. Innovacom. Pp. 6-7

Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF).* Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).

Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad.* Ginebra: Organización Mundial de la Salud. p.7.

Orozco, J (2009). Ocio y tiempo libre: una aproximación a sus representaciones y percepciones en la universidad pedagógica nacional. División del bienestar universitario. Observatorio de bienestar y responsabilidad social universitaria. Recuperado de:

http://www.pedagogica.edu.co/observatoriobienestar/docs/OCIO_Y_TIEMPO_LIBRE.pdf

Ortiz, H. y Vidal, R. (2010). Empleo con Apoyo: un camino para la inserción laboral de personas con discapacidad intelectual en Chile. *UC Maule- Revista Académica*. Pp. 39, 53 – 74.

Osipow, S. (1995). *Teorías sobre la elección vocacional*. Capítulo 3: Teoría de la conducta vocacional y desarrollo del concepto de sí mismo. Trillas, S.A. México. D.F

Osses Bustingorry, Sonia, & Jaramillo Mora, Sandra. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-070520080001000>. Pp.187-197

Padrón, J. (1998). La estructura de los procesos de investigación. Universidad Nacional Abierta, Dirección de Investigaciones y Postgrado. Caracas, Venezuela. Recuperado de: <http://dip.una.edu.ve/mae/978investigacioneducativa/paginas/Lecturas/UNIDAD%204/Padron-LaEstructuradelosProcesosdeInvestigacion.pdf>

Páez, D. Zubieta, E. Mayordomo, S. Jiménez. Ruiz, S. (2014). *Identidad. Auto concepto, Autoestima, Autoeficacia y Locus de control*. Capítulo VI. Psicología Social, Cultura y Educación. Recuperado de: <https://www.ehu.es/documents/1463215/1504276/Capitulo+VI.pdf> p.43

- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Colección CERMIES N° 36. Ediciones Cinca. España.
Recuperado de:
http://www.masterdependencia.es/pdf/modelo_social_discapacidad_oct08.pdf
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación, N° 327. Universidad de Sevilla*. Pp.11-29
- Passerini, A. (2011). Algunas consideraciones sobre la noción de fantasía en psicoanálisis. 3er congreso internacional de investigación. Facultad de humanidades y ciencias de la educación. Universidad Nacional de la Plata.
Recuperado de:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1387/ev.1387.pdf p. 130
- Pereira, M (1995). La fundamentación teórica de la educación para la carrera. *Revista de educación*. Núm. 307. Recuperado de:
<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre307/re3071300495.pdf?documentId=0901e72b81272e9d>
- Pérez, M. (2008). Inserción Laboral de jóvenes con discapacidad. Análisis de las prácticas laborales. *Pedagogía Social*. Pp. 15, 99-110.

- Portuondo Sao, Miriam. (2004). Evolución del concepto social de discapacidad intelectual. *Revista Cubana de Salud Pública*, 30 (4). Párr. 10. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci>
- Ramírez, M. (2001). Actualización y adaptación de un inventario de intereses profesionales para estudiantes de último semestre de nivel superior. Seminario de tesis para obtener el grado de maestría de psicología laboral; Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Ramírez, M. (2001). *Actualización y adaptación de un inventario de intereses profesionales para estudiantes de último semestre de nivel medio superior*. (Tesis de magíster en Psicología Laboral). Universidad Autónoma de Nuevo León. México. Recuperado de; <http://eprints.uanl.mx/5213/1/1020148031.pdf> p.43
- Ramos-Jiménez, A., Wall-Medrano, A., & Hernández-Torres, R. P. (2012). Factores fisiológicos y sociales asociados a la masa corporal de jóvenes mexicanos con discapacidad intelectual. *Nutrición Hospitalaria*, 27 (6). Recuperado de "http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202006000300006&lng=es&tlng=es Pp.20-21
- República de Chile del Ministerio de Educación Pública (1990). Exento N°87
Recuperado
de:<http://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2016/08/201304231709370.DecretoN87.pdf>

- Rivas, F. (1988). *Manual del asesoramiento y orientación vocacional*. Cap. 7: Los intereses vocacionales. Síntesis. Psicología evolutiva y de la educación. Madrid
- Rivas, F. (1988). *Psicología vocacional: enfoques de asesoramiento*. Madrid: Morata. p. 285.
- Ruíz, J. (2003). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Universidad de Deusto Bilbao, tercera edición. Pp. 13-14.
- Sánchez Hernández, Arturo José. (2006). Los valores ético morales desde una perspectiva psicológica. *Humanidades Médicas*, 6 (3).
- Savickas, M (1998). *The career development quarterly*. Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. Vol.45.
- Savickas, M (2011). *Constructing careers: Actor, agent and author*. American Counseling Association. Volume 48.
- Savickas, M. (2007). *The Centennial of Counselor Education: Origin and Early Development of a Discipline*. American Counseling Association. Vol. 89.
- Schalock, R. (1995). Implicaciones para la investigación de la definición, clasificación y sistemas de apoyos de la AAMR de 1992. I Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad. Salamanca.
- Schwarz, A (2000). Nuevos paradigmas en la educación especial a la luz del enfoque de la diversidad. Universidad de Monterrey. Recuperado de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Temas%20%20Proyectos%20%20Acti>

idad%20%20Documento/Attachments/483/3%20Ponencia%20Ana%20M%20Schwarz.pdf

Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (2015). *Programa Más Capaz*. Gobierno de Chile. Santiago. Recuperado de http://www.sence.cl/601/articles-4696_archivo_01.pdf Pp. 4 -11.

Servicio Nacional de Discapacidad (2012). Manual sobre la Ley N° 20.422. especial.mineduc.cl/wp-content/.../sites/.../201304231527430.ManualLeyN20422.pdf

Servicio Nacional de la Discapacidad. (2013). *Inclusión laboral de personas con discapacidad*. Departamento de inclusión laboral. Gobierno de Chile. Pp. 4-5.

Servicio Nacional de la Discapacidad. (2016). *Segundo Informe sobre Discapacidad en Chile*. Santiago: Gobierno de Chile. Pp. 12-24.

Shea, S. (2012). *Intellectual Disability (Mental Retardation)*. Pediatrics in Review 2012; 33; 110. *American Academy of Pediatrics*. Recuperado de: https://login.uthsc.edu/pediatrics/clerkship/docs/Intellectual_Disability.pdf Pp. 110-111.

Stock, S. Davies, D. Secor, R & Wehmeyer (2013). *Self-directed career preference selection for individuals with intellectual disabilities: Using computer technology to enhance self-determination*. Journal of Vocational rehabilitation

- Suarez, J. (2011). *Hermenéutica: una vía para la comprensión del poema*. Medellín, Colombia. Recuperado en: <http://www.scielo.org.co/pdf/cohe/v8n15/v8n15a09.pdf>
- Super, D (1977). "Un modelo de desarrollo de la vida como carrera". *Rev. Psic. Gen y apl.* Pp.663-668.
- Super, Donald E. (1967). *Psicología de los Intereses y las Vocaciones*, Buenos Aires, Argentina; Editorial Kapelusz.
- Svensdrud, A. (2009). *Cuestionario Gráfico de Intereses, Manual del usuario*. España.
- Tello, R. y Sancho, I. (2013). *Potenciación de la autonomía en personas con discapacidad intelectual desde la perspectiva de los derechos humanos Strengthening of autonomy in people with intellectual disability from a human right perspective*. Universidad de Granada. Recuperado de: <http://www3.uah.es/congresoreps2013/Paneles/panel4/sesion3/isancho@ugr.es/TCPONENCIAPANEL4ENVIADA.pdf>
- UNESCO (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*, Ministerio de Educación de España y UNESCO, Salamanca, España.
- Valdés, M. (2011). *Representaciones sociales del trabajo de jóvenes en situación de discapacidad intelectual: una aproximación dialógica*. (Tesis de Magíster). Santiago: Universidad de Chile. Pp. 33-34.

- Verdugo, J. Barajas, J, Guzmán, J Márquez, C. Montes, R, y Uribe, I. (2014). Influencia del clima familiar en el proceso de adaptación social del adolescente. *Psicología desde el Caribe*, 31(2), Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2014000200003&lng=en&tlng=es. Pp. 207-222.
- Verdugo, M (2003). De la segregación a la inclusión escolar. Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://campus.usal.es/~inico/publicaciones/segregacion.pdf>
- Verdugo, M. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre retraso mental de 2002. Salamanca: Recuperado de: http://www.feaps.org/biblioteca/documentos/analisis_di.pdf
- Verdugo, M y Jordán, B (2013). Empleo con apoyo y Salud Mental Digital. Commons. Cornell University School. Recuperado de <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1245>. Pp. 154 – 160.
- Vidal, R. (2011). El Giro Epistemológico Hermenéutico en la última tradición Científica Moderna. *Cinta de moebio*, (40), 22-46. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2011000100002>

Vidal, R. Cornejo, C. Y Godoy, R. (2014). Inserción laboral para jóvenes con discapacidad intelectual. Fundación EMPLEA. EMPLEA Journal. Vol.1, 4, 7 – 15.