



Universidad de Concepción

Campus Los Ángeles

Escuela de Educación

**Incidencia de los factores afectivos en el aprendizaje de estudiantes con
Discapacidad Intelectual, pertenecientes a establecimientos en situación de
vulnerabilidad de la ciudad de Los Ángeles, durante el año 2018**

Seminario de Título para optar al Título Profesional

Profesor Educación Diferencial mención deficiencia mental

Seminarista : Srta. Nicole Cabezas Gutiérrez

Srta. Cristina Cartes Villagra

Srta. Marisela Fernández Ramírez

Srta. Andrea Leiva Godoy

Profesor Guía : Mg. Alejandra Santina Robles Campos

Los Ángeles, 2018



Universidad de Concepción

Campus Los Ángeles

Escuela de Educación

**Incidencia de los factores afectivos en el aprendizaje de estudiantes con
Discapacidad Intelectual, pertenecientes a establecimientos en situación de
vulnerabilidad de la ciudad de Los Ángeles, durante el año 2018**

Seminario de Título para optar al Título Profesional

Profesor Educación Diferencial mención deficiencia mental

Seminarista : Srta. Nicole Cabezas Gutiérrez

Srta. Cristina Cartes Villagra

Srta. Marisela Fernández Ramírez

Srta. Andrea Leiva Godoy

Comisión : Mg. María Aurora Gutiérrez Echavarría

evaluadora: Mg. Andrea del Pilar Tapia Figueroa

Los Ángeles, 2018

INDICE

Resumen.....	8
Abstract	9
Introducción	10
Capítulo 1: Problemática y objetivos de la investigación	12
Planteamiento del problema.....	13
Justificación.....	15
1.1. Preguntas de investigación.....	17
1.2. Objeto de investigación.....	17
1.3. Objetivo general.....	17
1.4. Objetivos específicos.....	17
Capítulo 2: Marco referencial.....	19
2.1. Discapacidad Intelectual	20
2.1.1. Conducta adaptativa.....	28
2.1.1.1. Habilidades prácticas	29
2.1.1.2. Habilidades conceptuales	29
2.1.1.2.1. Aprendizajes.....	31
2.1.1.2.2. Aprendizajes imprescindibles	33
2.1.1.3. Habilidades sociales	33
2.1.1.3.1. Inteligencia emocional	34
2.1.1.3.2. Afectividad y emociones.....	36
2.1.2. Factores afectivos.....	36
2.1.2.1. La familia	38

2.1.2.1.1. Carencia afectiva.....	42
2.2. Orientaciones para el desarrollo de la inteligencia emocional.....	44
Capítulo 3: Diseño metodológico	49
3.1. Enfoque de la investigación.....	50
3.2. Diseño de la investigación.....	50
3.3. Propósito y dimensión temporal.....	51
3.4. Población y muestra.....	55
3.5. Técnicas de recolección de información.....	56
3.6. Descripción de los instrumentos.....	57
3.6.1. Instrumento 1: “Estado emocional de los niños y niñas que presentan Discapacidad Intelectual en los rangos leve y moderada”.....	57
3.6.2. Instrumento 2: “Entorno familiar en el que se desenvuelven los estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual en los rangos leve y moderada”.....	58
3.6.3. Instrumento 3: “Abordaje de las problemáticas familiares en las que se ven afectados los estudiantes y cómo se manifiestan en relación al aprendizaje, según los docentes”.....	58
3.6.4. Instrumento 4: Notas de campo en proceso de intervención.....	59
3.7. Validación de instrumentos.....	59
3.8. Análisis de datos.....	59
Capítulo 4: Análisis de datos.....	61
4.1. Codificación y categorización de incidentes.....	62
4.2. Análisis de incidentes.....	48

Capítulo 5: Conclusiones 90
 5.1. Conclusiones finales 91

Capítulo 6: Referencias bibliográficas 97

Capítulo 7: Anexos 104



Índice de figuras

Figura 1: Tabla de clasificación del rendimiento intelectual en base al coeficiente intelectual	21
Figura 2. Cuadro de entrada doble, competencias de la inteligencia emocional	35

Índice de tablas

Tabla 1. Discapacidad Intelectual Profunda/ Pluridiscapacidad...	22
Tabla 2. Discapacidad Intelectual Grave	23
Tabla 3. Discapacidad Intelectual Moderada	24
Tabla. 4. Discapacidad Intelectual Leve	24
Tabla 5. Clasificación de los factores que inciden en el bienestar emocional	37
Tabla 6. Categoría I de estudiantes	62
Tabla 7. Categoría II de estudiantes	63
Tabla 8. Categoría III de estudiantes	63
Tabla 9. Categoría IV de estudiantes	63
Tabla 10. Categoría V de estudiantes	64
Tabla 11. Categoría VI de estudiantes	64
Tabla 12 Categoría I de padres y apoderados	65
Tabla 13. Categoría II de padres y apoderados	65
Tabla 14. Categoría III de padres y apoderados	66
Tabla 15. Categoría VI de padres y apoderados	66
Tabla 16. Categoría I de docentes	66
Tabla 17. Categoría II de docentes	67
Tabla 18. Categoría III de docentes	67
Tabla 19. Categoría IV de docentes	68



Resumen

Los conflictos familiares que vivencian los estudiantes traen consigo una serie de dificultades emocionales y afectivas, que se evidencia en el rendimiento escolar y en las reacciones que tienen frente a diversas situaciones que experimentan en su diario vivir.

De este modo, fue necesario analizar los factores afectivos que intervienen en el proceso de aprendizaje de estudiantes con Discapacidad Intelectual en los rangos leve y moderada, insertos en establecimientos en condición de vulnerabilidad.

Este análisis se enmarca en la metodología cualitativa ya que se buscó conocer y comprender el contexto familiar de los estudiantes, desde ahí, analizar el fenómeno emocional que se desprende de estos conflictos y como estos afectan a los estudiantes y en la búsqueda de mejorar como los estudiantes enfrentan estas situaciones, se emplearon talleres, como parte de un estudio de caso, multicaseos, para la recaudación de información y de la misma manera, entregarles a los menores orientaciones para el fortalecimiento de los factores efectivos.

Además, con la aplicación de entrevistas semiestructuradas, se buscó evidenciar las causas que generan dificultades en el ámbito emocional y afectivo a los menores y con ello, dar respuesta a que existe una incidencia de los factores afectivos que afectan en la adquisición de los aprendizajes.

Palabras claves: Discapacidad Intelectual, factores afectivos, familia, rendimiento escolar, vulnerabilidad.

Abstract

The familiar conflicts that vivencian students bring I obtain a series of emotional and affective difficulties, which are demonstrated in the school performance and in the reactions that have opposite to diverse situations that you experiment on his diary to live.

Thus, it was necessary to analyze the affective factors that intervene in the students' learning process with Intellectual Disability in the ranges slight and moderate, insertions in establishments in condition of vulnerability.

This analysis places in the qualitative methodology since one sought to know and to understand the familiar context of the students, from there, to analyze the emotional phenomenon that parts with these conflicts and as these they affect the students and in the search of improving as the students they face these situations, workshops were used, as part of a study of case, multicases, for the collection of information and of the same way To deliver orientations to the minors for the strengthening of the effective factors.

In addition, with the application of semistructured interviews, one sought to demonstrate the reasons that generate difficulties in the emotional and affective area to the minors and with it, to give response to which there exists an incident of the affective factors that they affect in the acquisition of the learnings.

Key words: Intellectual Disability, affective factors, family, school performance, vulnerability.

Introducción

Los niños y niñas enfrentan diversos cambios emocionales y/o afectivos a lo largo de su trayectoria escolar que pueden o no ser determinantes a la instancia de adquirir los aprendizajes, por ello es relevante el rol de las familias, según Ruiz (2010)

Acompañan la evolución de los niños, en este proceso de escolarización, que es la vía excelente para ir penetrando en otros ámbitos sociales diferentes a la familia. Esta, a través de estas funciones apunta a educar a los niños para que puedan ser autónomos, emocionalmente equilibrados, capaces de establecer vínculos afectivos satisfactorios.

(p.2)

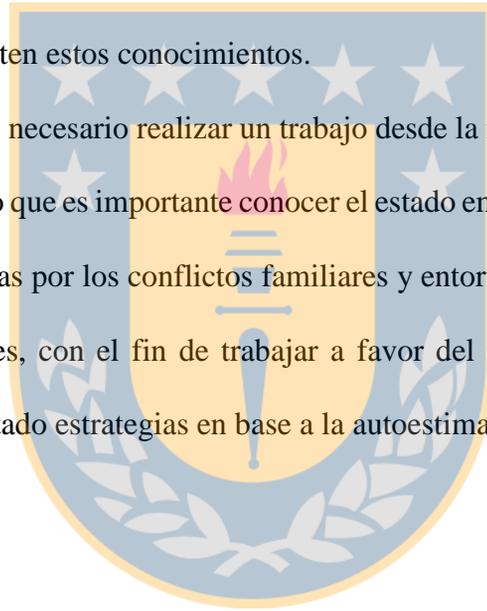
Es por ello que la familia es imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes; de esta manera una acertada participación de su núcleo más próximo traerá múltiples beneficios como fortalecer su autoestima, estimulando además la tolerancia, empatía y autocontrol.

Sin embargo, cuando las familias no toman este rol y están lejos de ser un apoyo para sus hijos, sino que entregan ambientes hostiles y desfavorables, los niños y niñas quedan a la deriva y sin un grupo familiar que lo contenga, es ahí cuando algunos docentes toman parte y se hacen cargo de dichos estudiantes, intentando hacer de ellos futuras personas resiliente; en algunos casos los docentes no han recibido la preparación o capacitaciones necesarias para enfrentar estas situaciones a las que se enfrentan cotidianamente, producto de que el sistema educacional chileno no se ha hecho cargo de dicha problemática, priorizando la jerarquización de las asignaturas en relación a lo demandado por las pruebas estandarizadas que según el ministerio de educación deben evidenciar los aprendizajes necesarios. En relación a lo anterior es relevante priorizar la educación emocional con el propósito de generar cambios paulatinos pero significativos en los estudiantes,

proporcionándole las competencias necesarias para sobrellevar las adversidades que se les puedan presentar.

En base a lo anterior, en la siguiente investigación se planteará que existen factores de índole afectiva que son causales de los comportamientos negativos en los estudiantes y que esto lleva a que existan mayores dificultades en el aprendizaje, sobre todo en aquellos básicos necesarios, acrecentando la situación en los casos que se presenta un diagnóstico de Discapacidad Intelectual, provocando bajo rendimiento escolar en los mismos subsectores que imparten estos conocimientos.

Es por esto que, es necesario realizar un trabajo desde la mirada de las emociones y la afectividad, es por esto que es importante conocer el estado emocional de los niños y niñas, los que se ven afectadas por los conflictos familiares y entornos en los que se encuentran insertos los estudiantes, con el fin de trabajar a favor del desarrollo de la inteligencia emocional, implementado estrategias en base a la autoestima, autocontrol y emociones.



Capítulo 1: Problemática y objetivos de la investigación



1.1. Planteamiento del problema

Es frecuente encontrar en los establecimientos estudiantes con bajo rendimiento escolar y generalmente estos niños, niñas y/o jóvenes manifiestan conductas disruptivas o, por el contrario, personalidades introvertidas, lo que, sumado a esto, presentan diagnóstico de Discapacidad Intelectual y como caracterización propia de la misma, presentan una limitación sustantiva en la conducta adaptativa, comprendida desde las habilidades prácticas, sociales y conceptuales.

Si bien el primer comentario se realiza al ámbito cognitivo, ya que, es lo evidenciable cualitativamente, siendo también, el principal enfoque de las instituciones educacionales, además de dar respuesta inmediata e implícita a que existen una relación entre el comportamiento de los estudiantes y el rendimiento de los mismos, es decir, si un menor tiene un buen comportamiento, socialmente establece relaciones entre sus pares sin mayor complejidad y respeta las normas establecidas, se puede inferir que es un niño con buen rendimiento, el estudiante ideal. Ahora bien, por otro lado, se tiene un estudiante antisocial, evade las reglas impuestas, además presenta un diagnóstico de Necesidades educativas especiales, por lo que eventualmente presentara calificaciones bajo la norma.

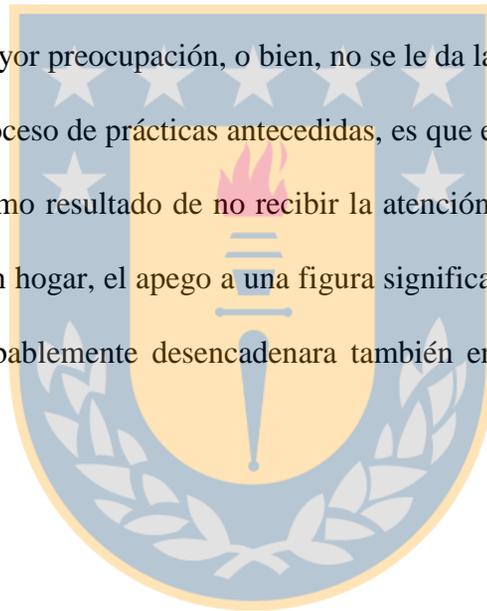
Desde luego, analizar porque sucede este tipo de realidades, más allá de justificar mediante la correlación, comportamiento - rendimiento, sino que más bien, desde la realidad personal de cada uno de ellos, del entorno que los rodea y la familia en la que crece el menor, empleando así, una relación entre los contextos, comportamientos y rendimiento, buscando una respuesta desde el punto de vista emocional ante las dificultades que presenta el estudiante.

Se sabe que cada hogar es una historia diferente, cada familia tiene sus propios problemas, pero, lo que no es distinto, es que todos los niños, niñas y/o jóvenes cargan

emocionalmente con estos conflictos, que en ocasiones son de alta envergadura, lo que provoca una desatención en lo educativo y un déficit en los factores afectivos, vale decir, autoestima, cambios de temperamentos, ansiedad, un desarrollo moral desafiante y relaciones interpersonales complejas.

Si a todo aquello se le agrega el factor vulnerable, este sea en el ámbito educativo, económico y/o personal, se puede considerar como una carga adicional, ya que las prioridades se modifican para las familias, afectando a los menores, de manera tal, que la educación no es la mayor preocupación, o bien, no se le da la importancia necesaria.

Durante el proceso de prácticas *antecedidas*, es que evidenció carencias afectivas en los estudiantes, como resultado de no recibir la atención necesaria, la tranquilidad y armonía que brinda un hogar, el apego a una figura significativa, y la vulneración de sus derechos, lo que probablemente desencadenara también en bajos rendimientos en los estudiantes.



1.2. Justificación de la investigación

Se hace imprescindible, desde el problema planteado, conocer cuáles son las causas que impulsan a los estudiantes a tener una despreocupación en el área académica, manifestada esta, en bajos rendimientos y un estado afectivo desprotegido.

Además de las etiquetas que los menores presentan como diagnóstico, que, si bien es la primera respuesta a las calificaciones descendidas, es importante operar en el área emocional atribuida por la familia en los niños, niñas y/o jóvenes, ya que esta, “ejerce una importante influencia en el comportamiento de los integrantes de ese contexto (Martínez, 1996), así como en su desarrollo social, físico, afectivo e intelectual (Schwarth & Pollishuke, 1995)”. (citado en Estéves, Murgui, Musitu & Moreno, 2008, p.119)

Los establecimientos no otorgan la relevancia necesaria al trabajo de la educación emocional, ya que, si lo hicieran y modificaran los factores afectivos que se encuentran descendidos, que en general, es la autoestima, el autocontrol, el desarrollo moral y las relaciones interpersonales, se obtendría como resultado la adquisición de los aprendizajes, lo que según Covington citado en Gutiérrez, Camacho y Martínez (2007):

la autoestima puede ser modificada a través de la instrucción directa y que dicha instrucción dirigida a mejorar la autoestima puede mejorar el logro académico correlación directa entre autoestima y logro académico al observar que cuanto mayor es la autoestima, mayor rendimiento escolar se alcanza, mientras que la menor autoestima conlleva un menor rendimiento. (p.598)

Es por esto que, es necesario que los docentes conozcan y analicen el estado emocional de los estudiantes, identificando aquellas emociones que son más constantes y que se explican por las problemáticas familiares que vivencian, por lo tanto, también es

necesario estudiar estos conflictos, para generar un entendimiento a los comportamientos y reacciones de los menores, ya que, Verdugo, Arguelles, Guzmán, Márquez, Montes y Uribe (2014) explican que:

(Chen & Kaplan, 2001) reconocen la función paterna como un predictor importante, en diversos aspectos, del desarrollo de los hijos; así mismo, identifican variables familiares, como la dinámica y estructura familiar (Oliva, 2006), la comunicación y expresión de afectividad (Barrera, 2010), que pueden influir en el proceso de adaptación de los hijos; a los que se suman factores externos como la pobreza y la exclusión social (Alcalde & Pavéz, 2013), que dificultan un proceso equilibrado y justo de adaptación social. (p. 210)

Una vez conociendo la realidad de cada estudiante, es posible efectuar y dar relevancia a la educación emocional en los establecimientos, de manera tal que se pueda fortalecer estos factores afectivos y que, por consiguiente, se vea respaldado por los rendimientos de los estudiantes, la adquisición de los conocimientos, así también, los docentes brinden los apoyos empleando las estrategias adecuadas para sus estudiantes, involucrando tanto lo emocional como lo cognitivo.

1.3. Preguntas de investigación

- a. ¿Cuál es el estado emocional de los niños y niñas que presentan Discapacidad Intelectual?
- b. ¿Cuál/es son las problemáticas familiares que afectan emocionalmente a los estudiantes con Discapacidad Intelectual en el contexto de vulnerabilidad?
- c. ¿Cuáles son las estrategias aplicadas por parte de los docentes que trabajan con los estudiantes con Discapacidad Intelectual en cuanto a la carencia afectiva?

1.4. Objeto de estudio

El objeto de estudio comprenderá los factores afectivos que intervienen en el aprendizaje de los estudiantes que presentan diagnóstico de Discapacidad Intelectual en los rangos leve y moderada .

1.5. Objetivo general

Analizar los factores afectivos que intervienen en el proceso de aprendizaje de estudiantes con Discapacidad Intelectual en los rangos leve y moderada, insertos en establecimientos en condición de vulnerabilidad en la ciudad de Los Ángeles, durante un período del año 2018.

1.6. Objetivos específicos

- a. Identificar el estado emocional de los niños y niñas que presentan Discapacidad Intelectual en los rangos leve y moderada,
- b. Conocer el entorno y las problemáticas familiares en que se desenvuelven los estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual en los rangos leve y moderada que asisten a establecimientos en condición de vulnerabilidad.

- c. Describir las estrategias utilizadas por los docentes para abordar las problemáticas familiares y como estas se manifiestan en los aprendizajes.
- d. Implementar estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes con diagnóstico de Discapacidad Intelectual



Capítulo 2: Marco referencial



2.1. Discapacidad intelectual

Antiguamente la Discapacidad Intelectual era conocida como retraso mental, en la que se hacía mención a características propias del individuo sin considerar las interacciones y contextos en la que se desenvuelve una persona en situación de discapacidad. Es así, como la Asociación Americana sobre Retraso Mental hace este cambio de paradigma tanto en la definición como también en su propio nombre, es decir, Asociación Americana sobre Discapacidad Intelectual (Verdugo, 2012).

Es entonces como en la actualidad, el diagnóstico de Discapacidad Intelectual está delimitado por diversas características, tanto del individuo como de los contextos en que se desenvuelve, es decir, las barreras y posibilidades que su entorno le facilita, una de ellas es el desarrollo descendido de las habilidades cognitivas, considerado como un rasgo netamente del individuo, añadiéndose a esto, el tardío progreso de la conducta adaptativa, siendo este un factor de dificultad en su participación social.

Según el ministerio de educación (2009) Discapacidad Intelectual, se definirá por la presencia de limitaciones sustantivas en el funcionamiento actual del niño, niña, joven o adulto, caracterizado por un desempeño intelectual significativamente por debajo de la media, que se da en forma concurrente con limitaciones en su conducta adaptativa, manifestada en habilidades prácticas, sociales y conceptuales y que comienza antes de los 18 años. (art.54)

Las personas con Discapacidad Intelectual presentan diferentes grados de deterioro que pueden ir desde leve a profundo, como se puede ver en la siguiente tabla:

CATEGORIA	RANGO DE PUNTAJE - CI
Límite	70 - 79
Discapacidad Intelectual Leve	50 - 69
Discapacidad Intelectual Moderada	35 - 49
Discapacidad Intelectual Grave o Severa	20 - 34
Discapacidad Intelectual Profunda	por debajo de 20

Figura 1: Clasificación del rendimiento intelectual en base al coeficiente intelectual, decreto 170/2009.

Es con respecto a las destrezas de la conducta adaptativa, donde es necesario el trabajo para el desarrollo de la habilidad social y práctica, este varía dependiendo el rango en el que se encuentre el individuo, la situaciones personales y la fase de la vida en la que se encuentre, es por esto, que se hace imprescindible conocer las características básicas personales y sociales para cada una de las clasificaciones, considerando un apoyo generalizado frente a una Discapacidad Intelectual profunda, mientras que se requerirá de apoyos intermitentes en la presencia de coeficiente intelectual en rango leve. En efecto, el Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Discapacidad Intelectual (2008), describe lo siguiente:

Tabla 1
Discapacidad Intelectual Profunda/ Pluridiscapacidad

Carateristicas	Necesidades y ayudas
<p>Equilibrio personal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Limitado desarrollo emocional. • Escaso control de impulsos. • Repertorio de intereses muy restringidos • Conductas desadaptadas consigo mismo: Estereotipias, autoestimulaciones, autoagresiones. 	<p>Equilibrio personal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seguridad, confianza y afecto, a través de la creación de un clima que facilite su bienestar afectivo y emocional. • Establecimiento de vinculos positivos que implican por parte de las personas adultas actitudes de afecto y respeto hacia el niño o niña.
<p>Actuación e insercion social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Limitada conciencia de si mismo y de los demás. • Nulo o reducido interes por las interacciones. 	<p>Actuación e insercion social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprovechamiento y creacion de situaciones reales de interacción en todas las actividades habituales (alimentación, aseo, vestido, estimulación sensorial, fisioterapia...)
<p>De autonomía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nula o muy baja autonomía 	<p>De autonomía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Supervesión y ayuda permanente en todos los aspectos relacionados con la autonomía personal y e autocuidado. • Cuidados físicos en el aseo, higiene personal, alimenatción...

Fuente: Manual de atención al alunado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Discapacidad Intelectual.

Tabla 2
Discapacidad Intelectual Grave

Características	Necesidades y ayudas
<p>De autonomía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lentitud en la adquisición de destrezas motrices y manipulativas necesarias para el desarrollo de hábitos de autonomía (aseo, higiene, vestido, alimentación) • Escasa conciencia de sensaciones relacionadas con la higiene y el aseo personal (conciencia de limpieza, suciedad). 	<p>De autonomía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adquisición de habilidades relacionadas con las necesidades básicas de aseo, higiene, vestido, alimentación... estableciendo rutinas y técnicas y estrategias de enseñanzas específicas (modelado, modelamiento, encadenamiento hacia atrás) • Desarrollo sistematizado de la percepción de sensaciones corporales relacionadas con el aseo y la higiene personal.
<p>Equilibrio personal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pasividad y dependencia de la persona adulta, en distinto grado. • Limitado control de impulsos. • Baja tolerancia a la frustración. • Posible presencia de conductas autolesivas o comportamientos estereotipados, de carácter autoestimulatorios. • Dificultad de adaptación a nuevas situaciones. • Escasa confianza a si mismo y bajo nivel de autoestima. • Negativismo en mayor o menor grado a las propuestas de las personas adultas, etc. 	<p>Equilibrio personal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepción de si mismo como persona diferenciada del otro. • Establecimiento de vínculos positivos con las personas significativas de su entorno próximo. • Desarrollo de sentimientos de autoeficacia, confianza en si mismo y mejora de la autoestima. • Desarrollo de habilidad comunicativas alternativas a conductas disruptivas que interfieren en el aprendizaje. • Desarrollo de la capacidad de elección, con el objeto de favorecer la iniciativa personal.
<p>Actuación de inserción social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escasa iniciativa en las interacciones. • Importante dependencia de la persona adulta. • Dificultades de adaptación a personas no conocidas. • Dificultades para el aprendizaje espontaneo de habilidades sociales. 	<p>Actuación de inserción social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación activa en diversas situaciones de interacción con personas adultas y con iguales. • Desarrollo de habilidades sociales adaptadas a estas situaciones. • Desarrollo progresivo habilidades de autocompetencia e independencia personal.

Fuente: Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Discapacidad Intelectual.

Tabla 3

Discapacidad intelectual Moderada

Características	Necesidades y ayudas
<p>Autonomía, aspectos personales y sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alcanzan un grado variable de autonomía en el cuidado personal (comida, aseo, control de esfínteres...) y en actividades de la vida diaria. • Pueden darse problemas emocionales y rasgos negativos de personalidad. • El escaso autocontrol hace que en situaciones que les resultan adversas pueden generar conflictos. • Precisan de la guía de las personas adulta y suele ser necesario trabajar la aceptación de las tareas y su implicación en las mismas. • Con frecuencia muestran dificultad para la interiorización de emociones sociales. • El campo de relaciones sociales suele ser muy restringido. 	<p>Autonomía, aspectos sociales y sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programas específicos y funcionales para las aptitudes a desarrollar, que proceden sean aplicados en entornos naturales. • Control de las condiciones ambientales para facilitar la adaptación. • Empleo de técnicas de modificación de conducta cuando sea preciso. • Sintonía emocional y adecuado nivel de exigencia por parte de las personas adultas. • Aprendizaje y puesta en práctica de los usos sociales propios e los entornos en los que se desenvuelven. • Búsqueda expresa de actividades y entornos en los que puedan interactuar socialmente.

Fuente: Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Discapacidad Intelectual.

Tabla 4

Discapacidad Intelectual Leve

Características	Necesidades y ayudas
<p>Autonomía, aspectos personales y sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> • En general, aunque la forma más lenta, llegan a alcanzar completa autonomía para el cuidado personal y en actividades de la vida diaria. • Se implican de forma afectiva en tareas adecuadas a sus posibilidades 	<p>Autonomía, aspectos personales y sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programas específicos, cuando sea preciso, para el aprendizaje de habilidades concretas. • Propiciar las condiciones adecuadas en ambientes, situaciones y actividades en las que participen para que puedan asumirlas con garantías de éxito.

Fuente: Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Discapacidad Intelectual.

En la preocupación de potenciar la capacidad cognitiva de las personas en situación de discapacidad, se desvalora el bienestar emocional y el desarrollo personal, cumpliendo un rol fundamental para el desarrollo de las habilidades sociales y prácticas, así lo menciona Schalock citado por Antequera et al (2008), considerándolas como parte de las “ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de la vida” (p.12) para una calidad propicia de la misma.

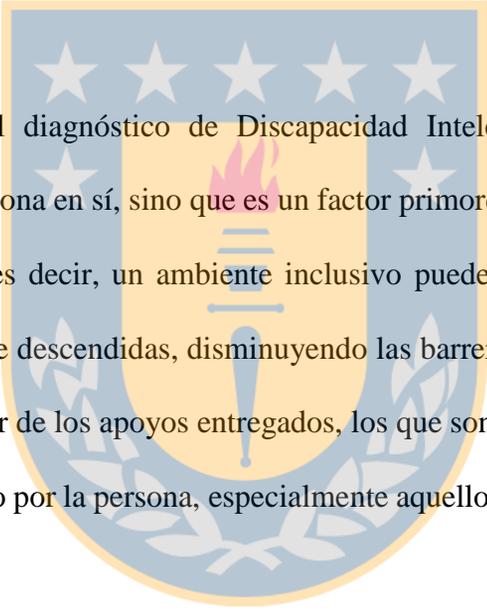
Agregando a lo anterior, existen necesidades básicas para todas las personas, las que según el Centro de Documentación y Estudios (2012) respecta a:

[...] ser y sentirse escuchadas, ser valoradas, sentirse respetadas y, sobre todo, contar con alguien a quien poder hablar, que muestre disposición a escuchar de verdad y a ayudar a dar sentido a los hechos importantes y significativos de la vida”. (p.08)

En otras palabras, son acciones que se realizan de manera implícita en el diario vivir, sin embargo, para los niños, niñas, jóvenes y/o adultos que presentan diagnóstico de Discapacidad Intelectual, estos hechos se efectúan con grados de dificultad o simplemente están ausentes de su cotidianidad.

Por ende, promover y apoyar el bienestar emocional en las personas en condición de Discapacidad Intelectual es de suma importancia para el desarrollo, tanto en el ámbito personal como también social, precisando de los apoyos necesarios para eliminar las barreras y crear los facilitadores pertinentes, además de contar con los contextos esenciales, lo que en su conjunto permitirán la participación funcional de los individuos. Para todo ello, el Centro de Documentación y Estudios (2012) hace referencia a que deben existir factores protectores que proporcionen el equilibrio emocional, estos sean externos e internos, de los cuales describe:

Factores protectores externos: favorecer y promover sus relaciones familiares y sociales, darle la oportunidad de mantener o de realizar actividades que sean significativas para ella, apoyarle en la definición y/o en la consecución de su proyecto de vida, etc.; factores protectores internos: dotar a la persona de habilidades que le permitan ejercer un mayor control sobre sí misma y sobre su entorno, desarrollar un sentido de identidad y de pertenencia, y reforzar su autoestima y su motivación. (p. 20)



Ahora bien, el diagnóstico de Discapacidad Intelectual no está relacionado únicamente con la persona en sí, sino que es un factor primordial el tipo de contexto en el cual se desenvuelve, es decir, un ambiente inclusivo puede potenciar y desarrollar las habilidades dichamente descendidas, disminuyendo las barreras presentadas y generando así facilitadores a partir de los apoyos entregados, los que son determinados según el tipo de deterioro presentado por la persona, especialmente aquellos relacionados a la conducta adaptativa.

No obstante, cuando los contextos de crecimiento y desarrollo de las personas en situación de Discapacidad, no son favorables para su integridad, ni entregan los apoyos pertinentes con el fin de disminuir las barreras que se presenten, tanto emocionales como sociales, entonces se habla de vulnerabilidad, la cual Crossley en Gonzales (2009), la define como “una condición de riesgo o indefensión, la susceptibilidad a sufrir algún tipo de daño o perjuicio” (p.2), dando así, especial énfasis a los efectos que traen consigo los climas en condición de vulnerabilidad, siendo estos, “condiciones de especial fragilidad en que los ambientes o situaciones socio-económicas colocan a las personas que los sufren” (Feito, 2007, p. 10); siendo en este caso, los individuos en situación de

Discapacidad, las cuales, de forma inherente son parte de las “personas en situación de máxima vulnerabilidad” como se estableció en Ganzenmuller (2006, p. 5).

En relación a lo anterior y a lo vulnerable de la mayoría de los contextos en los que crecen y se desarrollan las personas en condición de discapacidad, se establece una interrogante, ¿Qué o cuáles son las situaciones que hacen de estos ambientes, espacios de vulnerabilidad?

Silva (2015) señala que estos contextos de riesgo para los individuos se dan por:

daños físicos, maltratos, violaciones, daños psicológicos, intelectuales, afectivos, sociales, culturales. Existen un sinnúmero de hechos que construyen la estructura del sujeto en cuestión, se da todo un entramado de significados que se cualifican en las distintas instancias de lo vulnerable. (p. 13)

Estos factores se añaden a la ya inherente condición de vulnerabilidad de las personas, formando espacios de hostilidad para su progreso, ya sea educativo o económico, definiendo el primero de estos, como la serie de dificultades que experimentan los niños a lo largo de su trayectoria escolar, siendo estas causantes de barreras en su aprendizaje, estos conflictos pueden ser de índole familiar, emocional o interpersonales, las cuales en la mayoría de los casos terminan en un fracaso escolar Diaz y Pinto (2017). Generalmente cuando la vulnerabilidad educativa termina en una deserción escolar, los procesos de enseñanza-aprendizaje quedan estancados y no permite un avance o progreso que les facilite salir de la situación económica en la que se encuentran, definida por Henoch (2010) como “la pérdida de bienestar causada por el riesgo que proviene de la variabilidad del ingreso” (p.11), generando esto, un círculo vicioso que los convierte en individuos dependientes y carentes de autonomía.

He ahí la importancia de proporcionar contextos favorables para el crecimiento de personas en condición de discapacidad intelectual, disminuyendo barreras para su desarrollo y trabajando a favor de su autodeterminación, permitiendo y fomentando su autonomía para sobrellevar y emerger de contextos en situación de vulnerabilidad, sean estos interpersonales o educativos, los que le permitirán en un futuro tener un pasar económico independiente.

2.1.1. Conducta adaptativa

La conducta adaptativa es el segundo factor que interviene en la Discapacidad Intelectual, y referentemente hace alusión a capacidades, conductas y destrezas que una persona debería adquirir para afrontar las experiencias de la vida cotidiana y poder cumplir así, con las reglas de autonomía personal acordes a lo esperado en relación a su edad y nivel sociocultural.

Según Luckasson en Ministerio de Educación (2013), la dimensión Conducta Adaptativa, hace alusión al conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria, por lo cual:

Se considera que existen limitaciones significativas en la conducta adaptativa, entendida ésta como el conjunto de habilidades *conceptuales, sociales y prácticas* que han sido aprendidas por la persona para funcionar en la vida diaria, cuando él o la estudiante presenta limitaciones que afectan el funcionamiento esperado, tanto en la vida diaria como en la capacidad para responder a cambios vitales y a las demandas del ambiente. (p.9)

Las capacidades adaptativas básicas se entienden como aquellas imprescindibles para una persona en cualquier contexto social e histórico, y son manifestadas de diferente manera durante el ciclo vital, en estas capacidades adaptativas se puede encontrar algunas como: comunicación con sus pares, alimentarse autónomamente, identificar y manejar posibles riesgos, transportarse, entre otras destrezas de autonomía elemental.

2.1.1.1. Habilidades prácticas

Un factor determinante de la conducta adaptativa son las habilidades prácticas, las que se caracterizan por hacer de las tareas concretas, orientadas principalmente a un fin utilitario o práctico, una actividad sin mayor complejidad. Estas habilidades se ven descendidas en las personas que presentan Discapacidad Intelectual, producto de las limitaciones sustantivas en la conducta adaptativa; de esta manera:

Se ven afectadas en el funcionamiento de actividades tales como “actividades de la vida diaria (comida, transferencia/movilidad, aseo, vestido); actividades instrumentales de la vida diaria (preparación de comidas, mantenimiento de la casa, transporte, toma de medicinas, manejo del dinero, uso del teléfono); habilidades ocupacionales, mantiene entornos seguros”. (Ministerio de Educación, 2013, p.3)

2.1.1.2. Habilidades conceptuales

En referencia a las habilidades conceptuales, esta competencia está directamente relacionada con el ámbito cognitivo de todo individuo, referidas específicamente al lenguaje, tanto receptivo como expresivo, la lectura y la escritura, conceptos de dinero y autodirección (Ministerio de educación, 2013).

Si bien es cierto, las personas en situación de Discapacidad, específicamente intelectual, presentan un declive en el desarrollo de esta habilidad, considerando que, dependiendo del rango de clasificación al que pertenezca, es más pausado este proceso, implicando también mayor atención, búsqueda de mejores metodologías, perseverancia, adecuación de los contenidos y tiempos más prolongados para la integración de los conocimientos.

A partir de lo anterior, nace la relevancia de las diferentes modalidades de educación que existen actualmente enfocadas a la atención de las necesidades educativas especiales, entre ellas la educación especial o diferencial dentro de los establecimientos de educación regular, como también, las instituciones que prestan servicios únicamente de educación especial, cumpliendo un rol importante para el apoyo de los niños, niñas y jóvenes en proceso de escolarización. El objetivo de esta modalidad en educación, es:

[...]proveer un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica del aprendizaje. (Ministerio de Educación, 2009, art. 23)

De igual manera, con el fin de asegurar el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo de aquellos que presenten diagnóstico de Discapacidad Intelectual, la educación especial, según Arzate (2010), “deberá satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán los programas y materiales de apoyo didácticos que sean necesarios”. (p.51)

En fin, la educación de las personas en situación de Discapacidad Intelectual, no solo esta en manos de profesores de educación general, sino que también se cuenta con el trabajo colaborativo que se ejerce con el docente de educación especial, para que los niños, niñas y jóvenes con dicho diagnóstico, opten a la adquisición de los aprendizajes considerando apoyos constantes según lo requieran.

2.1.1.2.1. Aprendizajes

La educación se desarrolla con el fin de integrar en todos y cada uno de los estudiantes, aquello que es consecuencia de experimentar en el entorno, esto llevado a teoría e integración de nuevos conocimientos, lo que se denomina aprendizaje. Si bien existen varios autores que dan referencia de aquel término y varias teorías que respaldan la adquisición de él, Pozo (2014) menciona lo siguiente, al respecto:

Por un lado, está la tradición construida en torno al conductismo, según la cual el aprendizaje humano se apoya en un número limitado y relativamente simple de procesos asociativos, en la que aprender, es básicamente detectar como está organizado el mundo, de modo que el cambio psicológico, sea en contextos clínicos, educativos o sociales, se logra entrenando nuevas conductas, técnicas o conocimientos más eficaces que permitan un cambio en las contingencias ambientales. Por otro lado, hay quienes ven el aprendizaje humano como un proceso de reflexión personal que nos permiten cambiar nuestra forma de ver el mundo, de representarnos a nosotros mismos de modo que la intervención, en vez de estar dirigida a proporcionar conductas eficaces, se orientaría a que las personas comprendan mejor lo que les pasa y así

favorecer la construcción personal de representaciones más complejas, que les permitan actuar de forma más autónoma. (p.15-16)

Si bien es cierto, en el estudiantado en general se evidencia que, todos y cada uno de ellos manifiestan maneras y ritmos destinados para la adquisición de los nuevos conocimientos que se encuentren en estudio, de acuerdo a ello y también con el respaldo de pruebas estandarizadas, se puede conocer a aquellos estudiantes que presente Necesidades Educativas Especiales, considerada esta como “dificultades o limitaciones que, un determinados números de alumnos, puede tener en sus procesos de enseñanza – aprendizajes, con carácter temporal o duradero precisando de unos recursos específicos”. (Lluque y Lluque, 2016, p. 57)

Para el caso de las personas que presenten diagnóstico de Discapacidad Intelectual, que figuran Necesidades Educativas Especiales, variando según el rango de coeficiente intelectual en el que se encuentre, así también, para todo tipo de Discapacidad o Trastorno que implique dificultades en el proceso de enseñanza – aprendizaje, existe la posibilidad de adecuar los contenidos del currículo, pudiendo ser estas. de acceso o en los objetivos de aprendizajes, para así asegurar el acceso, participación y progreso en el sistema educativo, este sea, establecimientos de enseñanza regular con o sin programa de integración, o bien, establecimientos educacionales que impartan modalidad educativa especial. (Ministerio de Educación, Decreto/83, 2015)

Agregando a lo anterior, dependiendo el tipo de adecuación curricular que se estime conveniente para cada caso que se presente de Necesidades Educativas Especiales, siempre es necesario considerar el logro de aquellos aprendizajes indispensables para beneficiar la autonomía.

2.1.1.2.2. Aprendizajes imprescindibles

Según la Real Academia Española (2017) imprescindible se define como algo necesario, obligatorio. Así es como se puede categorizar los aprendizajes, aquellos susceptibles para llevar una vida con autonomía, independientemente de la condición puedan presentar, además de favorecer su desarrollo integral. Según esto, el Ministerio de Educación (2015) da a modo de ejemplo “los aprendizajes básicos imprescindibles, tales como el aprendizaje de la lectoescritura, operaciones matemáticas y todas aquellas que permitan al estudiante desenvolverse en la vida cotidiana” (p.32). Del mismo modo se refiere a:

...favorecer o priorizar aquellos aprendizajes que se consideran básicos imprescindibles dado su impacto para el desarrollo personal y social de los estudiantes, y cuya ausencia puede llegar a comprometer su proyecto de vida futura y poner en riesgo su participación e inclusión social. (p.26)

De este modo se da lugar también, a que la obtención de estos conocimientos sean la base de los siguientes aprendizajes más complejos, radicando aquí su importancia y su consideración como aprendizajes imprescindibles para todas las personas.

2.1.1.3. Habilidades sociales

Las habilidades sociales influyen directamente sobre la conducta adaptativa es por ello que; Caballo (2005) las define como:

Conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación. Generalmente,

posibilitan la resolución de problemas inmediatos y la disminución de problemas futuros en la medida que el individuo respeta las conductas de los otros. (p.3)

En la misma línea la AARM (2002) entrega ejemplos de las habilidades sociales, las cuales involucran interpersonal, responsabilidad, autoestima, credulidad (probabilidad de ser engañado o manipulado), ingenuidad, sigue las reglas, obedece las leyes, evita la victimización.

A referencia de lo anterior, es necesario conocer las emociones interpersonales e intrapersonales, conocido actualmente como desarrollo de la inteligencia emocional.

2.1.1.3.1. Inteligencia emocional

El concepto de inteligencia emocional tiene su concepción por los autores Mayer y Salovey quienes agruparon la inteligencia inter e intra personal que describía Howard Gardner en su teoría de las inteligencias múltiples (Centro de Documentación y estudios, 2012), la que finalmente es definida:

Como cuatro competencias relacionadas con la capacidad para percibir, usar, entender y manejar o regular las emociones – las propias y las ajenas – de modo que nos permiten alcanzar metas. La inteligencia emocional permite a una persona aprovechar las emociones para lidiar de manera eficaz con el ambiente social. Requiere tener conciencia del tipo de conducta que es apropiado en una determinada situación social. (Citado en Feldman, Olds y Papalia, 2010, p.439)

Desde el punto de vista social y personal, es de suma importancia su desarrollo en las personas desde temprana edad, especialmente, en aquellas que presentan diagnóstico de

Discapacidad Intelectual. Potenciar este tipo de inteligencia, contribuyendo a obtener individuos emocionalmente autónomos, capaces de tomar decisiones, ayudando también a superar momentos de estrés y/o ansiedad, controlar impulsos y favoreciendo el bienestar psicológico y personal. Por esta razón, es que cobra relevancia la educación emocional, encontrándose en la misma línea del desarrollo cognitivo, así lo confirma Goleman en su frase “la cognición ya no se considera superior a la emoción, sino semejante”. (Citado en Barreto, 2018, p.6)

Para un buen desarrollo de esta inteligencia, es necesario modelar las habilidades que la complementan, abarcando aptitudes intrapersonales, dando lugar a la dimensión personal como también en su progreso, incorporar la mejora en las aptitudes interpersonales, consideradas para la dimensión social. Por lo tanto, se consideran las siguientes cuatro competencias definidas por Acosta (2011):

Emoción	Competencias	
	Comprender	Manejar
Propia	Autoconciencia	Autogestión
Ajena	Conciencia social	Gestión social

Figura 2: Cuadro de doble entrada, competencias de la inteligencia emocional.

Ahora bien, considerando que una competencia es un rasgo individual de las personas y que, con ella, poseen la capacidad de desarrollar, actuar e implementar conocimientos, estos sean cognitivos o emocionales, ante la sociedad. De acuerdo a esto, las habilidades/competencias que desarrollan las personas, a partir de la Educación Emocional, se puede mencionar que, según Acosta (2011), la autoconciencia da énfasis al conocimiento de uno mismo y de sus propias emociones; la autogestión se refiere al manejo de las emociones propias; la conciencia social implica la empatía o percepción de

las emociones de los demás, por último, la gestión social que hace referencia habilidades sociales, mas bien, a las relaciones personales. (p. 55-56)

Por otra parte, con el conocimiento de las habilidades adaptativas que caracterizan a cada una de las clasificaciones que se encuentran para la Discapacidad Intelectual, es trascendental que las personas con dicho diagnostico puedan potenciar la inteligencia emocional, favoreciendo su desarrollo personal y social, en otras palabras, incrementando sus habilidades prácticas y sociales.

De acuerdo al repertorio de emociones que presentan un individuo, estas pueden manifestar ser positivas o negativas, determinando el tipo de afectividad presente.

2.1.1.3.2. Afectividad y Emociones

En cuanto a la afectividad y las emociones, estas últimas se pueden definir como los “estados internos pasajeros que poseen una valencia positiva o negativa” (Céspedes, 2012, p.10) que presenta una persona.

Para hacer hincapié en la afectividad, las cuales guardan una directa relación con las emociones, esta se puede manifestar como una afectividad positiva (AP) la que se refiere al rango de emociones positivas, tanto de alta energía, ejemplificada con el entusiasmo y la excitación, como también de baja energía como la calma y la tranquilidad. Por otro lado, se encuentra la afectividad negativa (AF) haciendo referencia a las emociones negativas, como por ejemplo la ansiedad, la culpa, la tristeza y el enojo (Santrock, 2002).

2.1.2. Factores afectivos que inciden en el aprendizaje

Referentemente, los factores afectivos que inciden en el aprendizaje, determinado desde las emociones y la afectividad que presenta un individuo, están delimitados entre causas externas como también internas, pudiendo afectar positiva o negativamente a las

personas, generándose estas, en los contextos más próximos de los niños, niñas, jóvenes o adultos, como la familia y/o en la institución escolar.

Tabla 5
Clasificación de los factores que inciden en el bienestar emocional, según el Centro de Documentación y estudios (2012)

Factores	
Externos	Internos
Duelo por la pérdida de un ser querido	Transición entre ciclos de la vida
Cambios en los roles familiares y sociales	Enfermedad
Traslados	Dolor
Toma de decisiones	Medicación
Actitudes sociales	Duelo
Barreras	
Cambios en el personal del apoyo	
Ambiente no predecible y cambio de rutina	
Convivencia	
Situación de la persona cuidadora principal	
Falta de estimulación	
Falta de apoyo a la comunicación	
Abusos	

Fuente: Elaboración propia

Todas estas causas modifican características personales de los individuos, las que según Santrock (2002) comprende la autoestima, que se considera como la evaluación global de la dimensión del yo; el temperamento, que se define como la dimensión biológica de la personalidad; la ansiedad, como el factor que facilita las conductas impulsivas. En cuanto al desarrollo moral se puede afirmar como, las reglas y convencionalismos de la justa interacción entre las personas, estudiado en tres dominios: cognitivo, emocional y conductual; la relación con los pares, como aquella interacción con individuos de la misma edad que juegan un papel único dentro de las relaciones inter e intra personales.

Todo esto afectando a favor o en contra para el individuo, dependiendo las circunstancias de los hechos, guardando una directa y manifiesta relación con las

emociones, en otras palabras, si se está expuesto a una situación positiva, lo más probable es que deje notar alegría, por el contrario, está enfrentando un escenario difícil, afloraran emociones como rabia y/o tristeza.

Será determinante también la familia en que el menor crezca, considerando el tipo (nuclear, monoparental, extensa), la aceptación ante las diferencias manifiestas por los hijos e hijas y el clima familiar que predomine.

2.1.2.1. La familia

Primeramente, se entenderá como familia a todas aquellas personas del entorno más cercano de un individuo, esta provee los valores, creencias, modos de ser y de expresarse de los sujetos que la componen. En ella, se desarrollan las funciones afectivas, nutritivas y de protección, de pertenencia, identidad, transmisión de la cultura y socialización de sus miembros, para esto Gilly en Rubio (2013) define a la familia como la primera agencia socializadora en la que:

El pequeño aprenderá a ver el mundo a través de los ojos de los más próximos, qué significa cada cosa, las pautas de comportamiento, el uso del lenguaje; a través de ellos obtendrá también una imagen de sí mismo y formará su autoconcepto cuya influencia sobre el rendimiento escolar ha sido observada en numerosas investigaciones.

Para efecto de lo anterior, es necesario mencionar que existe diversidad en los tipos de familia, es decir, que una familia no solo es aquella que está formada por padre, madre e hijos(as), sino también aquella en donde solo existe la presencia de uno de los padres, o bien, forma parte esta otro miembros de la familia, que puede ser consanguíneo por parte de la madre o del padre, ciertamente, Icart y Freixas (2013), enfatizan en la estructura de estas:

En algunas sociedades, <<familia>> es una parte subordinada de una familia extensa, que incluye a los abuelos y a otros parientes como las tías solteras - <<solteras>>, o <<solterones>> en el caso de los hombres. En la actualidad, cada vez son mas frecuentes otras formas de unidad familiar, como puede ser la familia monoparental, en la que los niños viven con una madre o un padre soltero, divorciado o viudo o adopciones que dan lugar a vínculos paternofiliales que no son de sangre. Las familias reconstituidas incluyen hijos procedentes de padres y madres diferentes que no son, pues, hermanos entre ellos. Los hijos también pueden haber sido concebidos por inseminación artificial exógena, y, por tanto, no son hijos de sangre del *padre*. También hay mujeres solteras que crean familiares monoparentales. (p. 37)

Por otra parte, existen tipos de familias en que la diferencia radica en la aceptación de un integrante con discapacidad intelectual, lo que conlleva a que estos hijos tengan un proceso de desarrollo particular, lo que deja la siguiente interrogante, ¿Cómo es el proceso de aceptación del círculo más cercano de la Persona con Discapacidad Intelectual y como este interfiere en ellos?

Como bien se menciona anteriormente, la llegada de un integrante con Discapacidad Intelectual a la familia afecta a todos y cada uno de los integrantes de esta unidad y suele ocurrir mediante situaciones drásticamente opuestas, como lo es el caso de las familias que logran una aceptación exitosa y otras, en que su proceso de aceptación es más tardío. En la primera situación, ante las familias se presenta una serie de expectativas las cuales, se mantienen y potencian si los miembros del grupo familiar se fortalecen y apoyan a través de la resiliencia, la cual permite sobre ponerse y unirse ante situaciones

complejas, entre ellos otorgar la posibilidad de modificar cada una de aquellas posibles expectativas adecuándose a la realidad y considerarse ser la entidad más importante de la Persona en condición de discapacidad para su desarrollo ante la sociedad, Muñoz (2012) agrega:

[...] cuando ocurre la llegada de un nuevo integrante, es posible que se tengan ciertas expectativas que al verse obstaculizadas por una discapacidad sea necesario adaptar y modificar ciertas estructuras que existían anteriormente. En este caso, la familia es el elemento fundamental, es la que pone a prueba toda su capacidad para entregar el potencial necesario para que este integrante se integre a su sistema familiar y a su vez a un medio social que lo acepte. (p.35)

También se encuentra el caso contrario, aquellas familias que su proceso de aceptación es más tardío, que ante tal situación se ve una crisis familiar y no se asume la condición de un integrante con Discapacidad Intelectual, quizá requieran de ayuda de ciertos especialistas quienes intervengan en este proceso de aceptación que tengan la capacidad de revertir esta situación. Tal evento dentro del núcleo a largo plazo afectará netamente el desarrollo del hijo o hija, en lo que Muñoz (2012) describe que “si la familia no interfiere como primera fuente de socialización ante su hijo, este no avanzará ni tendrá mayores avances en lo personal ni en el proceso de inclusión social”. (p.37)

En concreto, se puede afirmar que la familia es el conjunto de personas más importante y esencial en cuanto a las enseñanzas y apoyos para cualquier individuo, y en el escenario de la llegada de un hijo con Discapacidad Intelectual, la familia corresponde al núcleo con mayor porcentaje de influencia sobre el hijo o hija. Si bien la aceptación de

un integrante con Discapacidad Intelectual es todo un proceso que se puede ver afectado de manera positiva o negativa, es decir, afecta de manera positiva cuando el proceso de aceptación es más rápido, que aunque necesitan algunas orientaciones adecuadas con respecto a lo que están viviendo como conjunto familiar, son capaces de adaptarse a la nueva realidad y formar nuevas expectativas sobre este integrante con diagnóstico de Discapacidad Intelectual, y en el caso contrario, las familias requieren de mayores intervenciones, más duraderas y que estas tengan el poder de estabilizar la situación y lograr finalmente una aceptación. Estas situaciones afectan directamente al desarrollo del integrante con Discapacidad Intelectual de la misma manera como las familias logren su aceptación, es decir, si la familia tiene una aceptación positiva el desarrollo del integrante con Discapacidad Intelectual será positivo, opuestamente si la aceptación es negativa, el desarrollo del hijo o hija con Discapacidad Intelectual será lento y sin mayores progresos.

Así como la aceptación ante las diferencias manifiestas por los hijos e hijas es un factor importante para el desarrollo de los mismo, de igual manera sucede con el clima familiar, es tan relevante para los niños, niñas y/o jóvenes que este ambiente sea propicio para su desarrollo personal y bienestar emocional, siendo que, inversamente, estar en presencia de un clima familiar negativo,

caracterizado por la presencia frecuente de conflictos (Cummings, Goeke,& Papp, 2003), la existencia de problemas de comunicación entre padres e hijos (Lambert & Cashwell, 2003, Loeber et al., 2000; Stevens, Bourdeaudhuij, & Van Oost, 2002), así como la carencia de cohesión afectiva y apoyo parental (Dekovic, Wissink & Meijer, 2004; Demaray & Malecki, 2002), se asocian con el desarrollo de conductas disruptivas y antisociales en edades adolescentes. La

presencia de estos elementos en el sistema familiar se ha relacionado igualmente con ciertos problemas emocionales en los hijos como la ansiedad, la depresión, el estrés y el sentimiento de soledad (Barrera & Li, 1996; Johnson, LaVoie, & Mahoney, 2001; Liu,2003). (Citados en Estéves, Murgui, Musitu & Moreno, 2008, p.120)

Es entonces la familia quien debería aportar a los menores la tranquilidad, armonía, amor, seguridad, confianza de explorar el entorno, entre otras, ejerciendo una influencia considerable en el comportamiento de los integrantes, también así, existe el riesgo de que estas propiedades no se entreguen, efectuando una carencia en el ámbito afectivo.

2.1.2.1.1. Carencia afectiva

Dentro de los factores que inciden en el aprendizaje uno de los principales, es la carencia afectiva en los menores que presentan Discapacidad Intelectual, dónde el afecto por parte de la familia es el motor para generar en el menor un desarrollo óptimo y a su vez, desarrollar las herramientas sociales para desenvolverse en el medio que éste está inserto.

Para comprender de manera más significativa, es relevante tener en consideración la importancia del apego en los menores y como este, al no brindarse en los primeros tres años de vida, es determinante en una persona en presentar o no, una futura carencia afectiva, la cual incide en múltiples factores para un desarrollo evolutivo ideal de los individuos.

Las interacciones afectivas entre la madre y el bebé influyen en el desarrollo de los sistemas de regulación cerebral, responsables a su vez de la regulación de la conducta, cognición y afectos del bebé. A través de los encuentros afectivos entre la madre y el

menor, se empieza a desarrollar en éste, un conjunto de habilidades y mecanismos para enfrentar y regular el estrés, las emociones, las situaciones novedosas, el aprendizaje y los estados mentales (Schore, 2011). Los bebés no poseen todas las habilidades para regularse, es por esto que los cuidadores y padres actúan como reguladores externos. Esto involucra que entre ambos se va creando una vía de comunicación, donde el bebé va expresando sus necesidades a través de diversas conductas (por ejemplo, llanto, vocalizaciones, entre otras) que buscan provocar una respuesta en el adulto. A su vez, los padres deberán tener la capacidad de percibir, interpretar y responder contingentemente a estas señales (lo que se conoce como “sensibilidad materna”) y, en la medida que los cuidadores van ayudando a su hijo a bajar los niveles de estrés, éste podrá explorar y aprender a través de sus experiencias.

Cuando a lo anteriormente aludido no se presenta da paso a la carencia afectiva, la cual señala la situación en que se encuentra una persona que ha sufrido o sufre la privación de la relación con su madre o de un sustituto materno, tales como algún miembro de la familia, según Bielsa (2010) la carencia afectiva o las alteraciones por carencia relacional se refieren a:

Aquellas situaciones en que la maduración de la personalidad del niño se interfiere por la falta grave de estimulación afectiva. En el ser humano no existe la posibilidad de una maduración correcta sin el calor afectivo del amor, en cualquier circunstancia cualquier persona puede sentir no haber amado lo suficiente o no haber sido amado de forma adecuada. (p.1)

Por ello es importante conocer las causas de la carencia afectiva, entendiendo la afectividad en sentido amplio, su privación es una de las claves que explican situaciones

como estas: inestabilidad familiar y personal, unión precoz de la pareja, incomunicación, malos tratos, celos, inseguridad, prostitución, incesto, frustración, violación, desnutrición, falta de prevención (tanto de salud como de higiene), falta de identidad individual y familiar, auto marginación problemas de convivencia, entre otros. Lo anteriormente mencionado provoca en el menor trastornos emocionales que generan un ambiente familiar poco acogedor o deficientemente, sin duda, cuando en él se viven situaciones de conflicto o tensión que declinan en la agresión o la violencia y el niño queda expuesto a los malos tratos que se derivan generalmente de ellas. (Bellido, y Villegas, 2010).

La carencia afectiva se caracteriza, por producir en el menor un estado psicológico de avidez afectiva y miedo de pérdida o de ser abandonado, tanto si ha padecido en la realidad una privación afectiva maternal o de algún miembro significativo para él. Es por ello que el niño o niña permanece en un cierto estado de búsqueda afectiva, que se puede manifestar en diversas situaciones, tanto como en cambios de conducta, depresión u otros escenarios posibles. Todos estos efectos producidos en los niños y niñas, repercuten tanto en su rendimiento escolar como en su desarrollo emocional. Los niños tienen derecho a ser atendidos, queridos, recibir la protección de sus progenitores; un niño con poco cariño, poca atención va a presentar problemas, tanto en su infancia como en su vida futura.

2.2. Orientaciones para el desarrollo de la inteligencia emocional

Existen diversas investigaciones, las cuales mencionan que ayudar a los niños a desarrollar habilidades sociales y emocionales desde temprana edad contribuye en su salud y bienestar a largo plazo. Los estudios han demostrado que su conducta, funcionamiento social y emocional comienzan a estabilizarse a partir de los 8 años y pueden predecir su conducta y salud mental posterior. De la misma forma, si antes y

durante sus primeras etapas de desarrollo aprenden a expresar sus emociones de forma constructiva y se involucran en relaciones afectuosas y respetuosas, es más probable que eviten la depresión, la agresividad y otros graves problemas de salud mental en el transcurso de su desarrollo.

Por esta razón que la educación emocional es esencial para el desarrollo integral de las personas con discapacidad intelectual, si bien la educación emocional comienza en el hogar, es decir, en el mismo instante en que el niño nace y es colocado sobre el pecho de su madre, es de fundamental importancia cultivarlas durante el trascurso, ya que, son el comienzo de una relación que ha de durar muchos años. Por ello es importante;

- No limitar ni eliminar las emociones negativas. Sentir miedo, angustia, ira o vergüenza es tan natural como sentir alegría, felicidad, ilusión o cariño
- Ayudarles a comprender que de la emoción no necesariamente debe derivarse un comportamiento negativo ej.: frustración-enfado; ira - violencia; miedo-huida o bloqueo; etc. Sino que a las emociones hay que darles espacio y a las conductas ponerles límites.
- Los adultos deben reconocer sus emociones, para facilitar que los menores reconozcan las de los demás, además de las propias, debido a que los padres son el principal referente de sus hijos y el control emocional se aprende observando a otros cómo se controlan.
- Permitirles que se equivoquen y aprendan a ser más autónomos emocionalmente. Darles la oportunidad de que prueben, que ensayen, que lo intenten, que decidan, que cometan sus propios errores y aprendan de ellos.
- Fomentar su autonomía. Que aprendan a ocupar su tiempo, que se aburran. El aburrimiento es un motivador primer paso hacia la iniciativa y la toma de decisiones.

- Dejar que los niños se familiaricen con estrategias que fomentan el bienestar: practicar el masaje para relajarse, cantar, bailar, contar cuentos, dialogar, sonreír, etc.
- Recordarles que los queremos, sin importar la emoción que estén sintiendo en el momento, por ejemplo, cuando están enfadados o tristes.

Tomando como base lo anteriormente mencionado se crearán estrategias para trabajar de forma adecuada las emociones, comenzando por el conocimiento y manejo de las mismas y, por consiguiente, la automotivación logrando así, desarrollar en los niños y niñas la capacidad de resiliencia. De la misma manera, se fomentará la empatía y las relaciones inter e intra personales.

Para lograr todo aquello se considerará en los talleres a realizar las estrategias mencionadas en Santrock (2002), entre ellas se encuentran las estrategias de enseñanza para estudiantes con baja autoestima, debido a que, en muchas ocasiones está es generada por un entorno que les excluye de la vida comunitaria y social. Esta falta de confianza en sí mismos les impide desarrollarse como personas y profesionales y le dificulta su acceso a un trabajo, a grupos de amigos, a grupos de ocio, entre otros. Lo que en efecto se trabajará en el conocimiento de las propias emociones, además de apoyar en el cumplimiento de sus objetivos próximos y adicionalmente en desarrollar las habilidades para enfrentarse al mundo.

Por otro lado, aquellas enfocadas a forjar lazos entre la escuela y la familia. Sabemos que la familia es el primer contexto de socialización, donde niños y niñas participan y se desarrollan activamente. Una alianza efectiva entre la familia y la escuela necesita de un vínculo positivo, nutritivo y respetuoso, en el que ambos sistemas entrelazan sus esfuerzos en post de los niños y jóvenes. Es por ello que Mineduc (2005) menciona:

Los colegios que integran a las familias obtienen mejores resultados en términos de calidad de educación, por tanto, se ha transformado en una tarea fundamental que familia y educación aúnen esfuerzos y trabajen juntos desde el rol de cada uno, con la meta clara de mejorar los aprendizajes de los alumnos/as. (citado en Unicef, 2007, p.18)

Así también Tchimino & Yañez (2003), citado en Unicef (2007), da a conocer qué:

La escuela necesita de los padres, requiere de su apoyo para el refuerzo de los contenidos trabajados en clases, para el cumplimiento de los aspectos formales que ésta exige y para asegurar que los niños reciban buenos tratos y afecto en sus hogares. (p.18)

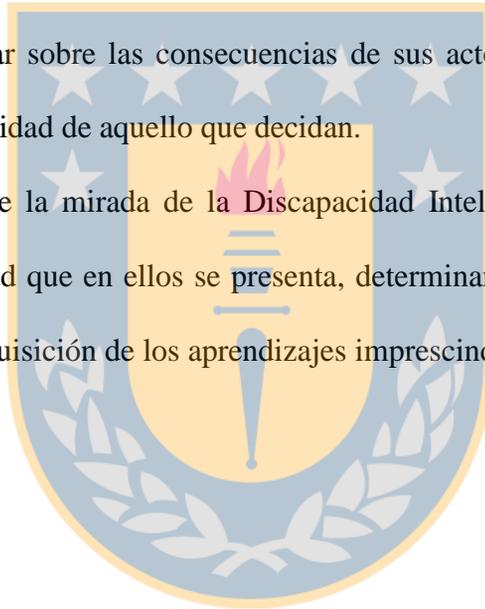
Por ello es fundamental una alianza efectiva entre la escuela y la familia debido a que, sin la colaboración recíproca, no se puede cumplir íntegramente la labor de entregar aprendizajes de calidad a los alumnos, tampoco se puede fomentar el compromiso de los estudiantes en cuanto a los hábitos de estudios que cada alumno debe adquirir, una relación de estas características favorece y asegura un mejor rendimiento académico en los niños, así como un desarrollo integral de su persona, su autoestima y su actitud hacia el aprendizaje.

Es por esto que se proporcionará asistencia a través de talleres que entreguen las herramientas a los padres y/o responsables del menor, para trabajar las emociones en el contexto más cercano al niño, niña y/o joven, adicionalmente mantener una comunicación eficiente con el establecimiento, y que estas participen en la toma de decisiones escolares.

Por último, las estrategias de enseñanza para mejorar la conducta adaptativa, dando énfasis el aprender a escuchar a sus pares y a los adultos que al menor se dirijan, además

de considerar el trabajo de las destrezas sociales individuales que se encuentren descendidas. Hablar de las emociones con naturalidad, observarlos y preguntarles de vez en cuando "¿Qué te ha sucedido hoy?" "¿Cómo te sientes?", animándoles a sentir la emoción y a expresarla de forma correcta, como también aprovechar las interacciones que surgen espontáneamente para que reflexionen sobre sus propias emociones y los de los demás, y aprendan a conocerlas y gestionarlas (acostumbrarles a que tengan en cuenta la perspectiva del otro), contribuyendo así en el desarrollo de la empatía, junto con ello, ayudarles a reflexionar sobre las consecuencias de sus actos, haciéndoles que asuman siempre la responsabilidad de aquello que decidan.

En resumen, desde la mirada de la Discapacidad Intelectual es significativamente incidente la afectividad que en ellos se presenta, determinando así sus conductas y a la vez, el proceso de adquisición de los aprendizajes imprescindibles.



Capítulo 3: Diseño metodológico



3.1. Enfoque de la investigación

El enfoque de la investigación se enmarcó en la metodología cualitativa la cual se caracteriza por estudiar la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo a los significados que tienen para las personas implicadas. (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1999, pág. 32)

En relación a lo anterior, se analizarán los factores afectivos que inciden en el aprendizaje de los estudiantes con diagnóstico de discapacidad intelectual en los rangos leve y moderada, pertenecientes a establecimientos en condición de vulnerabilidad.

3.2. Diseño de estudio

El diseño de esta investigación corresponde a un estudio de caso, el cual implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés (García Jiménez, 1991, citado en Rodríguez y otros, 1996; 92).

En relación a lo anterior es fundamental el estudio de caso según la cantidad de casos que se investigan, es por ello que el estudio de caso contempla un estudio de casos múltiples, en donde se utilizan varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se quiere observar. Es fundamental tener en cuenta que la selección de los casos debe realizarse sobre la base de la potencial información que la rareza, importancia o revelación que cada caso concreto pueda aportar al estudio en su totalidad (Yin, 1984). Para efecto de lo anterior los instrumentos aplicados otorgaron información relevante de una realidad en la cual se reflejaba una carencia afectiva, autoestima descendida y conductas disruptivas en los menores, el trabajo realizado en primera instancia fue en función de obtener hallazgos que complementarían la investigación, realizando de forma paralela

sesiones a favor de los estudiantes en donde se implementen estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional.

Posteriormente se entregarán orientaciones a los padres apoderados y tutores, así también a los docentes de los establecimientos educacionales con el fin de contribuir a la formación de futuros estudiantes resilientes.

3.3. Propósito y dimensión temporal

Explorar los factores afectivos, tanto positivos como negativos, que intervienen en el proceso de aprendizaje de estudiantes con Discapacidad Intelectual en los rangos leve y moderada, insertos en dos establecimientos en condición de vulnerabilidad pertenecientes a la ciudad de Los Ángeles, durante un periodo del año 2018, lo que hace que esta investigación sea de carácter transversal sincrónica.

Cada uno de los talleres presentados a continuación, trabajan los temas comprendidos en relación al desarrollo de la inteligencia emocional, específicamente en el conocimiento y reconocimiento de las emociones, ya sean propias como ajenas, paralelamente el autocontrol a partir de la autoconciencia y autogestión, finalizando con el desarrollo de la autoestima.

Taller N.º 1 “Interactuando con lana”, el cual tiene por objetivo promover la participación, este se realizó con la finalidad de que los estudiantes pertenecientes a la muestra se presentaran (nombre, edad, curso y por qué creen que están y estamos ahí). El que recibe el ovillo, agarra el hilo y también sin soltarlo continua con la misma dinámica hasta formar una tela de araña, una vez obtenida la tela de araña, se reflexionó en relación a la analogía de tela de araña, para finalizar se le otorga a cada estudiante un cuaderno en

blanco en el cual deberán confiar todo lo que el estudiante desee, en cuanto a su estado de ánimo y situaciones que pueden ir presentando a lo largo del periodo de talleres.

Los recursos utilizados son ovillo de lana y paletas de las emociones (Rabia, miedo, Tristeza, desagrado y alegría).

Taller N.º 2 “Reflexionando a través de la música”, el cual tiene por objetivo reflexionar sobre diversas melodías, en primera instancia se utilizaban las paletas de emociones con el fin de averiguar su estado anímico, luego se reproducían diversas melodías lo que a consecuencia de esto brindaban la oportunidad de experimentar diversas emociones, también se les da la oportunidad de escoger a alguna de las tesisistas con la cual quieran conversar y compartir sobre sus emociones o lo que experimentaron al escuchar estas melodías.

Los recursos utilizados fueron: melodías que provocaran alguna reacción en los estudiantes, parlantes, así también se utilizaron las paletas de las emociones (Rabia, miedo, Tristeza, desagrado y alegría).

Taller N.º 3 “Identifico y reconozco mis emociones”, el cual tiene por objetivo comprender, reconocer y manejar emociones, para iniciar se comentan los estados anímicos actuales de los presentes (estudiantes y de las tesisistas), seguimos con la interrogante de lo que ellos conocen por “emociones” para la reproducción del video, que explica como las emociones se manifiestan a través de nuestro esquema corporal y como este, reacciona ante ellas. Se reviven emociones conocidas y como han reaccionado en éstas. posteriormente se crea una historia de forma grupal mediante los datos de las emociones, con el objetivo de reconocer, asociar y utilizar de manera adecuada la expresión que manifiesta en la cara obtenida al azar. Al finalizar se lleva a cabo la dinámica “el puño cerrado”, simbolizando en él las situaciones de conflictos a las que se

vean enfrentados en el diario vivir; en la práctica el puño debe ser abierto sin utilizar la fuerza ni provocar dolor, con la intención de que los estudiantes comprendan que para la solución de problemas solo es necesario dialogar, de forma respetuosa.

Los recursos utilizados son extracto de video “intensamente”, computador, paletas y dado de las emociones (Rabia, miedo, Tristeza, desagrado y alegría).

Taller N.º 4 “El sombrero de las emociones”, el cual tiene por objetivo conocer, expresar y controlar los sentimientos propios, además de tener en cuenta los sentimientos de los demás a la hora de actuar, primeramente se comentan los estados anímico a través de los materiales (paletas de emociones), paralelamente se le hace entrega de una hoja de papel a cada estudiante, la que deberán utilizar para la confección de un sombrero, posteriormente un jugador elige a su contrincante, a partir de ese momento, el elegido debe realizar los gestos contrarios a su oponente, es decir si el conductor se pone el sombrero su contrincante se lo saca; si el conductor se ríe, el otro llora, y así sucesivamente hasta que uno se equivoque para entregarle el turno a su próximo compañero. Para finalizar se realiza una feed-back de la actividad, señalando que en base a un contexto podemos experimentar diversas emociones y por ende se deben respetar y aceptar, junto con ello se realiza un compromiso para la semana.

Los recursos utilizados son hojas de oficio/carta computador, paletas de las emociones (Rabia, miedo, Tristeza, desagrado y alegría).

Taller N.º 5 “Gafas del mundo”, el cual tiene por objetivo reflexionar sobre sucesos de la vida, en primera instancia se pregunta cómo se encuentran los participantes y si existe algún hecho en particular que quieran compartir y comentar con los demás compañeros (as) y tías presentes. Luego sobre la mesa les presentamos dos gafas, donde su objetivo es que a través de ellas puedan observar e imaginar toda su experiencia de vida. Una de ellas,

de lentes azul que representara lo negativo, aquellas situaciones que le hicieron sentir miedo, rabia, tristeza y desagrado y por otro lado están las de lentes transparentes, que visualizara todo lo positivo que ha podido recordar de su vida, aquellos hechos que han sentido alegrías, felicidad, orgullo, entre otras. Esta actividad es de carácter individual con el estudiante. Como reflexión de la dinámica es poner en una balanza ambas experiencias, tanto las positivas como las negativas y que tanto se puede aprender de cada una de ellas y que de las negativas sean capaces de sobreponerse a lo largo de su vida.

Los recursos utilizados son gafas de color claras y oscuras paletas de las emociones (Rabia, miedo, Tristeza, desagrado y alegría).

Taller N.º 6 “Fuera etiquetas”, el cual tiene por objetivo promover un clima de confianza” se inicia el taller a través de los comentarios del o los estados anímicos actuales de los estudiantes. Posteriormente se les explica la actividad del día, la que consiste en que a cada uno de los participantes se le hará entrega de unos pequeños papeles, en ellos deberán escribir características positivas y negativas de los demás compañeros (as) presentes, luego tendrá que pegar cada uno de los papeles en la ropa del compañero que corresponde, en la parte de atrás se ubicarán las características negativas y por delante las características positivas, una vez que todos hayan pegados sus papeles, de manera individual se los sacaran y leerán en voz alta, respondiendo finalmente ¿te han dicho todas esas cosas antes? ¿Imaginabas que pensaban esto de ti? ¿De cuáles tienes más, positivas o negativas? ¿Con cuál te sientes más representado? Así sucesivamente hasta terminar con todos los participantes y tías.

Los recursos utilizados papeles de colores, plumones, scotch.

Taller N.º 7 “Mi tesoro”, el cual tiene por objetivo valorización personal, primeramente, se comentan los estados anímicos actuales de los estudiantes,

posteriormente se procede a la reproducción de un audio que cuenta la historia de un sabio y un joven frustrado, al terminar el audio, se realiza una reflexión con el fin de que los estudiantes descubran la moraleja. Luego de finalizar la reflexión, se plantean 5 preguntas con respecto a ellos mismos ¿Cuáles son mis cualidades? ¿Qué cosas se me dan bien? ¿De qué cosas puedo sentirme orgulloso? ¿Qué valoran los demás de mí? ¿Qué cosas me gustan a mí? Mientras ellos piensan las posibles respuestas, de manera individual se acercarán a otro lugar, donde lo estarán esperando otras tías, quienes escucharán las respuestas, una vez respondidas todas las preguntas, deberán escoger dentro del cofre aquellas características positivas que más lo identifiquen, se cerrará y se le preguntará ¿Quién es la persona más importante de tu vida? ¿Cuál es tu mayor tesoro? ¿te gustaría descubrir quién es? Se abrirá el cofre y se reflejarán en el espejo, con el objetivo que ellos comprendan e interioricen que son el mayor tesoro de sus vidas.

Los recursos utilizados Cofré (con diversas cualidades positivas y un espejo), audio “Sabio y el joven frustrado”, parlantes.

3.4. Población y muestra

En lo que respecta a la población, en este apartado se considera la ciudad de Los Ángeles, específicamente en dos establecimientos escolares, Corporación Bio Bio y Escuela “La Capilla” G- 895, en situación de vulnerabilidad, con un índice de 97% y 98,86% (Según Índice} de Vulnerabilidad Escolar) respectivamente, ubicados en dicha ciudad.

La muestra es de carácter no probabilístico, por ende, se entenderá como al “conjunto de individuos extraídos de la población, a partir de algún procedimiento específico” (Vieytes, 2004, pág. 28). Se trabajará considerando un total de veinte estudiantes entre

seis y trece años, que presenten un diagnóstico de Discapacidad Intelectual, entre los rangos leve o moderada, igualmente que manifieste una carencia afectiva, además de evidenciar los aprendizajes imprescindibles descendidos. Paralelamente, se espera obtener información de los veinte adultos responsables de los menores y en conjunto, los nueve docentes intervinientes en el proceso de enseñanza, estos sean, profesores de educación general básica que tengan el cargo de jefatura.

Unidad de información: La unidad de información corresponde a los estudiantes, de los cuales se recopilará información relevante mediante las entrevistas semiestructuradas y las sesiones a realizar, de forma adicional se obtendrán antecedentes de los padres y apoderados, cuyos niños/niñas se encuentran con diagnóstico de Discapacidad Intelectual en los rangos leve y moderada, al igual que los profesores que tienen la jefatura del curso.

Unidad de Análisis: La unidad de análisis se enfoca en el estudio de los factores afectivos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en investigación.

3.5. Técnicas de recolección de información

La entrevista como técnica nos permite obtener información más contextualizadas por arte de los propios entrevistados y con ellos una conversación orientada en donde dos o más personas entran a formar parte de una situación de conversación formal orientada hacia los objetivos precisos (Pérez, 1994). Para esto, se hará uso de la entrevista semiestructurada “estas constituyen una fuente de significado y complemento para el proceso (...). Gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o

pensamientos, así como acontecimientos que ya ocurrieron con anterioridad. (Del Rincón, Arnal, La Torre, & Sans, 1995, pág. 334)

Adicionalmente se utilizará las notas de campo para llevar un registro de las observaciones obtenidas en la intervención, lo que según Schatzman y Straus citado en Munistrol (2007), mencionan que estas:

[...]no son meras ayudas para el almacenaje y recuperación organizada de una información creciente, imposible de memorizar. Por ello las notas de campo no cumplen solamente la función de “recogida de datos”, sino que ayudan a crearlos y analizarlos. Estos autores distinguen tres tipos de notas de campo: las metodológicas, las teóricas y las descriptivas. Las notas metodológicas consisten en la descripción del desarrollo de las actividades de la investigación y en el informe sobre el desarrollo de la interacción social del investigador en el entorno estudiado. Las notas teóricas están dirigidas a la construcción de una interpretación teórica de la situación a estudio. Finalmente, las notas descriptivas, se centran en lo esencial del objeto a estudio y se informa exhaustivamente la situación observada.

3.6. Descripción de instrumentos

Para efectos de la siguiente investigación se utilizarán tres instrumentos de recolección de datos, siendo estos de carácter cualitativo.

3.6.1. Instrumento 1: “Estado emocional de los niños y niñas que presentan Discapacidad Intelectual en los rangos leve y moderada”

Este instrumento es adaptado del test psicológico “Roberto y Rosita”, cuyo objetivo es determinar el estado emocional de los menores. Es una entrevista semiestructurada, con el fin de conocer a los menores de manera personalizada y la

realidad en la que se desenvuelve, tanto en el ámbito familiar como también educativo, contando así con veintisiete preguntas.

3.6.2. Instrumento 2: “Entorno familiar en que se desenvuelven los estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual en los rango leve y moderada”

Este instrumento es elaborado por Nicole Cabezas, Cristina Cartes, Marisela Fernández y Andrea Leiva, que será aplicado a los apoderados y/o adultos responsables de los menores considerados en esta muestra, que tiene por objetivo conocer el entorno familiar en el cual se desenvuelve el estudiante, considerando tres preguntas para el subtema del entorno familiar, que da cuenta de los miembros del hogar y la vivienda, además, comprende ocho preguntas para conocer las relaciones familiares entre los integrantes de la familia y la relación de estos, con el menor en estudio y finalmente como subtema, el sujeto y como la familia participa en su escolaridad, las expectativas que se tiene sobre el estudiante, abarcando cuatro preguntas.

3.6.3. Instrumento 3: “Abordaje de las problemáticas familiares en las que se ven afectados los estudiantes y como se manifiestan en relación al aprendizaje, según los docentes”

Este instrumento es creado por Nicole Cabezas, Cristina Cartes, Marisela Fernández, Andrea Leiva, el cual será aplicado a docentes que intervienen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes abordados en la muestra. Esta entrevista tiene por objetivo conocer las estrategias que utilizan los docentes para abordar dichas problemáticas familiares que se inciden en el proceso de adquisición de los conocimientos. Para ello, se considerarán cuatro preguntas para la categoría sujeto-personal, en la que se pretende conocer las estrategias que utiliza el docente, relaciones interpersonales dentro

del curso y la dinámica de conocimiento para la percepción de situaciones conflictivas que lleva un estudiante, además de cuatro preguntas para conocer los contextos y la participación del docente en relación a la contención para con sus estudiantes ante situaciones de problemas, para concretar la entrevista se complementa con la categoría familiar con una pregunta en donde se espera conocer la relación establecimiento- familia y la información que ha podido rescatar de las instancias dadas.

3.6.4. Instrumento 4: “Notas de campo proceso de intervención”

Es una herramienta que permite llevar al detalle las observaciones más relevantes de las experiencias vivenciadas durante la intervención, para luego analizar y encontrar hallazgos más significativos como resultados para la investigación en estudio.

3.7. Validación de instrumentos

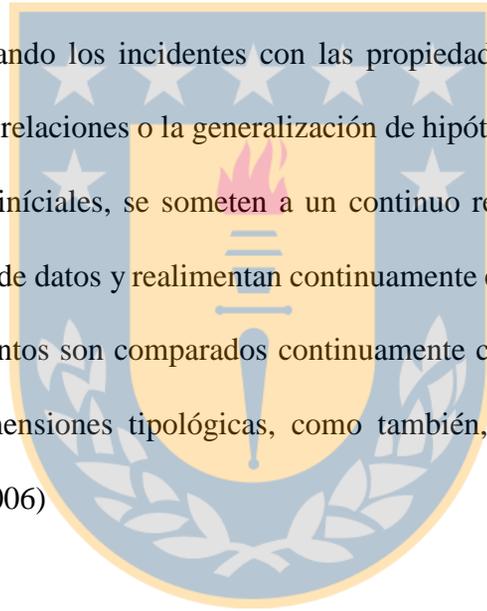
Esta fue sometida bajo un juicio de expertos pertenecientes a la Universidad de Concepción- campus Los Ángeles, los cuales harán sugerencias y/u observaciones pertinentes a dichos instrumentos. El juicio de expertos está conformado por las docentes con grado de magister Andrea Tapia Figueroa, María Aurora Gutiérrez Echavarría y Alejandra Robles Campos, del departamento de educación.

3.8. Análisis de datos

Se fundamentará bajo el modelo Sistemático analítico que pretende contribuir a abordar el análisis cualitativo de la información que se recolecta durante el proceso de investigación en educación. En él se compararán algunos procedimientos, enfatizando en la inducción analítica y el método de las comparaciones constantes. A objeto de clarificar los procesos de codificación y categoricen que constituyen el sustrato básico el cual se generará posteriormente la teoría.

Como su nombre lo indica, el término de sistematización alude al sistema, es decir, a un grupo interconectado de elementos tratados de acuerdo a ciertas categorías o criterios que pueden ser emergentes o preestablecidos por los investigadores.

Esta estrategia combina la generación inductiva de categorías con una comparación simultánea de todos los incidentes sociales observados. Es decir, a medida que un fenómeno social o incidente se registra y se clasifica, asignándole una categoría. Luego gradualmente, el proceso va cambiando: en lugar de comparar un incidente con los otros, se van comparando los incidentes con las propiedades de las categorías. Así el descubrimiento de las relaciones o la generalización de hipótesis comienza con el análisis de las observaciones iniciales, se someten a un continuo refinamiento a lo largo de la recolección y análisis de datos y realimentan continuamente el proceso de categorización. Como los nuevos eventos son comparados continuamente con los anteriores, se pueden descubrir nuevas dimensiones tipológicas, como también, nuevas relaciones. (Osses, Sánchez, & Ibáñez, 2006)



Capítulo 4: Análisis de datos



4.1 Codificación y categorización de incidentes

En las siguientes tablas, se dan a conocer los incidentes encontrados en las entrevistas realizadas a los estudiantes y a sus respectivos padres y/o apoderados, además de los docentes de educación general básica que cumplen con el rol de jefatura de curso. Estos incidentes se obtuvieron del análisis de cada una de las respuestas entregadas por los entrevistados, y que, de manera reiterativa, se manifestaron constantemente un mismo incidente, en los diferentes instrumentos recaudados. Todo esto llevó a agrupar los incidentes de acuerdo a su similitud, estableciendo las categorías emergentes que se presentan a continuación, las cuales aportaron a dar respuesta a la investigación.

Tabla 6
Categoría I de estudiantes

Percepción hacia los padres	
1	Relación positiva con la madre
2	Relación positiva con el padre
3	Preocupación de la madre
4	Relación negativa con la madre
5	Relación negativa con el padre
6	Disgusto hacia la madre
7	Disgusto hacia el padre
8	Disgusto hacia los padres
9	Falta de cariño
10	Miedo a los padres
11	Miedo a la madre
12	Excesos de preocupación
13	Relación con los padres

Fuente. Elaboración propia

Tabla 7

Categoría II de estudiantes

Concepto familiar	
14	Impresión hacia los padres
15	Deseo positivo
16	Violencia intrafamiliar
17	Relación familiar

Fuente. Elaboración propia

Tabla 8

Categoría III de estudiantes

Percepción de sí mismo	
18	Percepción del trabajo individual
19	Percepción del trabajo en equipo
20	Autoestima
21	Concepto de sí mismo

Fuente. Elaboración propia

Tabla 9

Categoría IV de estudiantes

Percepción hacia y para los demás	
22	Relación positiva con los amigos
23	Relación negativa con los amigos
24	Percepción de los amigos
25	Relación positiva con los compañeros
26	Relación negativa con los compañeros
27	Disgusto hacia los compañeros
28	Deseo de compañerismo
29	Agrado hacia los compañeros
30	Percepción hacia los compañeros
31	Relación negativa con los hermanos
32	Relación positiva con los hermanos
33	Agrado hacia el profesor
34	Disgusto hacia el profesor
35	Relación positiva con un familiar
36	Relación negativa con un familiar
37	Agrado para con un familiar
38	Disgusto con un familiar

Fuente. Elaboración propia

Tabla 10

Categoría V de estudiantes

Emociones personales

- | | |
|----|---------------------------|
| 39 | Emoción representativa |
| 40 | Emoción no representativa |
| 41 | Miedo |
| 42 | Deseo |
| 43 | Rabia |
| 44 | Agrado académico |
| 45 | Anhelos académicos |
| 46 | Inseguridad |
| 47 | Tristeza |
| 48 | Anhelos |

Fuente. Elaboración propia

Tabla 11

Categoría VI de estudiantes

Responsabilidad social

- | | |
|----|------------------------------|
| 49 | Evasión de responsabilidades |
| 50 | Disgusto a las normas |

Fuente. Elaboración propia

Tabla 12
Categoría I de padres y apoderados

Clima familiar	
1	Relación familiar negativa
2	Relación familiar positiva
3	Apoyo de la familia al estudiante
4	Bajo nivel de apoyo escolar
5	Refuerzos positivos al estudiante
6	Refuerzos negativos al estudiante
7	Mediadores familiares
8	Violencia intrafamiliar
9	Comunicación familiar positiva
10	Comunicación familiar negativa
11	Abandono del hijo
12	Drogadicción
13	Conflictos familiares
14	Familiar con tratamiento médico
15	Separación de padres
16	Fallecimiento familiar cercano
17	Exceso de cuidados

Fuente. Elaboración propia

Tabla 13
Categoría II de padres y apoderados

Vivienda	
18	Espacio físico
19	Aporte económico solo madre
20	Aporte económico solo padre
21	Aporte económico ambos padres
22	Otro aporte económico
23	Número de integrantes en el hogar

Fuente. Elaboración propia

Tabla 14
Categoría III de padres y apoderados

Percepción familiar hacia el estudiante	
24	Aceptación ante las diferencias del hijo
25	Expectativas hacia el estudiante
26	Figura significativa del estudiante
27	Autoestima
28	Sin percepción hacia el estudiante
29	Desconocimiento P.I. E

Fuente. Elaboración propia

Tabla 15
Categoría IV de padres y apoderados

Características personales del estudiante	
30	Conductas positivas
31	Conductas negativas
32	Temperamento/carácter
33	Rebeldía
34	Esfuerzo académico
35	Celos

Fuente. Elaboración propia

Tabla 16
Categoría I de docentes

Instrumentos de medición	
1	Aplicación de instrumentos
2	No aplicación de instrumentos

Fuente. Elaboración propia

Tabla 17
Categoría II de docentes

Familia	
3	Influencia emocional positiva del hogar
4	Influencia emocional negativa del hogar
5	Conflictos familiares
6	Tipo de familia nuclear
7	Tipo de familia monoparental
8	Tipo de familia disfuncional
9	Tipo de familia diversos
10	Falta de compromiso
11	Compromiso de la familia

Fuente. Elaboración propia

Tabla 18
Categoría III de docentes

Estrategias de contención	
12	Cariño
13	Orientación para la resolución de problemas
14	Motivación extrínseca
15	Formación ética - moral
16	Derivación a psicólogo y/u orientador
17	Fijar normas
18	Dialogo individualizado
19	Empatía
20	Escucha activa
21	Confianza

Fuente. Elaboración propia

Tabla 19

Categoría IV de docentes

Estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional	
22	Refuerzo positivo
23	Reflexión
24	Trabajo colaborativo
25	Dialogo grupo curso
26	Orientación para el desarrollo emocional

Fuente. Elaboración propia

Tabla 20

Categoría V de docentes

Establecimiento	
27	Relación positiva entre estudiantes
28	Relación negativa entre estudiantes
29	Preocupación del profesor al estudiante
30	Falencias del establecimiento
31	Rol del profesor en ámbito afectivo
32	Relación docente - familia

Fuente. Elaboración propia

6.1 Análisis de incidentes

De acuerdo a los instrumentos aplicados y analizados, se puede testificar que, el estado emocional que expresan la mayoría de los estudiantes entrevistados varía entre el miedo, deseo, rabia, inseguridad y anhelos, siendo estas experimentadas en el hogar y el establecimiento, justificados por ser sus ambientes más próximos.

En relación al miedo, los estudiantes manifiestan que esta emoción se deja evidenciar generalmente por el clima familiar y educativo, en las circunstancias en las que se sienten amenazados. Así lo comenta el E₁, haciendo relación al miedo en cuanto a los compañeros, donde expresa que su miedo es:

“A los niños porque pueden pegarle”

(I.41 – Emociones personales)

Otros entrevistados, mencionan que el clima familiar es el principal desencadenante de sus miedos, siendo la violencia el común de las familias descritas por los estudiantes, afirmando que:

“A su mamá y al papá, porque le pueden pegar”

E₂ (I.10 – Percepción hacia los padres)

“A la mamá, porque le pega”

E₁₃ (I.11 – Percepción hacia los padres)

“A mi papá, porque es muy violento”

E₁₈ (I.41 – Emociones personales)

De igual modo, el E₇ da a conocer circunstancias vividas en la infancia, de inseguridad y miedo, al ser invadida su privacidad y su intimidad, lo que hasta la actualidad le repercute, generando así conductas sexualizadas con sus compañeras/os, lo que se evidencia en el incidente:

“[...] un señor me tocaba mis partes íntimas”

(I.41 – Emociones personales)

Así mismo, de acuerdo a los talleres realizados, “las gafas del mundo”, en el instrumento diario de campo, el hallazgo (06/09/2018), se evidencia lo siguiente:

“E₇ señaló detalles de experiencias vividas en relación a abusos sexuales que sufrió hace un tiempo atrás por partes de la pareja de su madre, de quién se tiene antecedentes de alcoholismo y drogadicción, producto de esto el menor sufrió abandono por parte de su madre y fue derivado a un hogar de menores”

Ahora bien, dando lugar a la manifestación de la rabia por parte de los estudiantes, esta se deja sentir en las situaciones en que los niños y niñas son increpados tanto por sus padres como también por sus profesores y/o compañeros. En esta última situación se emitieron respuestas como:

“porque algunos niños le pegan”

E₃ (I.43 – Emociones personales)

“Se enoja mucho cuando lo molestan y dicen burro”

E₇ (I.43 -Emociones personales)

“Cuando lo retan en el colegio”

E₂₀ (I.43 -Emociones personales)

En el caso de las relaciones familiares, los estudiantes dicen sentir rabia de manera reiterativa, principalmente cuando los retan, lo que relatan los entrevistados 5 y 19:

“Cuando me retan mucho”

E₅ (I.43 -Emociones personales)

“Cuando lo retan”

E₁₉ (I.43 – Emociones personales)

Por otra parte, se encuentra la inseguridad, dentro del establecimiento, principalmente en las situaciones de enfrentamiento ante los demás compañeros y compañeras, sumado a esto, la sensación de vergüenza para crear lazos de amistad, expresando que:

no juega con otros niños “porque le da vergüenza”

E₃ (I.46 – Emociones personales)

“tiene vergüenza de los compañeros, porque se ríen de él”

E₁₉ (I.46 – Emociones personales)

Así mismo, la madre de uno de los entrevistados comenta que:

“Él tuvo un cambio tremendo entre el antes y después que le hicieran bullying”

E25 (I. 31 -Características personales del estudiante)

Además, debemos considerar lo que plantean los entrevistados 20 y 7, con respecto a las relaciones con los demás, donde se relata lo siguiente:

“Cree que el resto no quiere ser su amigo”

“No le gusta que lo pasen adelante, porque piensa que se reirán de él”

“Debería preguntar si quieren ser sus amigos antes de quedarse ahí”

E20 (I.46 – Emociones personales)

“Le da vergüenza pedir que sean sus amigos”

E7 (I.46 – Emociones personales)

Siguiendo la misma línea de las emociones, la tristeza cobra sentido cuando se habla principalmente de la familia y las relaciones dentro de ésta. Sin embargo, existen casos que la tristeza toma lugar a partir de las relaciones con los compañeros y compañeras, es así, como en esta última los entrevistados, comentan que su tristeza se genera por:

“porque no tiene con quien jugar”

E3 (I.47 – Emociones personales)

“porque lo molestan”

E7 (I.47 – Emociones personales)

En cuanto a las relaciones familiares causante de tristezas, estas se dan principalmente por percepciones de carencia afectiva por parte de sus padres o conflictos entre sus progenitores, afectando esto directamente en su estado emocional, obteniendo como consecuencia conductas tales como abandono temporal del hogar, tal como lo indica el E15:

ER: *“tú me dices que cuando tus papás pelean, te vas”*

E15: *“si, puede ser que eso me dé pena”*

(I.47 – Emociones personales)

Como se mencionó anteriormente, existen ocasiones en que los estudiantes no se sienten queridos por sus padres, haciendo alusión a lo siguiente:

“porque la retan mucho... (pausa) y siente que no la quieren”

E5 (I.47 – Emociones personales)

“que mis padres me traten mal”

E22 (I.47 – Emociones personales)

Complementando a lo anterior, existen estudiantes que tienen relaciones positivas familiares y en los cuales sus tristezas se originan cuando uno de sus padres se ve afectado a consecuencia de los actos que ellos cometen o casos aislados, cuando una persona significativa de la familia ya no está presente, así lo declaran:

“Me hace sentir triste lo de mi papá éramos amigos, el me enseñó a jugar a la pelota, a mi no me gustaba, tenía 10 años y me inscribió... (pausa breve) no ha sido difícil superar su muerte, pero si me da pena”

E11 (I.47 – Emociones personales)

“Cuando me llaman la atención en el colegio, ahí me pongo triste, porque hago sentir mal a mi mamá”

E18 (I.47 – Emociones personales)

En el instrumento diario de campo se manifiesta el hallazgo (12/09/2018) de la S17 que hace mención de la importancia de la figura paterna y la tristeza que se generó por el fallecimiento de él, revelando:

“S₁₇ comenta que lo más negativo que le ha tocado enfrentar en su vida, es la pérdida de su padre debido a que falleció por un lunar maligno que poseía en su cuello, mencionando que el hecho ocurrió a una corta edad y recordando que ella era la reglona de su padre, luego de eso le tocó vivir con su madre y su hermano, con los cuales posee una buena relación”

En consecuencia, de lo anterior, se revela los diferentes deseos y anhelos, hallándose la diferencia en la factibilidad o no de estos, los que se originan a partir de las diferentes experiencias emocionales que afectan de manera negativa a los estudiantes, con las aspiraciones de cambios significativos, algunos rechazando conductas de los padres, en contraste, con otros entrevistados que esperan recibir actitudes favorables para ellos; por ende, los niños y niñas indican descontento en sus comentarios, diciendo que sus mayores deseos se encuentran en generar mayor apego con sus padres.

“Se acercaran más a ella para hacerle mas cariño y compartir más en familia”

E₂₁ (I.15 – Concepto familiar)

“Darle paciencia y un poco más de cariño”

E₂₁ (I.42 – Emociones personales)

“Que tuvieran mas tiempo para él... (pausa), lo tomaran más en cuenta”

E₂₀ (I.42 – Emociones personales)

“Que su madre aprendiera a querer a todos por igual”

E₂₀ (I.15 - Concepto familiar)

“Querrá ser feliz”

E₂₀ (I.15 - Concepto familiar)

“Que sean buenos”

E₇ (I.15 - Concepto familiar)

“Amables y que no me dejarán solo”

E7 (I.15 - Concepto familiar)

Siguiendo la misma línea de lo anterior, se encuentran los estudiantes que desean y anhelan un cambio rotundo de los padres en el modo de relacionarse con ellos, dando fin a situaciones desfavorables para los entrevistados.

“Que sean amigables y no le peguen”

E3 (I.15 – Concepto familiar)

“Que sus padres no sean enojones”

E3 (I.15 – Concepto familiar)

“Que sus padres no aleguen tanto”

E15 (I.15 – Concepto familiar)

“Que mi mamá no alegue mucho y ande mas tranquila porque pelea mucho”

E15 (I.15 – Emociones personales)

“Tener otros padres”

E19 (I.15 – Emociones personales)

“Que fueran mejores, con otra actitud y... (pausa) que no lo retaran”

E15 (I.15 – Concepto familiar)

A su vez, están aquellas estudiantes que quieren alejarse de la realidad en la que viven, dándole especial énfasis a la importancia de estar en un lugar mejor.

“Viajar a un lugar donde todo sea más relajado”

E21 (I.48 – Emociones personales)

“Irme con mi abuela”

E22 (I.48 – Emociones personales)

En adición, se encuentra el deseo de compartir con sus compañeros, formar lazos de amistad y desarrollar el sentido de pertenencia dentro del establecimiento, así lo refleja el E₂₀, explicando que:

Lo que más desea en el mundo es “que jueguen con él”

(I₂₈ – Percepción hacia y para los demás)

De igual forma, el instrumento diario de campo, nos entrega información relevante en cuanto a los deseos familiares del S₂₂, mencionado en el taller “Reflexionando con la música” en el hallazgo (29/08/2018), aportando en:

“La S₂₂ se presenta con un estado triste, responde solo a preguntas dirigida, sin embargo, entre las respuestas, señala la mala relación con los padres, manifestando el deseo de revertir la situación. Se deja como misión expresar por escrito lo que quiere comunicarles a los padres con el fin de mejorar su relación”

Concluyendo, el estado emocional de los niños y niñas, se caracteriza por ser en su generalidad emociones negativas provocadas por los hechos que ocurren al interior de las familias, teniendo repercusiones en el contexto educativo, dejando como evidencia las necesidades de cambio que les gustaría realizar dentro de su núcleo consanguíneo y a la vez, en sus relaciones intrapersonales.

Ahora bien, ¿Cuáles son las problemáticas familiares que influyen en el surgimiento de las emociones negativas en los estudiantes? Estas tienen su concepción en la globalidad de conflictos familiares que presencian en el interior del hogar, afectando de una u otra manera los espacios físicos disponibles para el estudiante, lo que, por tanto, en algunos casos se ve reflejado en el rendimiento escolar, siendo este no respaldado por el compromiso familiar.

A menudo, los conflictos familiares se ven potenciados por el consumo de alcohol y drogas, llevando esto a una realidad familiar desfavorable y violenta presenciada por los niños y niñas, de acuerdo a esto, se cita:

“Cuando estaba con el papá había hartos conflictos, porque él era muy de carácter fuerte, era drogadicto”

E₄₀ (I.12 – Clima familiar)

“[...] con el vivimos maltrato de todo tipo, físico, psicológico, de todo”

E₄₀ (I.8 – Clima familiar)

“me intento matar ... (pausa) un día me tiró un cuchillo, pero mi abuelita se puso adelante y la hirió a ella”

E₁₈ (I.16 – Concepto familiar)

“bueno a S₇ le ha tocado difícil señorita, mi hijo y su mujer son caídos al alcohol y las drogas, tienen otro hijo que les quitaron y ahora una bebé, no sé en qué piensan ellos, y bueno a mi nieto se los quitaron por eso, lo dejaban solo y por ahí anduvo viviendo cosas que no pue, no pueden ser y lo mandaron a un hogar”

E₂₉ (I.12 – Clima familiar)

“La crianza en el matrimonio no fue tan buena, porque ahí había peleas fuertes, mi hijo paso hartas cosas también yo estuve en problemas judiciales, mi esposo era alcohólico”

E₃₃ (I.12 – Clima familiar)

Por otra parte, se encuentran otros causantes de las que se desprenden conflictos familiares, como las carencias comunicacionales, separación de los padres y falta de entendimiento por parte de los padres, como se anuncia en las siguientes entrevistas:

“Con mi mamá no nos llevamos, no hablamos nada”

E₁₅ (I.4 – Percepción hacia los padres)

“A mi mamá ni la veo, que voy a pelear con ella”

E₁₅ (I.4 – Percepción hacia los padres)

“Matilde le tiene mucho miedo a la mamá porque le pega”

E₁₂ (I.16 – Concepto familiar)

“A entenderla a que ella igual le cuestan las cosas, que no tan solo las mamás tienen problemas, que todos tienen problema)”

E₁₂ (I.6 – Percepción hacia los padres)

¿Usted es separada? “Si, si cuando se fue el papá la Jazmín se puso rebelde, agranda, sin respeto...”

E₄₃ (I.15 – Clima familiar)

“[...] sentía que ya no querían vivir conmigo ellos (los padres), a veces me decían “estoy aburrida de ti, ándate de la casa” [...]”

E₂₂ (I.16 – Concepto familiar)

Se obtiene información adicional del instrumento diario de campo, en el taller “Gafas del mundo”, en relación a las circunstancias actuales que afectan al S₁ respecto a los conflictos familiares y que dejan notar el cambio de comportamiento. Se evidencia:

“El S₁ comenta la difícil y traumática situación en la que se encuentra durante estas últimas semanas, luego de la separación de sus padres y posterior retiro del hogar por parte de la figura paterna”

Así mismo, de acuerdo a los talleres realizados, el correspondiente “reflexión”, el instrumento diario de campo aporta en el hallazgo (20/08/2018), donde se evidencia por los relatos de la S₂₁, que existe una dinámica familiar difusa:

“en relación a su dinámica familiar se da énfasis a la relación con su padre, ya que esta ha cambiado desde que el progenitor hizo abandono del hogar, de forma negativa en la actualidad, ya que se encuentra viviendo fuera del hogar con una nueva pareja, lo que ha provocado un deterioro en la relación afectiva”

El espacio físico como factor contraproducente, afecta el desenvolvimiento autónomo de los estudiantes y/o la familia dentro de la vivienda, provocando diferentes tipos de sucesos, entre ellos, hacer cambio de domicilio, presenciar hechos de violencia intrafamiliar y experimentarlos por vivir de allegados, como relatan en los siguientes incidentes:

“Nosotros estamos viviendo de allegados por el tema de que estoy separada, en la casa de mi mamá y bueno, ahí estamos con mi mamá y mi hermano, Pero estoy postulando al subsidio para ya irme de ahí y estar solita con mis hijos”

E₂₆ (I.18 – Vivienda)

¿Situaciones generadoras de conflicto? “Que critiquen mucho a mis hijos, le llamen la atención, mi hermano a veces le pega [...]”

E₂₆(I.8 – Clima familiar)

“Mi mamá tira para su hijo, es natural creo yo ... (pausa) como ellos son míos, por eso yo ya quiero irme de ahí”

E₂₆ (I.1 – Clima familiar)

“Nosotros vivimos en una sola pieza, yo y mis cuatro hijos”

E₄₀ (I.18 – Vivienda)

“Ella (E18) prácticamente de tantas cosas que ella vio, no quiere nada con él (padre) tampoco, presencio todo [...]”

E40 (I.1 – Clima familiar)

“[...] por eso ya la mandé pa'lla' (con el hermano mas grande) porque les echa la culpa a los hermanos chicos, que no la dejan hacer las tareas, y ahora que esta donde mi otro tiene su tranquilidad y más espacio”

E40 (I.40 – Vivienda)

Sabiendo que se consideró parte de la muestra estudiantes con bajo rendimiento escolar, los docentes enfatizan en el poco compromiso por parte de los padres, demostrándose de forma directa en los aprendizajes imprescindibles que no están adquiridos y haciendo la comparación con aquellos estudiantes que si cuentan con adultos responsables de sus procesos académicos.

“Hay apoderados que son muy comprometidos con sus hijos y eso se evidencia en el comportamiento de los estudiantes y la mayor parte del tiempo en el rendimiento, pero hay gente, hay apoderados que solamente se ven en la matrícula y algunos ni a matricularlos vienen, nosotros debemos estarlos llamando para que vengan, y en algún momento vienen a firmar la matricula, hay gente que no viene en todo el año, no retira informe de notas, no se interesan por el rendimiento de su hijo, ellos se desvinculan de sus obligaciones por eso la formación de los estudiantes debemos tomarla nosotros, no siendo nuestro principal rol, los principales encargados de eso son los padres”

E.53 (I.11 – Familia)

“Bueno en la última reunión vinieron como 25 aproximadamente y les hice una pregunta que me dejó sorprendida, pero por su sinceridad, porque en realidad igual pensaba que podría ser así... le pregunte ¿quién realmente les revisaba los cuadernos a sus hijos? Si tenían algún ejercicio por hacer... y solo nueve levantaron la mano y son los papas de los chiquillos que tienen buenas notas, son responsables y ahí uno se da cuenta que tan importante es el apoyo que tienen de la casa”

E.51(I.10 – Familia)

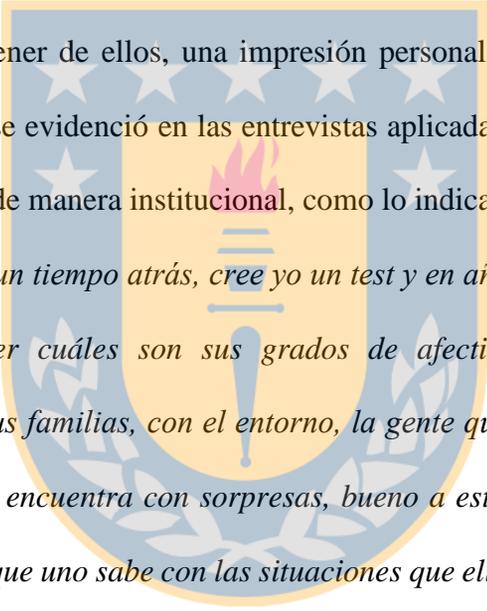
¿Usted cree que eso influye en el rendimiento y conductas de sus estudiantes?” Si, considerablemente... (pausa) por ejemplo, este año los papás de S_x se están separando y él que es un excelente estudiante se le ha notado el cambio, se nota que está afectando bastante en él”

E.45 (I.10 – Familia)

Considerando el contexto en condición de vulnerabilidad en la que se desenvuelven los estudiantes, las mayores problemáticas familiares que afectan emocionalmente, estimando como principales desencadenantes el alcohol y la drogadicción, además de la falta de comprensión hacia los hijos e hijas, obteniendo como resultado la violencia intrafamiliar tanto física como psicológica. De igual manera, se distinguen como conflictos familiares la separación de los padres, la incomunicación dentro de los miembros del hogar y escaso espacio físico. Todo esto se suma a la carga emocional que llevan los estudiantes, teniendo como resultado conductas disruptivas o introvertidas, dependiendo de los casos, que interfieren en el proceso de adquisición de los conocimientos básicos necesarios.

Es por eso que, es necesario que los docentes conozcan la realidad de cada uno de los estudiantes y con ello, comprendan los comportamientos de los niños y niñas frente a diversas situaciones que forman parte de su día a día, lo que, es más crear, conocer, emplear estrategias que permitan contener a los estudiantes y así mismo, realizar un trabajo para disminuir la carga emocional que viene desde el hogar y que, muchas veces, explica las conductas que adoptan los estudiantes.

En primera instancia, para conocer a los estudiantes, es necesario la aplicación de instrumentos para obtener de ellos, una impresión personal en el ámbito conductual – emocional. Tal como se evidenció en las entrevistas aplicadas, hay establecimientos que dan relevancia a esto, de manera institucional, como lo indica:



“Hace un tiempo atrás, cree yo un test y en años anteriores también lo he hecho para ver cuáles son sus grados de afectividad con respecto a sus compañeros, sus familias, con el entorno, la gente que vive en su alrededor y ... (pausa) uno se encuentra con sorpresas, bueno a estas alturas para uno no son sorpresas, porque uno sabe con las situaciones que ellos viven a diario ... (pausa) entonces sí, yo he hecho instrumentos, incluso se los mostré al psicólogo, le gusto e incluso me lo pidió para revisarlo”

E₅₃ (I.1 – Instrumento de medición)

“Si, pero eso lo realiza el psicólogo, nosotros lo derivamos y el los evalúa, todo test formal es aplicado por el psicólogo y el equipo multidisciplinario”

E₅₀ (I.1 – Instrumento de medición)

Mientras que, en otros casos, solo es a modo de interés del docente, considerando instrumentos personales, que en la generalidad se da por la observación.

“Un instrumento, no, pero si ... (pausa) uno como lleva tanto tiempo en esto, que se va dando cuenta como ... (pausa) se presentan los niños en diferentes clases su reacción frente a ciertos estímulos o frente a ciertas situaciones que se dan dentro de la misma clase, entonces ellos, de repente reaccionan o cuando tú tienes que hacer una actividad para un acto, ellos de repente como que se incomodan en todo, que no quieren participar y ahí, uno se va dando cuenta que su autoestima no es tan buena, sino es más baja, entonces ahí es cuando uno va diciendo, ah ya! Ahí debo apoyar, debo potenciar la autoestima”

E₄₈ (I.2 – Instrumento de medición)

“Mira, como profe propiamente tal, ósea yo como profe de asignatura, que aplique instrumentos ... (pausa) no, como que uno va conociéndolos con la vivencia diaria de ellos”

E₄₉ (I.2 – Instrumento de medición)

A partir de las impresiones obtenidas desde los instrumentos u observaciones consideradas por los docentes, estos, implementan estrategias para la contención de los estudiantes de acuerdo a las problemáticas que desencadenan diferentes tipos de conflictos dentro del establecimiento, variando entre ellas, el cariño, la atención, diálogo, motivación y refuerzos positivos constantes, además de estimar el valor del trabajo colaborativo.

En cuanto al cariño y confianza utilizadas como estrategias, los docentes comentan que:

“[...] educarlos, pero desde el cariño, hay muchos pequeños que no reciben cariño desde sus casas y acá yo les entrego ese cariño, pero siempre firme estableciéndole las normas”

E₄₅ (I.12 – Estrategias de contención)

“Eehh ... (pausa) es irle dando confianza todo el tiempo, de repente en el patio uno va conversando con ellos, ellos empiezan a contar muchas cosas, ellos plantean sus temas, sus problemas”

E53 (I.21 – Estrategias de contención)

A raíz de la confianza y los vínculos que se generan a partir de los tiempos que los docentes destinan para sus estudiantes, se instan a espacios de conversaciones tanto personalizadas como también en grupo curso, dependiendo de las circunstancias que se presenten.

“Eehh ... (pausa) bueno es generalmente cuando yo los noto distintos, llamarlos a solas en un momento que mientras los chiquillos trabajan conversar que es lo que les sucede, porque andan así y bueno si las cosas son mas profundas, el tema en situaciones más graves como me ha tocado de chicos del curso que han tenido problemas familiares mas complicados, espero momentos donde se pueda conversar bien con ellos”

E47 (I.18 – Estrategias de contención)

“eehh ... (pausa) estrategias , haber, de repente más, primero que nada cuando tienen algún problema lo vemos como curso, el dialogo con el curso, y después si yo veo que el problema es cómo más profundo yo ahí los llamo, porque primero con el curso yo voy preguntando, que es lo que paso , para tener diferentes perspectivas, que paso, porque sucedió esto, porque ustedes no me avisaron justo cuando paso, porque eso es lo otro, y después ya ahí yo llamo porque como ya tengo como la visión , ahí llamo a las personas más involucradas, más afectadas del problema”

E48 (I.25 – Estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional)

“Muchas veces tuve que ganarme en la puerta para que no se arrancaran y en ocasiones hemos perdido como 20 minutos conversando de lo que pasó en el recreo”

E45 (I.25 – Estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional)

De forma complementaria, los docentes señalan que utilizan materiales de diferentes índoles para motivar, normalizar y mejorar conductas en los estudiantes.

“En cosas más concretas por ejemplo acá yo tengo estos globitos, aquí están en azul, bueno el color los escogieron ellos, yo les dije aquí hay dos colores en uno van a ir los niños que se están portando bien y cuando se empiecen a portar mal ellos empiezan a caminar para acá, van caminando hasta que llegan al globo rojo, mientras vayan acá caminando puede devolverse, pero llegando al rojo, no hay nada que hacerle, ¿Cuál es el problema de estar en el rojo? Primero, pierden toda la garantía que hay en la sala, por ejemplo ¿Tía puedo repartir las hojas? ¿Puedo repartir los lápices? ¡A ver donde esta, ah! Esta en el azul, si, está en el rojo, no, porque ellos mismos lo impusieron, el primer día que se lo explique, el hoyo profundo, si ahí caen, ya no pueden salir, entonces cuando termina la semana, el día viernes, todos los que no han caminado suben a la estrella, los que suben a la estrella se le saca una foto y se manda en el whatsapp para que las mamitas se sientan orgullosas de sus hijos y se le entrega una estrellita a cada uno, que a veces no es estrellita, a veces es una piedrita brillante de estas que venden en los chinos, pero como yo les digo que esto es una estrella, ellos me lo creen yyy se van con su estrellita y se van con su foto”

E46 (I.14 – Estrategias de contención)

“Videos, muchos videos, que los hagan reflexionar”

E₅₁ (I.14 – Estrategias de contención)

Otros indican, que, de forma paralela y perseverante, utilizan el refuerzo positivo como medio de incentivar y reforzar el trabajo, resaltando las características positivas en los estudiantes, es así, como la E₄₇, menciona:

“Bueno el estudiante x, si bien es cierto interrumpe la clase, hay que destacar las cosas positivas que tiene, para que los chiquillos tampoco le estén diciendo “¡oye cállate!” sino que sea “oye, esta bien, pero el x también es un aporte positivo”, responde y uno va reforzando positivamente”

(I.22 – Estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional)

Como último recurso y según los casos, los docentes señalan que, el trabajo colaborativo entre profesionales de la misma área, es esencial para el apoyo a los estudiantes, existiendo además el respaldo de especialistas como el psicólogo y orientador, quienes cumplen importantes labores, dentro de ellas, el asesoramiento a los profesores en cuanto a estrategias, como también a los niños y niñas, en función de su carga emocional.

“Los chiquillos tienen buena disposición, en realidad el mayor cambio que han tenido ha sido mas que nada con el apoyo de los docentes”

E₅₁ (I.24 – Estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional)

“[...] ellos plantean sus temas, sus problemas, luego yo los derivo al orientador, psicólogo ... (pausa) pero con la previa consulta y aceptación de ellos, les pregunto “¿quieren conversar con ellos?” y ha dado buenos resultados porque cuando ellos se sienten con problemas, dicen “mire tío, quiero hablar con el

psicólogo, ¿puedo?” ellos van, conversan con el psicólogo u orientador y ahí ellos lo orientan y trabajan con ellos”

E53 (I.16 – Estrategias de contención)

Ciertamente, las estrategias empleadas por los docentes fluctúan en lo más simples como el crear un vínculo afectivo y de confianza de sus estudiantes, de modo que se les permita conocer la realidad personal de ellos y así, ser un agente de apoyo y contención a través del dialogo, este sea, personalizado o como grupo curso, dependiendo de la problemática manifiesta, existiendo de manera permanente un trabajo colaborativo entre los mismos docentes y de manera complementaria, el asesoramiento de especialistas como el psicólogo u orientador.

Por otra parte, se integran estrategias con apoyo de materiales audiovisuales, materiales concretos y refuerzos positivos que modifican la conducta de los niños y niñas dentro del aula y motivan el trabajo diario, principalmente de aquellos carentes de afectividad.

Las estrategias y la metodología implementadas para el desarrollo de la inteligencia emocional y los temas trabajados en los talleres de intervención, fueron destinados a estudiantes con diagnóstico de Discapacidad Intelectual, en los rangos leve y moderada, y que además presentan carencias afectivas; se realizaron también con los apoderados y profesores que se relacionan de forma directa a estos estudiantes pertenecientes a los establecimientos en condición de vulnerabilidad.

A los estudiantes en primera instancia se les efectuaron los talleres de conocimiento y reconocimiento de las emociones propias, y las de los demás, mientras que en la segunda instancia se abarcó la autoestima. Por consiguiente, con la familia de dichos estudiantes se llevó a cabo un taller informativo sobre los temas trabajados con sus

niños y niñas, de igual modo se abarcó la resiliencia y su importancia. Finalmente, a los docentes se les comunicó sobre el desarrollo de cada uno de los talleres, la disposición de los estudiantes de igual modo se les facilitaron estrategias para el trabajo y desarrollo de la inteligencia emocional y con ellas, potenciar la conducta adaptativa de los estudiantes.

Sesiones para los estudiantes

En la primera instancia del trabajo con los niños y niñas, se enfocó al conocimiento y reconocimiento de las emociones de manera inter e intra personal, efectuado en tres sesiones;

- Primera sesión: Reflexionando mediante la música
- Segunda sesión: Identifico y reconozco mis emociones
- Tercera sesión: El sombrero de tus emociones

Según el modelo de inteligencia de Salovey y Mayer citado en Fernández y Extremera (2005) organiza la importancia de cinco competencias fundamentales para el desarrollo de la inteligencia emocional, las cuales son: el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlar las emociones, motivarse a uno mismo, reconocimiento de emociones ajenas y finalmente el control de las relaciones. Hace alusión al trabajo realizado durante el periodo de trabajo con los estudiantes.

Posteriormente, en la segunda instancia se trabajó la autoestima, desde el punto de vista de los pares hacia un compañero, como también, de forma individual.

- Cuarta sesión: Gafas del mundo
- Quinta sesión: fuera etiquetas
- Sexta sesión: Mi tesoro

La autoestima es fundamental en el desarrollo integral de cada persona, y de suma importancia, considerar los elementos de la autoestima, autoconcepto, autovaloración y autoconfianza, es así como afirma Acosta y Hernández (2004):

la autoestima es conocerse a sí mismo, es la función de velar por uno mismo, es auto- valorarse, autoestimarse, auto observarse. La autoestima es aprender a querernos, respetarnos y cuidarnos. Depende esencialmente de la educación en la familia, escuela y entorno. Constituye una actitud hacia mismo.

(p.4)

Sesión para los padres y apoderados

- Fomentar la resiliencia en padres para fomentar su modelo en hijos.

Los padres y apoderados quienes están a cargo de los estudiantes y tienen la responsabilidad de la formación y educación de los menores, se les realizó un taller informativo sobre el trabajo que se ejecutó con sus hijos e hijas, las impresiones y conductas de estos, para luego dar a conocer la capacidad de resiliencia y la importancia de desarrollarla para educar futuros adultos resilientes.

A aquellos padres y tutores que asistieron al taller, se les informó sobre el significado de la resiliencia y como esta es protagonista en el desarrollo emocional de las personas, de igual modo se comunicó sobre el perfil que poseen los niños y niñas resilientes y motivar a los padres a ser ejemplos de esta habilidad.

El origen de resiliencia, se entiende por la resistencia de un cuerpo a la rotura de un golpe, la fragilidad de un cuerpo que decrece al aumentar la resistencia o la capacidad de un material de recobrar su forma original después de someterse a una presión deformadora. Es claramente, un concepto de la física y la ingeniería civil, que luego fue

adaptado a las ciencias sociales. Pero aquellos que han descrito y elaborado el concepto de resiliencia han encontrado que es la habilidad para exitosamente afrontar el estrés y los eventos adversos proceden de la interacción de diversos elementos en la vida de un niño como lo señala Kumpfer en Becoña, 2006.

Sesión para docentes

Los docentes, quienes tienen la responsabilidad de la formación y educación de los menores, se les realizó un taller informativo sobre el trabajo que se ejecutó con los estudiantes, las impresiones y conductas de estos, para luego dar a conocer la importancia de la inteligencia emocional en los estudiantes y sobre todo en aquellos que presentan diagnóstico de Discapacidad Intelectual y como esta inteligencia, se puede aplicar en las aulas de clases a través de didácticas que sean de interés para el estudiantado y así mismo, relacionándola con los objetivos de aprendizaje.

Ideas de cómo implementar la inteligencia emocional en las aulas:

- Permitir que los estudiantes expresen sus sentimientos y emociones, manifestando como docente una escucha activa.
- Trabajar autocontrol y autodominio.
- La capacidad de automotivarse y de motivar a los demás.
- señalar con firmeza “no hagas lo que no te gustaría que te hicieran”, fomentando la empatía.
- Ante un problema se debe reflexionar y luego resolver pacíficamente.
- Dialoga con tus estudiantes, comprende su realidad y desarrolla el juicio crítico.
- No olvides nunca que la mejor manera de enseñar y educar es mediante el ejemplo
- Resaltar los aspectos positivos por encima de los negativos.

Capítulo 5: Conclusiones



5.1. Conclusiones finales

Al término de esta investigación se puede señalar y determinar que, existe incidencia entre los factores afectivos y las dificultades de aprendizajes que se acrecientan en los estudiantes con diagnóstico de Discapacidad Intelectual, en los rangos leve y moderada, debido a que, dentro de los factores afectivos que se estudiaron se encuentra la familia, considerada como un pilar fundamental para el goce de una afectividad satisfactoria y el óptimo desarrollo emocional de los niños y niñas, así menciona Gutiérrez, Camacho y Martínez (2017) “el clima familiar se considera un factor importante en el desarrollo de la personalidad, el autoconcepto y el desarrollo afectivo”. (p.598)

No obstante, es en ella donde se hallan los principales conflictos y barreras, dejando como consecuencia, hijos e hijas carentes de afectividad, debilitando la autoestima y la relación con sus pares, además de alterar su temperamento y con ello, su capacidad de autocontrol, donde finalmente se evidencia en el comportamiento, rendimiento escolar y responsabilidad frente a las reglas éticas – morales. precisando considerar que:

el proceso de enseñanza/aprendizaje no tiene lugar en un ambiente aséptico y aislado, sino que en él influyen todos los aspectos emocionales que afectan al individuo, por lo que desde la perspectiva holística anteriormente citada (en la que la persona y su entorno se influyen mutuamente), es necesario tener en cuenta todos los ambientes que rodean al individuo a la hora de explicar su rendimiento escolar, en el que la familia tiene un peso muy importante sobre todo en determinadas las primeras etapas educativas. (Covadonga, 2001, p.82)

Desde lo anteriormente mencionado y en relación a los resultados de la investigación realizada, es que se evidencia una clara vulneración de derechos de los

estudiantes con los cuales se trabajó, entendiéndose esto como cualquier práctica que por acción u omisión de terceros transgreden al menos uno de los derechos de los niños y niñas, dentro de los que se encuentra el derecho a una familia y a no ser maltratados, (Corporación municipal de desarrollo social, 2014); Tal vez el tipo más común de malos tratos es el abandono, es decir, el daño físico o emocional a causa de deficiencias en la alimentación, el vestido, el alojamiento, la asistencia médica o la educación por parte de los padres o tutores, como también los abusos, entendiéndolos como a la intimidad y privacidad de los estudiantes como el uso inadecuado de fuerza para con ellos.

De esta manera, los eventos traumáticos o adversos sean psicológicos o físicos (nutrición pobre, permanentes niveles elevados de estrés y violencia) elevan los niveles de cortisol, por ende, este afecta al metabolismo el sistema inmune y al cerebro.

A raíz de lo anterior se hace imprescindible hacer alusión al concepto de resiliencia, lo que García, Rodríguez y Zamora citados en Trujillo (2017)

Se trata de una nueva mirada de la manera en que los diferentes seres humanos afrontan posibles causas de estrés: malas condiciones y vejaciones en la familia, reclusión en campos de prisioneros, situaciones de crisis como las causadas por viudez o el divorcio, las grandes pérdidas económicas o de cualquier otra índole. (p.2)

Es entonces que, las personas resilientes poseen un funcionamiento psicológico que las protege del estrés, lo que tiene por beneficio un mayor coeficiente intelectual, resolución de problemas, empatía y manejo adecuado de las relaciones interpersonales, en resumidas cuentas un desarrollo emocional integro, por lo cual, es inmensamente importante la presencia de relaciones afectuosas, ya que es esencial para fortalecer la capacidad de resiliencia a través del ejemplo común, el crear vínculos afectivos positivos

con el núcleo familiar del cual son parte estos menores desarrollando así, niños y niñas con la habilidad de reponerse a cada una de las adversidades que se les puedan presentar a lo largo de su vida, desarrollando en ellos otras competencias las cuales serán cruciales a la hora de desenvolverse en algún contexto actual o futuro. Y a su vez generar en los menores un estado de salud y bienestar emocional, los cuales contribuyen a la adquisición de habilidades sociales y emocionales lo que comprende la inteligencia emocional.

Sin embargo, y volviendo a los resultados obtenidos desde los instrumentos aplicados, la familia es la responsable de implantar a los hijos/as las emociones negativas que manifestaron, entre ellas, la rabia, miedo, inseguridad y tristeza, dado que en este entorno presencian las mayores problemáticas que desencadenan este ciclo emocional, imponiendo sobre esto, deseos y anhelos de mejorar el ambiente desfavorable en el que se desenvuelven.

Es necesario mencionar el contexto familiar desfavorable en la que viven estos estudiantes, la adversa realidad con una nefasta calidad de vida, evidenciada en las entrevistas, como la presencia de violencia intrafamiliar física y psicológica, alcoholismo, drogadicción, abusos sexuales, nula comunicación familiar y separación de los padres o fallecimiento de una figura significativa, lo que afecta en grandes proporciones en el desarrollo integral de los niños y niñas, lo que explica el fracaso escolar aumentando en estos tipos familias, en las que son deficientes en estas cualidades deseables, cualidades tales como el interés por procesos instructivos, relaciones intrafamiliares negativas, provisión de materiales y recursos, y estructura interna familiar (García citado en Covadonga, 2001).

Sin embargo, existen una dicotomía entre la realidad que describen los estudiantes y la versión de los padres, dada en las entrevistas y en el instrumento diario de campo, evidenciando lo siguiente:

“S₂₂ menciona que su vida ha sido un tanto complicada, que no es feliz enfocándose en su familia, debido a que sus padres poseen una mala relación entre ellos y que constantemente se generan discusiones en su hogar, haciendo énfasis en que se siente culpable por ello, también da a conocer que ella no quiere que sus hermanos se enteren de las discusiones de sus padres y por ello los sobreprotege, mencionando que la situación más penosa, es una mala relación con su madre(señalando que nunca está dispuesta a escucharla a ella y cuando su madre se acerca ella no quiere hablar para solucionar las diferencias)”

Hallazgo (05/09/2018)

“No, cero violencias en la casa”

E₄₄ (I.₂ – Clima familiar)

“Buena relación familiar, no existen mayores conflictos, tenemos buena comunicación y relación, casi siempre trato de conversar con ellos y ayudarlos en los estudios”

E₄₄ (I.₂ – Clima familiar)

Además de considerar también, el contexto vulnerable que los rodea, manifestado en el espacio físico y/o socioeconómico, lo que explica de alguna manera que los estudiantes presenten bajo rendimiento escolar a causa problemas socioeducativos, dados los cambios vertiginosos en los núcleos escolares, familiares y socioeconómicos. (Gutiérrez, Camacho y Martínez, 2007)

De acuerdo a lo anterior, toman un rol relevante los establecimientos, por lo que se hace significativa la labor docente y la implementación de estrategias adecuadas para el desarrollo de la inteligencia emocional y con ello, disminuir la carga que traen desde el hogar y generar relaciones de confianza con el propósito de que sus estudiantes se sientan contenidos y suplir de alguna manera la carencia de afecto que presentan.

El sistema educacional esta tan enfocado en la formalidad que es difícil la cabida en el currículo para la empatía, la emocionalidad, el amor, es esto precisamente lo que falta, hablar desde el amor, desde las emociones en todo ámbito de nuestras vidas y de igual manera ponerlo en práctica, así bien lo aseguran en el Programa de educación emocional (2017) “tradicionalmente, el sistema educativo se ha centrado en la mejora de las capacidades intelectuales sirviéndose de las distintas materias curriculares y prestando escasa o nula atención al desarrollo socio-afectivo”. (p.11)

Si bien los docentes explican que han abordado de manera asistemática lo relacionado a los factores afectivos en los escolares, estas fluctúan entre el cariño, entrega de confianza, dialogo personalizado y como grupo curso, formación ética – moral, el desarrollo de la empatía y escucha activa, refuerzo positivo, reflexiones, motivación extrínseca utilizando materiales audiovisuales y concretos, además del trabajo colaborativo entre docentes y asesorías por profesionales como el psicólogo y orientador.

Por lo que se hace relevante que exista en cada establecimiento la presencia de un equipo multidisciplinario, con los diferentes profesionales que esto involucra, para el apoyo a los docentes en el trabajo de la educación emocional, considerando también que su existencia posibilita un sustento especializado constante a los estudiantes en su institución escolar. De acuerdo a esto, es imprescindible contar con programas y/o planes que se enfoquen al desarrollo de los factores afectivos, como un planteamiento

permanente y que sea de común concordancia entre los docentes para ser llevado a cabo, buscando favorecer al estudiante en el ámbito emocional reflejando esto, en el rendimiento escolar, pensando en que:

De alguna manera, se olvida el valor y la necesidad de una educación global, de la persona como un todo. No obstante, es indudable que, incluso si el objetivo fundamental es lograr el progreso académico de los alumnos, además de los factores pedagógicos y cognitivos, estarán siempre presentes factores emocionales y sociales. (Programa de Educación emocional, 2017, p.11)

Finalmente, con los estudiantes, se llevaron a cabo estrategias enfocadas en el trabajo de las emociones, la autoestima y el autocontrol, con el fin de encontrar hallazgos relevantes para la investigación en curso, percatando desde entonces que las didácticas utilizadas para las diferentes actividades empleadas dieron resultado, considerando un proceso mas eficaz y evidenciable en el caso del conocimiento y reconocimiento de las emociones y para el tema de la autoestima, se requiere un transcurso de tiempo prologando y apoyo constante, lo que no deja evidencias observables, entregando lineamientos y didácticas a los docentes y padres/apoderados para que se continúe con un trabajo transversal en lo que es la educación emocional.

Capítulo 6: Referencias bibliográficas



- Acosta, J. (2011). *Inteligencia emocional: en una semana*. España: Gestión 2000.
- Antequera, M., Bachiller, B., Calderón, M., Cruz, A., Cruz, P., García, F., ...Ortega, R. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Discapacidad Intelectual*. Sevilla, España: Consejería de educación, Dirección General de Participación e Innovación Educativa.
- Arzate, B. (2010). *Antología: Discapacidad Intelectual*. Chihuahua, México: Secretaria de Educación y Cultura.
- Barreto, V. (2018). *Educación socioemocional*. Ciudad de México, México: Santillana.
- Becoña, E. (2006). *Resiliencia, definición, características y utilidad del concepto*. Revista de psicopatología y psicología clínica, 11(3), 126.
- Bellido, A. y Villegas, G. (2010). *Carencia afectiva y sus consecuencias en el desarrollo evolutivo*. (Tesis de pregrado). Universidad de Cuenca, España.
- Bielsa, A. (2010). *Carencia afectiva*. *Centre Londres*, 94(1), 1.
- Caballo, V. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Centro de documentación y estudios. (2012). *Buenas prácticas en la atención a personas con discapacidad; Vivir mejor, como promover el bienestar emocional*. Vasco, España: Diputación foral de Álava.
- Céspedes, A. (2012). *Niños con pataletas adolescentes desafiantes*. Chile: Ediciones B.
- Corporacion municipal de desarrollo social. (2014). *Protocolo de actuación para la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes* (S.N). Recuperado de:

<http://www.codep.cl/documents/10179/10835/PROTOCOLO+DE+PROTECCION+A+LA+INFANCIA+CODEP.pdf/d9545fbc-3177-4210-83d5-ad0181ec7b37>

Covadonga, M. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de Educación*, 12(1), 81-113.

Del Rincón, D., Arnal, J., La Torre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dyckinson.

Díaz, C. y Pinto, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21 (1), 46-54. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1267/1834>

Down España. (2017). *Emociona – Down, Programa de educación emocional*. Recuperado de: <http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2018/01/Programa-Emociones.-Gui%CC%81a-del-mediador.pdf>

Estévez, E., & Murgui, S., & Musitu, G., & Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (1), 119-128.

Feito, L. (2007). Vulnerabilidad. *Scielo*, 30 (3), 7-22. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272007000600002

Feldman, R., Papalia, D., & Olds, S. (2010). *Desarrollo humano (11ª edición)*. México: Mc Graw Hill Interamericana.

Fernández, B, P. y Extremera, P, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19 (3), 68.

Fernandez Poncela, A. M. (2011). Antropología de las emociones y teoría. *Revista versión Nueva Época*, 7.

Ganzenmuller, C. (diciembre 2006). I jornada de atención a víctimas con Discapacidad Intelectual. La situación de vulnerabilidad de las personas con discapacidad desde la perspectiva de la convención internacional de las naciones unidas. Nueva York.

Gonzales, L. (2009). Orientaciones de lectura sobre la vulnerabilidad social. Córdoba: S.E. Recuperando en: (<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/orientaciones-de-lectura-sobre-vulnerabilidad-social.pdf>)

Gutiérrez, P., Camacho, N. y Martínez, M. (2007). Autoestima, funcionalidad familiar y rendimiento escolar en adolescentes. *Aten primaria*, 39 (11), 597 -601.

Henoch, P. (2010). Serie informe social. Chile: Libertad y Desarrollo. Recuperado de http://www.superacionpobreza.cl/wpcontent/uploads/2014/03/vulnerabilidad_social_mas_alla_de_la_pobreza.pdf

Icart, A. y Freixas, J. (2013). *La familia: comprensión dinámica e intervenciones terapéuticas*. España, Barcelona: Herder Editorial, S.L.

Latorre, A. (2003). Conocer y cambiar la práctica educativa. España: Grao.

LLuque, D. y LLuque, M. (2016). *Discapacidad intelectual: Consideraciones para su intervención psicoeducativa*. España: Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.

Ministerio de Educación. (2009). *Ley general de Educación*. Santiago, Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

Ministerio de Educación. (2009). Decreto con toma de Razón N°0170.Fija normas para determinarlos alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Gobierno de Chile. Santiago, Chile. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2016/08/201304231500550.DEC200900170.pdf>

Ministerio de Educación. (2013). Orientaciones técnicas para la evaluación diagnóstica de estudiantes con necesidades educativas especiales asociada a Discapacidad Intelectual. Santiago, Chile.

Ministerio de educación. (2015). Decreto n°83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas de educación parvularia y educación básica. Gobierno de Chile. Santiago, Chile. Recuperado de Educación especial: <https://especial.mineduc.cl/implementacion-decreto-83/preguntas-frecuentes/documento-preguntas-frecuentes-completo/>

Monistrol, O. (2007). El trabajo de campo en investigación cualitativa. *Revista NURE investigación, II* (29), 1-4.

Muñoz, V. (2012). Relación de las familias con hijos discapacitados intelectuales en el proceso educativo y de inclusión social con la escuela diferencial belén de Maipú. (Tesis de grado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago

Osses, S., Sánchez, I., & Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través de proceso analítico. *Scielo* 32, 119-133.

Pérez, S. G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Sevilla: La muralla.

Pozo, J. I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano*. Madrid: Morata, S. L.

Real academia española y asociación de academias de la lengua española. (diciembre de 2017). Diccionario de la lengua española. Obtenido de <http://dle.rae.es/>

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L., 1996.

Rojas, M. (2012). La investigación acción y la práctica docente. n.42. pp 1-8. Santiago, Chile. Recuperado el 13 de Mayo: [http://www.cide.cl/documentos/investigación accióncuderno4 MTROJAS.pdf](http://www.cide.cl/documentos/investigación%20acción%20cuderno4%20TROJAS.pdf)

Rubio, M (2013). *Influencia de la implicación de la familia en la motivación de los hijos* (tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3061/Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ruiz, P. (2010). El rol de la familia en la educación. *Temas para la educación* 1 (1), 1-12.

Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw Hill.

Schore, A. (agosto,2011) Los efectos de una relación de apego seguro en el desarrollo del cerebro derecho, afecto, regulación y salud mental infantil. *Revista de salud mental infantil*, (7), p.66.

Silva, J. (2015). *Educación en contextos vulnerables* (tesis de pregrado). Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.

Trujillo, M. (2015). *Resiliencia en la psicología social* (tesis de pregrado). Universidad nacional autónoma de mexico. Mexico.

Unicef. (2008). *Construyen una alianza familia-escuela*. Santiago, Chile: Conchalí, somos todos.

Verdugo Alonso, M. A. (2002). *Análisis de la definición de Discapacidad Intelectual de la asociación americana sobre retraso mental*. Salamanca.

Verdugo, M. A. (2012). *Análisis de la definición de Discapacidad Intelectual de la asociación americana sobre el retraso mental*. España: Instituto universitario de integración en la comunidad. Universidad de Salamanca

Verdugo, J., Arguelles, J., Guzmán, J., Márquez, C., Montes, R. y Uribe, I. (mayo-agosto 2014). Influencia del clima familiar en el proceso de adaptación social del adolescente. *Psicología desde el Caribe*, 31 (2), 207 – 222.

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Edito.

Capítulo 7: Anexos



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A ESTUDIANTES

Datos personales

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

Curso: _____

Fecha: _____

Establecimiento: _____

Instrucciones:

Conozco a un niño (a) llamado (a) Roberto (Rosita), y quiero saber si tú puedes adivinar qué clase de niño (a) es, y por qué actúa de esta manera. Dime lo primero que se te ocurra".

Objetivo:

Evidenciar los factores afectivos que inciden en el proceso de aprendizaje del estudiante.

Preguntas:

1. Hay algo que a R. no le gusta de su papá ¿Qué es?

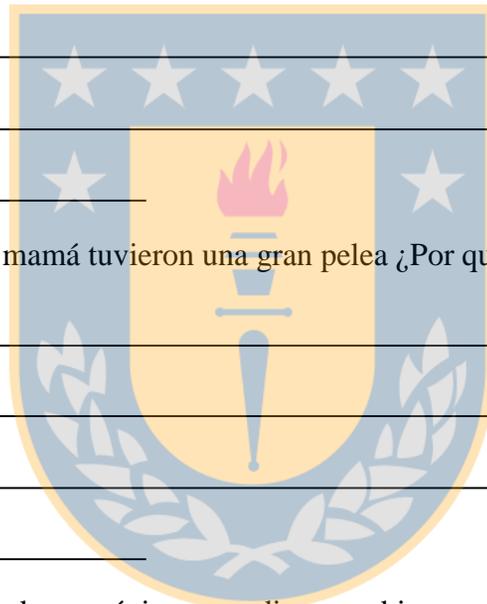
2. R. Piensa que su papá y su mamá no lo quieren ¿por qué?

3. A veces R. no quiere hacer lo que su mamá le dice ¿Por qué? ¿Qué pasa entonces?

4. A veces R. pelea con su hermano ¿Por qué? ¿Qué pasa entonces?

5. Un día R, y su mamá tuvieron una gran pelea ¿Por qué?

6. Si R. tuviera poderes mágicos y pudiera cambiar a sus padres. ¿Cómo los cambiaría?



7. R. Piensa que su familia comparada con otra es

8. R. Piensa que su madre debería aprender que

9. R: no juega con otros niños ¿Por qué?

10. R. llegó a la casa llorando el otro día. ¿Por qué?



11. R. le tiene mucho miedo a algo. ¿Por qué?

12. Ayer pasó algo malo ¿Qué fue?

13. A veces R. se siente muy triste ¿Por qué?

14. Si R. pudiese hacer lo que él (ella) quiere ¿Qué crees tú que haría?



15. ¿Qué es lo que R. desea más que nada en el mundo?

16. Si R. pudiese convertirse en un animal. ¿Qué animal crees tú que le gustaría ser?

¿Por qué? ¿Y el que nunca le gustaría ser? ¿Por qué?



17. R. Muchas veces yo pienso que es

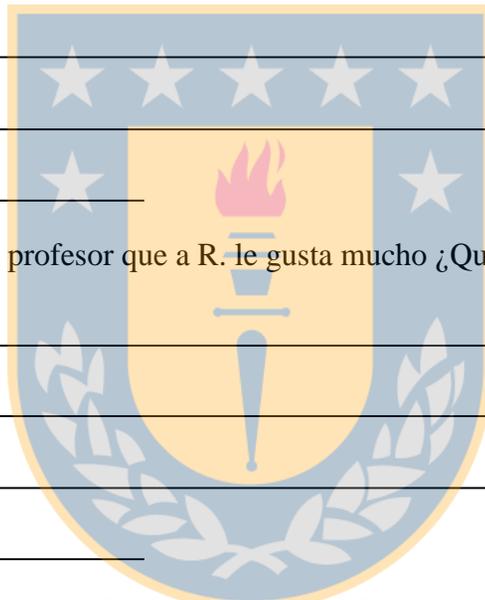
18. R. se enfurece cuando

19. R. siente que lo(a) tratan mal a veces ¿Por qué?

20. R. no quiere ir a la escuela ¿Por qué?

21. Hay algo de su profesor que a R. le gusta mucho ¿Qué es? ¿Por qué?

22. A veces R. se enoja en la escuela. ¿Por qué?



23. A veces R. se pone nervioso (a) en la escuela. ¿Por qué?

24. A R. le desagrada algo de su profesor ¿Qué es?

25. Para aprender bien en grupo R. debe

26. R. piensa que tener amigos es difícil si

27. Cuando R. trabaja solo en clases

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A APODERADOS

Datos personales

Entrevistador: _____

Nombre entrevistado: _____

Nombre estudiante: _____

Relación: _____

Fecha: _____

Establecimiento: _____

Objetivo: Conocer el entorno inmediato familiar en el cual se desenvuelve el estudiante.

Preguntas

1. ¿Cómo está distribuida su vivienda? ¿Cuántas personas bien en su hogar?

2. ¿Todos los miembros aportan? ¿Cómo?

3. ¿Cuál es su escolarización?

4. ¿Cómo es la relación dentro de los miembros de la familia?

5. ¿Qué tipo de refuerzo utiliza en las situaciones que su hijo no cumple con sus expectativas?

6. ¿Quién cree usted que es una figura significativa para su estudiante?



7. ¿Cuál es la actitud de la familia frente a las diferencias manifiestas de su hijo?

8. ¿Qué situaciones son generadoras de conflicto dentro del hogar?

9. ¿Quiénes intervienen como mediadores en las situaciones de conflicto mencionadas anteriormente?

10. ¿Existe algún integrante de la familia que asista a sesiones con el psicólogo o algún otro especialista? ¿Por qué?

11. ¿Cuáles son las expectativas con respecto a su hijo?

12. ¿Presenta su hijo/a conductas desafiantes y/o dóciles frente a situaciones estresantes? ¿Por qué cree usted que reacciona así?



13. ¿Cómo visualiza la imagen que tiene su estudiante consigo mismo?

14. Describa el carácter y/o temperamento de su estudiante.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A DOCENTES

Datos personales

Entrevistador: _____

Nombre entrevistado: _____

Profesión: _____

Fecha: _____

Establecimiento: _____

Objetivo: Conocer la metodología de trabajo de los docentes para abordar el estado afectivo de los estudiantes.

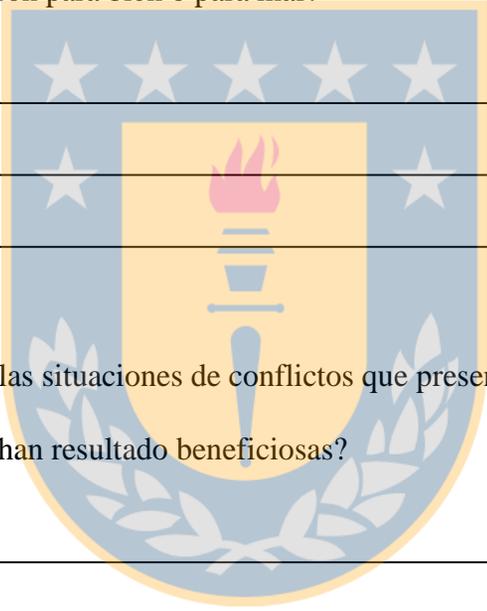
Preguntas

1. ¿Aplican algún instrumento para medir la autoestima, temperamento y/o ansiedad de los estudiantes?

¿Cómo es la relación entre pares dentro de su curso?

2. ¿Qué estrategias a implementado dentro del aula como contención para los estudiantes?

3. ¿Ha identificado situaciones que desencadenan cambios en la conducta de estudiantes? ¿estas son para bien o para mal?



4. ¿Cómo aborda las situaciones de conflictos que presentan los alumnos en su sala de clases? ¿les han resultado beneficiosas?

5. ¿Utiliza estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional, estas tienen alguna base teórica? ¿Cuáles?

6. ¿Cómo los docentes pueden ser agentes de cambio en cuanto al desarrollo afectivo de los estudiantes?

7. ¿Ha tenido la oportunidad de compartir y conocer a la familia de la familia de los estudiantes?

8. ¿Cuál es el tipo de familia que predomina en su curso? ¿Ha compartido con algunos de ellos?

