



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

INTERVENCIÓN PARA POTENCIAR EL DESARROLLO SOCIOAFECTIVO EN ESTUDIANTES CON DIAGNÓSTICO DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y DEL DESARROLLO

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE:

Licenciada en Educación

AUTORA: Jenny Muñoz Barahona

PROFESOR GUÍA: Patricio Alarcón C.

Abril, 2021

ÍNDICE

Introducción	3
1. Capítulo I: Problema de investigación	6
1.1. Fundamentación	6
1.2. Objetivos de la intervención	12
1.2.1. Objetivo General	12
1.2.2. Objetivos específicos	12
2. Capítulo II: Marco Teórico	13
2.1. Conceptualización de la discapacidad intelectual.....	13
2.2. Enfoque multidimensional de la discapacidad intelectual.....	14
.....	16
2.3. Marco histórico de la discapacidad intelectual a nivel internacional	16
2.4. La atención de la discapacidad intelectual en Chile.....	19
2.5. Conceptualización y dificultades en del desarrollo socioafectivo.....	21
2.6. Desarrollo social en discapacidad intelectual	23
2.7. El desarrollo socio afectivo en niños con diagnóstico de discapacidad	24
3. Capítulo III: Marco Metodológico de la intervención.....	26
3.1. Descripción del contexto de intervención.....	27
3.2. Diseño	30
3.3. Tipo de la investigación.....	30
3.4. Universo	31
3.5. Población.....	31
3.6. Muestra.....	31
3.7. Descripción de los procedimientos de recogida de información	32
4. Capítulo V: conclusiones y consideraciones finales	38
Referencias bibliográficas.....	43
Anexos	49

*“Educar la mente sin el corazón, no es educación en absoluto”
Aristóteles.*

Introducción

En la actualidad, la escuela ya no se ocupa sólo de educar desde el intelecto, más bien prepara al individuo como un ser integral, es por eso que en los últimos años se le ha dado la importancia necesaria al área social y afectiva en los estudiantes. (Casassus, 2003)

Se desarrollan algunas interrogantes en relación al conocer y al indagar el nivel socioafectivo desarrollado por estudiantes con diagnóstico de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (DID). En el contexto de este estudio en particular surgen a continuación las siguientes interrogantes: ¿por qué hay estudiantes con discapacidad intelectual que desarrollan altos niveles socioafectivos?, ¿por qué hay estudiantes con discapacidad intelectual que manifiestan bajos niveles socioafectivos?, ¿qué factores influyen en el desarrollo socioafectivo?, ¿por qué existen estudiantes con mayores niveles de empatía?

Las preguntas mencionadas llevaron a indagar profundamente sobre la vida de los alumnos evaluados, sobre su capacidad de reconocer las emociones que intervenían en su vida cotidiana, por ejemplo, en la socialización con sus pares. Surgen entonces las siguientes interrogantes: ¿son capaces los y las estudiantes de reconocer sus emociones e interpretarlas?, ¿cómo afectan las emociones en su vida?, ¿cómo afectan en las relaciones con las demás personas?

El equipo profesional que trabaja con niños y niñas pueden estar consciente de la importancia de un adecuado proceso y desarrollo socio afectivo para que, a partir de aquellos escenarios, se pueda comprender mejor y conocer el impacto de este fenómeno en sus actos. Según Céspedes, (2008):

“conducir al niño y empoderarlo en la consciencia de sí mismo, es una ardua labor, que puede facilitarse en la medida que éste posea ciertos conocimientos y a su vez, éstos se armonicen con la voluntad de amar, evidenciando el trabajado regalo de un mundo mejor”, además nos dice que, “establecer las emociones en el sistema educativo y extender el entorno educativo al hogar, de la voz de la educación emocional, fundamenta un cuidadoso cambio para resguardar en nuestros niños su más valioso potencial: su magnífico proyecto biológico que asegura su felicidad y su armonía”.

De acuerdo a García, (2012):

“para poder incorporar los aspectos emocionales en el proceso educativo se debe caracterizar en qué consisten las emociones, cómo a partir de estas surge la educación emocional y qué papel juega está dentro de dicho proceso. A su vez, se debe considerar el papel del maestro y cómo las emociones tanto propias como de los estudiantes” (p.1).

Por consiguiente, la presente investigación se focaliza en descubrir si los estudiantes evaluados de la escuela son capaces de reconocer, definir y expresar las emociones que intervienen en su quehacer diario; y también el propósito de crear un instrumento que, a través de variadas actividades y talleres, a lo largo de un tiempo, favorezca el desarrollo de habilidades socio afectivas, especialmente en estudiantes con diagnóstico de discapacidad intelectual y del desarrollo.

Como objetivo general, este estudio propone potenciar el desarrollo socioafectivo en estudiantes con diagnóstico de discapacidad intelectual y del desarrollo, en los cursos de 6°,7° y 8° año de educación general básica. En cuanto a los objetivos específicos, el proyecto busca en primer lugar; identificar las dimensiones del desarrollo socioafectivo en los individuos de la muestra que presenten falencias con respecto a lo descrito en la literatura para esta población y en segundo lugar diseñar estrategias de intervención orientadas a fortalecer áreas

socio afectivas en estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo, especialmente en los cursos de 6°, 7° y 8° año de educación general básica. Por último, ejecutar un plan de intervención con las estrategias requeridas, planteadas y orientadas previamente para fortalecer las áreas socio afectivas en estos estudiantes y evaluar la intervención a través de la consecución de las metas propuestas por medio de la ejecución y seguimiento del proyecto.

Cabe destacar que es de suma relevancia que los niños, niñas visualicen y reconozcan aquellos factores que intervienen en el desarrollo socio afectivo en el contexto escolar, además de que sean protagonistas de sus propias emociones, siendo conscientes de estas para que así se encuentren mejor preparados y preparadas hacia los desafíos de una vida adulta de calidad.

Por último, y también muy importante es la intención de la investigación, que se relaciona con la posibilidad de aportar con recursos psicopedagógicos para dar respuestas a las problemáticas en los y las estudiantes con discapacidad intelectual, que además debiera ser un propósito fundamental de los profesionales de la educación, incluso de incluye la posibilidad de establecer una adecuada priorización y atención emocional en todos los niños y niñas independientes de su diagnóstico.

1. Capítulo I : Problema de investigación

1.1. Fundamentación

En el ámbito de la justificación y de la necesidad de la educación emocional, existe un marco para la orientación en el que se pueden distinguir la orientación para la prevención y el desarrollo. (Álvarez y Bisquerra, 1996; Bisquerra, 1998)

La mayoría de los aspectos relacionados con la educación emocional actualmente no quedan contemplados en el currículum ordinario. Algunos ejemplos de tópicos característicos son las habilidades sociales, el entrenamiento asertivo, el autocontrol, la autoestima. Estos son temas transversales, (educación para la salud, educación moral, educación ambiental, educación para la paz, etc.), siendo la educación emocional una de ellas.

Numerosas premisas se pueden utilizar para justificar la educación emocional en el currículum escolar. Entre las principales se destacan las siguientes:

- a) **Desde el propósito de la educación:** el fin concluyente de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral de los estudiantes. En este desarrollo pueden distinguirse como mínimo dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. El primero ha recibido tradicionalmente un énfasis especial, en detrimento del segundo que ha quedado prácticamente olvidado de la práctica educativa. La educación emocional se propone fundamentalmente poner un énfasis especial en este aspecto con el objeto de otorgarle la importancia que merece.

- b) **Desde el proceso educativo:** la educación es un proceso caracterizado por las relaciones interpersonales. Toda relación interpersonal está impregnada por fenómenos emocionales. En el proceso de aprendizaje

individual y autónomo también está presente la dimensión emocional. Todo esto exige que se le preste una atención especial por las múltiples influencias que las emociones han de generar sobre el proceso educativo. Desde las instituciones educacionales un elemento que ha surgido con fuerza en los últimos años respecto del desarrollo integral de sus alumnos es la noción de clima social y escolar.

Arón y Milicic, (1999), distinguen la presencia de ambientes escolares obstaculizadores y aquellos ambientes favorecedores (nutritivos) del desarrollo de sus alumnos y alumnas.

Los ambientes nutritivos son aquellos que favorecen el autoconocimiento del estudiante, en donde hay un procesamiento adecuado de sus experiencias y espacios validados y seguros, y donde además los alumnos pueden expresar sus emociones e ideas. De esta forma, la generación de espacios sociales seguros contenedores y nutritivos resultan esenciales para favorecer el bienestar socio-emocional y permitir relaciones de cercanía, confianza y crecimiento mutuo entre todos los miembros de la comunidad educativa. En otras palabras, es esencial la generación de *apego escolar*, entendido como la construcción de vínculos seguros en la escuela (Milicic y López de Lérida, 2008).

Casassus (2003), aporta que:

“si los aprendizajes dependen de las emociones, entonces hay que entender cómo funcionan las emociones en el aprendizaje. Pero no solo cómo funcionan en términos generales, sino cómo funcionan en cada alumno, y aún más, como están funcionando “en este momento”, pues las emociones cambian. Si en este momento, el alumno está cerrado al aprendizaje, en tanto que el profesor, como si se le hablará al vacío” (p.23).

En el prólogo del libro *“la educación del ser emocional”*, el psiquiatra Claudio Naranjo señala que nada importa tanto para el desarrollo de los niños como el que los profesores tomen conciencia de sí mismos. En relación a esto se describen algunas premisas:

- a) **Desde el autoconocimiento (autoestima):** “conócete a ti mismo” estaba inscrito en el frontispicio del templo de Delfos y fue adoptado como lema por Sócrates. Desde entonces, éste ha sido uno de los objetivos del ser humano y está presente en la educación. Dentro de este autoconocimiento, uno de los aspectos más importante es la dimensión emocional.

- b) **Desde la teoría de las inteligencias múltiples:** en la segunda mitad de los años noventa ha tenido una amplia difusión la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1995).

Por otra parte, la concepción del aprendizaje socioafectivo, y más ampliamente la noción del desarrollo personal de divulgación en contextos no académicos, ha tenido una influencia significativa de los teóricos de la inteligencia emocional. como Goleman (1996), “citado en”: Mayer y Salovey (1997), entre otros, de los desarrollos en el área de las inteligencias múltiples, entre ellas están la inteligencia interpersonal y la intrapersonal (Gardner, 1994).

Esta teoría supone un reto para el futuro de la educación, en el cual deben caber aspectos educativos hasta ahora olvidados. Entre ellos se encuentran las emociones. Como señala Gardner, (1995):

“concentrarse en las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad formal puede suponer una estafa para los individuos que tienen capacidad en otras inteligencias. Por otra parte, el no tomar en consideración la inteligencia emocional en el sistema educativo puede suponer una atrofia de considerables consecuencias para el desarrollo personal y social” (p.47).

c) Desde la Inteligencia emocional: entre los primeros autores que describieron la inteligencia emocional están Meyer y Salovey (1997), quienes la definieron como el conjunto de habilidades que explican cómo la percepción y comprensión emocional varían en su exactitud entre las personas, y que considera las siguientes áreas y destrezas: percibir y expresar emociones; asimilar las emociones en el pensamiento; comprender y analizar las emociones, y regular reflexivamente las emociones. Bar - On (1997), por su parte, ha definido la inteligencia emocional como un espectro de habilidades no cognitivas y de competencias y destrezas para lograr éxito al enfrentar las demandas y presiones del ambiente. El autor distingue entre destrezas intrapersonales (autoconciencia emocional, asertividad, autoevaluación, independencia y autoactualización) e interpersonales (relaciones interpersonales, asertividad, responsabilidad social y emocional). Incluye también habilidades relacionadas con el manejo del estrés (tolerancia al estrés, control de impulsos) y el ánimo general (felicidad y optimismo).

En general, existe consenso entre los diversos autores en que las habilidades que componen la inteligencia emocional se cuentan el autoconocimiento, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales (Bar-On, 2000; Goleman, 1996; Meyer y Salovey, 1997; Salovey y Mayer, 1990; Shapiro, 1997).

El hecho de que una obra como *Inteligencia emocional* de Daniel Goleman (1995), en la cual se pone de manifiesto la necesidad de colocar a la inteligencia sobre la emoción se haya convertido en un *best seller*, es un indicador adicional del interés social por el tema, lo cual pone en evidencia una necesidad desatendida. La primera edición en castellano se publicó en octubre de 1996; y en junio de 1997 ya se editaba la decimoquinta reimpresión.

d) Desde el nuevo rol del profesor: cada vez queda en mayor evidencia que el rol tradicional del profesor, centrado en la transmisión de conocimientos, está cambiando. El rol del profesor se transforma, pasando de la enseñanza a la relación emocional de apoyo. Esto va a suponer un reciclaje del profesorado, para ponerlo en situación de impartir educación emocional. Sin embargo, los docentes relatan un sentimiento de insuficiencia en su formación profesional para promover el desarrollo socio-emocional de sus alumnos, específicamente en términos de elementos teóricos y estrategias de manejo e intervención escolar. De ahí que el énfasis en las estrategias que pueden adoptar las instituciones educacionales no se remita sólo al trabajo con sus estudiantes, sino también incluye la capacitación de sus profesionales, pero más importante aún los espacios adecuados para que sus profesores también se desarrollen socio-emocionalmente.

Lantieri, (s.f), “como está citado en”: Sanz, (s.f): menciona que se propone un programa definido como “SEL: aprendizaje social y emocional” que puede resultar llamativo y útil en el campo de la educación emocional. Este programa refleja el reconocimiento creciente de que el desarrollo social y emocional tiene importante influencia positiva sobre los logros de los niños, que no son solo logros escolares, sino también vitales. Este programa propone además dos propuestas para fomentar habilidades relacionadas con las emociones, como son

la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social, las habilidades de relación y toma de decisiones responsables. Ambas propuestas son las siguientes:

- a) Permitir a los niños involucrarse activamente en su propio aprendizaje, teniendo tiempo para prácticas, reflexionar y reforzar sus competencias. Es decir, hacer que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea más eficaz a través de una metodología de aprendizaje significativo.

- b) Crear un clima y entorno de trabajo apropiado para que el aprendizaje que se realice sea seguro, respetuoso, solidario y bien gestionado. Este ambiente ha de basarse en relaciones de apoyo entre todos los participantes (p.20).

Se podrían establecer más elementos de juicio para argumentar la necesidad de atender a las emociones desde el sistema educativo, pero con los que se exponen se considera que de momento ya es suficiente para dar por justificado el énfasis que tendrá la educación emocional.

1.2. Objetivos de la intervención

A continuación, se describen los objetivos, tanto generales como específicos que orientarán el desarrollo de esta investigación.

1.2.1. Objetivo General

Potenciar el desarrollo socioafectivo en estudiantes con diagnóstico de Discapacidad intelectual y del desarrollo, de 6°,7° y 8° año de educación general básica.

1.2.2. Objetivos específicos

- Identificar las dimensiones del desarrollo socio - afectivo en los individuos de la muestra que presenten falencias con respecto a lo descrito en la literatura para esta población.
- Diseñar estrategias de intervención orientadas a fortalecer áreas socio afectivas en estudiantes con discapacidad Intelectual y del desarrollo de 6°, 7° y 8° año de educación general básica.
- Ejecutar un plan de intervención con las estrategias requeridas planteadas y orientadas para fortalecer las áreas socio afectivas en los estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo.
- Evaluar la intervención a través de la consecución de las metas propuestas, por medio de su ejecución y seguimiento.

2. Capitulo II: Marco Teórico

2.1. Conceptualización de la discapacidad intelectual

La definición actual de la discapacidad intelectual es un constructo de características multidimensionales, que hace referencia a la organización norteamericana; *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, en este caso, en su traducción al español, la asociación americana de discapacidades intelectuales y del desarrollo. La discapacidad intelectual hoy en día se entiende como un constructo que involucra a todas las personas teniendo como ejes fundamentales el funcionamiento humano y un perfil de apoyos en donde las personas con discapacidades intelectuales se ven beneficiadas.

La definición propuesta actualmente por la AAIDD hace referencia a discapacidad intelectual como un concepto dinámico y en constante evolución y como un constructo multidimensional el cual es un desafío para las personas y las organizaciones, considerando el perfil de apoyos y los desajustes entre el contexto y el individuo como un fenómeno típico y característico de la realidad actual. La definición propuesta es la siguiente:

“La discapacidad intelectual es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en el comportamiento adaptativo, que abarca muchas habilidades sociales y prácticas cotidianas. Esta discapacidad se origina antes de los 22 años. (Schalock, Luckasson, y Tassé, 2021)

La definición de discapacidad intelectual trae consigo tres criterios distintos para definir y caracterizar la presencia de discapacidad en una persona. Los tres criterios de clasificación de la definición de discapacidad intelectual son los siguientes:

- a) Limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual.
- b) Limitaciones significativas en la conducta adaptativa, manifestada en habilidades conceptuales, sociales y prácticas.
- c) Edad de aparición antes de los 22 años.

Hay una importancia implícita en los tres criterios de clasificación de la discapacidad intelectual. La importancia radica en que la evolución de la discapacidad intelectual actual ha traído nuevos parámetros de clasificación para así adecuarse al conjunto de estudios e investigaciones sobre las personas que presentan actualmente una situación de discapacidad intelectual.

La evolución tecnológica de la sociedad, el nuevo paradigma de autonomía personal, el enfoque de atención de la discapacidad de pertenencia comunitaria, la evolución del concepto de inteligencia como un constructo múltiple, el modelo de calidad de vida y apoyos y el valor agregado hacia la conducta adaptativa en personas con discapacidades del desarrollo son fenómenos que han dado lugar a reestructurar a través de la historia el concepto de discapacidad intelectual y su clasificación para una mejor evaluación e intervención comunitaria.

2.2. Enfoque multidimensional de la discapacidad intelectual

La definición de discapacidad intelectual proyecta el concepto en torno a un ajuste entre las capacidades que pueda tener una persona y su desarrollo en el entorno. El enfoque multidimensional de la discapacidad intelectual considera que los apoyos que se entregan para abordar la discapacidad son necesarios y fundamentales hoy en día para promover mejoras en el funcionamiento humano de la persona que presenta un desajuste de sus habilidades funcionales, por

ejemplo, tanto en; habilidades intelectuales, conducta adaptativa, salud, participación y contexto.

De acuerdo al marco conceptual del funcionamiento humano, estas habilidades mencionadas se consideran dimensiones las que deben fortalecerse para mejorar las capacidades que presenta una persona con discapacidad intelectual.

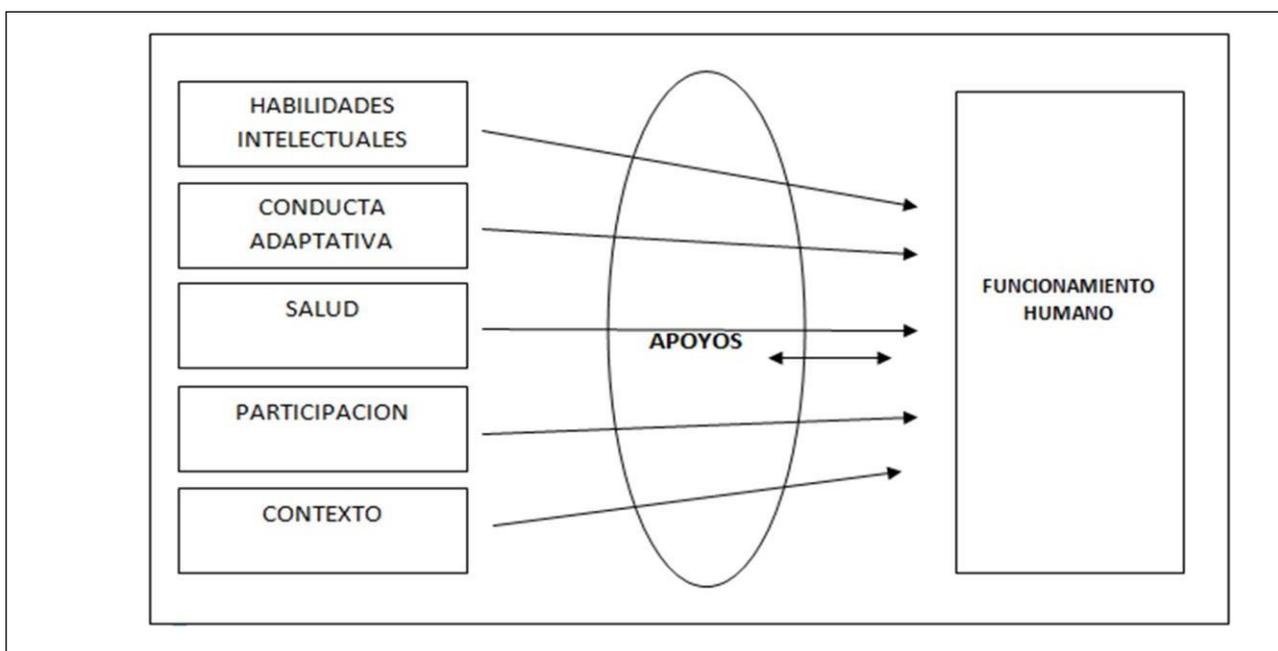
El perfil de apoyos que se entreguen frente a estas cinco dimensiones generalmente mejora el funcionamiento humano de la persona que presenta discapacidad intelectual. Los apoyos se definen como estrategias y recursos que pretenden promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar de un individuo (Schalock, *et al*, 2011, p.48).

Es importante destacar que el enfoque multidimensional permite mejorar la realidad contextual chilena en cuanto a la discapacidad intelectual, ya que se ajusta a la realidad en la cual se desarrollan los desajustes. Este enfoque considera que el funcionamiento humano y la presencia de discapacidad intelectual implican una interacción dinámica y recíproca entre conceptos como los de: habilidades intelectuales, conducta adaptativa, salud, participación, contexto y apoyos individualizados. La entrega sistemática de apoyos generalmente mejorará el funcionamiento de la persona que presenta discapacidad intelectual.

La atención de la discapacidad intelectual está avanzando desde un enfoque desintitucionalizado hacia un enfoque de pertenecía comunitaria, este último reconoce que la presencia de discapacidad se produce por la aparición de barreras en el entorno que obstaculizan el funcionamiento de la persona. Este enfoque también considera la necesidad de un empoderamiento de las familias

que tienen personas con discapacidad intelectual, donde ellas mismas son protagonistas en la planificación de apoyos. Lo mencionado anteriormente se justifica desde la convención de igualdad de derechos de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas, ratificada por primera vez el año 2006 en la que la discapacidad se entiende como una cuestión de derechos humanos reconociéndose la presencia de barreras o limitaciones en el entorno de la vida de una persona en situación de discapacidad.

Figura N.º 1: Marco conceptual del funcionamiento humano.



Fuente: Elaboración propia basada en el libro “discapacidad intelectual” 11ª edición.

2.3. Marco histórico de la discapacidad intelectual a nivel internacional

Durante la historia, la terminología de la discapacidad intelectual ha evolucionado y lo más probable es que siga evolucionando en el futuro próximo gracias a los

avances en la tecnología, el desarrollo científico en el área, la inclusión y los cambios sociales y políticos en relación a la discapacidad

La terminología utilizada para evaluar e intervenir a lo que ahora se llama discapacidad intelectual ha cambiado históricamente, se han utilizado cuatro enfoques generales (criterio social, clínico, intelectual y dual), con propósitos de definición y clasificación (Ali y Blanco, 2015, p. 40).

Es importante destacar que una de las primeras concepciones que se sostuvo de la discapacidad intelectual fue la de una enfermedad que no tenía cura. Las perspectivas que hoy se tienen de la discapacidad es diferente. Sobre aquello, Peredo (2016) sostiene que:

“a lo largo del tiempo se han propuesto, revisado y analizado numerosas definiciones de DI. Como es un concepto que tiene que ver con profesionales de diferentes disciplinas, ha sido definido desde perspectivas muy distintas. Siendo los médicos el primer grupo profesional que se ocupó de la DI, las primeras definiciones acentuaban los criterios biológicos o médicos. Aunque las definiciones de DI basadas en criterios biológicos o médicos pueden ser útiles para los médicos, pueden resultar poco adecuadas para un educador” (p.108).

Por otra parte, los criterios biomédicos o biológicos con los cuales se clasificaba la discapacidad intelectual poco tuvieron implicancias en el área educacional.

Hoy en día la importancia de los tres criterios de clasificación radica en que la evolución de la discapacidad intelectual actual ha demandado nuevos parámetros de clasificación para así adecuarse al conjunto de estudios e investigaciones sobre las personas que presentan actualmente una discapacidad

intelectual. Aunque si revisamos brevemente algunas definiciones propuestas, durante los últimos 60 años nos encontramos con algunos aportes interesantes, por ejemplo:

Heber, (1959), “citado en”: Schalock, *et al*, (2011), menciona que el retraso mental se refiere a un funcionamiento intelectual por debajo de la media que se manifiesta durante el periodo del desarrollo y que se asocia con deficiencias en algunos de los siguientes conceptos:

- a) maduración
- 2) aprendizaje
- 3) adaptación social

En cuanto al autor Grossman, “citado en”: Schalock, *et al*, (2011): en 1973 manifiesta que el retraso mental hace referencia a un funcionamiento intelectual global inferior a la media que coexiste con algunos déficits en la conducta adaptativa manifestado durante el periodo del desarrollo.

Por otra parte, Luckasson y Cols, en el año (2002), manifiestan que el retraso mental es una discapacidad que se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, y esta debe manifestarse en las habilidades, prácticas, sociales y conceptuales, originándose antes de los 18 años.

Las tres definiciones anteriores nos permiten establecer que, si bien el nombre y la definición de discapacidad intelectual han tenido algunas

modificaciones, sus tres criterios de clasificación y que actualmente se utilizan, no han tenido modificaciones sustantivas.

Históricamente esta tendencia sobre la definición de discapacidad intelectual y sus criterios de clasificación apoyan las hipótesis de las investigaciones en el campo de la educación, que independientemente del constructo que se haya utilizado para nombrar esta definición, permanentemente se ha descrito al mismo grupo de la población. Específicamente, el término siempre tiene una tendencia de considerar el mismo grupo contextual, así como su necesidad de apoyos y la duración de su discapacidad. De acuerdo a Peredo, (2016):

“la definición antigua enfatiza las dificultades de las personas con DI en la adaptación a su contexto y típicamente relaciona los problemas de adaptación con la DI. En cambio, las definiciones más recientes enfatizan que tanto los factores cognitivos como del comportamiento deben estar presentes de forma significativa, y que la discapacidad del rendimiento intelectual y de la conducta adaptativa deben aparecer durante el período de desarrollo” (desde el nacimiento hasta los 18 años) (p.109).

2.4. La atención de la discapacidad intelectual en Chile

En Chile la discapacidad intelectual está reconocida como una forma de discapacidad y forma parte del 12,9 % que actualmente presenta algún grado y tipo de discapacidad.

En Chile, el 12,9% de la población (2.068.072 personas) presenta discapacidad, según la Primera Encuesta Nacional sobre Discapacidad (MINEDUC, 2004).

Del total de población con discapacidad, un 9% presentan discapacidad Intelectual (más de 300.000 personas) (MINEDUC, 2015).

Específicamente y desde un punto de vista educativo, las personas que presentan discapacidad intelectual son diagnosticadas y evaluadas por un equipo multiprofesional compuesto por profesionales del área de la salud y educación.

Los apoyos entregados a las personas con DID, Discapacidad Intelectual y del Desarrollo, son coordinados a través de las escuelas especiales, fundaciones, escuelas regulares u hogares de una perspectiva inclusiva y socioeducativa.

De acuerdo al decreto N°170 del MINEDUC (2010):

“la Discapacidad intelectual (DI) es definida de la siguiente manera: La deficiencia mental, en adelante 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 10 habilidades prácticas, sociales y conceptuales y que comienzan antes de los 18 años” (p.15).

La atención de la discapacidad intelectual en Chile ha evolucionado paulatinamente encontrando algunos obstáculos en el tiempo.

Una de las barreras que se han encontrado para lograr la plena inclusión de las personas con discapacidad intelectual es la inserción laboral mediante

programas de apoyo enfocados a esta discapacidad y que permitan a estas personas insertarse favorablemente en el mundo del trabajo.

La inclusión social y comunitaria de las personas con discapacidad intelectual en nuestro país se encuentra en proceso, encontrándose en el camino con numerosos obstáculos: legales, culturales y arquitectónicos (Cordeu, 2004, p.10).

Sin embargo, uno de los avances en los últimos años en materia legal y que involucra a la discapacidad intelectual ha sido la promulgación de la ley N° 20.422 que fija las normas para asegurar la inclusión e igualdad de oportunidades de personas con discapacidad.

Esta ley está basada principalmente en la ratificación de la convención de las naciones unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad promulgada en el año 2006, donde diferentes estados partes han ratificado su participación estando a su vez obligados a considerar los acuerdos en materia de discapacidad.

2.5. Conceptualización y dificultades en del desarrollo socioafectivo:

Para Muñoz, (2014):

“el desarrollo afectivo puede entenderse como el camino a través del cual las personas establecen unos afectos y una forma de vivir y entender los mismos. Es un proceso continuo y complejo, con múltiples influencias. Este proceso va a determinar el tipo de vínculos interpersonales que establezca la persona y va a marcar el estilo de relacionarse con los demás” (p.25).

Según San Martín (2015):

“actualmente se ha comprobado que las expresiones de afecto como las palabras cariñosas, las caricias, los besos, los elogios, los actos amables, el reconocimiento de logros y cualidades, son acciones necesarias para que niños y niñas crezcan emocionalmente y puedan mantener relaciones de confianza, seguridad y respeto con los demás” (p.26).

De tal forma, podría considerarse que una o un estudiante tiene un problema socio-afectivo cuando presenta alguna de sus tres principales manifestaciones, las cuales, según Murillo, “citado en”: González, Tenorio, Schmidt, y Ramírez (2005), son:

“afectación de las relaciones sociales con quienes les rodean y consigo mismo (que pueden llegar a desembocar en impulsividad, agresividad, inatención, uso de vocabulario agresivo)” (p.5).

“problemas escolares por estados de ánimo alterados (tristeza, aprehensión, tendencia a desarrollar síntomas físicos o de temor)” (p.5).

“dificultades para aprender o aprovechar las situaciones de aprendizaje-enseñanza, algunos de ellos no explicables por factores intelectuales, sensoriales o de estado de salud (periodos cortos de atención y concentración, preocupación extrema, carencia de estrategias para estudio y aprovechamiento del tiempo para el mismo, interferencia en el desempeño académico)” (p.5).

Según Rodríguez (2002), “el desarrollo socio-afectivo es el proceso donde el niño aprende a comportarse dentro del grupo familiar, de amigos, compañeros de escuela; y las etapas afectivas por las que va pasando, hasta que logra adquirir un alto grado de independencia”. (p. 40)

2.6. Desarrollo social en discapacidad intelectual

De acuerdo a Arizmendy, Flores, Goez, Perlaza, y Pérez, (1999).

“para comprender por qué dentro de un mismo nivel intelectual, ciertas personas con R.M se adaptan a la vida adulta y otros no, se hace necesario conocer más particularmente su ambiente sociocultural, los modos de adquisición de la autonomía, sus variaciones individuales y la capacidad de adaptación. El primer problema para la adaptación social se deriva de la definición la cuales: la incapacidad para adaptarse al ambiente” (p.46).

Para Ocaña (2011) “citado por”: Muñoz (2014):

“el desarrollo social es un proceso de transformación evolutiva de la persona en el que, gracias a la maduración biológica y a la interrelación con los otros, va adquiriendo las capacidades que le permitirán vivir y desarrollarse como ser individual y social en contextos cada vez más amplios. Las adquisiciones de este ámbito son muchas y variadas, se caracterizan por que en todas ellas encontramos aspectos cognitivos, afectivos y conductuales” (p.5)

Las dificultades adaptativas en las personas con diversidad funcional derivan de limitaciones en su inteligencia social y práctica, según los distintos grados de independencia y desempeño de cada uno. Pero también existen muchas veces en su entorno una serie de condicionantes que no permiten desarrollar sus habilidades sociales y encuentran sus limitaciones. (Alonso, 2017)

2.7. El desarrollo socio afectivo en niños con diagnóstico de discapacidad.

El desarrollo socioafectivo se entiende como un proceso que se desarrolla de manera progresiva según las relaciones que se generen; un proceso evolutivo y analítico que necesita un crecimiento personal en conciencia y uso de las reglas o convenios sociales para proceder en armonía con los acuerdos colectivos (Pérez, 2018).

El desarrollo de habilidades socioafectivas en el campo de la discapacidad intelectual juega un papel importante para la mejora de la calidad de vida de estas personas y su autodeterminación. La educación emocional ha de ser fundamental para guiar este proceso de manera adecuada.

Según Fernández y Extremera (2002), contribuir al fomento de la educación socioafectiva desde la institución educativa, se convierte en un reto en el ámbito educativo, teniendo en cuenta que cada vez más el papel del docente en el proceso formativo

Como señala Quiroga (2009) “citado en”: Contreras (2015), la educación emocional se puede concretar a través del desarrollo de las competencias emocionales y sociales para un buen afrontamiento de situaciones y una adecuada adaptación” al grupo y al entorno.

Desde la escuela se puede educar emocionalmente a niños con discapacidad intelectual mediante diversas estrategias y técnicas que favorezcan la autoestima y la autodeterminación. Claramente es en la etapa escolar donde se desarrollan estas habilidades.

En la etapa de Educación Infantil, se tiene más en cuenta la educación emocional, dándose verdadera importancia al bienestar emocional del niño (Pasi, 2001).

De acuerdo a García (2011):

“las personas con discapacidad intelectual no pueden exteriorizar lo que sienten, lo que piensan, no saben controlar ni modificar, en ocasiones, los estados de ánimo ni las emociones, con lo cual su conducta se puede ver limitada en este sentido. En la mayoría de los casos estas personas con discapacidad intelectual carecen de capacidad para entender lo que ocurre a su alrededor, no discriminan con claridad cómo deben comportarse en diferentes situaciones” (p.15).

Dado que las personas con discapacidad intelectual tienen dificultades para entender los estados emocionales externos y controlar sus propias emociones, el desarrollo socioafectivo se convierte en una cuestión relevante para desarrollar mejoras en el funcionamiento de estas personas y en relación a su propio entorno. Por otra parte, las habilidades sociales y afectivas irán relacionadas en función al contexto comunitario.

Para Vásquez, (s.f):

“mientras que el área afectiva se refiere a todas aquellas funciones emocionales, motivacionales y personales que tienen que ver con el individuo, el área psicosocial se compone de las funciones o capacidades psicológicas que se asocian a la vida de relación, a la vida en sociedad. El auto concepto y la autorregulación emocional programas de desarrollo social/afectivo para alumnos con problemas de conducta son ejemplo de funciones afectivas, mientras que la asertividad, la conciencia de las reglas y la cooperación son ejemplos de habilidades sociales. Cuando se utiliza el término “socio afectivo” se hace referencia a esa relación indisoluble que existe entre ambas y cuya separación es en realidad artificiosa, por este motivo se

trabajan de forma combinada al aplicar los programas de desarrollo” (p.25).

Las emociones y conductas de las personas con discapacidad intelectual son relevantes para su adaptación. Por otra parte, las dificultades emocionales en las personas con discapacidad intelectual están íntimamente relacionadas con las conductas adaptativas, la autoestima, la autodeterminación. Será frecuente en la discapacidad encontrar personas con altos niveles de agresividad y frustración, conductas características de una falta de estimulación temprana en estas áreas. García, (2011), afirma que:

“en numerosas ocasiones y debido a la falta de control emocional que tienen los niños con discapacidad intelectual, podremos observar reacciones desproporcionadas que aparecen normalmente ante una frustración o un cambio en sus planes, como por ejemplo llantos, rabiets, chillidos, etc. Por otro lado, cuando están contentos pueden llegar a demostrarlo también de forma desproporcionada, es decir, se pueden mostrar excesivamente eufóricos” (p.16).

En las personas con discapacidad intelectual se encuentran complicaciones en aspectos relacionados con los componentes principales de la educación emocional: autocontrol, autoestima, habilidades sociales, entrenamiento asertivo y habilidades para la vida. Bermejo y Ribot, (2007) “citado en”: Martín, Barahona y Garcia, (2015).

3. Capítulo III: Marco Metodológico de la intervención

El marco metodológico es un instrumento que proporciona el diseño y estructura de los elementos de un proyecto, que permite satisfacer tres requerimientos

importantes de calidad de un proyecto de desarrollo: coherencia, viabilidad y evaluación más satisfactoria.

Su énfasis está centrado en la orientación por objetivos, la orientación hacia grupos beneficiarios y a facilitar la participación de la comunicación entre las partes interesadas (ILPES, 2005, p.13).

3.1. Descripción del contexto de intervención

San Bernardo, comuna y capital de la Provincia de Maipo, una de las seis provincias que conforman la Región Metropolitana, se encuentra ubicada entre los paralelos 70° 43" longitud Oeste y 33° 36' de latitud Sur.

Se emplaza en el extremo sur del Área Metropolitana de la ciudad de Santiago, en un gran cono de deyección del Río Maipo. Limitando al norte con las comunas de Maipú, Lo Espejo y El Bosque, a su vez al Este con las comunas de La Pintana y Pirqué, al Sur con la Comuna de Buin y al Oeste con la Comuna de Calera de Tango.

Figura N° 1 Mapa de la comuna de San Bernardo



Fuente: www.google.cl/maps

La superficie total de la comuna de San Bernardo es de 154,8 km², representando un 13,8% de la superficie provincial y un 1,0% de la superficie regional.

Según el Censo del año 2017, San Bernardo tiene una población de 301.313 habitantes, siendo la sexta ciudad más poblada de Chile tras Puente Alto, Maipú, Santiago, La Florida, Antofagasta y Viña del Mar.

Según la encuesta de Caracterización Nacional (CASEN) en su versión 2017 (principal instrumento de medición socio económica para el diseño y evaluación de la política social existente en Chile), San Bernardo cuenta con una población de 301.313 habitantes.

La encuesta Casen además nos entrega la siguiente información, resumida en un cuadro con respecto a los índices de pobreza de la comuna de San Bernardo.

Figura N° 2: Índice de pobreza comuna de San Bernardo.

Unidad Territorial	Tasa de Pobreza	
	Por Ingresos, Personas (%)	Multidimensional, Personas (%)
Comuna de San Bernardo	9,19	21,99
Región Metropolitana de Santiago	6,20	15,01
País	10,41	16,63

Fuente: Encuesta CASEN 2015, MDS

Fuente: Encuesta Casen.

Los datos presentados a continuación fueron extraídos de las bases de datos publicados en los portales de datos abiertos y agencia de la Calidad de Educación del MINEDUC. Se presenta el número de establecimientos por dependencia – municipal, particular subvencionado y particular pagado que permiten tener una visión resumida de la realidad comunal. Los datos sirven para comparar la comuna con la región y el país además de entender cómo se distribuyen los establecimientos:

En el año 2017 se consigan 789 estudiantes con diagnóstico de Discapacidad Intelectual y del desarrollo dentro de los establecimientos de la comuna de San Bernardo (PADEM, 2017), lo que nos permite conocer el universo.

El lugar de intervención es la Escuela Básica y Especial de Lenguaje Kimkelen, emplazada en la comuna de San Bernardo; de dependencia particular y subvencionada.

La institución comenzó la trayectoria educacional como Escuela de Lenguaje Kimkelen, atendiendo a la necesidad urgente de ofrecer educación especial a niños del sector con trastornos y retrasos en las competencias lingüísticas de alta vulnerabilidad social y gran deprivación emocional y económica.

Luego de dieciocho años de existencia cuenta con una matrícula de 699 estudiantes de 1° a 8° básico. Se ha consolidado en una fructífera Escuela de carácter mixto, básica y especial. Existe un número de 29 estudiantes matriculados con un diagnóstico de Discapacidad Intelectual y del desarrollo, que forman parte del Programa de Integración Escolar (PIE) del establecimiento.

Cuenta con una población con un índice de vulnerabilidad del 95,4%, Lo que hace aún más necesario intervenir y trabajar en esta escuela con los estudiantes con dichas características.

3.2. Diseño

El diseño busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (Sampieri, 2010, p.80).

La presente investigación es de carácter descriptivo. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre las variables a las que se refieren (Hernández, Fernández y Sampieri, 2014, p.12).

3.3. Tipo de la investigación

El enfoque de la investigación es cualitativo y cuantitativo. El enfoque cualitativo se guía por áreas o temas significativos de la investigación, sin embargo, en lugar de que la claridad sobre la pregunta de investigación e hipótesis preceda a la recolección y análisis de los datos (como en la mayoría de los estudios cuantitativos) los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven primero para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes y después, para refinarlas y responderlas. Según, Hernández, Fernández y Baptista, (2014):

“el enfoque cuantitativo es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos “brincar” o eludir pasos. El orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones” (p.4).

3.4. Universo

El universo del estudio representa a las personas con un diagnóstico de discapacidad intelectual entre los 6 y 14 años de edad pertenecientes a la región metropolitana. El número asciende a un total aproximado de 12.533 personas. (SENADIS, 2004)

3.5. Población

La población representa a los y las estudiantes de sexto, séptimo y octavo año de las escuelas pertenecientes a la comuna de San Bernardo con un diagnóstico de discapacidad intelectual.

3.6. Muestra

La muestra del estudio hace referencia a los y las estudiantes de sexto, séptimo y octavo años pertenecientes a la Escuela Básica y Especial de Lenguaje Kimkelen y que presentan un diagnóstico de discapacidad intelectual. 18 estudiantes que cuentan con diagnóstico en los cursos señalados anteriormente, quienes estarán dentro del estudio.

Descripción de los procedimientos de recogida de información

Como se dijo anteriormente, el primer paso metodológico consiste en la elaboración del árbol del problema, que se entiende como el desarrollo de ideas creativas para identificar posibles causas del conflicto, generando de forma organizada un modelo que explique las razones y consecuencias del problema (Martínez y Fernández, 2008).

En semejanza a un árbol; las dificultades representan el tronco, las raíces el motivo de las mismas y las ramas los efectos, reflejando una relación entre éstos. Nos permite tener una idea de lo que se debería corregir en el árbol de objetivos.

Luego, para identificar las posibles soluciones al problema, se produce una conversión del árbol del problema en un árbol de objetivos; la secuencia encadenada de abajo hacia arriba de causas y efectos se transforma en un flujo interdependiente de medio y fines. donde los medios fundamentales se especifican en el nivel inferior y constituyen las raíces del árbol.

Los fines se especifican en la parte superior y son las ramas del árbol. Más concerniente son los objetivos del posible proyecto.

Dentro de este marco, se desarrolla el análisis del contenido considerando las partes detalladas. La matriz de planificación presenta de forma resumida los aspectos más importantes del proyecto; permite obtener información sobre qué deseamos realizar, cómo se alcanzarán los objetivos y resultados a través de las actividades planteadas, cómo se puede medir el cumplimiento de los objetivos y

resultados, qué factores externos se deben considerar y qué recursos son necesarios para la ejecución del proyecto.

Antes de elaborar el plan se realiza un diagnóstico sistémico e integrativo de las problemáticas socioafectivas, utilizando los siguientes instrumentos: anamnesis, genograma, entrevista a la familia, entrevista a la profesora jefe, aplicación de baterías de test proyectivos para evaluar socioafectiva / autoestima, seguridad básica, sentido de pertenencia y soporte afectivo.

Un primer paso para alcanzar los objetivos es realizar una entrevista a la familia, entendiéndose esta instancia como un proceso sistémico de coparticipación, diagnóstico y planificación, que entrega información importante para conocer la dinámica familiar.

La entrevista es una técnica fundamental para descubrir procesos que se desarrollan dentro del contexto educativo. Esta técnica involucra a un entrevistado y a un entrevistador (Emisor – Receptor). La comunicación que se establece entre los dos involucrados determina la trascendencia de la entrevista. Para hacer una entrevista en el ámbito educativo se debe ser cuidadoso con el lenguaje a utilizar. Se deben formular preguntas generales y específicas. Algunas de estas pueden ser abiertas o cerradas según el tema a abordar.

Al hablar sobre los contextos en los cuales se aplica un cuestionario (instrumentos cuantitativos) se concentran algunos aspectos de las entrevistas. No obstante, la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta. Ésta se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En el último caso podría ser tal vez una pareja o un grupo pequeño como una familia (claro está,

que se puede entrevistar a cada miembro del grupo individualmente o en conjunto; esto sin intentar llevar a cabo una dinámica grupal, lo que sería un grupo de enfoque).

Por otra parte, autores de distintos marcos teóricos afirman que la acción forjadora de la familia, sobre cada integrante de la misma, valida que existe un fuerte lazo entre la vida familiar y la clase de adultos en que se convierten los hijos de esa familia. Debido a que los individuos son los que conforman la sociedad, es muy importante que desarrollemos personas lo más fuertes y congruentes posible.

Todo empieza en el seno familiar. Con el tiempo, el liderazgo de personas congruentes propiciará un cambio en las características de nuestra sociedad (Satir, 1998). La familia se concibe como un microcosmos que se puede estudiar en situaciones críticas como: el poder, la intimidad; la autonomía, la confianza y la habilidad para la comunicación que son partes vitales que fundamentan nuestra forma de vivir en el mundo. La vida de la familia depende de la comprensión de los sentimientos y necesidades subyacentes a los acontecimientos familiares cotidianos (Satir, 1998).

Por otra parte, Bowen (1991) define a la familia como un sistema, sin explicar qué tipo de sistema. Puesto que ninguna expresión, ni palabra resultaría adecuada sin una aclaración posterior y aclaración, pues falsearía el concepto de sistema. Entonces, la familia es un sistema en la medida en que el cambio de una parte del sistema va seguido de un cambio compensatorio de otras partes de ese sistema (Bowen, 1991).

Por su lado, Minuchin (1995) concibe a la familia como un sistema, esto involucra la constitución de una totalidad compleja cuyos miembros ejercen

influencia recíproca entre ellos, emergiendo en dicho sistema propiedades que surgen de las interrelaciones de sus miembros. Estas propiedades de interrelación contribuyen a que la familia se constituya como matriz de identidad de sus miembros. “El sentido de identidad de cada individuo se encuentra influido por su sentido de pertenencia a una familia específica”.

Al hablar de un sistema familiar, el mismo es entendido como “un conjunto de situaciones emocionales, intelectuales, sentimentales, que se organizan en el curso del tiempo en varias generaciones mediante la constitución de sí mismos más o menos diferenciados (Giberti, 2005). Es decir, que si bien la familia ofrece un sentido de pertenencia para quienes la componen, también provee un sentido de separación e individualización, cada miembro es único y diferente respecto a los demás. Es así, que la familia cumple un papel esencial en el establecimiento de la identidad y el desarrollo psicosocial de cada individuo.

Considerando la importancia que las diferentes teorías adjudican al funcionamiento familiar, el beneficio de un instrumento técnico que permita el abordaje del estudio de la familia resultará muy valioso. Para sistematizar, conceptualizar y desarrollar este sistema familiar, es que se utiliza el genograma, un instrumento técnico que permite el abordaje del estudio de la familia que resulta muy relevante en estos casos.

El genograma consiste en una descripción gráfica, vía simbología, compartida de los diferentes integrantes del grupo familiar y las relaciones entre los miembros de una familia. “El genograma es el diseño de un árbol ramificado que permite conocer en forma gráfica la constelación familiar multigeneracional” (Ceberio, 2004). A través del uso del genograma, se obtiene de forma rápida, una organización visual del grupo familiar.

Dentro de la misma entrevista a la familia, se realiza una anamnesis, proceso que nos permite conocer antecedentes familiares y personales y biográficos del estudiante, conocerlo y realizar un diagnóstico a priori que nos permite recoger los datos necesarios para confirmarlo o no.

Para complementar la información, se realizan entrevistas a los profesores jefes, que además de las funciones profesionales de educar, los profesores realizan una labor importante al ser los observadores de las conductas de los estudiantes entonces pueden darnos una valiosa información que permitirá aumentar nuestro saber.

Al comparar y contrastar las evidencias anteriores, producto de las acciones ya realizadas con la familia y profesorado, se está en condiciones de aplicar una batería de test proyectivos que permiten recoger información, permitiendo adentrarse en la personalidad del estudiante, aproximarnos a ella y comprenderla.

Los beneficios de aplicar la batería de test proyectivos son que se puede evaluar al estudiante de una forma global, conocer su historia personal, dándole significancia y validez a cada una de sus respuestas, otorgándole importancia a la relación que se va dando de los resultados. Esta batería de test nos permite un aproximamiento al área socioafectiva, conocimiento al desarrollo de autoestima, su apreciación de la seguridad básica, su sentido de pertenencia a la familia y al contexto escolar y soporte afectivo dentro de éstos mismos.

Carta Gantt

Actividades	Semana/Mes				Mayo					Junio					Julio			
	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4					
Delimitación del asunto y preguntas de investigación.	X																	
Planteamiento del problema y formulación de objetivos.		X																
Descripción y fundamentación de la intervención.			X															
Revisión bibliográfica Marco teórico				X	x													
Descripción de la metodología Marco metodológico						x												
Desarrollo de la investigación. Aplicación de instrumentos y análisis de los resultados							x	x										
Conclusiones y consideraciones finales									x									
Resumen del trabajo.										x								
Referencias y anexos											X							

4. Capítulo V: conclusiones y consideraciones finales

En base a la literatura revisada y a los hallazgos encontrados, y en relación al contexto de intervención escogido en esta investigación, se concluye que el desarrollo y fortalecimiento del aspecto socioafectivo en estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo es sumamente importante, ya que esta población suele presentar dificultades para adaptarse al entorno y a las exigencias y rutinas que este exige, debido principalmente a dificultades en su funcionamiento intelectual y las conductas adaptativas que se encuentran descendidas en los adolescentes con un diagnóstico de discapacidad intelectual, quienes necesitan de una evaluación y planificación de apoyos interdisciplinar para desarrollar su habilidades sociales y afectivas.

Tal como lo mencionan; Bermejo y Ribot, (2007) "citado en": Martín, Barahona y García, (2015): "las barreras en el desarrollo socioafectivo en estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo, se suelen relacionar principalmente a dificultades de autocontrol, autoestima, habilidades sociales, entrenamiento asertivo y habilidades para la vida". Estas barreras serían obstaculizadoras, tanto en el proceso de enseñanza aprendizaje como en la calidad de vida emocional de los adolescentes con discapacidad intelectual y sus familias.

Tal como lo expresa García (2011), " las personas con discapacidad intelectual no pueden exteriorizar lo que sienten, lo que piensan, no saben controlar ni modificar, en ocasiones, los estados de ánimo ni las emociones, con lo cual su conducta se puede ver limitada en este sentido". Sobre este punto, cabe agregar que la planificación de apoyos debe considerar entonces habilidades que les permitan a las personas con discapacidad intelectual tener un mayor control

emocional de sus conductas, ser más conscientes de sus propios estados de ánimo, de los demás y el desarrollo de su autoestima y autodeterminación.

Como situación problema fundamental en el contexto de esta investigación se establece que en la escuela Básica y Especial Kimkelen hay un desarrollo de inmadurez socioemocional por parte de los estudiantes adolescentes que tienen un diagnóstico de discapacidad intelectual y del desarrollo. Esto deriva principalmente a causa de las dificultades de maduración y adaptación al entorno que se presentan y que no es un problema de origen biológico de los jóvenes, más bien obedece a un desajuste entre las capacidades de los y las estudiantes y las demandas del entorno, que incluyen en este caso a la escuela, la comunidad y la familia.

Sobre las causas del problema presentado, se destaca un desconocimiento o abandono por parte de los padres en relación a la situación actual de sus hijos, demasiada lejanía y poca interacción y empatía por parte de los docentes hacia sus alumnos, falta de valores y normas de convivencia escolar poco claras y limitadas, exceso de rigidez y verticalidad en el proceso de enseñanza - aprendizaje y clima agresivo y con componente confrontacional.

Frente a este escenario se concluye que la intervención para potenciar el desarrollo socioafectivo en estos estudiantes tiene que tener el propósito esencial de fortalecer la maduración socioafectiva que les permita a los y las estudiantes mejorar su calidad de vida y tener un mejor funcionamiento en la escuela y en la comunidad en general.

Dado el propósito se evidencian algunas dimensiones en los y las estudiantes con diagnóstico de discapacidad intelectual de la escuela Kimkelem,

que tienen relación con factores de riesgo asociados a falencias en el desarrollo socioafectivo y presentes en el contexto. Las dimensiones que se identifican primordiales en el árbol de problemas son: desarrollo de la autoestima, control del comportamiento agresivo, y participación en comunidad.

Dentro de los efectos que se identifican y evidencian, se destacan; propensión a la agresividad, hostilidad, desconfianza, poca autovaloración, dependencia, segregación etc. Estos efectos representan las dimensiones identificadas y son un punto de partida para determinar las acciones o la planificación de apoyos a seguir.

En cuanto a las acciones a realizar en la escuela y para abordar las problemáticas presentes, se sugiere diseñar e implementar estrategias que inviten a los padres a participar de la comunidad educativa, por ejemplo, escuela para padres donde se aborde la importancia del desarrollo socioafectivo de sus hijos y de la familia en general. También se sugiere ofrecer un acercamiento más próximo y dialógico comunicativo por parte de los docentes hacia los y las estudiantes, escuchándolos y acogiendo sus reflexiones y opiniones. Se recomienda a la unidad educativa valorar un poco más las diferencias como una oportunidad real para ir construyendo valores y relacionándolos desde diferentes opiniones. Señalar también la importancia de establecer normas y protocolos de actuación claros y concretos para dirigir las conductas de los jóvenes con discapacidad intelectual, escucharlos y comunicarles a ellos los elementos adecuados como los inadecuados según la situación dada. Ser más empáticos en la enseñanza de habilidades.

Por otra parte, también se recomienda que los docentes sean un poco más flexibles en la exigencia a los y las estudiantes de modo que no se jerarquice tanto la enseñanza y los estudiantes también puedan sentirse parte importante de su

proceso educativo y de la escuela. Desarrollar un programa de No violencia y respeto y tolerancia en la escuela que promueva por parte de los especialistas ayudar a resolver los conflictos generados.

Por último, es importante brindar apoyos a los alumnos en su proceso educativo y que sean capaces de comunicarse mejor con los demás compañeros, reconocer sus propias emociones y las de los demás y tomar decisiones en función de eso, es decir, desarrollar la autodeterminación en los y las adolescentes.

Tal como lo señala Quiroga (2009) “citado en”: Contreras (2015), “la educación emocional se puede concretar a través del desarrollo de las competencias emocionales y sociales para un buen afrontamiento de situaciones y una adecuada adaptación” al grupo y al entorno”. Es decir, es importante promover las acciones anteriormente descritas desde una educación emocional que invite a los alumnos con Discapacidad intelectual a participar mucho más del grupo que se genera en la escuela y así que puedan ir estableciendo diálogos asertivos que favorezcan el afrontamiento y la resolución de los conflictos y situaciones, interpretando y compartiendo tanto los estados emocionales propios como los de los demás.

En cuanto a las proyecciones de investigación de este estudio sobre el desarrollo socioafectivo en estudiantes con discapacidad intelectual, se recomienda a la comunidad científica crear mejores sistemas de evaluación de los niveles socioemocionales en esta población. También se sugiere mayor información sobre la planificación de apoyos para abordar este tipo de problemáticas a nivel escolar y familiar.

Por otra parte, se propone además la realización de futuros estudios que tengan relación con los niveles socioemocionales de los padres de los niños con discapacidad intelectual y la calidad de vida emocional de la familia de los jóvenes con discapacidad intelectual. Este tipo de investigaciones favorecerían bastante el desarrollo de habilidades para esta población y el abordaje por parte de los docentes y la escuela en situaciones de desarrollo social y afectivo.

Referencias bibliográficas

Álvarez, M., y Bisquerra. R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, España: Praxis.

Ali, M., & Blanco, R. (2015). Discapacidad intelectual. Evolución social del concepto. *Revista facultad de odontología* 7 (1) 39 – 41.

Arizmendi, L., Flórez, A., Goez, A., Perlaza, C., y Pérez, M. (1999) Desarrollo de las habilidades sociales en niños con necesidades educativas especiales integrados al aula regular. Trabajo de grado para optar al título de Licenciadas en Educación Infantil Especial. Universidad de Antioquia. Medellin, Colombia.

Alonso, D. (2017). El desarrollo de las habilidades sociales de las personas con diversidad funcional a través del proceso creativo. <file:///C:/Users/usuario/Downloads/57568-Texto%20del%20art%C3%ADculo-116293-3-10-20191011.pdf>

Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*. Handbook of emotional intelligence. San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass.

Bisquerra, M., (1998). *Educación Emocional. Enciclopedia General de la Educación*. Tomo I. Barcelona: España: Océano.

Bowen, M. (1991). *De la familia al individuo: la diferenciación del sí mismo en el sistema familiar* (6° ed) Ciudad de México, México. PAIDOS.

Casassus, J. (2003). *La escuela y la desigualdad*. Santiago, Chile: LOM.

Ceberio, M. (2004). *Quién soy y de dónde vengo. Taller de Genograma. Un viaje por las interacciones y juegos familiares*. Buenos Aires, Argentina: Tres Haches.

Céspedes, A. (2008). *Educación de las emociones, educar para la vida*. Santiago, Chile: S.A. EDICIONES B.

Cordeu, C. (2008). Reflexiones en torno a la intervención socio comunitaria de personas con discapacidad intelectual, escuchando la voz de sus protagonistas. Tesis para optar al grado de magister en psicología. Universidad de Chile. Santiago: Chile.

Fernández Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2869>

García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*. 36 (1),1-24.

- García, M. (2011). Habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual. Recuperado de: < http://www.ciapat.org/biblioteca/pdf/684-Habilidades_sociales_con_ninos_ninas_con_discapacidad_intelectual.pdf >
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la multiteoría de las inteligencias múltiples*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Giberti, E. (2005) *La familia, a pesar de todo*. Editorial Novedades Educativas
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York, Estados Unidos: Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara Editor.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. 6° Edición. México, Distrito federal: Eds. Mc Graw Hill.
- Martín, L., Barahona, M., y García, M. (2015). Desarrollo emocional y social en un grupo de personas con discapacidad intelectual. *Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente*. 60. 45 – 51. Recuperado de: < <https://www.seypna.com/documentos/articulos/psiquiatria-60/06-martin-de-la-fuente.pdf> >

- Martínez, R., y Fernández, A., (2008). *Árbol del Problema y Áreas de Intervención. Metodologías e Instrumentos para la Formulación, Evaluación y Monitoreo de Programas sociales*. Ciudad de México, México: CEPAL.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). *¿What is emotional intelligence?*. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York, Estados Unidos: Basic Books.
- Milicic, N., y López de Lérída, S. (2008). *Hostigamiento escolar: Propuestas para la elaboración de políticas públicas*. Documento de trabajo. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica.
- MINEDUC, (2010). Decreto 170: Fija Normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial. Santiago, Republica de Chile. Extraído <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231500550.DEC200900170.pdf>
- Minuchin, S. (1995). *Familia y terapia familiar*. Barcelona, España: Ediciones Gedisa.
- Muñoz, S. (2014). Desarrollo socio afectivo en el ámbito escolar, a través de los desafíos físicos cooperativos en niños de quinto grado, de básica primaria, del colegio Marco Tulio Fernández, sede C. Trabajo de grado para optar al título de licenciado en educación básica con énfasis en Educación física, recreación y deportes. Universidad Libre. Bogotá, Colombia.

- Koppitz, E.(1995). *El Dibujo de la Figura Humana en los niños*. Buenos Aires, Argentina: Guadalupe.
- Münsterberg, E.(1995). *El dibujo de la figura humana en los niños (4ª Edición)*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Guadalupe.
- Ocaña, L (2011). *Desarrollo socio afectivo*. Madrid, España: paraninfo.
- Ortegón, E., Pacheco, J. y Roura, H.(2005). *Serie Manuales, Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. CEPAL.ILPES.
- Peredo, R. (2016). *Comprendiendo la discapacidad intelectual: Datos, criterios y reflexiones*. RIP, reflexiones en psicología. 15 101 – 122.
- Pérez, M. (2018). *Rasgos del desarrollo socioafectivo de la infancia, presentes en el proceso de aprendizaje enseñanza de estudiantes de 8 a 12 años de un centro educativo privado de la zona 12 de villa nueva*. Tesis de grado para optar al título de licenciada en educación y aprendizaje. Universidad Rafael Landivar. Guatemala. Recuperado de: <
<http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2018/05/83/Briz-Carmen.pdf>>
- Quintana, A. (2006). *Metodología de investigación científica cualitativa*. En *Psicología: Tópicos de Actualidad* (pp. 47-84). Lima, Perú: UNMSM.
- Rodríguez, S. (2002). *El diagnóstico para el tratamiento de los trastornos mentales y psicopedagógico del niño*. San José, Costa Rica: EUNED

- Salovey, P. y Mayer, . D.(1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211..
- San Martin, S. (2015). Incidencia de la afectividad en el desarrollo integral de niños y niñas de 1 a 2 años en el cnh angelitos creativos de la parroquia de Cochapata, cantón nabon. Tesis previa a la obtención del título licenciatura en educación, Universidad politécnica Salesiana. Cuenca, Ecuador.
- Sanz, L. (s.f). *Las emociones en el aula: propuesta didáctica para la educación infantil* (trabajo de fin de grado). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Schalock, R.,Luckasson, R.,y Tassè,. (2021). Intellectual disability. Definition, clasification and system of supports. 12 th Edition. American Association on intellectual and developmental disabilities. Wachington, DC.
- Shapiro, E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Buenos Aires, Argentina: Vergara Editor.
- Satir, V. (1998). *Nuevas relaciones Humanas en el Núcleo Familiar*. (6° ed) D.F, México: Pax México.
- Vasquez, M. (s.f). *Programas de desarrollo social y afectivo para alumnos con problemas de conducta. Manual para psicólogos y educadores*. Aguascalientes, México: Instituto de educación de Aguascalientes.

Anexos

<ul style="list-style-type: none"> - Factores de riesgo de abuso de drogas - propensión a la agresividad <ul style="list-style-type: none"> - indiferencia - intolerancia - adverso -hostilidad -matoneo -bajo rendimiento escolar - desconfianza -insolidaridad - privatización -descomprometido -estudiantes pasivos - actitud negativa -altanería -relaciones estrictas con los otros - relaciones conflictivas -falta de diálogos -estudiantes dependientes de otros -problemas de autoestima y autovaloración -Estudiantes desorientados -Estudiantes desinteresados 	<ul style="list-style-type: none"> - Factores protectores para abuso de drogas. - Propensión a la sana convivencia. - Sensibilidad <ul style="list-style-type: none"> - Tolerancia - Asertividad - Bienestar - Éxito escolar - Confianza - compañerismo - percepción social e interpersonal adecuada - comprometerse - Estudiantes activos - actitud positiva - Humildad - relaciones tolerantes con los otros - relaciones amorosas -relaciones dialécticas - estudiantes autónomos - - Estudiantes encauzados - Estudiantes interesados - Estudiantes decididos - Estudiantes esperanzados
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> -Estudiantes indecisos -Desesperación -Falta de respeto por el otro -Agresividad - Comportamiento compulsivo - Imagen proyectada negativa - Dependiente en exceso de la opinión de otros. - Desmotivación - Deformación de la realización del ser humano/estudiante. - Inexperiencia. - Frustración. - Desacuerdos. - Desamparo/abandono. - Participación efectiva dentro de la comunidad/Desconfianza. - Hostilidad. - Incredulidad. - Lascivia - Ignorancia/desconocimiento. - Segregación - Injusticia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respetuoso de los otros - Pacifidad - Autorregulación -Mejor autoconcepto -Confianza en sí mismo -automotivación -sana formación personal -capacidad para resolver problemas -asume errores como opciones de aprendizaje -acuerdos -apoyo -Sentido de pertenencia -compañerismo -fe -honestidad -cultura- - Inclusión -justicia - 	
--	---	---	--

	<p>Inmadurez socioemocional de los estudiantes en el contexto escolar.</p>	<p>Madurez socioemocional de los estudiantes en el contexto escolar</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> - Desconocimiento de la realidad familiar del estudiante. - Lejanía del profesor, interacción - Falta de dialogo - Prejuicios. - Ausencia de valores. - No se escucha a los estudiantes. - Normas poco claras e inconsistentes - Ausencia de comunicación empática docente – estudiante - Rigidez - Verticalidad/ 	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniones con padres. - Acercamiento del profesor. - Construcción dialógica - Aceptar las diferencias. - Presencia de valores. - Se escucha a los estudiantes - Normas claras y consistentes - Presencia de comunicación empática docente-estudiante - Flexibilidad. - Horizontalidad del poder. 	A C C I O N E S

	<ul style="list-style-type: none"> - Pocos canales de comunicación.. - Climas escolares no adecuados. - Trato inadecuado o fuerte. - Gritos - Ofuscación. - Enojo. - Trabajo individual - Minimizar las habilidades de los estudiantes. - Falta de proyectos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar canales de comunicación efectivos. - Generar estrategias de buen clima escolar. - Acciones preventivas para combatir la violencia. - Gestionar/controlar las emociones. - Aprender estrategias adecuadas para la resolución de conflictos. - Expresarse. - Trabajo cooperativo y grupal (Intervención de psicóloga /encargado de convivencia/escuela para padres) - Fortalecer las habilidades de los estudiantes - Proyectos constantes 	
--	--	--	--

