

**UNIVERSIDAD MAYOR
FACULTAD DE HUMANIDADES
DIRECCIÓN POSTGRADOS
EDUCACIÓN**

**Percepciones y desarrollo emocional de
jóvenes con discapacidad intelectual
insertos en una realidad de educación
especial en la Escuela Ayudando a
Crecer, de Chimbarongo, 2017**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO
ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN
EDUCACIÓN EMOCIONAL

Alumno:

Eduardo Tobar Zenteno

Profesor Guía:

Claudio Molina Díaz

Santiago, 2017

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a los mentores que me han acompañado en las distintas etapas de mi vida, permitiéndome conocer y abrir las puertas a un universo de posibilidades.

A mi familia y cercanos por la sencillez de su apoyo que se transforma en la mezcla perfecta entre lo recibido y lo esperado.

Dedicada a cada persona que participo directa o indirectamente en la realización de esta investigación. Ellos sabrán quienes son.

Por último, dedicada a todos aquellos que lean estas líneas. Continúa leyendo, por algo estas aquí. Nunca renuncies a una pregunta una vez formulada.

SOLO USO ACADÉMICO

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1 Antecedentes	5
1.2 Formulación del problema	
1.3 Justificación e importancia de la investigación	6
1.4 Objetivo general	8
1.5 Objetivos específicos y Preguntas de investigación	
1.6 Síntesis Capítulo I	10
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	12
2.1 Contextualización de la muestra y lugar de investigación	13
2.1.1 Escuela Especial Ayudando a Crecer.	13
2.1.2 Matricula niveles laborales.	14
2.1.3 Comuna de Chimbarongo, Chile.	15
2.2 Antecedentes relevantes	15
2.3 Discapacidad Intelectual	20
2.3.1 Evolución del concepto social de discapacidad	21
2.3.2 Definición y clasificación	25
2.4 Educación emocional	30
2.4.1 Emoción, Sentimiento	31
2.4.2 Competencias emocionales	35
2.4.3 Emociones y educación chilena.	38
2.5 Política y Normativa vigente de Educación	39
2.5.1 Reforma educacional	41
2.5.2 Ley de Inclusión y Discapacidad Intelectual	42
2.6 Síntesis Capítulo II	45
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	48
3.1 Diseño de la Investigación	48
3.2 Universo o Población y Muestra	51
3.3 Instrumentos y Técnicas de Análisis	54
3.4 Síntesis Capítulo III	69

CAPÍTULO IV: RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	70
4.1 Conceptualización de las categorías para un análisis interpretativo de entrevistas semiestructuradas.	73
4.2 Conceptualización de las categorías para un análisis interpretativo de foco grupal	96
4.3 Análisis de concordancia de las entrevistas y grupo focal	100
4.4 Análisis de la Observación Participante	102
4.5 Discusión y triangulación de información	106
4.6 Síntesis Capítulo IV	108
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	111
5.1 Generales	112
5.2 Desde los objetivos	114
5.3 Desde lo teórico	117
5.4 Limitaciones	119
5.5 Proyecciones	120
BIBLIOGRAFÍA	122
ANEXOS	128

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla N° 1: Preguntas principales y secundarias según los objetivos específicos declarados.	9
Figura N° 1: Contenidos seleccionados para el Marco Teórico	12
Figura N° 2: Representación visual de universo/población y muestra	52
Figura N° 3: Modelo de análisis Investigación cualitativa interpretativa.	57
Figura N° 4: Ejemplificación de formación de categoría	64
Tabla N° 2: Conceptualización de las categorías	97

RESUMEN

Uno de los aspectos más naturales, pero a la vez, resistentes entre sí en el desarrollo del ser humano ha sido el alcanzar un equilibrio favorable entre la razón y las emociones. En este sentido, las personas que presentan discapacidad han visto aún más obstaculizada esta posibilidad de desarrollarse integralmente en sociedad. Asumiendo esta realidad, la presente investigación tuvo como objetivo conocer y entender cómo viven actualmente las emociones, adolescentes entre los 16 y 23 años, que presentan discapacidad intelectual y se desenvuelven diariamente dentro de un contexto escolar, en la VI región.

Bajo un paradigma cualitativo-interpretativo, se usó un diseño cualitativo y las técnicas de la entrevista, grupo focal y observación participante, para la recopilación de datos, que permitieron su interpretación, considerando la aplicación del método de análisis de discurso, con base en la Teoría Fundamentada. Acerca de los principales resultados, se puede decir que los alumnos conocen, comprenden y se desarrollan emocionalmente con total libertad, al igual que cualquier otro adolescente de su edad, existiendo una diferenciación en cuanto al interés por referirse a estos temas en función de los contextos de conversación, dependiendo si éstos son abiertos y expuestos o cerrados y protegidos. La fluidez e intención emocional pueden influir en función del contexto, de igual manera que su forma de expresión podrá desarrollarse desde una infinidad de medios y no solamente a partir de las palabras, como comúnmente se aspira.

Se concluye que no existen diferencias reales en el funcionamiento y desarrollo emocional de los adolescentes con discapacidad intelectual, teniendo las mismas posibilidades e intenciones de querer desenvolverse y expresarse como cualquier otra persona. Por último, se recomienda desarrollar nuevas técnicas para determinar el conocimiento emocional en personas con discapacidad, considerando variantes como: nuevas emociones, otros contextos, distintas discapacidades, medios de expresión o formas de representación.

Palabras claves:

Educación-emociones-discapacidad intelectual-adolescencia-escuela especial.

ABSTRACT

One of the most natural aspects, but at the same time, resistant to each other in the development of the human being has been to reach a favorable balance between reason and emotions. In this sense, people with disabilities have seen this possibility of developing fully in society even more hampered. Assuming this reality, the present investigation had as objective to know and understand how emotions currently live, adolescents between 16 and 23 years old, who present intellectual disability and develop daily within a school context, in the VI region.

Under a qualitative-interpretative paradigm, a qualitative design and the techniques of the interview, focal group and participant observation were used to collect data, which allowed its interpretation, considering the application of the discourse analysis method, based on the Grounded Theory. About the main results, we can say that students know, understand and develop emotionally with total freedom, like any other teenager of their age, there being a differentiation in terms of interest in referring to these issues depending on the contexts of conversation, depending on whether they are open and exposed or closed and protected. The fluidity and emotional intention can influence in function of the context, in the same way that its form of expression can be developed from an infinity of means and not only from the words, as it is commonly aspired.

It is concluded that there are no real differences in the functioning and emotional development of adolescents with intellectual disabilities, having the same possibilities and intentions of wanting to develop and express themselves as any other person. Finally, it is recommended to develop new techniques to determine emotional knowledge in people with disabilities, considering variants such as: new emotions, other contexts, different disabilities, means of expression or forms of representation.

Key words:

Education-emotions-Intellectual disability-Adolescence-Special school.

INTRODUCCIÓN

Toda sociedad, entendida como un conjunto de personas que se relacionan entre sí, ha debido experimentar transformaciones en algún momento de su existencia. Pese a que las causas y motivos pueden ser infinitos, siempre se ha buscado el éxito y la sobrevivencia por el simple hecho de ser una característica que se encuentra arraigada en el ADN de cada ser vivo del planeta (Caride, 2005).

Estas preocupaciones siempre irán mutando, en su momento actividades como la alimentación, protección y propia sobrevivencia retenían toda la atención de las comunidades, mientras que hoy efectos como la tecnología, vida en otros planetas o calentamiento global acaparan gran parte de nuestro día a día.

Vertiginosamente se ha instaurado una visión de lo nuevo; nuevas políticas, nuevas tecnologías, nuevos gustos, nuevos miedos y nuevas formas de vivir, lo cual de una u otra forma ha convergido en una falta de asombro y exploración de nuevas sensaciones. En lo moderno no existe espacio para las emociones, sin la existencia de *nuevas emociones* no existe una mayor preocupación de su desarrollo (Cáceres y Marín, 2012). Este *stock emocional* ha afectado a todos por igual; niños, jóvenes, adultos y ancianos; no discrimina nacionalidad ni status social. De esta forma y siguiendo el ritmo de las sociedades, cada persona ha restado mayor o menor importancia a sus procesos emocionales.

Frente a esto, un grupo importante de ciudadanos del cual se desconoce cómo viven realmente la emocionalidad son aquellos que presentan algún grado de discapacidad. Es cierto que se ha avanzado con creces en temas de aceptación e inclusión social; sin embargo, siguen siendo escasos los informes donde el levantamiento de ideas provenga de las propias personas descritas.

Por todo lo anterior, es que el objeto de esta investigación es conocer y describir cómo desarrollan y viven las emociones las personas que presentan alguna limitación como consecuencia de una discapacidad.

Acotando aún más el objeto de estudio y considerando la escasez de información al respecto, se realizó una delimitación de población (jóvenes) y de discapacidad (intelectual) por sobre otros criterios y esto debido al desconocimiento del desarrollo emocional que existe en la actualidad. Culturalmente se ha asociado la discapacidad intelectual a una limitación en la inteligencia que impide a la persona desenvolverse con naturalidad, trabajando con escalas de madurez que evalúan lo socialmente aceptado y test de inteligencia que determinan y clasifican a la persona. No obstante, no existe una mayor preocupación por la apertura emocional que éstas pueden presentar.

Así es como, la presente investigación se enmarcó dentro de un diseño cualitativo inductivo que, a partir de las visiones y experiencias de personas, se pueda obtener una apreciación conceptual acerca del problema de investigación presentado en un comienzo. Para lo anterior, la observación y exploración de dicha problemática, se consideró la escuela especial de la comuna de Chimbarongo, VI región, que tiene como misión ofrecer alternativas educativas a niños, jóvenes y adultos con limitaciones físicas y cognitivas, para así promover una sociedad justa, inclusiva y abierta a las diferencias de cada ciudadano. A su vez y como se ha propuesto en párrafos anteriores, dentro de este grupo se delimitará la observación a cursos laborales que presenten estudiantes entre los 16 y 23 años, jóvenes que han manifestado, a modo personal del tesista, mayores complicaciones para expresar lo que sienten y en sí, enfrentar una etapa complicada como lo es la adolescencia.

Para alcanzar el objetivo de la investigación; conocer opiniones, percepciones, relaciones y descubrir una conceptualización que englobe a las emociones, se emplearán distintas técnicas de investigación como la observación

directa de los participantes, entrevistas individuales y grupos focales para conocer similitudes y diferencias en las apreciaciones dependiendo la manipulación del contexto (ambiente abierto/cerrado) y, estudios de caso para obtener información de distintas fuentes cercanas a la muestra. Este abanico de técnicas para procesar la información se enseña con el objetivo de obtener constructos claros y delimitados, reconociendo todas las características, diferencias, habilidades y dificultades que puedan presentar las personas pertenecientes a la muestra. A partir de este punto, la información es transcrita y ordenada para luego codificarla según las distintas categorías base de la investigación, empleando el método de análisis de discurso.

El trabajar a partir de análisis de discursos conduce una nueva perspectiva de abordar la realidad, restando importancia a la objetividad de los sucesos para dar paso a una observación reflexiva del problema investigativo. Al abordar un tema que involucra distintos agentes sociales, investigadores como Echeverría (2003), han señalado que las palabras no solamente pueden transmitir ideas, sino también, construir realidades.

Expuesto lo anterior, el presente documento se divide en cinco capítulos. El primer capítulo, se hizo cargo del problema de investigación donde se explicitan las razones que sustentan la elección del tema, la relevancia de su realización y el impacto que ésta podrá generar en la comunidad educativa y toda persona que conozca esta realidad. De igual modo se presentan los objetivos que guían la realización del trabajo.

El segundo capítulo hace referencia al marco teórico, en el cual se reúne información recopilada a partir de libros, revistas y páginas web, sobre el tema que se abordará. En base a esto, se construyen los ejes teóricos de la investigación, dentro de los cuales podremos encontrar discapacidad intelectual, competencias emociones, educación especial, entre otros.

El tercer capítulo, dedicado al Marco Metodológico, especifica el diseño de la investigación utilizada, en el cual, mediante un diseño cualitativo se pueda conocer y analizar qué entienden los jóvenes por emoción y cómo pueden llegar a expresar sensaciones como el miedo, tristeza o alegría en su día a día.

El cuarto capítulo da cuenta de los hallazgos de la investigación, realizando un análisis en el cual se contrasta la información aportada desde la teoría y la recabada a partir de lo señalado por los participantes.

Finalmente, el quinto y último capítulo, estará dedicado a las conclusiones y recomendaciones del estudio realizado, en donde a partir de una sintetización de los resultados se podrán evaluar los objetivos propuestos en un comienzo, su alcance y limitaciones, como también ofrecer directrices para elaborar nuevas interrogantes y estudios de investigación.

A partir de lo anterior, en el siguiente capítulo se describen los fundamentos para sustentar el problema investigativo.

SOLO USO ACADÉMICO

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Una de las primeras tareas a realizar dentro de todo trabajo investigativo es el poder describir y proyectar qué situación se pretende analizar, explicándole esto al lector, éste adquiere un mayor sentido de validación y comprensión al momento de leer el documento. De esta manera, una primera parte se centrará en describir los antecedentes, la formulación y justificación del problema, como también los objetivos susceptibles a alcanzar en el presente proyecto.

1.1 Antecedentes

La globalización, ciencia y tecnología del siglo XXI han llevado a un mayor compromiso por parte de la ciudadanía acerca de la discapacidad. De hecho, innumerables autores han comenzado a sustituir el término *discapacidad* por *capacidades diferentes* lo cual de una u otra manera acerca y simpatiza a conocer más sobre esta realidad inherente, una realidad que viven más de dos millones de chilenos y sobre el 30% de la población mundial (Senadis, 2016).

Por otro lado, y desarrollándose a la par de la globalización, esta misma diversidad y rapidez que experimentan las comunidades han llevado a que conductas y procesos tan naturales como las emociones pasen a un segundo plano, un plano del cual ya se conoce y por tanto resulta innecesario seguir abordando.

De esta forma y al enlazar estas dos realidades es posible delimitar un tema conveniente de analizar, el cual abordará el desarrollo y manifestación emocional que viven las personas que presentan discapacidad intelectual.

1.2 Formulación del problema

¿Es posible develar el desarrollo emocional de jóvenes con discapacidad intelectual de edades entre 16 y 23 años insertos en un contexto de Escuela Especial de la Comuna de Chimbarongo, año 2017?

1.3 Justificación e importancia de la investigación

Desde distintas vertientes ya se ha reconocido la importancia de las emociones para el desarrollo humano y social. Diversos autores como Bisquerra (2009) y organismos como el Centro de Documentación y Estudios, Siis (2012), han sido enfáticos en señalar cómo la inteligencia emocional representa uno de los aspectos más importantes del ser humano, favoreciendo el bienestar personal y en comunidad.

De esta manera y aceptando su importancia, es que resulta interesante conocer cómo es el desarrollo de las emociones en personas que presentan discapacidad intelectual, considerando las dificultades que presentan para entender y procesar la información, el estrés al cual son sometidos diariamente o simplemente las barreras que mantiene la sociedad para lograr una inclusión plena de estas personas.

A su vez y un fundamento de peso para la realización de esta investigación recae en los intereses personales y conocimientos previos del tesista, el cual conoce la realidad que viven niños, adolescentes, jóvenes y adultos en situación de discapacidad y las dificultades que nacen para relacionarse y enfrentar situaciones cotidianas, además de vivenciar las falencias del sistema educativo para reconocer la importancia y satisfacer las necesidades emocionales de este tipo de personas.

Todo lo señalado en los párrafos anteriores se acrecienta desde el interés de diversos agentes sociales que promueven una plena aceptación e inclusión de personas con discapacidad, agentes que serán descritos a continuación.

Esta investigación presenta se fundamenta bajo el principio que durante las últimas décadas se han ampliado considerablemente los estudios y la literatura que abarca la importancia de las emociones para el desarrollo integral del humano. Desde esta base y tomando en cuenta las demandas de una sociedad en busca de la inclusión de personas con discapacidad es que, primeramente, desde la psicología se comenzó a investigar acerca de las habilidades presentes en el retraso mental para percibir las distintas emociones que conocemos (Paredes, 2010).

Paralelamente en la investigación, ha quedado en evidencia que al comparar las apreciaciones del reconocimiento emocional entre grupos de personas sin/con discapacidad intelectual, estos últimos manifiestan un déficit para determinar y expresar lo que sienten.

Por otra parte y, pese a los nuevos estudios acerca de la discapacidad intelectual y las emociones, en lo concreto dentro del aula e institución educacional, las principales intervenciones o talleres para abordar el tema provienen del deseo y voluntad de los propios profesionales y familia de los afectados, evidenciando una escasa significancia para el curriculum nacional e instituciones sociales.

Lo anterior conlleva que resulte importante indagar cómo favorecer y promover las competencias emocionales en este tipo de personas, además, si se consideran los distintos niveles y rangos de discapacidad presentes en la literatura actual, será pertinente identificar qué medios comunicacionales favorecen y/o

dificultan el reconocimiento y entrega de la información dependiendo de cada persona.

Considerando los temas a abordar, contexto, estudiantes y su relación con el mundo emocional, la presente investigación es una invitación abierta a toda persona que conozca, directa o indirectamente la realidad de la discapacidad, ya que en ambos casos es posible reconocer las dificultades e inconvenientes que presentan estas personas para abordar su emocionalidad en el día a día.

Del mismo modo, podrá ser utilizada como carta de navegación por docentes y especialistas para conocer distintas alternativas comunicacionales para la expresión de las emociones según las necesidades y características de cada estudiante dependiendo del grado de discapacidad que presente.

1.4 Objetivo general

Develar el conocimiento y desarrollo emocional de personas con discapacidad intelectual de edades entre 16 y 23 años a partir de la propia experiencia de jóvenes insertos en un contexto de Escuela Especial de la Comuna de Chimbarongo, 2017.

1.5 Objetivos específicos y Preguntas de investigación

Tras haber abordado desde distintas materias el problema investigativo, incluyendo la representación de los objetivos que aquí se desean alcanzar, es tiempo de formular las preguntas claves que permitan alcanzar dicho propósito. Para ello, a continuación, se presentan preguntas principales y secundarias que conducirán una futura recolección de información.

Tabla N° 1: Preguntas principales y secundarias según los objetivos específicos declarados.

Objetivo Específicos	Preguntas principales	Preguntas Secundarias
Conocer el significado e importancia de las emociones para los jóvenes que viven esta realidad.	¿Cuál es el significado e importancia de las emociones para los jóvenes que viven esta realidad?	¿Varía el significado e importancia de las emociones según el sexo de la persona?
		¿Varía el significado e importancia de las emociones según la edad de los encuestados?
Conocer que emociones predominan en el día a día de este grupo determinado de personas.	¿Qué emociones han sentido con fuerza durante la última semana?	¿Con qué frecuencia experimentan la rabia ? ¿Qué situaciones, hechos o pensamientos gatillan esta emoción?
		¿Con qué frecuencia experimentan la alegría ? ¿Qué situaciones, hechos o pensamientos gatillan esta emoción?
		¿Con qué frecuencia experimentan la tristeza ? ¿Qué situaciones, hechos o pensamientos gatillan esta emoción?
		¿Con qué frecuencia experimentan el miedo ? ¿Qué situaciones, hechos o pensamientos gatillan esta emoción?
Explorar las herramientas y mecanismos presentes para enfrentar y expresar las distintas emociones.	¿Cómo enfrentan y expresan las emociones en tu día a día?	¿Cómo reaccionan cuando algo te produce rabia ? ¿Puedes expresar lo que sientes con claridad?
		¿Cómo reaccionan cuando algo te produce alegría ? ¿Puedes expresar lo que sientes con claridad?
		¿Cómo reaccionan cuando algo te produce tristeza ? ¿Puedes expresar lo que sientes con claridad?
		¿Cómo reaccionan cuando algo te produce miedo ? ¿Puedes expresar lo que sientes con claridad?

Síntesis del capítulo I

Para dar por finalizada esta primera parte, reiterar que las emociones están al servicio de cada persona, pues resulta importante asimilar que éstas tienen el poder de favorecer el desarrollo social y personal a través de una vida más consciente y responsable. Pues bien, al ser eso precisamente lo que toda sociedad busca para las personas que presentan algún tipo de discapacidad es que resulta importante y motivante la presente investigación, en donde a partir de todos los medios y ambientes disponibles, se busca conocer, entender y delimitar como siente y vive un grupo importante de personas.

Analizando uno a uno los puntos recién abordados, es necesario destacar las razones y el soporte que determinan este estudio de caso, en donde la evidencia ha demostrado cómo la discapacidad intelectual y el mundo de las emociones no han logrado vincularse de manera exitosa en pro de la calidad de vida de estas personas. De esta manera y volcándose al referente bibliográfico, se ha reconocido que dicha vinculación corresponde a uno de los pilares centrales de todo desarrollo humano.

Así surge una justificación de peso para querer adentrarse a esta realidad vagamente analizada desde las vivencias y experiencias de las propias personas involucradas. El querer conocer cómo viven, se relacionan y enfrentan la vida, adolescentes y jóvenes en situación de discapacidad de una zona rural del país, como lo es Chimbarongo, VI región.

Este punto, la inclusión, se ha transformado durante los últimos años en una idea fuerza que ha ganado interés y conocimiento desde distintas disciplinas. El reconocer y aceptar a otro, entendiendo la pluridiversidad de cada persona, invita a querer investigar esta problemática. Problemática que se sostiene bajo la indeterminación y discrepancia que existe en las investigaciones previas, en

donde no existe un consenso definido en cuanto al grado de relación o afectación de una discapacidad intelectual para desarrollar competencias emocionales.

De esta forma, no resulta desmesurado expresar que el resultado de la presente investigación sentara las bases y primeras apreciaciones fundamentadas que se tengan de esta realidad a nivel regional.

Es importante señalar que ésta no es una realidad que afecte sólo al presente contexto educativo, ya que, de manera generalizada cada día que transcurre, las emociones se transforman en agentes ausentes de la cultura educacional (Casassus, 2015).

Para comprender y enmarcar todo el objeto de estudio de esta investigación es que en el siguiente capítulo que corresponde al marco teórico se presentará la contextualización del lugar y grupo de estudio, investigaciones previas que sirvan como cimientos para el presente caso, bibliografía actualizada de lo que se entiende por discapacidad intelectual y educación emocional y, por último, las normas y políticas que rigen al país en este aspecto.

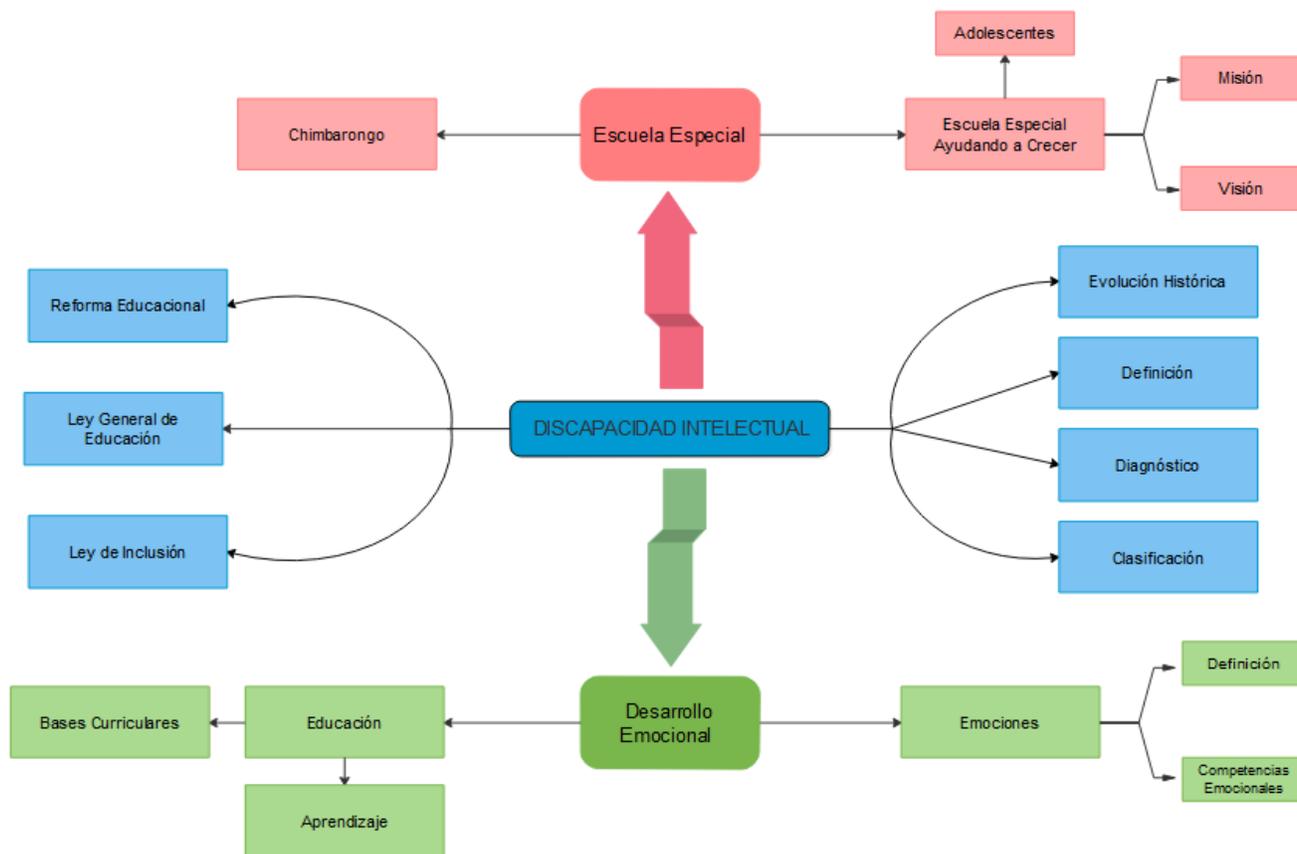
SOLO USO ACADÉMICO

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

Tras haber explicado las razones de fondo de la investigación y determinar la importancia y pertinencia del estudio, es momento de examinar a fondo esta realidad. Para ello, se presenta el marco teórico, el cual tiene como finalidad argumentar desde la teoría todo lo que abordará en terreno. El investigador chileno Claudio Molina entiende esta etapa, como la identificación y selección de los antecedentes, el conocimiento teórico y aspectos conceptuales involucrados en el problema de investigación (Molina, 2017).

Para entender las distintas aristas de la investigación es que a continuación se presenta un esquema que favorezca la comprensión y justificación de los contenidos presentados.

Figura N° 1: Contenidos seleccionados para el Marco Teórico



Fuente: Elaboración propia.

2.1 Contextualización de la muestra y lugar de investigación

Antes de llevar a cabo esta revisión bibliográfica exhaustiva acerca de los nudos centrales de la investigación, resulta coherente poder contextualizar y ofrecer información acerca del lugar donde se realizó el trabajo, considerando ubicación geográfica y características del centro para así ofrecer una mayor comprensión al lector. Del mismo modo, poder conocer las características de la muestra de personas con las cuales se abordará la investigación favorece una visión completa del objeto de estudio.

2.1.1 Escuela Especial Ayudando a Crecer.

La escuela especial Ayudando a Crecer se crea a mediados del 2006 en la comuna de Chimbarongo, VI región, con el objetivo principal de ofrecer una nueva alternativa educativa a niños, jóvenes y adultos que no encuentran una respuesta satisfactoria dentro del sistema regular. Trabaja de manera paralela al Centro Comunitario de Rehabilitación (CCR) ofreciendo así mejor atención integral a cada uno de sus usuarios.

Actualmente atiende a 103 estudiantes, distribuidos en salas de estimulación temprana, y niveles pre básico, básico, laboral y multidéficit. A su vez cuenta con talleres de mimbre, orfebrería, gastronomía, huerto, deportes y danza, además de un equipo multidisciplinario conformado por docentes y técnicas en educación diferencial, psicólogos, fonoaudiólogos, kinesiólogos y terapeutas ocupacionales.

Misión

La misión que declara esta escuela especial, es:

“Educar con calidad en el marco ecológico funcional y mediante una estrategia de trabajo transdisciplinario en el cual la rehabilitación acompaña y apoya el proceso educativo. Ello permite, por una parte, el desarrollo de currículos individuales y personalizados tendientes a la inclusión social de los estudiantes y, por otra, el aportar con un enfoque único en la formación de profesionales tanto de educación como de rehabilitación.”

Visión

La visión que declara esta escuela especial, es:

“Ser un establecimiento educacional agente de cambio social que, habiéndose fundado sobre cimientos como el respeto y la valoración positiva de la diversidad, favorezca la autonomía e independencia de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad transitoria o permanente y, a su vez, promueva y facilite su plena inclusión social con igualdad de derechos y deberes.”

2.1.2 Matrícula niveles laborales

Los niveles laborales tienen como principal objetivo, orientar y fortalecer la transición e inclusión de estudiantes en situación de discapacidad al mundo social y laboral. Para ello, curricularmente las clases se disponen desde lo práctico a lo teórico buscando así una significancia y funcionalidad de cada actividad realizada. Actualmente la matrícula de estudiantes en niveles laborales de la escuela Ayudando a Crecer es de 47 estudiantes, de edades entre los 14 y 25 años, volviéndose así el foco de atención del presente caso de estudio.

2.1.3 Comuna de Chimbarongo.

Chimbarongo, ciudad de Chile que se ubica a 155 km de Santiago en la región del Libertador General Bernardo O'Higgins, es una localidad reconocida habitualmente por su economía agroindustrial y artesanal de mimbre, tradición que la ha llevado a ser reconocida en gran parte del país y el mundo como la capital mundial del mimbre.

Esencialmente es representada como una comunidad rural que ha logrado mantener sus tradiciones y costumbres con el paso de los años, tanto en su gente, personas humildes y cercanas, como en sus calles, las cuales todavía conservan su arquitectura tradicional colonial (Nodo Turismo Chimbarongo, 2017).

En la actualidad es administrada por el alcalde Marco Contreras Jorquera y su departamento de educación se encuentra a cargo de Ricardo Aguilera Medel (Municipalidad de Chimbarongo, 2017).

2.2 Antecedentes Relevantes

Antes de comenzar a definir y explorar las distintas aristas teóricas de la investigación resulta sustancial poder conocer cómo se han ido entrelazando estas ideas durante los últimos años hasta lo que conocemos ahora. Comprender cuáles son los principales avances académicos e investigativos que han abordado la problemática del desarrollo emocional en personas con discapacidad intelectual. ¿Qué se conoce hasta la fecha? ¿Importan las emociones en personas con discapacidad?

Aclarando la primera interrogante es importante señalar que la bibliografía y estudios relacionados con el desarrollo emocional de personas con discapacidad han sido escasos y no determinantes para establecer esta relación. Como ya se explicó con anterioridad el foco de atención del estudio de la discapacidad se ha centrado en el diagnóstico y sus características, dejando de lado aspectos como la emocionalidad.¹

Por otro lado, uno de los puntos fuertes al momento de educar e intervenir a personas con discapacidad intelectual recae en solventar las habilidades para relacionarse con el entorno, las cuales son esenciales para alcanzar un óptimo desarrollo social en comunidad. Dentro de estas habilidades sociales se encuentra el poder conocer y expresarse emocionalmente, ya que son aspectos claves de cualquier relación interpersonal.

Lo anterior se relaciona, precisamente, con los antecedentes previos que se manejan sobre el desarrollo emocional en personas con discapacidad, no obstante, no es hasta la década del noventa en donde ésta empieza a tomar una mediana atención por parte de los investigadores de la época, ya que previamente, la discapacidad era observada puramente desde un enfoque cognitivo, prestando atención a la mente e inteligencia de estas personas (Asociación Manresana de Padres de Niños Subdotados, 2006).

Reconociendo que una de las principales dificultades se plasma en la adaptación y desarrollo social de estas personas es que diversos estudios han señalado cómo las emociones también se ven afectadas de igual forma, mientras que en otros estudios ha predominado la idea que no corresponde a un factor determinante dentro del diagnóstico. Por un lado, y a partir de investigaciones recopiladas por Ampans (2006), es posible acceder a los estudios de Moore y otros (1995), quienes han sido enfáticos en señalar como las capacidades de

¹ Ver Capítulo I: El problema de Investigación.

percepción social no se vean afectadas pese a la presencia de daño en el funcionamiento cognitivo, es más, estos funcionamientos cognitivos podrían funcionar de manera alterna y automática sin necesidad de determinarse por la inteligencia.

Mientras que, desde la otra vereda, investigadores como Rojahn, Rabold y Schneider en el mismo año sostienen la idea que existe plena relación entre las emociones, adaptación social y retraso mental, lo cual se logra evidenciar evidentemente al comparar resultados con personas sin esta clase de necesidades.

De esta forma, desde la propia teoría se pueden encontrar diferencias y contradicciones con respecto al desarrollo de las emociones en personas con discapacidad intelectual, llevando así a un encubrimiento y falta de unificación de información que pudiese llevar a un constructo sólido y conocido por todos quienes deseen estudiar esta problemática.

Ahondando aún más en estas investigaciones, es importante señalar que en la mayoría de los casos se emplean actividades de demandas verbales y escasa oportunidad a las tareas no verbales. Lo anterior resulta interesante de mencionar ya que las tareas que demandan expresión oral suelen suponer mayores dificultades en personas con discapacidad, lo cual justificaría un posible descenso en el reconocimiento emocional.

De igual forma, una consideración importante es la forma en que se han realizado estos estudios. Ya Anguera, en el año 1997, explicó cómo al querer observar y conocer las competencias emocionales de personas con discapacidad intelectual, la mayoría de las veces se habían empleado categorías e interpretaciones subjetivas de cada investigador. El mismo autor comenta que pese a reconocer los desafíos de investigar la emocionalidad en la discapacidad, resulta preponderante no olvidar los objetivos centrales de un estudio, ya que de

no seguir estas normas científicamente conocidas existe la posibilidad de deformar, descontextualizar e invalidar los resultados obtenidos.

Ampans, en el año 2006, presentó la investigación *El mundo Emocional de las personas con retraso mental* en donde a partir de una extensa revisión científica, logró dar con una batería de requisitos que debiese cumplir cualquier estudio o investigación que se realice al respecto. Dentro de estos puntos podemos considerar:

La tarea. Al momento de querer conocer e investigar el desarrollo emocional resulta primordial ofrecer una variedad de tareas que permitan obtener la mayor amplitud de información posible, considerando distintos medios de expresión y formas de representación, entre ellas.

1. Identificación. Identificar a partir de enunciados orales y/o escritos con el fin de seleccionar imágenes que cumplan con los requisitos planteados. En este ejercicio se retiene la información, se debe acceder al significado emocional (felicidad, tristeza) y por último poder discriminar y seleccionar entre múltiples alternativas.
2. Etiquetado. Tarea que realiza un proceso mental similar al anterior, en donde a partir de una imagen o una historia visual se le pida a la persona describir la emoción observada. Esta vez, a diferencia de la anterior, las respuestas podrán ser verbales para así abarcar nuevos medios de expresión.
3. Emparejamiento. Actividad que busca, además de reconocer emociones, comparar, discriminar y seleccionar conductas similares. Como se observa, consiste en una tarea de mayor complejidad ya que además de retener información oral o escrita, se debe establecer alguna relación entre ambas partes para llegar a la respuesta.

4. Estimación. Al momento de evaluar el desarrollo emocional es prudente determinar cuál es la intensidad con la que vive las emociones, es decir, de qué manera respondería en situaciones cotidianas de la vida diaria.

Grupos de control: Resulta imperioso poder determinar muestras de personas coherentes con el objetivo de cada investigación. Reconociendo que se trata de personas con discapacidad intelectual, es primordial en primer lugar, conocer que implica presentar este tipo de discapacidad, cuáles son sus características y formas de manifestación. De esta manera, es necesario tener en cuenta las habilidades cognitivas y edad mental de los participantes para así obtener grupos confiables que permitan obtener conclusiones integrales y realmente representativas.

De llevarse a cabo investigaciones que cumplan con todos los requisitos descritos con anterioridad; considerar las tareas a realizar, abordar distintos medios de expresión y tener en cuenta la edad cronológica y mental de la muestra, es posible encontrarse con resultados concluyentes. Considerando lo anterior, estudios que sí realizaron dicha tarea como los presentados por Ampans en el 2006 han demostrado que:

- Las tareas que implican demandas verbales, las cuales se dan mayoritariamente en el día a día, suponen procesos cognitivos superiores a las personas con discapacidad intelectual lo cual dificulta su realización, no obstante, no implica un descenso nato en el desarrollo emocional.
- Al momento de investigar las competencias emocionales de personas con discapacidad intelectual resulta necesario poder focalizar energías en grupos de misma edad mental por sobre la edad cronológica, ya que, de no ser así, claramente se observan diferencias que escapan del objeto de estudio.

- Pese a los estudios que demuestran una diferencia significativa que se da en tareas emocionales entre muestras de edad cronológica y mental, éstos disminuyen considerablemente a medida que los grupos de estudio son trabajados con personas mayores, demostrando así que factores como la memoria a largo plazo, los recuerdos y experiencias previas, favorecen al reconocimiento de emociones, por tanto, no dependen únicamente de un C.I.

Sea cual sea el camino que el lector tome, esta inquietud se ha vuelto a retomar por investigadores hasta nuestros días, no obstante, no se debe olvidar el fin último de estos estudios, el cual recae en reconocer y priorizar el desarrollo emocional de todo ser humano independientemente sus características y condición. El mundo de las emociones y los sentimientos no deja indiferente a nadie y eso incluye a las personas con discapacidad intelectual, quienes se han visto perjudicados en áreas como salud mental y bienestar personal por el hecho de ser individuos que no tienen voz y opinión al momento de considerar sus preocupaciones (Paredes, 2010).

Para profundizar en uno de los aspectos centrales de la investigación, a continuación, se describe y analiza el concepto de discapacidad intelectual.

2.3 Discapacidad Intelectual

Para comenzar a entender con claridad el concepto de discapacidad y observar cómo se ha desarrollado a lo largo del tiempo, un primer acercamiento coherente es el conocer la etimología de su palabra, la cual proviene del latín: *dis* que significa alteración, falta o negación, y *capacidad* que se refiere a una destreza y aptitud específica. De esta manera, al realizar una asociación entre ambos términos, la discapacidad podría entenderse literalmente como una alteración para desempeñar una acción.

Pese a lo anterior, en la actualidad el organismo que se dedica a la elaboración, revisión y modificación del lenguaje, la Real Academia Española (RAE, 2014), todavía se empeña en focalizar la atención en las personas, dejando ver la discapacidad como una esencia puramente humana.

De la misma forma organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) también ha sido enfática al relacionar la discapacidad como una deficiencia integral del ser humano, lo cual lleva a plantear la siguiente interrogante;

¿Es acaso la discapacidad una condición puramente humana?

Pese a la singularidad y simpleza de esta interrogante, en su integridad da pie para entender cómo se ha abordado este tema en el transcurso de las décadas, centrandose atención como una característica humana cuando en realidad es observable en personas, animales y posiblemente todo ser vivo del que se tenga registro en la actualidad. Un modesto cambio de perspectiva como el explicado en el párrafo anterior, puede hacer la diferencia entre observar la discapacidad como una carencia desarrollada por el Hombre o simplemente como otra característica más, presente en la naturaleza.

A continuación, se detallan los principales hitos que han enmarcado a la discapacidad intelectual a lo largo de la historia.

2.3.1 Evolución del concepto social de discapacidad

Al mismo tiempo que se va descubriendo más acerca del origen del ser humano, también ha aumentado la evidencia que describe cómo desde tiempos prehistóricos se ha convivido con la discapacidad.

Pese a que es un largo recorrido a lo que se conoce actualmente, distintas evidencias artísticas y fósiles han demostrado la coexistencia e incluso acciones curativas con personas que presentaron en su momento alguna deficiencia; retratos de personas sin alguna extremidad y hallazgos fósiles que evidencian problemas fisiológicos congénitos, huesos reparados luego de fracturas e incluso cráneos con trabajos de trepanación, son solo algunas de las evidencias más relevantes descubiertas por distintos arqueólogos que sustentan esta teoría (Di Nasso, 2004).

Ahora bien, lo anteriormente señalado no demuestra en ningún punto una aceptación por las diferencias y posibles dificultades de estas personas, es más, si existen evidencias que revelan la presencia de discapacidad en tiempos antiguos, existen aún más respaldos que exponen la crueldad, castigo e incluso proscripción a la que eran comúnmente sometidos estas personas.

Esta realidad y percepción se mantendrá durante largas décadas e importantes civilizaciones del mundo hasta mediados del siglo XVI, en donde distintos médicos como Félix Planter, John Locke o William Cullen fueron abriendo el campo de la discapacidad e introduciendo nuevas distinciones para clasificar y comenzar a agrupar los distintos tipos de discapacidades presentes en la época. En este momento de la historia, comienzan a surgir términos como: imbéciles, locos y morosis (Berrios, 2008).

Resulta importante mencionar que hasta el siglo XIX el retraso mental no sostenía una mayor diferenciación del resto de las patologías conocidas, familiarizando al deficiente mental con el sordomudo, epiléptico, loco o criminal. Pese a lo anterior, este siglo es considerado

como la piedra angular que determinó el cambio de paradigma de estas personas.

Como bien ha sido descrito por distintos autores, entre ellos Portuondo (2004) y el propio Berrios (2008), fue durante este tiempo que se comenzaron a observar los primeros intentos de educar a personas *imbéciles* y *dementes* con el fin de demostrar su reversibilidad ante la comunidad; no obstante, estas mismas ideas fuerza fueron perdiendo sustento con el paso de los años tras no observar recuperación en las personas tratadas. De esta forma la misma intensidad que en su momento se utilizó para educar y rehabilitar a la persona, años más tarde fue depositada en la idea del asistimiento y aislamiento.

Así se llega a 1818, en donde el psiquiatra francés Jean Étienne Esquirol a través del *Dictionnaire de sciences médicales*, ofrece una primera delimitación al concepto de *idiotia*, definiéndolo como:

“Aquel estado en el que las facultades intelectuales no se han manifestado nunca, o no se han podido desarrollar... comienza con la vida o en la edad que precede al desarrollo completo de las facultades intelectuales y afectivas” (Esquirol, 1818).

Para catedráticos como Verdugo (1994) este resultó ser un punto importante en la historia de la definición y caracterización de la discapacidad intelectual, ya que dio la primera diferenciación a otras patologías como la demencia, al entenderla como una dificultad constante e incurable en el tiempo.

Con la llegada del siglo XX y la unificación de estudios desde la medicina, psiquiatría y pedagogía, se comienza a esclarecer y

diferenciar la deficiencia mental, siendo posible reconocer distintas causas y niveles de retraso. Autores como Kagan y Burton (2004) han sido enfáticos en describir cómo los conflictos internacionales de la época, en donde las disputas territoriales y las guerras entre naciones arrastraban consigo un alto porcentaje de soldados con secuelas físicas, psíquicas e intelectuales, favorecieron forzosamente, la incorporación del concepto de rehabilitación.

Tras este largo recorrido por la historia, un organismo importante en el tema de la clasificación y difusión de esta nueva visión de la discapacidad intelectual, ha sido entregado por la Asociación Americana de Retardo Mental (AAMR), actualmente rebautizada como Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), entidad interdisciplinaria reconocida a nivel mundial que desde 1876 ha enfocado sus energías en el campo del reconocimiento, investigación y difusión de la discapacidad intelectual. Desde su primera publicación oficial en el año 1921 hasta la undécima y más reciente entrega en el 2010, ha sido posible evidenciar los diferentes cambios de paradigma influenciados por los distintos matices sociales de cada época (AAIDD, 2017).

Tras cada edición publicada, más que desorientar y complejizar la caracterización de la discapacidad, todo escrito ha tenido como objetivo el continuar ampliando y mejorando la comprensión de esta realidad emergente. Pese a esto, se debe reconocer que la AAIDD es solo uno de los tantos organismos y autores de renombre que han enfocado sus estudios en la discapacidad durante las últimas décadas. De esta forma, a continuación, se describen los principales cambios de paradigma, definiciones y clasificaciones de la discapacidad intelectual conocidos hasta hoy en día.

2.3.2 Definición y clasificación

Para conocer y comprender con claridad que se entiende hoy por discapacidad intelectual es necesario recurrir a fuentes confiables y certeras que permitan un conocimiento acabado y actualizado de esta condición humana. Esto resulta de vital importancia si se considera toda la historia y cambios de paradigmas que ha presentado esta realidad.²

Antes de comenzar a entender la conceptualización actual sobre la discapacidad intelectual, resulta necesario preguntarse por qué es importante llegar a una definición acerca del tema, cuál es su relevancia y motivo de interés, pues bien, el principal objetivo de estudiar y delimitar la discapacidad, al igual que cualquier otro constructo social, recae en la importancia de mantener una perspectiva global y unificadora de conceptos que permita conocer alcances y parámetros reales dentro de una comunidad. Recién al momento de definir una situación, ésta podrá ir trabajándose y siendo caso de estudio.

De esta manera y para ofrecer un estudio preciso y delimitado a la fecha, en este apartado se tomarán como referencia la conceptualización de organismos internacionales como la DSM V (2014), AAIDD (2010) y OMS (2017), los cuales han aportado a comprender mejor el estudio de esta condición. Cabe señalar que si bien, aún hoy en día hay interrogantes y existe discusión latente sobre la terminología correcta, estas diferencias no representan mayores problemas de validez conceptual, ya que a nivel científico ya se ha modificado el paradigma y perspectiva de la discapacidad (Wahlberg, 2014).

² Ver capítulo 2.3.1 Evolución del concepto *discapacidad*

En base a ello, una concepción acertada y genérica, a manos del propio investigador, es la entregada por la AAIDD en su última edición del 2010, en donde se define discapacidad intelectual como:

“Limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual, como en conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas, conceptuales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años”.

Dicha definición ofrece un cierre bibliográfico a una larga búsqueda durante décadas, en donde el cambio de paradigma fue implicando cambios en la percepción que se tenía de la evaluación, caracterización e intervención de estas personas.

A su vez, el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales en su última actualización del DSM V del año (2014) señala los criterios para su diagnóstico, los cuales son tres;

1. Se deben presentar deficiencias en el funcionamiento intelectual globalizado, ya sea pensamiento abstracto, razonamiento, resolución de problemas, aprendizaje académico y aprendizaje a partir de la experiencia, a partir de una evaluación clínica que evalúe inteligencia (CI).
2. Mantener deficiencias en el comportamiento adaptativo que impidan el correcto funcionamiento personal y sociocultural, viéndose afectadas actividades de la vida diaria como la comunicación, participación social y vida independiente.

3. Del mismo modo, dichas conductas deben manifestarse en múltiples entornos, como el hogar, escuela, trabajo, etc. Por último, esta disfuncionalidad debe manifestarse durante el periodo de desarrollo.

Esta nueva percepción de la discapacidad intelectual y eliminación del concepto de retraso mental radica en la percepción y alcance de ambos términos. Referirse a una persona con retraso mental implica reconocer una falta, desventaja y defecto personal, mientras que hablar de una discapacidad se refiere a la relación existente entre persona y su contexto.

Por lo anterior, al hablar de funcionamiento intelectual desde una perspectiva multidimensional resulta imposible enfocarse solamente en aspectos de inteligencia, ya que el funcionamiento humano implica distintos componentes. De esta forma la OMS en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (2001) y la propia AAIDD (2010), describen cinco dimensiones:

Dimensión I. Habilidades Intelectuales: La comprensión de lo que rodea a la persona, poder analizar, tomar control y sentido de las cosas que pasan a su alrededor.

Dimensión II. Conducta Adaptativa: Se refiere al conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas para relacionarse y funcionar en su vida diaria.

Dimensión III. Participación y Roles Sociales: Se refiere a desarrollo de actividades e interacciones que la persona realiza por motivación personal en distintos ambientes.

Dimensión IV. Salud: Considerando el bienestar físico, mental y social.

Dimensión V. Contexto: Referido a las condiciones que presenta la persona para desenvolverse a nivel micro (familia, amigos), meso (vecindario, educación) y macrosistema (comunidad y nivel país).

Ya con una definición clara acerca de la discapacidad intelectual, es momento de conocer cuál es la clasificación de ésta, que tiene como principal objetivo el seleccionar y focalizar los apoyos dependiendo de cada caso. Para esto, el DSM V, OMS y AAIDD han optado por mantener una misma categorización:

Discapacidad intelectual leve: Persona que a partir de una evaluación de inteligencia (CI) presenta como resultado un porcentaje entre 70 – 50-55. Equivale al 85 por ciento de la población que presenta discapacidad intelectual y la mayoría de las causas son de base ambiental o familiar. Corresponde al nivel más bajo de discapacidad y se evidencia en personas con posibles dificultades motoras y/o sensoriales, presentan condiciones para asistir y terminar educación regular con los apoyos pedagógicos oportunos. Del mismo modo, adquieren habilidades sociales y comunicativas que le permiten desenvolverse en el entorno que los rodea.

Discapacidad intelectual moderado: Cuando la evaluación arroja como resultados un CI entre 55-50 – 40-35, representa un 10 por ciento de la población que presenta discapacidad intelectual. La conducta adaptativa de la persona suele verse perjudicada en las distintas áreas del desarrollo, no obstante, logran desarrollar habilidades comunicativas y en escolarización, pueden alcanzar aprendizajes instrumentales básicos. Un apoyo temprano desde la familia y especialistas puede hacer la diferencia al momento de

alcanzar seguridad y cuidado personal, autonomía en lugares cotidianos e independencia en el hogar.

Discapacidad intelectual grave: Representa un 3-4 por ciento de la población que presenta discapacidad intelectual y se refiere a aquellas personas que obtienen entre 35-40 – 20-25 de puntuación en los test de coeficiente intelectual. Se refiere a un grupo de personas que ven afectadas severamente todas sus áreas de desarrollo y requieren cuidado constante para satisfacer sus necesidades diarias. Mantienen bajas habilidades comunicativas, con un lenguaje funcional o algún sistema de comunicación alternativo.

Discapacidad intelectual profunda: Representa un 1-2 por ciento de las personas que presentan discapacidad intelectual y los resultados obtenidos en evaluaciones de CI se presentan por debajo del 25-20, representando en nivel más bajo de medición. La mayoría de los casos se trata de una alteración neurológica que confluencia con otras dificultades físicas y/o sensoriales, de esta manera la intervención debe responder a una pluridiscapacidad y en escuelas y centros de rehabilitación reciben la etiqueta de *retos múltiples*. Es posible encontrar limitado nivel de conciencia y desarrollo emocional, baja o nula intención comunicativa y complejas dificultades motrices. Comúnmente requieren de un apoyo total para realizar actividades básicas como alimentación, vestimenta y aseo personal.

Discapacidad intelectual de gravedad no especificada: Representa la categorización más difícil de determinar a la fecha y se mantiene en constante evaluación su utilización. Una actualización del DSM V en el año 2014 decide eliminar esta categoría, no obstante, aún se emplea la terminología en el plano científico. Hace referencia a personas mayores de cinco años que presentan claramente una

discapacidad intelectual pero la inteligencia no puede ser evaluada por test convencionales como consecuencia de déficit sensoriales, trastorno mental o problemas de comportamiento.

Todo lo señalado no ha sido más que una pincelada del largo camino que ha tenido que enfrentar la discapacidad intelectual para llegar a donde está ahora. La comunidad científica y la sociedad en general ha hecho suya esta realidad y actualmente se continúa ampliando y desarrollando su conocimiento al respecto. No obstante, y como bien quedó evidenciado en las ideas previas, el foco de atención se ha centrado principalmente en conocer, explicar y diagnosticar este suceso, quitando interés a procesos transversales como lo es desarrollo emocional de una persona con discapacidad.

Tras entregar información detallada del concepto y visión de la discapacidad intelectual en la actualidad, es momento de ofrecer misma relevancia a otro aspecto central de la investigación, como lo son las emociones.

2.4 Educación Emocional

Pensadores actuales como Stephen Hopkins o Noam Chomsky sumado a destacados científicos de la historia como Darwin o Lamarck han mostrado interés en estudiar e hipotetizar sobre la evolución y explicación de las cosas que nos rodean a nosotros como especie humana. En este ámbito una interrogante que siempre ha brotado desde los primeros filósofos y se concretó precisamente con Charles Darwin en el siglo XIX, ha sido la inquietud sobre por qué existen y coexisten en un mismo espacio un universo de animales, plantas y seres humanos diferentes. Delimitando esta búsqueda de respuestas, una zona del saber que, si bien siempre ha estado visible y palpable, recién durante los últimos años se ha

evidenciado un real interés por su estudio, ha sido el desarrollo emocional del Hombre.

Ya Darwin en el año 1873 publica *La expresión de las emociones en los animales y el hombre*, documento que centra su atención en explicar cómo la evolución humana se ha levantado desde pilares como selección natural y herencia genética, no obstante, las emociones que experimentamos día a día también presentan un desarrollo a través de las diferentes etapas evolutivas que atravesamos como especie (Chóliz y Tejero, 1994).

En el siguiente punto se analizan distintas concepciones de las emociones y en qué se diferencia de otros conceptos familiares como el sentimiento.

2.4.1 Emoción y sentimiento

Para lograr entender y analizar qué se entiende por emoción, una primera idea importante de destacar es la presentada por Aristóteles en el siglo cuatro antes de Cristo, quien en su obra *Retórica* sostiene como las emociones son una alteración del alma que viene acompañada de placer o dolor; en otras palabras, serán las reacciones inmediatas de una persona al vivenciar una determinada situación. Aristóteles dedicó sus esfuerzos en conocer e identificar las causas y consecuencias de las emociones. De esta forma, entregó un primer acercamiento describiendo 14 emociones irreductibles, entre ellas la confianza, bondad, calma, miedo, ira y tristeza (Covarrubias, 2003).

Con el paso de los siglos y considerando a la psicología como principal agente investigador de las emociones, William James en el año 1884, propuso la idea que las emociones no son más que una percepción que la persona tiene sobre los cambios automáticos que

ocurren en el cuerpo, es decir, toda apreciación consciente de cambios físicos en un entorno inmediato (Gaviria, 1985).

Desde la sociología, Durkheim en 1912 señaló que, al tratarse de un tema tan subjetivo y flexible, las emociones estarán reconocidas y proyectadas en mayor medida por la cultura que nos predomina. Las emociones se producen y se proyectan al momento de existir una cohesión grupal, de manera que las sensaciones y emociones se vuelven modificables si así el contexto lo desease (Durkheim, 1912).

La rama de la neurología también se hace presente dentro de esta comprensión de las emociones y los sentimientos con científicos como Antonio Damasio, quien entiende la emoción como respuestas químicas y neuronales a determinados hechos, acontecimientos y/o recuerdos. Esta respuesta del cuerpo tiene como finalidad favorecer un bienestar y supervivencia humana (Damasio, 2005).

De esta forma y tomando en cuenta gran parte de la bibliografía de las distintas disciplinas que se han encargado de abordar, explícita o implícitamente, el concepto de *emoción*, todas comparten pilares básicos que son inalterables, los cuales son descritos con claridad por Juan Casassus en su libro *La educación del ser emocional* (2015) en donde distingue que:

Es una energía. Cada emoción transmite una sensación y fuerza en nuestro cuerpo. Sea cual sea la situación presentada, siempre transmite una energía necesaria que nos impulsa a la acción.

Emerge de una relación: Esta acción o estímulo atrayente proviene de la relación que cada persona tiene con su universo.

El mundo existe a medida que se reconocen las emociones y viceversa.

Contiene información: La emoción ofrece información de la relación que uno mantiene con su entorno, además de ofrecer información vital de cada uno.

Entendiendo que resulta imposible definir de una manera acotada aspectos tan básicos y primitivos como la emoción, es que Casassus (2015) propone una idea amplia e integradora de todo conocimiento a la fecha, entendiéndola como:

“Un flujo de energía encarnada de carácter relacional que contiene información”

De esta manera una emoción será toda aquella esencia que permite interrelacionar los acontecimientos externos con los acontecimientos internos, esta relación se podrá manifestar de infinitas maneras dependiendo del tipo de contacto que se genere (agradable/desagradable) ofreciendo así respuestas igual de dispersas, encontrando aquí la alegría, rabia, miedo, admiración, ira, etc.

A su vez resulta importante hacer la diferencia y distinguir conceptos como la *emoción* y el *sentimiento*, los cuales pese a utilizarse comúnmente como sinónimos en la cotidianidad, resultan importantes de diferenciar para entender de mejor manera los procesos emocionales y la mente humana en sí.

Siguiendo con los postulados de Casassus, para él la principal diferencia entre ambos conceptos recae en la energía volátil de la emoción, en contraste con la esencia estructural de un sentimiento. El

sentimiento será el resultado de una emoción que ya ha sido procesada por el cerebro humano, es decir, un proceso cognoscitivo. Este proceso mental permite como especie, retener información y experiencia emocional para así aprender y sacar enseñanzas de lo vivido.

Esta misma diferenciación y caracterización de las emociones y los sentimientos ha llevado a una de las controversias más importantes dentro del área. ¿Existe alguna clasificación o jerarquización de las emociones?

Psicólogos de renombre como Paul Ekman (2015) han centrado interés en otorgarle valor a las expresiones faciales para clasificar las emociones. Otros autores como Lazarus (2000) han dedicado estudios a clasificar las emociones según el grado de componentes cognitivos que estén involucrados. James Lang (1979) propone un modelo bio-informacional en donde la memoria y la experiencia proporcionan una respuesta emocional. Por último, enfoques conductistas como los de Mowrer (1950) y Hammond (1970) han derivado en el estudio de las emociones según su condición de innatas o adquiridas en contexto. Sea cual sea la tendencia y/o preferencia que mantenga el lector, si es posible establecer un consenso sobre la bifurcación de criterios posibles para seleccionar y clasificar emociones.

Como consecuencia de lo anterior y de esta búsqueda desacertada del tema, cada día está resultando más difícil reconocer y expresar las emociones y sentimientos de las cosas que nos suceden. Solo por dar una cifra, en Chile, un 17 por ciento de la población adulta padece de depresión y trastornos emocionales³, evidenciando fuertemente, una incompetencia emocional.

³ Cifras entregadas en octubre de 2016 por Roberto del Águila, representante en Chile de la Organización Mundial de la Salud.

2.4.2 Competencias emocionales

Como ha quedado en evidencia, la inteligencia emocional pese a tratarse de un concepto cultural predominante durante las últimas décadas, aún hoy en día la cultura y distintas sociedades han promovido una inteligencia basada en números y letras. Es más, si de inteligencia emocional se quiere hablar, resulta prudente y necesario referirse a la inteligencia interpersonal de igual forma, que es la capacidad para observar las emociones en los demás. Pues bien, resulta de baja probabilidad poder entender, comprender y estar con otros, si primeramente uno es incapaz de estar consigo mismo.

Ya habiendo definido el concepto de emoción, resulta interesante conocer de raíz que es una *competencia*, lo cual hace referencia a una persona competente, alguien que presenta aptitud y habilidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.⁴

Hablar de competencias emocionales es referirse a cualidades de una persona para desarrollar conciencia y comprensión emocional. Tener conciencia de las cosas que le suceden y poder actuar de manera consiente, tanto consigo mismo como con los que le rodean. Dentro de este apartado, Casassus (2015) distingue siete competencias que permiten conocer y actuar en el mundo emocional:

Capacidad de estar abierto al mundo emocional. Algo primordial si de emociones se trata, es el querer conocer y entender las emociones. Una competencia básica por tanto es la de reconocer la importancia de las emociones para el desarrollo

⁴Ver *Diccionario de la lengua española (2014)*

personal y social, reconocer que, así como son importantes para uno, también son importantes para los demás, valorar el bienestar emocional, compartir experiencias y por último, tener oportunidad y ofrecer y recibir afecto.

Capacidad de estar Atento: Escuchar, percibir, ponderar y dar sentido a una o varias emociones. Resulta vital por estar en contacto con lo que sucede y cómo sucede ya que es la única forma viable para desarrollar futuras estrategias de acción. En este punto es importante vivir cada experiencia y no alejarse de la experiencia, por más doloroso que sea, ya que es la única forma aprender y hacerse responsable de lo que rodea a la persona. Importante señalar que el estar en contacto con las emociones implica entre otras cosas; atender la atmósfera emocional de una situación, el propio cuerpo emocional, el cuerpo del otro a través de las posturas, gestos, respiración, y reconocer las fantasías y bloqueos propios que impiden nuestro actuar.

Capacidad de pensar y decidir rumbos de acción. Se refiere a la habilidad para poder relacionar las emociones con el pensamiento ofreciendo así una mejor percepción de las cosas, razonar lógicamente y generar acciones. Al momento que una persona es capaz de desarrollar la capacidad para entender que siente, es posible avanzar a una pregunta: *¿Por qué me siento así?* A este punto de conciencia personal ya es posible relacionar la emoción con rumbos de acción auténticos y verídicos de una persona.

Capacidad de comprender y analizar las informaciones relacionadas con el mundo emocional. Implica manejar la predisposición para enfrentar las distintas situaciones de la vida. Es a partir de los distintos estados de ánimo cómo uno podrá relacionarse con el mundo, en donde cada emoción podrá otorgar su visión de las cosas, de manera que resulta esencial tener conocimiento e información de lo que nos sucede para así poder actuar con mayor potencia.

Capacidad de regulación emocional. Las emociones en sí no son buenas o malas, sino que es cada persona la que termina asignándole un valor positivo o negativo en función de sus experiencias y recuerdos. Esta competencia de regular las emociones implica tomar conciencia, reconocer y domesticar (a nivel de conciencia, cuerpo y mente) una emoción.

Capacidad de modulación y expresión emocional. Habilidad relacionada con la expresión de lo que una persona siente, buscando siempre un equilibrio emocional sin inhibir o desbordar una respuesta. A este punto es necesario asumir responsabilidad por nuestras acciones emocionales y lograr representarlas de manera correcta tanto desde lo corporal, como en lo verbal.

Capacidad de acoger, contener y sostener al otro. Corresponde a la última competencia emocional y se refiere al trabajo en el otro, una habilidad relacionada a ayudar a los demás. Es una instancia en donde la persona deja de ser importante y focaliza toda su energía en atender a otro ser que lo necesita, sin necesidad de juzgar u ordenar, simplemente desde una posición de acogida, compasión y escucha empática.

A partir de esta construcción sólida de conocimiento, es momento de entender cuál es la predominancia e interés de las emociones dentro de las aulas chilenas.

2.4.3 Emociones y Educación Chilena

Reconociendo la importancia de las emociones y competencias emocionales para el desarrollo integral como ser humano, es que surge la interrogante sobre si este desarrollo se va degradando de manera natural o es necesario de un estudio y dedicación determinada para alcanzar este bienestar y equilibrio personal.

Frente a esto y a nivel nacional, el sistema de educación entiende cómo la persona, un ser único y perfectible, debe alcanzar un desarrollo personal, afectivo y social que le permita desenvolverse plenamente en comunidad. Este compromiso y sentido de responsabilidad por parte del Ministerio de Educación se ha visto reflejado en las bases curriculares de la asignatura de Orientación, curso que tiene como objetivo el apoyar y complementar el rol que de las familias en este ámbito (Mineduc, 2015).

Para abordar en su totalidad las distintas dimensiones del ser humano, las bases curriculares de Orientación se separan en cuatro ejes temáticos; Crecimiento personal, Relaciones interpersonales, Participación y pertinencia, y Trabajo escolar.

Es precisamente en el primer eje de crecimiento personal, en donde se le da mayor énfasis al autoconocimiento y valoración personal, entendiendo que las emociones son necesarias para la

afectividad y vida en comunidad ya que éstas influyen en las ideas, pensamientos, comportamiento y relaciones de un estudiante y por tanto resulta esencial integrarlas en función de un desarrollo personal y en comunidad, pilares básicos de cualquier proceso educativo.

En base a esto, se proponen objetivos de aprendizajes constantes y paulatinos en el tiempo a medida que los adolescentes van avanzando en los niveles académicos, con el objetivo de identificar y aceptar las propias emociones y las de quienes rodean al estudiante, además de practicar estrategias de competencia emocional como la escucha, el tiempo y poder de las palabras.

Pese a lo anterior, al día de hoy sigue siendo una asignatura optativa dentro de las instituciones educativas, ya que pese a reconocer la importancia del desarrollo personal/emocional de la ciudadanía y nuevas generaciones, cada institución podrá gestionar su plan acción para abordar estos contenidos, dependiendo del proyecto educativo de cada organismo escolar.

Para continuar analizando las propuestas y las directrices que enmarcan la educación chilena y su relación con la discapacidad intelectual, a continuación, se presentan las políticas y normativas que han regido al país.

2.5 Política y Normativa vigente de Educación

Tal y como ha quedado en evidencia en los capítulos anteriores la discapacidad intelectual a lo largo de la historia, por sobre otro tipo de dificultades humanas, se ha visto fuertemente afectada en las distintas aristas que conforman una sociedad, evidenciando deficiencias y privación en áreas de salud, trabajo, educación, ocio y tiempo libre, etc.

Desde las nuevas investigaciones que han abordado esta problemática han surgido nuevas demandas de la población con discapacidad que requieren del compromiso de los distintos gobiernos y ciudadanía en general para afrontar este problema país. Por una parte, se ha vuelto necesario cambiar el foco de atención de la discapacidad por parte de toda la comunidad, reconocer que son personas con igualdad de derechos y no ser discriminados o apartados por una condición aparentemente excluyente. Por otra parte, queda en manifiesto la necesidad de elaborar y emplear nuevas leyes que normen y rigen esta nueva mirada que se está optando hacia la inclusión de personas con discapacidad.

De esta manera, Chile en constantes convenciones y tratados internacionales⁵ se ha comprometido en generar políticas que fomenten el desarrollo integral de todas las personas, promoviendo así la inclusión. En esta línea, resulta lógico abordar los avances observados en el área de educación hasta la fecha que han permitido, además de escolarizar a cada niño, joven y/o adulto que lo necesite, promover una calidad y equidad en la educación entregada.

Los principales avances en esta área se dieron a partir de los años noventa, ya que pese a existir registros de una educación abierta a la *diferencia* escolar, recién en ese año y como consecuencia de la promulgación del Decreto Supremo exento 490/15, se vio establecido por primera vez normas que regularizaran esta integración escolar. Cuatro años más tarde ve la luz la ley N° 19.284 de Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad que, básicamente, viene a aportar y contribuir al trabajo que ya se veía realizando a la fecha.

Hoy, dos décadas después de la llegada de estas leyes, es posible rescatar la importancia y trascendencia que éstas trajeron al sistema educacional chileno,

⁵ Dentro de las más importantes se puede señalar: La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, UNESCO (1990); la Declaración de Salamanca y Marco de Acción, UNESCO (1994); y la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, OEA (1998).

las cuales se traducen en una mayor cobertura de estudiantes con necesidades educativas especiales. Según cifras del propio programa de Educación Especial, del Ministerio de Educación, en tan solo siete años la matrícula de alumnos con NEE aumento en un 700 por ciento (Godoy, Meza y Salazar, 2004).

Otro dato importante de rescatar recae en el tipo de necesidades educativas especiales que predominan en las escuelas con proyecto de integración y escuelas especiales, en donde del 100 por ciento de los estudiantes integrados, sobre el 50 por ciento de ellos se refiere netamente a discapacidad intelectual, dejando así el otro porcentaje a otras dificultades de acceso como; trastorno auditivo, motor, visual, lenguaje, etc.

Considerando estos puntos, es necesario entender cuál es la situación actual que está viviendo la educación chilena, una educación vista como un derecho social, una educación de calidad, integradora e inclusiva para todos y todas, y como agente de cambio para las futuras generaciones del país.

2.5.1 Reforma educacional

Desde el año 2013 la ex mandataria y candidata a presidenta de la república por la coalición *La Nueva Mayoría*, Michelle Bachelet, dio a conocer distintos proyectos de ley contextualizados en una reforma educacional en caso de su reelección, cuestión que ocurrió y así dio inicio a una nueva reestructuración educacional en el país que continua vigente aún en la actualidad.

Estas leyes que centran sus pilares en conceptos como la inclusión e integración buscan “eliminar todas las formas de discriminación y barreras que impiden el aprendizaje y participación de los y las estudiantes” y para eso se han propuesto distintas etapas. La primera de ellas, ya aprobada en enero del 2015, la Ley 20.845, hace

hincapié en el fin de la selección y copago en la educación, mientras que etapas siguientes abordaron temas como la segregación escolar e inclusión educativa.

Dicha reforma, que busca un cambio estructural en la forma que es vista la educación en Chile, ha tenido como principales avances el asegurar una educación inclusiva de calidad, eliminar factores de expulsión discriminatorios, evitar la cancelación de matrícula, expulsión y/o suspensión de estudiantes con necesidades educativas y promover procesos de admisión transparentes y equitativos (Mineduc, 2015).

No obstante y, reconociendo los avances ya descritos, el gobierno chileno también ha sido capaz de reconocer desafíos pendientes que se mantienen a la fecha, uno de ellos y quizás el paso más importante dentro de esta categoría, recae en transitar desde una educación integradora a una inclusiva, una educación en donde no sea el o la estudiante quien deba adaptarse al contexto, sino el propio sistema poder satisfacer y entender esta diversidad en cada persona. Por lo mismo se vuelve imperioso cambiar la percepción que se mantiene sobre la discapacidad y necesidades educativas, entender la inclusión desde una mirada abierta y multidimensional (Bachelet, 2017).

2.5.2 Ley de Inclusión y Discapacidad Intelectual

En mayo del año 2015 es promulgada la Ley 20.845 de Inclusión Escolar que tiene como principal objetivo lograr una igualdad de oportunidades en cuanto a la educación del país, en donde no existan procesos de selección de estudiantes y se pueda asegurar que cada niño, niña y jóvenes puedan optar a las mismas posibilidades para acceder a una educación de calidad.

Para ello, el Estado gradualmente solventará los gastos económicos para que las familias tengan la posibilidad de elegir un establecimiento educacional que más les acomode, de esta forma, se busca eliminar la discriminación arbitraria, alcanzar una gratuidad progresiva de los establecimientos subvencionados del país, y en última instancia como objetivo transversal, fomentar la inclusión y educación integral de cada persona.

De manera paralela, la ley también sostiene la eliminación del lucro en establecimientos educacionales que reciban algún aporte estatal, dando a entender que todo recurso público, deberá ser invertido para mejorar la calidad de educación que recibe cada estudiante.

No obstante, y reconociendo los cambios graduales que ha experimentado la educación chilena, aún existen ambigüedades con respecto al trato de personas en situación de discapacidad, en donde la ley señala:

“... Dichos establecimientos, respecto a los estudiantes con necesidades educativas especiales, tendrán un procedimiento de admisión determinado por ellos, el cual será desarrollado por cada establecimiento.” (Artículo 7°, Ley 20.845).

Pese a que la normativa establece explícitamente la eliminación de barreras para la inclusión de manera general, deja entrever que sí permite la selección de estudiantes con necesidades educativas especiales y discapacidad (realidad presente en personas con retraso mental que son el foco de esta investigación). Dicha problemática ha llevado que durante los meses posteriores distintas organizaciones como la Confederación Nacional de Padres y Apoderados (Confepa) y Unión Nacional de Educadores y Escuelas Especiales (Unees) realicen

distintas actividades sociales con el fin de hacer visible esta problemática⁶.

Frente a esta situación actualmente existen dos nudos críticos que en momentos se han logrado unificar, como también en otras instancias han llevado a la discusión. Por una parte, existe esta preocupación por el incierto futuro de la ley, en donde no se encuentran respuestas concretas a estudiantes con discapacidad, dejando a voluntad de los establecimientos su posible inclusión. Mientras que desde otro punto de vista; padres, apoderados y sostenedores de escuelas especiales muestran preocupación por la implementación de la ley, la cual no toma en cuenta los cambios culturales y sociales previos que demanda una normativa como esta que busca acoger a todos los estudiantes en un mismo sistema educacional.

Sea cual sea el futuro de la educación chilena, es un hecho que durante los últimos años distintos agentes de la ciudadanía han demostrado el descontento con el actual sistema educativo, exigiendo un cambio en el modelo. Estos cambios profundos que ha comenzado a vivir el país están dando paso a una reestructuración de lo que se conocía a la fecha, lo cual trae consigo naturalmente nuevas preocupaciones e intranquilidad en quienes viven día a día esta realidad, ergo, los cambios son necesarios. Una sociedad y educación abierta a los cambios.

⁶ Dentro de las más importantes se pueden señalar: marcha organizada por la Confepa en octubre 2015 en contra de la reforma educacional; participación de la Unees en la comisión de educación de la Cámara de Diputados, en junio 2016.

Síntesis del capítulo II

A lo largo de la historia han sido innumerables corrientes que han nutrido la concepción y percepción que se mantiene sobre la discapacidad. Ha quedado en evidencia los distintos cambios de paradigma que ha sufrido esta condición humana hasta la que conocemos hoy en día. Frente a esto, en los últimos años ha surgido un nuevo auge prometedor en cuanto a la aceptación e inclusión de personas en situación de discapacidad, y entendiendo que estas cifras han aumentado considerablemente, ya sea por los nuevos estilos de vida, mayor esperanza de vida o incluso un mejor catastro en la estimación de la población de discapacidad. Sea cual sea la gatillante de esta mayor preocupación por parte de la ciudadanía, resulta interesante conocer cómo distintos agentes sociales han abordado esta realidad para así ofrecer una mejor calidad de vida a estas personas.

En este sentido las cifras son claras, la *discapacidad* con mayor predominancia en la sociedad es la *discapacidad intelectual*, la cual sobrepasa en números a todas las otras *discapacidades* juntas en el país. Lo anterior incita a querer adentrarse en este subgrupo de personas, las cuales, además de presentar limitaciones cognitivas que inciden en su desarrollo personal, han manifestado dificultades para desarrollar el pensamiento y desarrollo de competencias emocionales.

Precisamente, el mundo de las emociones cada día recibe mayor atención por parte de los investigadores y lectores activos de la comunidad. Ha quedado en evidencia un ineficiente desarrollo emocional en el ser humano, el cual ha priorizado una evolución del pensamiento racional por sobre lo emocional. En este sentido el término *discapacidad* puede ofrecer cabida a toda sociedad, ya que cada uno de los lectores en mayor o menor medida, ha presentado algún impedimento para relacionarse emocionalmente.

Comprendiendo y entrelazando de mejor manera la información precedente, la presente investigación mantiene una concordancia entre el objetivo propuesto y la problemática presentada, ya que, pese a que se ha avanzado enormemente en temas de aceptación, integración y participación de personas con discapacidad intelectual, todavía sigue siendo desde una mirada de cuidados, sobreprotección e intervención. Temas como el bienestar emocional y autovaloración todavía se encuentran en un desarrollo inicial, en donde las escuelas y centros que atienden a personas con discapacidad intelectual no han logrado otorgar mayor relevancia.

Queda en evidencia que ésta es una tarea que está recién comenzando, lo cual se documenta aún más si se observan los programas de estudio y bases curriculares escolares que presenta el estado de Chile, ya que pese a ser un tema abordado ligeramente desde los primeros años de escolarización, éste no recibe una real importancia que permita alcanzar un desarrollo integral y armonioso como agente de una sociedad.

Ahondando en ello, actualmente Chile se encuentra en un proceso de *remodelación* educativa, la cual proyecta cambios significativos para los próximos años. Es cierto que en 20 años se ha aumentado considerablemente la cobertura en educación, no obstante, hoy la tarea es otra, mejorar la calidad y equidad de la enseñanza que permita alcanzar un desarrollo integral e inclusivo para cada uno de las personas que habitan este país. Una educación que logre satisfacer todas las necesidades y demandas de los nuevos estudiantes, estudiantes que viven y perciben distinto que hace una década atrás.

Precisamente, este punto es otro de los pilares de la presente investigación, entender cómo se ha abordado el desarrollo emocional desde las instituciones y aulas educativas, en donde no se observa un plan de trabajo y orientaciones que encaminen este proceso. Amanda Céspedes, profesora y neuropsiquiatra que ha dedicado sus años a investigar el desarrollo infanto-juvenil, ha sido enfática en señalar cómo la educación chilena no está preparando emocionalmente a las

futuras generaciones, en donde la enseñanza *express* de estos días impide una atención, desarrollo y resguardo emocional (Céspedes, 2012).

Tras llegar a esta unificación de conceptos queda volver a preguntarse:

¿Es posible develar el desarrollo emocional de jóvenes con discapacidad intelectual de edades entre 16 y 23 años insertos en un contexto de Escuela Especial de la Comuna de Chimbarongo, 2017?

A partir de este punto y luego de analizar teóricamente los aspectos claves de la investigación, es posible aludir y comprender la vinculación de cada una de sus partes. Una condición humana que no encuentra cabida dentro del sistema educacional actual, el escaso interés social por el desarrollo de aspectos emocionales en discapacidad, una etapa de difícil asimilación como lo es la adolescencia, y planes y programas que no consideran un desarrollo integral del ser humano, incitan a querer conocer e intentar dar respuesta a esta problemática investigativa.

Finalizando este capítulo, ya es momento de describir y entender cómo se llevará a cabo esta investigación. Al tratarse de un trabajo extenso y delicado, resulta esencial poder analizar la forma, los pasos y procedimientos necesarios que permitan resolver el problema presentado en un comienzo. De esta forma, a continuación, se presenta el marco metodológico.

CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO

Luego de definir los objetivos y describir el referente bibliográfico que existe a la fecha con respecto al problema investigativo presentado, es momento de analizar los medios por los cuales se pretende dar respuesta a esta problemática. En este sentido un marco metodológico tiene la finalidad de informar acerca el paradigma que sustenta la investigación, el universo de referencia y muestra bajo estudio, los instrumentos y técnicas que aquí se emplearán, como también el posterior análisis de los datos recabados.

3.1 Diseño de la investigación

Tras haber analizado consistentemente el marco teórico que envuelve a la problemática presentada en esta investigación, reconociendo puntos altos por una parte y las inconsistencias de la bibliografía por otro lado, es momento de describir cómo se analizó la situación planteada. En este caso y considerando que se trata de una problemática que emerge desde el campo social y educacional es importante buscar una perspectiva investigativa que valide la interacción y comprensión del contexto, entendiendo las palabras y conducta humana como un medio para alcanzar nuevos conocimientos. La investigación se orienta bajo el paradigma cualitativo-interpretativo, cuya ideología es proporcionada por la escuela filosófica centrada en el idealismo que busca la interpretación de distintas conductas del Hombre, representando situaciones, problemáticas y diario vivir de las personas. Dado lo anterior es importante señalar que el estudio tiene como base una realidad múltiple ya que considera la singularidad y particularidad de cada persona, en este caso adolescente en condición de discapacidad y, por tanto, cada uno tendrá su verdad, interés y desarrollo por las emociones.

La interacción sujeto-objeto es inseparable ya que la comunicación entre el investigador y la muestra de campo forma parte explícita en la producción y elaboración de conocimiento. La subjetividad juega un papel importante dentro de

estas investigaciones en donde toda observación e interpretación de contexto, forman parte de la documentación necesaria para su futuro análisis (Flick, 2007).

A su vez, es importante señalar que dentro de este modelo de investigación no existe aspiración de enseñar a las personas involucradas, sino permitir conocer y entender cómo interactúan día a día, ofreciendo así una explicación cultural de la problemática presentada. Como bien lo describe Corbetta (2007), la tarea principal de una investigación cualitativa es entender una realidad social *con los ojos de los sujetos estudiados* y, por tanto, siempre trabajando desde una visión empática frente a las personas.

A partir de esta función interpretativa es importante mencionar que los datos anteceden a la teoría ya que, a partir de la recolección y análisis de datos, se instala una interrelación entre el conocimiento existente y las inferencias e hipótesis iniciales, para así dar paso a la comprensión del fenómeno. Por tanto, es un diseño con validez ecológica que podrá extrapolarse a otras realidades similares, asumiendo la veracidad y sentido de la investigación dentro de cada persona y contexto (Molina, 2017).

Tras haber determinado el paradigma de base con el cual se trabajó la presente investigación, es momento de ofrecer las orientaciones que sustentan este diseño. Es importante reconocer que, pese a la decisión tomada en un comienzo por el investigador, éste es uno de los distintos caminos que existen para abordar esta investigación social.

Aclarando lo anterior y ofreciendo una primera categorización al estudio, ésta se trata de una investigación interpretativa en donde cada persona ofrece una representación distinta y única del problema presentado. Por una parte, se conocen las teorías y antecedentes relevantes para luego asociarlos con las diversas apreciaciones de los adolescentes que participan de la investigación y así aportar a los constructos existentes.

Entendiendo la naturaleza ecológica del problema investigativo, es que se presenta un conjunto de métodos de recolección de datos, para así alcanzar una comprensión más acabada del tema señalado. Para ello se realizaron entrevistas semiestructuradas en donde pese a la presencia de preguntas enfocadas en los temas que se quiso abordar, se ofreció plena libertad en la forma de responder por parte de los entrevistados.

Por otra parte, también se emplearon grupos focales en donde se pudo abordar las temáticas de manera abierta y colectiva, para luego presentar el universo discursivo de los participantes, considerando el contexto donde ellos opinan, perciben representan y significan en el día a día.

Por último, también se utilizó la observación participante, donde a partir de una pauta relacionada con los temas de interés, se intentó comprender el comportamiento y experiencias emocionales de los adolescentes seleccionados (Monje, 2011).

Reconociendo que es prácticamente imposible trabajar con la totalidad de la información ofrecida por los participantes de la investigación, es que resulta esencial poder recopilar y organizar los datos para así facilitar el análisis y comprensión del lector y el propio investigador. Para ello, se emplea el proceso investigativo denominado *método de análisis de discursos*. Aquí se debe realizar una reducción y categorización de la información recopilada a partir de distintos puntos de interés que asigne el investigador.

Aun cuando se pueda pensar que una investigación cualitativa se sustenta en una base naturalista y en predicciones, resulta importante recordar que se trata de una tarea científica y sistemática y, por tanto, debe considerar una validez en sus resultados.

Por una parte, debe asegurar el rigor de su investigación, garantizando la credibilidad de los datos y promoviendo la entrega de resultados creíbles y confiables que ofrezcan un real aporte al conocimiento científico. A su vez, otro aspecto importante de tener en cuenta es la fiabilidad y validez de los resultados obtenidos, para lo cual se podrán emplear técnicas como la triangulación de información o confirmación del estudio por parte de expertos o interesados en la problemática (Rodríguez y Valldeoriola, 2009).

3.2 Universo o población y Muestra.

Al tratarse de una investigación cualitativa que busca dar respuesta a una necesidad social y comprender los contextos, vivencias y discursos personales de un grupo determinado de ciudadanos, resulta sustancial poder ofrecer una descripción detallada sobre el universo, población y muestra que se utilizará a lo largo de esta exploración de realidades.

Para ir aclarando este punto es conveniente explicar qué se entiende por estos conceptos dentro del plano científico. Diversos autores como Hernández, Fernández y Baptista en 1997 y López en 2004, han optado por unificar los conceptos de *universo* y *población*, entendiendo ésta como cualquier conjunto finito o infinito de individuos, elementos o fenómenos que deseen estudiarse. A su vez, una muestra es el subconjunto de una parte del universo en donde se llevará a cabo el proceso de recopilación de datos para la investigación.

Figura N° 2: Representación visual de universo/población y muestra de investigación



Fuente: Elaboración propia.

Reconociendo la inviabilidad de estudiar todo un universo de personas es que se emplean muestras que logren captar la naturaleza y representatividad del problema investigativo, facilitando así la rapidez y exactitud del estudio. De esta manera, las características de la presente muestra son:

- Tener como criterio de selección a estudiantes de cursos educativos donde asistan íntegramente adolescentes de 16 a 23 años con un mismo grado de discapacidad intelectual.
- Acto seguido, la selección al azar de una muestra probabilística que quedará conformada alumnos que cumplan con la condición anterior, jóvenes que representarán a la población de referencia del estudio.

Ahondando en este punto y refiriéndose exclusivamente a esta investigación, la población o universo de referencia está conformada por adolescentes que presenten un diagnóstico de discapacidad intelectual y se encuentren escolarizados en una modalidad de escuelas especiales municipales de la sexta región.

Del mismo modo y ya habiendo considerado el universo de trabajo, el tamaño de la muestra será de 9 a 12 estudiantes, entre 16 a 23 años, que estudien durante el 2017 en la escuela especial Ayudando a Crecer de la ciudad de Chimbarongo, VI Región.

Continuando con esta idea, resulta eficaz poder caracterizar cada una de las personas que participan en esta investigación, ofreciendo así una visión integral de la muestra obtenida.

Para ello y considerando el planteamiento ofrecido con anterioridad es que la cantidad de entrevistados/as fluctuará entre los 9 y 12 estudiantes, teniendo en cuenta una posible saturación de información previa a completar la cifra máxima indicada. Del mismo modo, y como ya se ha explicado en las características de la muestra, por el momento resulta ilusorio poder caracterizar a cada participante ya que éstos serán escogidos al azar de una muestra probabilística, no obstante, si es posible ahondar en los procesos de selección de los niveles de donde provendrán estos adolescentes.

Niveles laborales que atiendan Discapacidad Intelectual Leve – Moderado: Se seleccionan cursos laborales en donde el foco de atención se centra en estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderado, niveles que pese a presentar diferencias marcadas desde la teoría, en la práctica dicha diferencia rara vez es observable y determinante como consecuencia de la misma singularidad de cada persona y los distintos procesos de intervención que hayan recibido por parte de los profesionales que trabajan en la escuela.

Nivel laboral que atiende a Discapacidad intelectual Grave - Profunda: Situación distinta sucede con las personas que presentan discapacidad intelectual grave, en donde las limitaciones son significativas en diferencia

de los dos grupos anteriores, ya que comúnmente, se asocian a otra dificultad (sensorial, motora, comunicacional), lo cual dificulta aún más sus procesos para relacionarse y desarrollar aprendizajes dentro del plano escolar.

3.3 Instrumentos y Técnicas de análisis

Tras haber realizado la problematización investigativa y luego de revisar exhaustivamente los antecedentes del marco teórico, es pertinente poder emplear categorías de análisis que permitan organizar e interpretar la información recopilada de las entrevistas, grupos focales y observaciones de los estudiantes seleccionados en la muestra.

Explayando el punto anterior, la categorización es aquel proceso en donde se entrelaza información en elementos fuerza o unidades de sentido, facilitando así la agrupación y conceptualización de datos relevantes para una investigación. En el caso de una investigación cualitativa, como lo es en este caso, la información recolectada a través de los informantes es traducida en categorías de análisis que faciliten la vinculación entre lo *nuevo* con la teoría (Strauss y Corbin, 2002).

De esta forma y entendiendo que el área de investigación en el presente trabajo, corresponde al desarrollo emocional de adolescentes que presentan discapacidad intelectual, es que se ha pensado en las siguientes categorías de análisis de información, al menos a priori:

Conocimiento de las emociones por parte de los estudiantes con discapacidad intelectual

Esta categoría se refiere a uno de los aspectos centrales de esta investigación, que consiste en conocer las apreciaciones y sensaciones que surgen alrededor de las emociones. Este es el primer paso antes de intentar

descifrar los sentimientos y emociones de cada estudiante, el conocer que entiende cada uno de estos adolescentes con discapacidad intelectual por el constructo social de las *emociones*

Importancia de las emociones según edad y sexo de los estudiantes

Una segunda categoría importante de analizar es aquella referida a las diferentes percepciones que se puedan encontrar en esta recopilación de información como consecuencia de una temprana o tardía maduración y desarrollo personal, como también del sexo de las personas entrevistadas. Además, es importante no olvidar que desde generaciones pasadas se ha inculcado una falsa creencia que las emociones son sinónimo de debilidad, esto ha llevado a que nuestros estudiantes tengan miedo a sentir y expresar lo que sienten. Del mismo modo, hoy en día aún existen vestigios de una sociedad machista que rechaza la expresión emocional en hombres, mientras que las avala en el sexo femenino. Esto lleva a querer conocer si existen diferencias significativas como consecuencia de las variables antes presentadas.

Emociones que predominan en estudiantes con discapacidad intelectual

Considerando las características, particularidades y necesidades de los adolescentes que presentan discapacidad intelectual, es que resulta vital poder hilar una categoría que exprese las principales emociones que manifiestan y viven estas personas. ¿Existen emociones básicas para estas personas? ¿Concuerdan con aquellas jerarquizaciones de la teoría?

Condición de reacciones ante las emociones

Esta categoría tiene relación con aspectos medulares de la pregunta investigativa, en donde se desea conocer cuáles son las reacciones de los adolescentes con discapacidad en cuanto viven situaciones que requieran expresión emocional. Dicha recolección podrá aportar información

transcendente para conocer el desarrollo y competencia emocionales que les permite actual y desenvolverse día a día.

Apreciación de emociones *positivas y negativas*

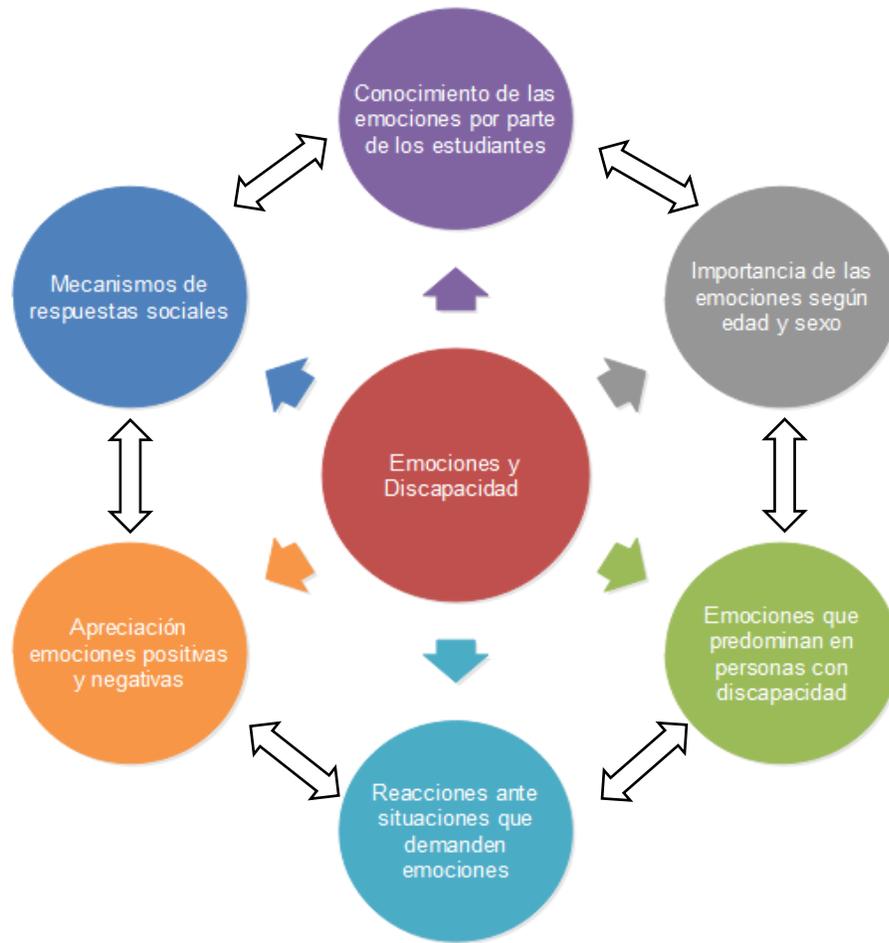
Existe una tendencia generalizada a categorizar las emociones como buenas y/o malas, en este aspecto resulta interesante conocer que apreciaciones tienen los estudiantes, lograr descifrar si esta percepción también es mantenida por ellos y cómo reaccionan o se expresan en función de esta categorización formada.

Mecanismos de respuestas sociales frente a las emociones

Por último, otra categoría importante de tener en cuenta son las reacciones y respuestas físicas, verbales y corporales que identifican y reconocen los adolescentes en condición de discapacidad intelectual. Como bien se dijo, las emociones son un tema desconocido para gran parte de la ciudadanía, pues bien, el objetivo de esta investigación va más allá e indaga este punto en un grupo determinado de personas que perciben, sienten y viven de manera diferente.

Ya habiendo conjugado y delimitado las categorías que permitan el análisis e interpretación entre las distintas fuentes de información, resulta imperante poder representarlas de manera gráfica en donde se ilustre la relación que existe entre éstas y el tema central de la investigación, como también la vinculación entre las categorías descritas con anterioridad.

Figura N° 3: Modelo de análisis Investigación cualitativa interpretativa.



Fuente: Elaboración propia.

Tras conocer este aspecto básico y esencial para el correcto análisis de datos, es momento de referirse a las distintas técnicas propias de los diseños cualitativos que facilitan la recolección de datos. Para ello, en la presente investigación se emplearán técnicas como la entrevista semiestructurada, grupos focales y observación participante.

Esta capacidad de emplear distintos medios para recopilar información corresponde a una estrategia *multimétodo* comúnmente utilizada en las investigaciones cualitativas, en donde el investigador entiende que existen distintos medios y contextos desde los cuales se podrá recoger información

relevante para el objetivo investigativo. Del mismo modo se entiende que al existir una mayor disponibilidad de estrategias y recursos, los datos obtenidos gozarán de mayor sustentabilidad y por tanto podrán ser validados y perfeccionados a medida que se va adentrando más en la problemática. Esto último da pie para entender que la implementación de estrategias *multimétodo* aumenta la credibilidad del estudio, elemento crucial de cualquier trabajo investigativo (Mcmillan y Schumacher, 2005).

Sea cual sea la técnica que un investigador desee utilizar para recolectar la información solicitada, toda investigación viene anticipada por una hipótesis o problema investigativo. En el caso de los diseños cualitativos y continuando con los postulados de Mcmillan y Shumacher, existen los denominados problemas previstos, que en un comienzo sustentan la decisión e interés por el querer desarrollar aquel proceso investigativo. Estos problemas previstos pueden existir a lo largo del tiempo, ser inquietudes de alguna área de desarrollo, afectar directamente a un grupo determinado de personas o incluso, nacer desde el propio interés y atractivo del investigador. Resulta preponderante analizar esta cuestión, ya que son estos problemas *cotidianos* los que darán paso en el futuro al problema y objetivo investigativo.⁷

A partir de esto y como ya se describió, la presente investigación centró su búsqueda de información en técnicas como la entrevista semiestructurada, grupos focales y observación participante, que permitan una triangulación y mayor comprensión del fenómeno descrito con anterioridad.

Por una parte y comenzando a describir cada instrumento, es importante reconocer que la entrevista corresponde a una de las técnicas más utilizadas en procesos de investigación, ya que se extrae de manera directa la opinión, punto de vista y sentir de la persona en función del problema presentado. En el caso

⁷ Ver Capítulo I: El problema de investigación

particular de esta investigación, al abordar una problemática que integra emociones, accionar y sentir de las personas, resulta esencial poder conocer las apreciaciones personales de cada individuo, considerando la singularidad e historia de vida de cada uno. En esta oportunidad y como ya se ha descrito, se implementarán entrevistas semiestructuradas que tienen la característica de introducir preguntas abiertas a partir de las distintas categorías de análisis previamente agrupadas, para así ofrecer plena libertad de expresión a quien deba responder.

Se ha optado por esta clase de entrevistas ya que es necesario reconocer las particularidades de los adolescentes con discapacidad intelectual, los cuales se caracterizan por tener un pensamiento estructurado y patrones de conducta ya preestablecidos, de manera que es necesario ofrecer un ambiente *libre* que simplemente se sostenga en un guion de temas a abordar en una situación. Corbetta (2007) entiende tres motivos claves para realizar una entrevista semiestructurada que, a su vez, se evidencian con claridad en esta investigación.

Por una parte, se habla de la *singularidad del tema a abordar*, en donde la problemática ofrecida da pie a un sinfín de respuestas por parte de los entrevistados. Otra consideración es la *complejidad de las respuestas*, ya que presentar preguntas de índole personal y sentimental, las respuestas obtenidas serán completamente imprevisibles. Por último, se considera también la *cultura del entrevistado*, en este caso en particular, adolescentes con discapacidad intelectual, situación que sí lo amerita considerando las apreciaciones descritas a comienzo del presente párrafo.

De igual manera y como bien lo describe Flick en su obra *Introducción a la investigación cualitativa* de 2007, resulta interesante poder emplear grupos focales o también conocidas como narraciones conjuntas, que tienen la principal característica de ofrecer espacios de conversación cotidiana por sobre el enfrentamiento de ideas como sucede en situaciones de grupos de discusión. En

este caso en particular y considerando los objetivos propuestos para esta investigación es que resulta vital poder emplear esta clase de técnicas que permitan intercambiar ideas y determinar variaciones entre ambos productos. El hablar de las emociones resulta una tarea difícil en los tiempos actuales, de manera que es interesante conocer las variaciones de actitud y respuestas de los participantes.

Por último y reconociendo que existen estudiantes que, por las propias limitaciones de su discapacidad intelectual, no puedan emplear un lenguaje oral para participar de entrevistas y grupos de conversación, es que se emplearán observaciones participantes en donde se pueda recopilar información a partir del comportamiento no verbal de las personas. Dicha herramienta resulta eficaz ya que permite al investigador observar y participar en la vida de los sujetos estudiados, alcanzando una *visión desde dentro* primordial para la comprensión de la realidad.

Al manejar conocimiento sobre las características, pensamiento estructurado y formas de relacionarse de las personas que presentan discapacidad intelectual, existe la posibilidad de implementar observaciones encubiertas o de terceros, la cual puede ser justificada dentro del plano de las investigaciones cuando los sujetos en cuestión reconocen algún agente externo y logran comportar visiblemente de una forma distinta a la habitual.

Importante mencionar que, al momento de recurrir a una observación de contexto para recopilar información verídica de los protagonistas, investigadores como Corbetta (2007), señalan qué es necesario tomar en cuenta:

Contexto físico: Se obtiene información sobre los espacios físicos donde se desarrolla la acción social estudiada, en este caso en particular correspondiente a las aulas de clases, ya que éstos favorecen la comprensión de las situaciones observadas. Al observar una sala de clases es posible entender las características y organización física de las cosas, entendiendo la funcionalidad y motivos de su organización.

Contexto social: referido al ambiente humano durante la observación, siendo necesario describir las características de las personas que aquí se relacionan y las funciones que éstas desempeñan.

Interacciones formales: Entendidas como toda situación observada que ya está acordada y preestablecida. Dentro de esta investigación este tipo de observación podrá referirse a las dinámicas diarias dentro de una sala de clases.

Interacciones informales: Corresponden a un elemento central dentro de todo proceso de observación, debido a la importancia de la información que aquí se puede recopilar. Esta observación es aquella que debe realizarse en el comportamiento cotidiano, ambiente natural y no estructurado. En el caso de la investigación a realizar, es posible encontrar los espacios libres y recreos de los estudiantes.

Considerando los instrumentos de análisis, se dio una instancia de validación en donde se solicita a distintos expertos de la materia su apreciación y consideraciones para llevar a cabo de manera eficiente el futuro trabajo de campo.

Dicha tarea busca satisfacer requerimientos de confiabilidad y validez, es decir, que un instrumento al ser aplicado en distintas oportunidades logre producir resultados consistentes y coherentes, además de ser una herramienta congruente que permita medir lo que se pretende estudiar.

Para llevar a cabo dicho proceso se contactó con cuatro personas expertas en alguna de las áreas abordadas en esta investigación, ofreciéndoles un extracto de la información recopilada hasta la fecha para que éstos puedan nutrirse de la problemática, los objetivos, diseño de trabajo y proyecciones de la presente investigación. Acto seguido y luego de atender este llamado, se facilitaron los instrumentos y protocolos que fueron retenidos por un plazo de dos semanas para su observación.

Finalizado este proceso de consulta y opinión de expertos, es necesario enjuiciar detenidamente cada aporte realizado por éstos para así optar a las mejores decisiones investigativas, considerando la experticia de los jueces, como también las orientaciones e ideales del tesista como agente investigativo.

SOLO USO ACADÉMICO

Expertos consultados

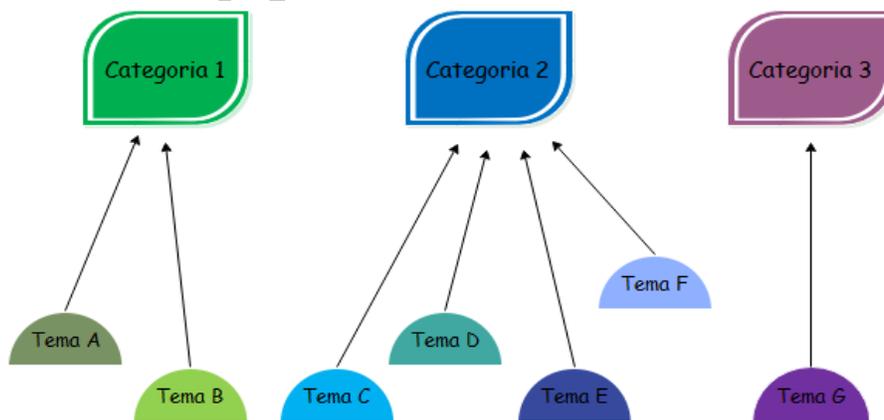
- Carola Rojas Aravena, Educadora de Párvulos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Master en Educación, Mención Comunidad, Universidad Arcis. Actualmente ejerce cargo de docencia, investigación y gestión académica en Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Josefina Troncoso Jara, Madre de adolescente de 20 años con Discapacidad Intelectual Leve. Apoderada responsable durante toda la escolaridad de la estudiante, ejerciendo cargo directivo durante año 2017.
- Oriana Escobar López, Profesora Especialista en Educación Diferencial en trastornos específicos del lenguaje y Deficiencia Mental, Universidad de Concepción. Postítulo en Desarrollo y Alteraciones del Lenguaje Escolar, Universidad Católica del Maule. Master en Gestión y Directiva Educacional, Universidad Alberto Hurtado. Actualmente ejerce cargo de dirección en Escuela Especial Ayudando a Crecer, Chimbarongo VI región.
- Ximena Vidal Mella, Educadora Diferencial especialista en Audición y Lenguaje, Psicopedagoga y Master en Educación Emocional. Actualmente ejerce cargos de docencia en Colegio Orlando Letelier del Solar y en Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Tras ofrecer esta instancia de participación colaborativa hacia los jueces, los documentos a emplear se sintetizaron y refinaron con el fin de responder efectivamente al problema investigativo presentado en un comienzo. Éstos se encuentran a disposición del lector en el apartado de los Anexos.

Con respecto a las técnicas de análisis y como bien lo señala Molina (2015), el fin último de una investigación cualitativa es la elaboración y/o fundamentación de la teoría existente a partir de las distintas *ideas-fuerza* rescatadas del conjunto de discursos que se llevaron a cabo durante el proceso investigativo. Para llegar a ello, es necesario preguntarse ¿Cómo ordenar y dar sentido a toda esta información que se ha entregado? ¿Cómo determinar qué información es más relevante que otra? ¿Hasta qué momento es necesario seguir recopilando información?, etcétera.

Como ya se ha descrito en uno de los capítulos anteriores⁸, esta investigación se centró en análisis de información a partir de categorías relacionales. Resulta imperante poder analizar de manera más exhaustiva este plan de análisis de la información ya que como bien lo señala Flick (2007), la interpretación de datos es el proceso medular que termina de dar sentido a un proceso investigativo. Ahora bien, para poder llevar a cabo este proceso de análisis es necesario dividir los datos y clasificarlos en categorías o temas de interés, este proceso, conocido como codificación facilita la futura interpretación y establecer la relación entre la teoría y lo observable.

Figura N° 4: Ejemplificación de formación de categorías



Fuente: elaboración propia.

⁸ Ver Capítulo 3.4 Identificación, selección y definición operacional de las variables y/o caracterización de las categorías de análisis interpretativo

Tras referirse a la importancia de una correcta codificación de la información, es que en la presente investigación se implementaron grabaciones y notas de campo para registrar, retener y respaldar cada situación desarrollada, ofreciendo así una transcripción fiel a los hechos que permita asegurar una correcta interpretación de los participantes, manteniendo las intenciones e ideas de cada participante.

No bastando con esto, además de este respaldo práctico que asegura una correcta transcripción de la información, también es necesario detallar alguna credibilidad de los datos y agrupaciones realizadas. En este caso y como bien lo ejemplifican Mcmillan y Schumacher (2005) es importante poder respaldar las categorías realizando un trabajo periódico de volver a las bases del problema investigativo.

Además de representar una transcripción fiable y verídica de la información obtenida, todo proceso investigativo debe considerar, además, otros aspectos básicos de cualquier investigación.

Acto seguido, se deben realizar *relecturas* del contenido que permitan establecer y verter las distintas unidades de discurso en alguna de las categorías de análisis previamente establecidas. Cabe señalar que, al tratarse de un trabajo en constante revisión, existe la posibilidad y flexibilidad de ir agregando, suprimiendo y/o modificando categorías según la importancia y trascendencia de las declaraciones de cada estudiante entrevistado.

De forma paralela, dicha información se analiza hasta alcanzar la saturación de los espacios de información de cada categoría, decisión que será determinada por el investigador al primer vestigio de datos repetitivos, redundantes o sin aportes relevadores a la categoría en cuestión. Dicho procedimiento, además de favorecer la comodidad y comprensión del contenido, permite la reducción de datos y comprender lo realmente esencial.

Por último, y como propósito central de todo proceso investigativo cualitativo, se formula una teoría interpretativa que emane desde los mismos relatos, vivencias, experiencias y sentimientos de las personas involucradas en esta realidad estudiada. Dicha teoría, inducida desde los datos, podrá validar, aportar y/o redireccionar el problema investigativo manifestado en un comienzo.

Sea cual sea el resultado alcanzado, el investigador podrá sentirse satisfecho cuando, independientemente el orden en el que se presenten, cada análisis categorial logre *encajar* dentro de la problemática manifestada. Aquí lo interesante de este planteamiento, ya que, más que concretar y explicar conocimientos, busca la comprensión de fenómenos sociales.

Para poder llevar a cabo con éxito la presente investigación es que resulta esencial poder desarrollar una carta de navegación que permita proyectar las distintas tareas y actividades que se van a implementar, considerando los tiempos, recursos y variables que pudiesen interferir en el producto. Para ello es pertinente presentar una Carta Gantt que pueda establecer los parámetros y objetivos claros de esta investigación, ya que por una parte favorece al propio tesista a considerar las variables y tiempos de investigación, mientras que al lector le permite comprender de mejor manera la secuenciación de tareas que se llevan a cabo.

A continuación, se presenta la secuenciación de acciones que permitió la realización del trabajo investigativo:

1. Luego de delimitar el tema de investigación fue necesario buscar las redes e instituciones que cumplieren con las características necesarias para el desarrollo del trabajo. De esta forma y considerando el área laboral del investigador, se pide autorización en ambas partes: dirección del establecimiento educacional y directorio universitario, para optar a la realización del estudio en las propias dependencias laborales de éste. De esta forma, la escuela especial

Ayudando a Crecer de Chimbarongo se transforma en el campo de trabajo para los próximos meses.

2. Se realizan entrevistas y conversaciones introductorias con dirección y unidad técnica pedagógica de la escuela, explicando los motivos, intereses, objetivos y oportunidades que la investigación ofrece.
3. En conjunto con los docentes de aula involucrados directamente en los cursos laborales, se realizan la selección de estudiantes según cada diagnóstico prescrito, respaldando así la selección de una muestra intencional a partir de las características y particularidades de cada estudiante. No obstante, a continuación, se realiza una actividad probabilística ya que, tras agrupar a los estudiantes, éstos serán escogidos al azar.
4. Coordinar en conjunto con los docentes responsables de cada estudiante seleccionado los días y horarios en los cuales se realizarán las entrevistas, grupos focales y observaciones correspondientes.
5. Se llevan a cabo las distintas técnicas de recopilación de datos, esta etapa se contempla entre septiembre y octubre en donde se realizan las transcripciones de manera instantánea para así observar posibles fortalezas y debilidades en el proceso de manera oportuna y anticipada.
6. A medida que se vaya recopilando la información, ésta es procesada de manera inmediata para ir observando avances y la saturación de las categorías presentadas en un comienzo. Esta técnica de trabajar paralelamente en ambas actividades optimiza los tiempos y recursos investigativos que buscan dar respuesta a esta problemática

presentada.

7. Tras adquirir toda la información necesaria, se realiza agradecimiento y despedida del centro educacional. Por una parte, se agradece el tiempo, dedicación y compromiso de los actores que aportaron valiosa información para la investigación, como también a la dirección del establecimiento por abrir las puertas y querer mostrar su realidad educativa.

SOLO USO ACADÉMICO

Síntesis del capítulo III

La esencia que siempre ha caracterizado a todo trabajo investigativo es la capacidad que tienen éstos de ofrecer conocimientos con claridad y calidad que permitan una correcta asimilación por cada uno de los lectores interesados en la temática. En este aspecto y para formular una investigación que cumpla con estas características, resulta esencial poder conocer, decidir y justificar cuáles serán los modelos, pasos, técnicas y herramientas que se implementarán a medida que se realiza una investigación. Este punto, precisamente, es abordado por completo en el capítulo recién finalizado *Marco Metodológico*, en donde se describe con precisión el tipo de investigación a realizar, la población y muestra que considera la problemática y las técnicas que se implementarán en la recolección de información, además del diseño de un futuro análisis de datos.

Frente a estos tres grandes puntos abordados, es necesario reiterar que la presente investigación se justifica bajo el paradigma cualitativo-interpretativo, en donde se busca conocer e interpretar una problemática social como lo es el indagar sobre el desarrollo emocional de adolescentes con discapacidad intelectual. A su vez, ya se ha establecido la delimitación de personas que conformarán la muestra, las cuales serán entre 9 y 12 adolescentes con discapacidad intelectual pertenecientes a una escuela especial de Chimbarongo, VI región. Por último, las técnicas que permitirán recolectar la información necesaria, en este caso, serán las entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación participante.

De esta manera se da por finalizado el capítulo III de la presente investigación en donde se ha descrito de manera sistemática y detallada todos los pasos que se llevaron a cabo a lo largo del trabajo investigativo. Lo anterior se entrelaza armoniosamente con los distintos objetivos presentados en un comienzo, buscando así, las posibles respuestas a esta problemática social que afecta día a día a un número importante de adolescentes en Chile.

CAPITULO IV: RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Avanzando en la investigación y luego de fijar los parámetros del estudio, es momento de ir unificando las distintas partes que conforman el proyecto, buscando así una respuesta y comprensión al fenómeno planteado en un comienzo. En este sentido, el actual capítulo se focaliza en la presentación de los datos a partir de la conceptualización de las distintas categorías descritas con anterioridad, para luego dar paso a la discusión y posterior triangulación de la información, considerando la fiabilidad de los datos, los métodos, procedimientos y resultados disponibles.

Día a día se van conociendo más y de mejor manera nuevas formas de percibir la realidad que envuelve a cada persona. La era de la información permite conocer y optar el rol que cada uno tendrá dentro de las vivencias y problemáticas que se presenten en una sociedad. En este punto y refiriéndose al actual documento, el investigador no busca dar respuesta ni resultados de esta problemática, más bien, escribe con la finalidad de que los lectores puedan asumir y comprender distintas realidades, a veces ocultas o invisibles, que afectan a una comunidad.

Para Strauss y Corbin (2002), una investigación cualitativa busca abrir las puertas de una realidad oculta, conocer la naturaleza de algún acto social y comprender como sienten y viven un grupo determinado de personas. En este caso, indagar sobre el desarrollo emocional de adolescentes con discapacidad intelectual.

Concibiendo las ideas anteriores y considerando el tipo de investigación y análisis que se realizará, se espera llegar a la comprensión de una problemática social, un fenómeno que involucra la aceptación y desarrollo humano, que aborda pensamientos, sentimientos y emociones de una persona. Su validez se sostiene en esto precisamente, ya que como bien lo explican Reichardt y Cook (2005), al

tratarse de situaciones humanas, los ojos y oídos se transforman en el instrumento más relevante y significativo dentro de cualquier investigación.

Entendiendo dos aspectos importantes como lo son la teoría fundamentada del informe y las distintas categorías bajo las cuales se analizó la información, es posible develar el tipo de resultados que se obtendrán al finalizar la investigación. Determinar la forma, diferencias y/o dificultades que presentan los adolescentes con discapacidad intelectual de la Escuela Especial Ayudando a Crecer, a reconocer y expresar sus emociones en su día a día.

Para llevar a cabo dicho proceso resulta fundamental traer de vuelta y especificar la importancia que emerge de cada categoría descrita en el Capítulo III, de Metodología⁹.

Las categorías que permitan organizar y ofrecer una estructura a esta problemática investigativa son:

- **Conocimiento de las emociones**
- **Importancia de las emociones**
- **Emociones que predominan en personas con DI.**
- **Reacciones emocionales**
- **Apreciación de emociones Buenas y Malas**
- **Mecanismos de respuestas sociales**

Aportando a una mayor comprensión del lector, a continuación, se describe detalladamente la progresión de actividades realizadas que han dado paso al cierre, conclusión y aprendizajes de este trabajo, puntos que se describirán en el siguiente capítulo.

⁹ Ver apartado 3.4 Caracterización de las categorías de análisis interpretativo

1. Proceso de transcripción de cada entrevista y actividad realizada con el fin de recopilar información. Esta primera instancia resulta sustancial para ir descubriendo de manera inmediata las fortalezas y debilidades del proceso. Una transcripción inmediata que implique leer y releer las entrevistas; preguntas realizadas por el investigador y las respuestas de los informantes, permite, además de ir delimitando inminentemente las categorías descritas, mejorar y reflexionar sobre el accionar del investigador, observando la fluidez, coherencia y efectividad de la propia tarea.
2. A medida que avanza el proceso de recolección, transcripción y codificación de datos es momento de ir contrastando la información ya obtenida con las nuevas fuentes de información, observando así una coherencia interna que satisfaga los objetivos investigativos y aumente la fiabilidad del proceso.
3. Tras la lectura y análisis de siete entrevistas, las categorías comienzan a saturarse de información. Cabe señalar que, en una investigación de base cualitativa, esta saturación no ocurre necesariamente cuando se encuentra una reiteración de un discurso, sino más bien, cuando logra percibirse un universo acabado en aquella categoría, considerando todas las posibles representaciones de una misma realidad.
4. Luego de alcanzar una saturación de información en todas las categorías es momento de trabajar en una reducción de los discursos para obtener ideas-fuerza, que sinteticen, representen y caractericen esta realidad.

4.1 Conceptualización de las categorías para un análisis interpretativo de entrevistas semiestructuradas.

A continuación, se describe de manera detallada y cautelosa cada una de las categorías antes ya señaladas. A medida que se re-conceptualiza cada categoría, éstas vendrán acompañadas por las ideas fuerzas extraídas de los propios informantes durante el proceso de decodificación.

4.1.1 Categoría: Conocimiento de las emociones

Existe un consenso explícito sobre la falta de educación, inteligencia o destreza emocional en las sociedades actuales. Generación tras generación y como consecuencia del propio desarrollo cultural y bienestar personal, la ciudadanía ha promovido un *desarrollo académico* por sobre uno emocional. Se sabe que éstas existen y vienen con cada uno nosotros, no obstante, no existe una mayor preocupación social y educacional por entender cómo vivir con ellas.

Dicha condición inherente se acrecienta en personas con necesidades diferentes, en donde todo foco de atención educativa se ha centrado a lo largo de la historia en intervenir y solventar capacidades que escapan del promedio, dejando así escaso interés por querer conocer y entender cómo llevan estos procesos emocionales.

A continuación, se presentan algunos discursos acerca de las apreciaciones y conceptualización de las emociones por parte de distintos adolescentes que presentan discapacidad intelectual.

- *“Las emociones... es como estar feliz, estar triste... tener todas las emociones en un día”. (e1)*
- *“Cuando algo conoce recién una persona, cuando no lo conoce y por primera vez lo está conociendo...” (e2)*
- *“Para mí las emociones son... cuando uno está feliz, triste o muy emocionado por algo que... por algo que... por algo que está pasando si son emociones buenas o emociones malas” (e4).*
- *“Las emociones que pasan a mí, es de reírme, es de llorar o de gritar, no sé... algo así” (e5).*
- *“Cuando me hacen algo, cuando me pone algo feliz, ando feliz” (e6).*
- *“Para mi... contento...” (e7).*

Los estudiantes entienden y relacionan las emociones con situaciones y vivencias concretas que ya han experimentado alguna vez en la vida. Del mismo modo se asocia la emoción, esencialmente, con un estado de felicidad o tristeza por sobre otras sensaciones.

Por otro lado, los entrevistados reconocen que las emociones son procesos personales ya que en varias oportunidades durante sus relatos se observa el uso del “*mi*” como pronombre personal, comprendiendo que son instancias que cada persona vive diferente.

- ❖ Una primera idea-fuerza de esta primera categoría es que los entrevistados reconocen el concepto *emoción* solo a partir de sus experiencias personales, no obstante, no logran extrapolar dicha sensación como constructo genérico.
- ❖ Del mismo modo, existe un consenso en señalar que los adolescentes reconocen una batería básica de emociones, de las cuales pueden hablar y reflexionar al respecto.

Por otro lado, y considerando las subcategorías aquí presentes, resulta determinante, luego de conocer el constructo de emoción, delimitar que entienden los adolescentes por algunas de las emociones predominantes o irreductibles descritas en el Capítulo II¹⁰.

En este caso y considerando una primera emoción como la rabia, es posible encontrar las siguientes apreciaciones

- *“La rabia, estar enojada con una persona que le hace algo o le hace sufrir. Todo eso” (e1).*
- *“Cuando está enojado, cuando tiene rabia, cuando se quiere enojar con la mitad del mundo... todo eso” (e2).*
- *“La rabia es cuando una, cuando yo estoy enojá con una persona o le tengo odio o le tengo rencor. Eso es” (e5).*

En este punto los adolescentes describen principalmente que la rabia surge a partir de la relación con otro, no dando oportunidad o indicios de que esta emoción emerja por su propio accionar o responsabilidad.

Con respecto a la alegría, es posible visualizar los siguientes discursos.

- *“Estar feliz por algo que... como ponerse a pololear, salir con la otra persona pasarla bien estar bien los dos, quererse...” (e1).*
- *“Cuando anda contento, cuando anda feliz, cuando se siente feliz uno, depende de la persona como ande, como lo vea uno” (e2).*
- *“Es cuando hay una noticia buena” (e4)*

¹⁰ Ver apartado 2.4.1 Emoción y Sentimiento.

En cuanto a la felicidad los entrevistados entienden la felicidad como una emoción compartida, en donde conlleva inherentemente que un otro también se encuentre feliz. De igual forma, implica experimentar cosas positivas tanto para ellos como para alguien que pueda ser importante en sus vidas.

La tristeza fue otra emoción que se consideró dentro de estas cuatro sensaciones naturales del ser humano. Frente a esto, algunos discursos que ilustran esta subcategoría, fueron:

- *“Cuando tiene pena, cuando pierde a alguien, cuando echan de menos a alguien o cuando le falta alguien” (e2).*
- *“Ehhh... por ser, cuando uno está deprimido. Cuando a uno no le salen bien las cosas” (e3).*
- *“Cuando se muere una abuelita” (e7).*

Los entrevistados logran visualizar la tristeza como una sensación negativa que puede presentarse por un tercero o por su propio accionar. En el primer caso, implica muchas veces el distanciamiento o pérdida de un ser querido, como también puede surgir cuando la propia persona no satisface sus propios objetivos o necesidades personales.

Por último, se ha considerado el miedo como otra gran emoción irreductible y frente a ello, los entrevistados manifiestan:

- *“¿El miedo? ¿Qué sería el miedo? perderlo todo...” (e1)*
- *“El miedo, cuando le tengo fobia a algo que a mí no me gusta” (e5).*
- *“¿El miedo? El miedo... me da cuando veo películas de terror” (e7).*

- *“Me pongo tieso las piernas, no... no me pongo tieso, me tiritan también las piernas” (e7).*

En este caso, los adolescentes entienden el miedo como una sensación angustiante que no desean experimentar. Al igual que en casos anteriores, puede manifestarse a partir de otro como también por una acción propia. También han descrito cómo el miedo puede implicar necesariamente cambios físicos involuntarios en los afectados.

- ❖ En este sentido, la idea-fuerza de esta subcategoría que implicaba conocer la percepción de cuatro emociones naturales del ser humano es que éstas son consustanciales entre sí ya que pueden emerger en cualquier momento y circunstancia. Del mismo modo, no existe forma de poder controlarlas, ya que no dependerán necesariamente de la propia persona, sino también del contexto y personas que nos rodean.

- **4.1.2 Categoría: Importancia de las emociones**

En esta segunda categoría se intenta analizar el universo de percepciones acerca las emociones considerando la maduración y desarrollo personal, como también el sexo y género de las personas entrevistadas. Esto es importante considerarlo ya que durante décadas ha existido una memoria colectiva que infunda una falsa creencia que las emociones son sinónimo de debilidad y, por ende, preferible no expresarlas en su totalidad. Del mismo modo, actualmente existe una latente y constante lucha contra los vestigios de una sociedad machista que rechaza la expresión emocional en hombres, mientras que las respalda en el sexo femenino. Todo lo anterior implica querer conocer si existen diferencias significativas dentro de este plano en los adolescentes con discapacidad intelectual.

Considerando, primeramente, la importancia y relevancia de expresar las emociones, los entrevistados consideran:

- *“No... no es malo porque uno tiene voz y voto po’... tiene derecho a opinar. Si una cosa le parece mal tiene que hablar no más. No tiene que quedarse callado” (e1).*
- *“Se quita un peso de encima lo que tiene adentro uno. Si no tuviera a nadie a quien se lo contaría, quedaría con eso en la mente no más, no estaría tranquilo durmiendo tampoco” (e2).*
- *“Es bueno... Porque uno es directa con la persona... y no anda con trucos o con juegos o diciéndole las cosas sin que las personas no se enteren” (e3).*
- *“Es bueno... así teni’ confianza con un tío o una tía” (e7).*

Los adolescentes se muestran enfáticos en señalar la importancia y necesidad de expresar las cosas que viven y sienten en su día a día, ya que esto les ofrece tranquilidad y mejores relaciones con las personas que los rodean. Se observa como algo positivo, natural e incluso como un deber para alcanzar relaciones plenas y confortables.

Frente a ello, y con respecto a este desarrollo y expresión emocional en función de la edad y maduración afectiva de los adolescentes, éstos señalan:

- *“Si, porque uno cuando es más chico no piensa po’ y cuando es más grande piensa todo. Que esto está bien o mal” (e1).*
- *“Y ma’ encima que uno cuando es más grande tiene más experiencia también...” (e1)*
- *“No... Porque me cuesta mucho controlarme... por lo... la rabia, me cuesta mucho controlarla. Y la emoción también, harto” (e3).*

- *“Porque antes no, no sabía cómo expresar las emociones, pero ahora ya se ya... depende de la emoción que sea” (e4).*
- *“Sí, pasaba mordiendo a todas las personas” (e6).*

Considerando estos discursos, existe una prevalencia en describir cómo la edad sí influye en la forma de procesar y expresar las emociones que cada persona siente. El pensamiento, los recuerdos y la experiencia contribuyen a este cambio de ser y actuar, no obstante, el tipo de vivencia y emoción que se experimente sigue siendo determinante en todos los casos, observándose mayores dificultades en situaciones que comprendan la rabia o impresión.

Por último y considerando la otra arista en esta categoría, es decir, el sexo y género de los adolescentes, se obtienen discursos de tipo:

- *“En algunas partes es mentira, porque el hombre es menos sensible que la mujer, a veces la mujer se puede caer y el hombre se levanta el tiro, como es más fuerte no le pasa na'. No se pone a llorar, dice que no le duele en realidad y se está muriendo por dentro una cosa así. Pero la mujer es más sensible en algunos casos” (e1).*
- *“Distinto... yo creo que el pensamiento sería distinto, pero lo que son las emociones, somos todos iguales en eso. Obvio que hay personas que se enrabea un poco más, otras que son sensibles... pero yo creo que las emociones son todas iguales” (e3).*
- *“En realidad, yo no sabría decir, porque yo no sé la realidad entre el hombre y la mujer... o depende la persona que sea” (e4).*
- *“Ehhh depende, porque a veces las emociones son muy fuertes o a veces las emociones son buenas... si, eso es. Yo encuentro que es muy delicada, cuando, muy delicada la mujer porque la mujer y a veces cuando pasan cosas muy fuertes, la mujer siempre es la que sufre” (e5).*

Los estudiantes entienden que las emociones son personales y, por ende, se expresan y manifiestan de manera distinta en cada persona, independientemente del sexo y género de ésta, no obstante, este factor podría influir en la forma y consistencia en que alguien expresa lo que siente. Ahondando en este punto, el género masculino podría tender a disimular, enmascarar o negar sensaciones negativas, ya que debe conservar una imagen de persona firme y resistente por sobre la mujer.

- ❖ Una primera idea-fuerza que se puede inferir de esta categoría es el reconocer la importancia y trascendencia de las emociones para el buen vivir de una persona. Pese a la dificultad o miedo que exista para su expresión, los adolescentes comprenden la naturaleza y desarrollo de éstas para alcanzar tranquilidad y bienestar.
- ❖ A su vez y con respecto a las condiciones de edad y sexo, existe una tendencia en decir que a medida que pasan los años y la persona va ganando madurez y experiencia, logra reconocer y expresar de mejor manera las cosas que siente. Se asocia la niñez a una etapa en donde no hay mayor pensamiento ni interés por procesar las emociones y sus consecuencias, acción que si sucede a medida que transcurren los años. Por otra parte, el sexo y género de una persona no influye en la capacidad de sentir, pero sí en la forma de expresión de una emoción. Factores socioculturales pueden influir en la imagen estereotipada que se tiene del hombre y la mujer.

- **4.1.3 Categoría: Emociones que predominan en personas con DI.**

Como ya ha quedado en evidencia, el mayor interés con respecto a las personas que presentan una discapacidad intelectual se ha centrado en atender e intervenir las necesidades socioeducativas que presentan estas personas. Partiendo del supuesto que el fortalecer estas habilidades mejoraría la forma de relacionarse e integrarse en comunidad, se ha dejado de lado un aspecto esencial como lo son el conocer y ahondar en las habilidades que permitirían mejorar la forma de relacionarse consigo mismo, las emociones.

Frente a esto, en esta categoría y tras conocer que entienden los adolescentes con discapacidad intelectual acerca de las emociones y la importancia que les dan a éstas, era momento de indagar qué y cómo sienten estas personas en su diario vivir. Considerando lo anterior, los adolescentes describen:

- *Hmmm... entre Bueno y malo... Porque han pasado movimiento bonitos y momentos de peleas, momentos de pena. He pasado por todas las emociones. (e1)*
- *Bien... tranquilo, a veces bien, a veces mal...(e2).*
- *Ehhh... Con poco ánimo... Si... es que también hay problemas en la casa, así que... eso también influye (e3).*
- *Lo definiría... eh... en otros meses... no lo he pasado tan bien, lo he pasado mal porque a veces el día está fome... a veces no me gusta, no me gusta, lo que a mí no me gusta, no me gusta (e5).*
- *Aquí ando feliz, aquí no ando enojado (e6).*
- *Bien, tranquilo (e7).*

- ❖ La idea-fuerza que se observa en esta primera parte recae en que los estudiantes señalan vivir situaciones buenas como también situaciones malas, entendiendo que la vida es así. De la misma forma, los contextos y personas que los rodean cumplen un rol fundamental dentro de estos estados de ánimo, ya que, a partir de sus relaciones humanas, pueden experimentar sensaciones de alegría, tristeza, penas y enojo.

Al igual que en la primera categoría y observando el abanico de sensaciones y emociones que puede experimentar cada persona, nuevamente los esfuerzos se han enfocado en conocer y entender cómo los estudiantes reaccionan frente a emociones predominantes que ofrece la literatura.

En este caso y considerando una primera emoción como la rabia, es posible encontrar las siguientes apreciaciones.

- *“Por ser, así cuando mi mamá me manda mucho o me reta, ahí me da rabia, prefiero estar sola y que se me quite a decir algo que pueda herir a la persona...”* (e3).
- *“La rabia que me dio la otra vez, ehh.... es una estupidez que.... Que me pasó, me dio como una, me dio como una depresión de matarme, de matarme a mí. Y mi mamá me converso, me dijo que no lo hagái porque está mal lo que estái haciendo, y yo le dije “ya bueno no lo voy a hacer” ... y ahora, estoy bien, bien mejor, ahora estoy bien mejor... sí, estoy bien mejor ahora”* (e5).
- *“Porque no me gusta una tía que está ahí en la casa y vive ahí con nosotros y entonces no me gusta, entonces paso todo el día enojado”* (e6).
- *“Eh... un hombre le pega a las mujeres, ahí me da rabia... Si... a mi papi y a mi mami”* (e7).

Tras leer los discursos y relatos de los adolescentes es posible entender que éstos si logran darse cuenta cuando alguna situación les produce rabia, de las cuales, las discusiones y conflictos familiares son los principales causantes de dicha sensación de enojo.

Con respecto a la alegría, es posible visualizar los siguientes discursos.

- *“Cuando llego a mi casa, veo a pascualito, cuando salimos y miro las fotos que nos sacamos en los paseos” (e1).*
- *“Cuando juega Chile, cuando Chile salió campeón, andaba feliz, andaba arriba de la caravana...” (e2).*
- *“Ehhh me da alegría cuando veo a mi sobrina, ehh... la casa... me da alegría cuando veo a mis perros, conejo, a mis gatos... me da alegría cuando lo veo a usted, cuando vengo aquí al colegio a compartir con los chiquillos, eso me da alegría” (e3).*
- *“El pensamiento que ahora me hace más feliz es que... mi familia este unida conmigo, que no esté separada, eso es. Y que... y ahora, y ahora que me hace más feliz es que mi prima esta embarazada, tiene dos meses, eso también” (e5).*

En este punto y al igual que en la oportunidad pasada, los estudiantes describen a la familia como uno de los pilares y responsables principales de sus alegrías. Aquí también se describen intereses y gustos personales como los animales o los deportes, dando a entender que la felicidad puede alcanzarse cuando se hacen las cosas que a uno le gustan.

Una tercera emoción elemental que se ha considerado en esta investigación es la tristeza, en donde los adolescentes suelen experimentarla en situaciones como:

- *“Tristeza... cuando estamos enojados... Hmmm Hmmm tristeza... cuando me acuerdo de mi mamá también me da tristeza... y eso...” (e1).*
- *“Cuando se pelean con los amigos, con las amigas, cuando se pelean, cuando no se ven...” (e2).*
- *“Ehhh cuando discuten, cuando veo a otra persona discutir, ahí sí que me da mucha tristeza... o cuando veo que, no sé... me retan o me hablan muy brusco, me da pena, lloro” (e3).*
- *“Cuando alguien está mal, cuando alguien está triste o cuando se me muere alguien... ahí como que experimento, pero no... no tanto...” (e4).*
- *“Se jue, se murió mi abuelita y mi abuelito, mi abuelita tenía cáncer” (e7).*

Con respecto a la tristeza, los entrevistados reconocen experimentarla cuando mantienen discusiones con personas importantes en sus vidas o cuando se sienten pasadas a llevar. Otra causante de peso en estos casos es la muerte o recuerdo de un ser querido que ha fallecido

Por último, los estudiantes fueron consultados por los motivos y situaciones que a ellos les produce la sensación de miedo. Aquí se pueden evidenciar los siguientes discursos:

- *“Cuando no conozco una cosa y me da miedo Es como si me subo una cosa y me da miedo, como el barco, la Samba me da miedo... entonces por eso” (e2).*
- *“Ehhh la otra vez cuando vivíamos en Santiago, como que en la casa penaban y entonces eso me daba miedo. Además, que estaba más*

chica, de como unos 7 años, 8 años. Pero eso fue lo que más me dio miedo, porque las sillas se corrían solas” (e3).

- *“Cuando alguien se... por ejemplo hay alguien mayor que yo se me pone choro y yo no tenga como defenderme, ahí como que... eso, eso...” (e4).*
- *“Cuando veo algo que me da miedo, me da fobia y me da al tiro como, como es... como un ataque, al tiro a mí me da, me da fuerte... eso” (e5).*
- *“¿El miedo? El miedo... me da cuando veo películas de terror” (e7)*

Los adolescentes entrevistados concuerdan en señalar que los miedos surgen a partir de acciones y contextos en los cuales no existe un control de la situación. Implica sentirse indefenso, en peligro o incapaz de reaccionar. Por otro lado, hay miedos que pueden autogestionarse como el participar de una actividad adrenalínica o visualizar películas de terror.

- ❖ Considerando esta información es posible describir que la idea-fuerza de esta subcategoría es el hecho que los motivos, acciones y pensamientos que denotan las distintas emociones analizadas, no se alejan de las causales que pueda experimentar cualquier otro adolescente. Teóricamente se ha descrito la adolescencia como una etapa de difícil asimilación, en donde los jóvenes y el propio núcleo cercano deben prepararse y asimilar este periodo. Frente a esto, las respuestas de los adolescentes manifiestan cómo los amigos y la familia cumplen un rol protagónico dentro de sus sentimientos y estados de ánimo. Del mismo modo se observan vivencias delicadas que afectarían a cualquier persona, como una depresión o pérdida de ser querido. Al contrario, también se observan situaciones que

comúnmente se traducen en felicidad como un enamoramiento adolescente o satisfacción de intereses personales.

- **4.1.4 Categoría: Reacciones emocionales**

Ya habiendo descrito las emociones que predominan en los adolescentes con discapacidad intelectual, otra categoría importante de considerar hace referencia a conocer y entender las reacciones que éstos presentan en cuanto viven situaciones cotidianas que requieran una expresión emocional. Para ello y considerando las emociones básicas trabajadas con anterioridad, los adolescentes fueron preguntados sobre el tipo de reacciones que experimentan al sentir sensaciones como la rabia, felicidad, tristeza o miedo.

A este punto y considerando los discursos referidos a las consecuencias de la rabia, es posible señalar:

- *“Enojá. Cuando no sé qué hacer me pongo a llorar de tanta rabia... Me enojó conmigo mismo” (e1).*
- *“No, pego al tiro, así como que... que... me tiro encima así” (e4).*
- *“Mal, me da rabia, me dan ganas de pegarle, me dan ganas de hacer tira todo lo que se me antoje, me dan ganas de tirarlo, perdonar la palabra, a la cresta...” (e5).*
- *“Empiezo a gritar al tiro y cuando me hablan me mando el medio grito pa´ espantar” (e6).*

- *“Sí... cuando a mí me da rabia aprieto una pelota de esponja y cuento 10, ahí se me quita” (e7).*

En esta oportunidad los adolescentes presentan una mayor probabilidad de reaccionar de manera alterada y desapacible frente a una situación que les produzca rabia. En instancias como éstas se vuelve común encontrar respuestas exacerbadas e incluso agresiones físicas y verbales. Contrastando estas respuestas con aquellas de la primera categoría en donde se entiende que la rabia surge a partir de la relación con otro, es posible deducir que estas reacciones podrían causar la agresión a la otra persona.

No obstante, y partiendo de la certeza que cada persona es diferente, otros estudiantes suelen emplear técnicas de relajación y autocontrol, precisamente, para prevenir y controlar estas acciones exacerbadas de liberación de energía como los gritos y golpes.

Considerando otra emoción elemental en el desarrollo y diario vivir del ser humano, como lo es la alegría, los estudiantes la manifiestan de forma:

- *“Feliz, haciendo cariño, diciendo que te quiero o también haciéndole cariño a mi suegra... o saliendo, dando regalos, regalos de así... no de material, regalos, así como de cariño...” (e1).*
- *“Bien, feliz, contento. Ando de buenas puedo hacer lo que me mandan puedo hacerlo feliz, tranquilo, feliz, piolita, calladito lo hago” (e2).*

- *“Ando en bicicleta, juego a la pelota, me gusta mucho el basquetball... y la música me hace cambiar el estilo, o sea me hace como, vivir...” (e5).*

En este punto queda demostrado que los entrevistados logran expresar y reaccionar frente a la felicidad de distintas maneras. Por una parte, ésta puede producir estados de tranquilidad y placer por alcanzar metas y actividades propuestas, en este sentido la reacción generada tiene como objetivo central el alcanzar un bienestar personal. De igual forma existen otras formas en las que un adolescente pueda manifestar esta emoción, como lo son las expresiones de cariño, en donde la persona tiene la intención y el deseo de entregar afecto y buen trato a otra persona. Por último, también es posible evidenciar discursos que describen cómo la felicidad induce y estimula la práctica de deportes y desarrollo de las artes en las personas.

Habiendo descrito emociones como la rabia y la felicidad, también hubo instancias para conocer las respuestas que surgen al momento de experimentar sensaciones de tristeza, frente a eso existen discursos de tipo:

- *“Hmmm Estar sola, que no me vean... que, qué que quiero estar sola una cosa así. No, solamente con mi suegra porque con ella me desahogo, cuando tengo pena...” (e1).*
- *“No... Ahí ando todo el día achacada, ando toda la semana triste, no quiero comer, me baja el apetito, todo mal...” (e3).*
- *“Mal, mal... porque, mal... porque, me siento mal porque la otra persona no me habla o no me pesca y yo estoy mal, o sea destrozada, echa bolsa, eso” (e5).*

- *“No me dan ganas de hacer nada po’... puro estar ahí en la casa sin hacer na’... eso a mí me pasa, que yo no hago nada cuando estoy triste” (e6).*

En esta oportunidad, a diferencia del caso anterior, los adolescentes tendieron a reproducir una misma actitud pasiva e indolente en hechos o situaciones que denoten tristeza. Ahondando en este punto los entrevistados buscan, por sobre otras cosas, aislarse del resto de las personas que los rodean, de igual forma bajan sus intenciones de realizar actividades cotidianas e incluso puede existir intenciones y pensamientos que afecten el propio bienestar físico/mental de la persona.

Para finalizar y considerando esta última emoción sustancial que se ha investigado durante estas entrevistas, jóvenes han manifestado que frente al miedo presentan estas reacciones.

- *Cuando tengo miedo... Me acuerdo de mi tata, siempre cuando tengo miedo me acuerdo de él... Porque él es mi ángel de la guarda, porque... porque yo era su regalona. (e1).*
- *Mal porque me asusto mucho, entonces a veces yo, yo no duermo con mi mamá, pero al lado duerme mi mamá en otra cama y sino así cuando tengo miedo la abrazo y me acurruco bien al ladito de ella... y me hace cariño y ahí se me pasa. (e3).*
- *Me pongo tieso las piernas, no... no me pongo tieso, me tiritan también las piernas (e7).*

En este último caso los estudiantes tienden a enfrentar el miedo evocando o recurriendo a otras personas. Por una parte, se describen recuerdos de personas fallecidas como seres que otorgan fortaleza y seguridad, mientras que, en otras situaciones acudir a personas importantes y cercanas alivia y calma estas situaciones de temor. De igual forma, esta sensación de miedo puede traer consigo reacciones físicas intencionales, los cuales dificultarían o imposibilitarían la capacidad de reaccionar como realmente se quisiese.

- ❖ Tras leer los discursos y lograr interpretarlos en función de las categorías precedentes de esta investigación, una de las ideas fuerza que se puede desprender es el hecho que al tratarse de un tema tan personal e íntimo como las emociones, cada adolescente, independientemente de su condición o desarrollo personal, manifestara una distinta intensidad y reacción emocional ante determinadas situaciones. En este punto, se puede interpretar que cada persona es un mundo único y distinto al resto.
- ❖ No obstante, y pese a reconocer este abanico de posibilidades para expresar y manifestar una emoción, sí es posible determinar patrones de comportamientos específicos para cada emoción irreductible estudiada. Patrones que no difieren de los observados y reconocidos en la mayoría de los adolescentes y comunidad en general.

- **4.1.5 Categoría: Apreciación de emociones Buenas y Malas**

Avanzando en esta revisión de la información obtenida por los entrevistados, otra categoría de análisis interesante de examinar para continuar develando el conocimiento y comprensión de las emociones por parte de los adolescentes que mantienen una discapacidad intelectual, es el hecho de entender si existe una tendencia a la

clasificación o jerarquización de las emociones. Tras estudiar el saber, la importancia, predominancia y reacción de una emoción, cabe preguntarse. ¿Existen emociones más importantes que otras?

En este sentido y considerando los relatos de los entrevistados, es posible encontrar un universo discursivo que señala:

- *Ehh... si...son todas en general, algunas son buenas y algunas son malas. (e1).*
- *Emociones malas, es como... Yo pienso en lo personal, malas que sería ser la interesada, siempre esperar algo a cambio y... y...ser maldadosa, tenerle como mala a otras personas y desearles siempre el mal... Yo la emoción mala, esa de ser interesada no la tengo porque yo no soy interesada...(e1).*
- *Cuando anda peleando con la mitad del mundo, cuando no tiene amigos, cuando se siente solo yo creo...(e2).*
- *O sea, la emoción, la rabia... la encuentro que es un poquito mala... Sí (e3).*
- *Si... Cuando... cuando dan noticias malas o cuando alguien está hospitalizado y no le dan buenas respuestas o cuando le dan noticias buenas y son cosas positivas ahí (e4).*
- *El amor que uno tiene con otra persona también... y el querer, también que... siento que la estoy queriendo y siento que esa persona tiene un buen corazón y eso... (e5).*

- *Ehh, en emociones malas... ehhh, la pena y la rabia, porque eso...eso (e5).*
- *Para mí son simplemente emociones (e6).*
- *Una emoción, a ver... la familia, completa (e7)*

Considerando cada uno de los discursos presentados, es posible señalar que existe una tendencia a la selección y división de emociones según el resultado que éstas produzcan en la persona. En esta línea, se asocian las noticias negativas, las discusiones, fallecimientos, la envidia y maldad como situaciones que producen sensaciones negativas y, por ende, vivencias que preferirían no sentir. Del mismo modo, acciones como el contacto familiar, el cariño y el amor son instancias que estarían promoviendo emociones positivas y deseadas por los adolescentes.

- ❖ De esta forma y a partir del análisis previo, la idea-fuerza que es posible demarcar en este punto recae en el hecho que son las propias experiencias e historias de vida de los adolescentes las que influyen y determinan en esta demarcación emocional. Es decir, se asocian las emociones positivas a aquellas experiencias que producen bienestar, alegría, felicidad, etc., por el contrario, emociones malas serán aquellas que produzcan sensaciones de malestar, tristeza o debilidad.

- **4.1.6 Categoría: Mecanismos de respuestas sociales**

Por último y tras analizar minuciosamente gran parte de los discursos de los entrevistados, es momento de presentar una última

categoría que haga referencia al efecto y consecuencia de la expresión emocional. En este sentido y considerando que previamente ya se han descrito y analizado las reacciones de los estudiantes, es momento de develar el grado de consciencia y deliberación que existe al momento de su ejecución.

Este punto es esencial para entender el conocimiento y control emocional de los entrevistados, ya que aquí radican elementos centrales de esta investigación. En este sentido, los adolescentes han podido señalar:

- *No...no, porque no... no he hecho cosas que han sido así muy malas, no...(e1).*
- *No, no, no que ya como dice un dicho; “Ya saqué las garras ya” ... como para ya saber las cosas, que ya he pasado por penas, por pérdidas de mamá, he tenido que levantarme una y otra vez. Que igual ya se hartó de la vida, hay veces que cuando veo persona que dicen... que dicen que prefieren morirse, yo les digo que la vida es bonita, pero hay que saer’ ser fuerte... (e1).*
- *Porque así puedo andar más tranquilo con la gente no me pongo a pelear con los amigos puedo tener el trabajo tranquilo en todos lados así así si se termina el trabajo después me llaman así tengo trabajo seguro (e2).*
- *Sí, eh... yo puedo tratar muy mal a una persona, pero después yo me acerco a ella y le pido disculpas...si me arrepiento de las cosas...(e3).*

- *Sí, muy importante... porque cuando uno tiene rabia hiere muy rápido a las personas y uno cuando está enojado dice uff, varias cosas, pero después no hay como que uno la controle... (e3).*
- *No, ahí no me arrepiento, pero cuando son cosas de familia, ahí sí me arrepiento, pero cuando son de personas que no conozco, ahí no... no me arrepiento de lo que digo (e4).*
- *Porque, pa' sentirme bien y para cambiar mi vida... para ser otra persona, yo, para eso. Quiero ser una persona mejor que soy ahora (e5).*
- *Yo cuando era chico, como tenía unos siete años sí me juntaba con un primo mayor que yo vivía junto' y yo jui me dijeron que no me encochinara porque teníamos que salir y yo lo primero que fui a encochinarme, y lo primero que jui, pesque una pala y le di una pala a mi primo por aquí (se toca la cabeza) eso después yo estaba arreentido y aquí pae' le queda la cuestión de la marca. Después me arrepentí (e6).*
- *¿Pa' no hacer cosas malas o no? (estudiante mueve las manos en señal de resignación) (e6).*

En sus relatos, los estudiantes han descrito reconocer cuando actúan o reaccionan de una forma que no es tradicional para ellos, admitiendo sus faltas y buscando enmendar las mismas. Bajo esta misma línea, los adolescentes, podrán demostrar arrepentimiento solamente cuando las personas afectadas sean cercanas e importantes para ellos.

Por otro lado, existe un consenso con respecto a la importancia de mantener un correcto control emocional que permita alcanzar un mayor bienestar y no dejarse arrastrar hacia conductas intencionales o impropias. Varios adolescentes reconocen su importancia y buscan mejorar en este aspecto, entendiendo que al controlar mejor las emociones se evita el sufrimiento, ergo, son mejores personas.

- ❖ Considerando todos estos puntos y buscando su relación con el resto de las categorías, la idea-fuerza de este punto recae en señalar cómo, a pesar de reconocer que cada persona es propensa a reaccionar de manera incorrecta, cometer errores o lastimar a otro, siempre existe una tendencia natural a mejorar como persona. Todas aquellas “acciones buenas” servirán como medio para mejorar las relaciones con el entorno y la propia imagen que tiene la persona.

SOLO USO ACADÉMICO

4.2 Conceptualización de las categorías para un análisis interpretativo de foco grupal

Tal y como se ha acordado al comienzo del capítulo, un aspecto esencial de esta investigación radica en la oportunidad de poder contrastar las apreciaciones y discursos de los entrevistados según los contextos y situaciones que se planteen. Lo anterior resulta interesante de conocer ya que las sociedades actuales han ido suprimiendo el rol de las emociones en el desarrollo humano, considerando así el pensamiento como principal fuente de éxito para la sociedad.

Esto ha dado pie para pensar que las emociones y su expresión en público son sinónimo de debilidad en vez de un potencial, al contrario, el pensamiento y la razón conllevan éxito y bienestar. De esta forma y considerando lo dicho, una segunda instancia de recopilación de información como lo es un grupo focal, permite conocer las similitudes y/o diferencias que existan en la disposición, expresión y comodidad de los adolescentes en este nuevo contexto.

Anticipando el nuevo análisis, es prudente mencionar que fueron los mismos entrevistados quienes participaron de esta actividad, además de abordar las mismas categorías para obtener la información. De esta forma se genera un instrumento coherente que permita validar el diseño y modelo investigativo presentado en un comienzo.

Categorías	Discursos
<p>Categoría Conocimiento de las emociones</p>	<p><i>“La alegría” (e1).</i> <i>“Estar triste” (e3).</i> <i>“Tristeza” (e7).</i> <i>“Llorando” (e3).</i> <i>“Rabia” (e6).</i> <i>“Emoción, eso... emoción” (e4).</i> <i>“Estar triste, estar feliz... estar enojado” (e1).</i> <i>“Es lo mismo...” (e4).</i></p>
<p>Categoría Importancia de las emociones</p>	<p style="text-align: center;">Según edad</p> <p><i>“Porque algunos se enamoran” (e4)</i> <i>“Tenemos más problemas...” (e3)</i> <i>“Porque cuando uno es chico lo retaban, pero después se les pasaba el enojo, pero ahora uno pelea con la mamá o le dicen algo y se enojan por todo... es lo que me pasa a mí en la casa, me retan, me retan, me retan...” (e3).</i> <i>“A mí cuando chica me retaban por las embarra’ que me mandaba” (e5).</i> <i>“Mi mama tanto chatear, a mí, a mí anoche, anoche... todas las noches me reta. Me dice, apaga el teléfono o te lo quito...” (e5).</i></p> <p style="text-align: center;">Según Sexualidad/Género</p> <p><i>“No porque las mujeres son más de piel” (e1).</i> <i>“La mujer es más débil que el hombre, es más delica’... el hombre es más fuerte” (e4)</i> <i>“Es que lo que pasa es que algunas veces el hombre se hace el fuerte pero igual tiene sentimiento, pero igual tienen sentimientos y como que le emocionan las cosas, pero no lo quieren demostrar no más” (e3).</i> <i>“Yo siento que cuando está con alguien, el hombre tiene que apoyar más a la mujer” (e4)</i> <i>“Se hacen los lindos y después andan con “ahhh perdón perdón...” (e1).</i> <i>“Los hombres son muy hirientes, son muy hirientes y</i></p>

	<p><i>cuando ya terminan de herir a la mujer como que ya... discúlpame... y como que ya uno se destroza llorando y el ahí jugando play, jugando a la pelota, así son” (e3)</i></p> <p><i>“Si...” (e7)</i></p>
<p>Categoría Emociones que predominan en personas con DI.</p>	<p><i>“Yo no...” (e4)</i></p> <p><i>“Yo algunas veces” (e3)</i></p> <p><i>“Yo no mucho igual, a veces ando enoja” (e5)</i></p> <p><i>“Nunca estoy feliz, paso todo el día enojado” (e7)</i></p> <p><i>“Que hay veces y veces para andar feliz po’, a veces cuando las cosas no están muy buenas, no puede andar feliz” (e1)</i></p> <p><i>“Es demasiado ser feliz, que hay que ser entender a la otra persona como es uno y uno también tiene que hacer entender, tiene que entender a la otra persona como es, tiene que ser de complemento” (e1)</i></p> <p><i>“A mí mi felicidad es mi sobrina, a veces me puedo enojar con todos de la familia, pero con la josefina nunca” (e3)</i></p>
<p>Categoría Reacciones emocionales</p>	<p><i>“Yo me pongo feliz cuando veo a mi sobrina... porque ahora no veo mucho a mi sobrina, entonces cuando la veo, ella me abraza, me da besito, no me suelta la mano, después me dicen que no te vaya” (e4).</i></p> <p><i>“Yo me noto que cuando estoy contenta, empiezo a cantar” (e3)</i></p> <p><i>“Eso también, cuando tira pa’ arriba... me pongo los audífonos y me pongo a cantar” (e5)</i></p> <p><i>“Con tristeza yo ando en bici” (e6)</i></p> <p><i>“Yo entro a la pieza, apago la luz no más y me mantengo ahí hasta que se me pasa” (e4)</i></p> <p><i>“Uno cuando anda triste pareciera que las cosas no resultan como uno quiere” (e1).</i></p> <p><i>“Yo igual reacciono mal, a veces en la casa me dicen: pero belén no te coloqui’ esto, y que, a pucha entonces no puedo colocarme ninguna cosa, agarro mis cosas y me voy pa’ la pieza” (e3)</i></p> <p><i>“Yo me pongo a pelear con mi papi” (e7)</i></p> <p><i>“Yo me pongo a pelear con mi suegrita, pero después nos arreglamos, nos enojamos un buen rato, pero</i></p>

	<p><i>después ella casi siempre, ella solita se acerca al lado mío” (e1).</i></p> <p><i>“Yo me peleo con mi nina a veces, pero al ratito después nos estamos dando besitos, conversando” (e4).</i></p> <p><i>“No tiene mucha diferencia a cuando uno anda triste, se pone a llorar, de puro nerviosa” (e1)</i></p> <p><i>“El miedo, como que algo te está persiguiendo, no sé” (e5)</i></p> <p><i>“Yo cuando veo películas de terror, veo no sé, chaquetas colgas y como que me doy vuelta y como que ya... soy muy perseguida” (e3).</i></p>
<p>Categoría de apreciación de emociones Buenas y Malas</p>	<p><i>“A mí me gusta la alegría” (e3)</i></p> <p><i>“La rabia...” (e4)</i></p> <p><i>“La tristeza...cuando tengo pena” (e6)</i></p> <p><i>“No sé” (e7)</i></p>
<p>Categoría de mecanismos de respuestas sociales</p>	<p><i>“Mal...mal... 100.000 veces arrepentido” (e4).</i></p> <p><i>“Yo lo digo” (e6).</i></p> <p><i>“A veces la otra persona no te entiende, que tú no lo quisiste hacer por mala intención” (e1).</i></p> <p><i>“Yo una vez le dije puras cosas malas a mi hermana, pero después le pedí disculpas... igual me arrepentí” (e3).</i></p> <p><i>“Sí, son importantes” (e7).</i></p> <p><i>“Sí...” (e4).</i></p>

Tabla N° 2: Conceptualización de las categorías

4.3 Análisis de concordancia discursiva entre las entrevistas y grupo focal

Una piedra angular dentro de esta investigación cualitativa interpretativa, es el hecho de poder conocer las concordancias, coherencias o disimilitudes existentes en los discursos de los entrevistados en función del contexto y fuente de información utilizada.

Ha quedado en evidencia que las expresiones humanas dependen, en fuerte medida, del ambiente y situaciones que vivan las personas. Esto lleva a decir que, en función de las circunstancias del contexto, un mismo individuo podrá reprimir o facilitar una conducta o expresión emocional. Debido a lo anterior y entendiendo que, en sí, las emociones son un constructo personal, ajeno y en varias oportunidades, ignorado por las personas e instituciones sociales de una comunidad, es que surge la idea de poder contrastar estos discursos a partir de distintos contextos.

De esta forma y tras haber realizado ambas instancias de recolección de información, en donde se acudió a un mismo grupo de estudiantes y se buscó respuestas frente a un mismo eje de categorías, es posible señalar aspectos como:

- ❖ No se observan mayores dificultades o rechazo para hablar un tema determinado como es el conocimiento emocional. En las distintas categorías de análisis se observan respuestas semejantes en cuanto a conocimiento y opinión sobre las emociones. Es importante mencionar que, aún en la ausencia de un dialogo fluido, lo trascendental aquí es conocer las concordancias y/o diferencias de ambas instancias de participación, situación que aquí no deslumbra.
- ❖ En la segunda instancia de participación, en donde todos los entrevistados comparten y pueden referirse a los temas propuestos,

es posible evidenciar distintos grados de colaboración por parte de los estudiantes, ya que frente a una misma idea o tema de conversación ya abordado con anterioridad, se observan casos de adolescentes con un menor desplante que en las entrevistas personales. Es importante señalar que este punto, no conlleva en ningún caso, a determinar fehacientemente la presencia de una correlación entre la expresión emocional en espacios abiertos o cerrados, pues pueden estar influyendo otro sinfín de circunstancias como la propia característica de una persona (timidez, vergüenza, desinterés, etc.), que se pueden proyectar independientemente del tema a tratar. No obstante, si es importante mencionar que...

- ❖ De los siete entrevistados que participaron en ambas instancias de recolección de información, cuatro eran varones, de los cuales solo uno, colaboró e intervino con el mismo interés en ambas actividades. Lo anterior se contrapone a lo sucedido en el caso de las damas, en donde en ninguno de los tres casos se logra observar diferencia o discrepancia en sus grados de interés y participación.
- ❖ Tras haber analizado ambas instancias de participación es posible reconocer una disparidad en cuanto al tipo de relatos observados por parte de los adolescentes. Pese a admitir y señalar que no se observó una mayor dificultad o rechazo para referirse a las emociones, si es posible destacar que en las entrevistas personales se evidencia un discurso más íntimo y personal que el observado en el foco grupal. En esta segunda instancia se observa abiertamente una disminución en el uso de los recuerdos e historias de vida por parte de los adolescentes, situación que fue recurrente en las entrevistas. De igual forma, acciones como las risas, bromas o silencios entre discursos, fue recurrente en la actividad grupal, acción no observada en una primera instancia.

4.4 Análisis de la Observación Participante

Continuando con los pasos descritos en el Capítulo III. Marco Metodológico y tratando de dar cabida y respuesta a los distintos tipos de discapacidad intelectual presentes en la literatura, es que también se ha considerado a la observación participante como otra fuente de información que permita obtener datos y testimonios frente a esta problemática investigativa.

Al intentar develar el desarrollo emocional de un grupo de adolescentes que presentan discapacidad intelectual, se hace oportuno poder ofrecer diversas y distintas formas que permitan recopilar esta información. Lo anterior, sumado a que existen estudiantes que, por las propias limitaciones de su discapacidad intelectual, no puedan emplear un lenguaje oral para participar de entrevistas y grupos de conversación, es que se emplearon observaciones participantes en donde se pudiera recopilar información a partir del comportamiento no verbal de los estudiantes.

Más detalladamente, se han implementado tres sesiones de observación en aulas donde asisten diariamente estudiantes con discapacidad intelectual grave/profunda y otras discapacidades asociadas. Es importante señalar que éstos siguen cumpliendo con los requisitos para formar parte de esta investigación, ya que son adolescentes entre los 16 y 23 años de edad y se encuentran matriculados actualmente en la escuela especial Ayudando a Crecer de Chimbarongo, VI región.

De esta manera y tras haber participado de estas tres instancias en aula de recolección de información¹¹, es posible describir.

¹¹ Ver planificación de actividad en Anexo

- **Estudiante 8 (e8):**

Tiene 21 años y presenta parálisis cerebral asociada a una discapacidad intelectual profunda. En las tres actividades la adolescente se muestra alegre y con ganas de participar de las actividades propuestas. En una primera instancia en donde debe reconocer su estado de ánimo, la estudiante en conjunto con la profesora de aula, es capaz de responder como se siente a partir de gestos y gritos que la docente interpreta y explica más tarde al resto de la clase.

Del mismo modo, al momento de utilizar paneles para que permitan distinguir emociones, la estudiante mediante gritos y vocalizaciones es capaz de diferenciar un rostro feliz de uno triste.

Por último y en función de lo observado durante el resto de las actividades y horario de clases, la estudiante es capaz de responder favorablemente a situaciones de interés como lo son el recreo, una colación o actividades de interés personal como hipoterapia. De igual forma, logra demostrar cuando hay situaciones que no son de su agrado e intenta hacerlo saber a toda persona que se encuentre cerca de ella.

Como consecuencia de sus experiencias y recuerdos previos, la estudiante es capaz de anticiparse a las rutinas dentro del aula, demostrando mayor o menor interés dependiendo de la actividad a realizar.

- **Estudiante 9 (e9):**

Adolescente de 23 años que presenta parálisis cerebral asociada a una discapacidad intelectual grave y ha cursado toda su escolaridad en la escuela Ayudando a Crecer. Estudiante despierto, entusiasta y con ganas de relacionarse con pares y personal dentro del aula.

Su condición de parálisis ha llevado a que presente disartria y no pueda producir un habla entendible para todas las personas, siendo necesario de un

tercero (familiar, profesor, compañero) que conozca al estudiante para traducir lo que éste quiere transmitir.

En cuanto a las actividades propuestas durante las sesiones de observación, el adolescente es capaz de demostrar sus emociones y estados de ánimo a las demás personas. De igual forma, puede reconocer las emociones en las personas que lo rodean y entiende las reacciones de los demás en función de su propio comportamiento.

Mantiene intereses claros y con ayuda de terceros, como consecuencia de su dependencia motora, puede realizar actividades recreativas y de entretención personal.

A través de la colaboración de profesionales de distintas áreas como kinesiólogo, fonoaudióloga y terapeuta ocupacional, el estudiante es capaz de utilizar una Tablet para explicar sus necesidades diarias y relacionarse de manera presencial con las distintas personas que se encuentren en su entorno.

- **Estudiante 10 (e10):**

Adolescente de 17 años que presenta discapacidad intelectual profunda y asiste periódicamente al aula de retos múltiples con el resto de sus compañeros, no presenta lenguaje y su comunicación se sustenta, principalmente, en gritos y movimientos estereotipados.

Requiere necesariamente de un panel de anticipación para realizar las actividades propuestas durante la jornada, en las cuales requiere de un apoyo humano constante para su participación.

En función de las actividades planteadas, el estudiante por sí solo no atiende a ningún llamado de los profesionales y personas cercanas a él en el aula. No se observa ningún interés y participación por las tareas solicitadas. Reconoce

personas conocidas, con las cuales se muestra alegre y muestra intención de dar abrazos y besos.

En conversaciones con la docente a cargo, ésta señala que la expresión emocional del estudiante se observa principalmente mediante la comunicación no verbal que exista dentro del aula. De la misma forma, describe que emociones como la tristeza o la alegría son de fácil reconocimiento para todos quienes están cerca de él, no obstante, solo el personal cercano o familia del estudiante, pueden interpretar otras sensaciones o necesidades que éste pueda presentar. En este caso, la docente indica cómo resulta esencial el conocer a cabalidad las rutinas y conductas normadas del adolescente, ya que es la única forma de dar respuesta a las demandas que pueda presentar en el día a día, en donde toda situación como una conducta disruptiva, auto lesiva o cambios en la postura corporal o apetito, tienen un sentido o motivo por parte del estudiante.

Es un adolescente que pese a los años de escolaridad que ha presentado en la escuela y a las distintas ayudas humanas y técnicas presentes en el establecimiento, no se observan avances sensorio motrices o de intención comunicativa durante este periodo de tiempo.

4.5 Discusión y triangulación de información

Llegando a este punto es posible reflexionar sobre una de las principales diferencias entre un informe cuantitativo y los de corte cualitativo, que son la validación, calidad, análisis y credibilidad que pueda tener el estudio. En el caso de las investigaciones cualitativas, como el presente documento, aspectos como la metodología, los objetivos o instrumentos utilizados, implican necesariamente a futuro una reflexión del investigador que pueda dar respuesta al fenómeno estudiado.

En este caso y como bien lo explica Pérez (2000), esta tarea del investigador resulta esencial, ya que en ningún caso se está hablando de elementos concretos, delimitados y tangibles, sino más bien, se trabaja con herramientas y técnicas abiertas que facilitan la comprensión de fenómenos sociales. Este es el caso de la triangulación metodológica, herramienta que permite obtener múltiples fuentes, métodos o investigadores que solventen una misma investigación.

En el caso particular de este estudio, se ha ofrecido una triangulación entre métodos, ya que ante una misma pregunta y problema investigativo se busca contrastar los datos obtenidos, considerando los criterios de coherencia/incoherencia y concordancia/discordancia respectivamente.

Ahondando en este punto, los resultados obtenidos a partir de las distintas fuentes de información ponen en manifiesto que sí es posible conocer y develar aspectos emocionales en los adolescentes con diagnóstico de discapacidad intelectual. Por una parte, es necesario señalar que sí puede existir una diferenciación en cuanto a la fluidez, precisión y disponibilidad en el ejercicio en función del contexto y ambiente, no obstante, este no representa una barrera mayor al momento de conocer y comprender como sienten y viven este grupo de

personas, de manera que si existe un principio de coherencia y comprensión en ambas instancias.

Por otra parte, aun cuando los estudiantes presenten necesidades y cuidados significativos dentro del aula, como sucede en el caso de los adolescentes con discapacidad intelectual grave y profunda, sigue siendo posible percibir y analizar información relevante al respecto.

Recapitulando esta información, se logra ratificar la validación de este informe a partir de esta triangulación de métodos, ya que éstos han sido coherentes y concordantes pese a las diferencias y disparidades que podrían existir en la muestra de estudiantes. Dicho esto, la presente investigación permite realizar una recolección y análisis más detallado al respecto, y genera una mayor percepción e interpretación de la realidad por parte del investigador, estableciendo así un documento que goce de mayor utilidad y validez al respecto.

SOLO USO ACADÉMICO

Síntesis del capítulo IV

Tras un proceso extenso y vasto en donde la reflexión constante, las aspiraciones personales y la lectura y comprensión de la materia dieron paso a la formulación del problema investigativo, que luego sería fundamentada en el uso de distintas técnicas de investigación que permitieron descubrir y explicar la realidad social de un grupo determinado de estudiantes, es posible rescatar.

Los adolescentes que presentan discapacidad intelectual y se encuentran insertos dentro de un modelo de educación especial, como sucede en el caso de la Escuela Ayudando a Crecer de Chimbarongo, VI región, conocen, comprenden y se desarrollan emocionalmente con total libertad al igual que cualquier otro adolescente de su edad. En este sentido es oportuno rescatar que si puede existir una diferenciación en cuanto al interés por referirse a estos temas en función de los contextos de conversación, dependiendo si éstos son abiertos y expuestos o cerrados y protegidos, no obstante, dicha propiedad difiere del hecho de presentar discapacidad intelectual o no, ya que tal y como ha quedado demostrado en el referente teórico, las emociones son un tema no abordado e ignorado desde la propia ciudadanía.

Del mismo modo y pese a mantener miedos e inseguridades para referirse a las emociones, son personas capaces de reconocer su importancia y repercusión en el propio desarrollo personal. Ligado a ello, los adolescentes reconocen que a medida que pasan los años y viven nuevas experiencias han logrado mejorar sus respuestas y expresión emocional, dándole un valor fundamental a los recuerdos y consecuencias de sus actos pasados.

Por otra parte, los adolescentes de la escuela de Chimbarongo entienden que la vida trae consigo vivencias positivas y alegres como también experiencias negativas y tristes, las cuales en esta etapa de vida, se ven fuertemente influenciadas por los contextos y relaciones personales que mantienen los

jóvenes. Fundamentando este punto, los propios estudiantes han señalado cómo las experiencias e historias de vidas influyen y pueden determinar esta valorización emocional, expresándose así un universo de sensaciones positivas y negativas según cada persona.

Otro punto interesante de rescatar en esta síntesis, es el hecho que, los jóvenes con discapacidad mantienen tal grado de competencia emocional que pese a actuar y reaccionar de manera incorrecta en determinadas situaciones, existe una tendencia a pedir disculpas y mejorar como personas. De manera individual, la mayoría de los adolescentes pueden concluir que lo correcto socialmente es actuar bien, ya que así mejoran su relación con el entorno, pero más importante aún, logran mejorar y aceptarse de mejor manera a ellos mismos.

Al momento de replantearse todos los aspectos anteriores en adolescentes que presentan mayores índices de discapacidad (grave y profunda) es posible describir que éstos también mantienen y desarrollan habilidades emocionales que les permitirán desenvolverse dentro de sus contextos cotidianos. La principal diferencia y consideración que se debe mantener en estos casos es el hecho de emplear otros canales de comunicación y expresión emocional, ya que existe una alta probabilidad que sean jóvenes que no dispongan de un lenguaje oral para expresar y demostrar sus necesidades. En este sentido, el trabajo de la familia, escuela y contexto cercano de la persona serán agentes determinantes en la comprensión y satisfacción de estas necesidades.

En base a toda la información recopilada, que son el equivalente al análisis de discursos e ideas fuerzas de cada fuente de información, más la triangulación entre los instrumentos utilizadas, es posible teorizar que...

Todas las personas tienen la misma capacidad natural e inherente de sentir y desarrollarse emocionalmente, no obstante, no todas podrán expresarse de la misma manera, en este sentido, los adolescentes con discapacidad intelectual de

la escuela Ayudando a Crecer; viven, recuerdan, sueñan y se emocionan al igual que cualquier otro adolescente en situaciones parecidas, manteniendo los mismos miedos a expresarse en público, reconociendo que la edad y experiencia son un factor determinante al momento de reaccionar, entendiendo que la vida es un vaivén de experiencias positivas y negativas, y por último, anhelando en todo momento a ir mejorando como personas.

Del mismo modo y como ya se ha dejado entrever en las últimas líneas, existen discapacidades que demandan de una mayor atención y apoyo especializado, en este sentido es posible declarar que dependerá exclusivamente del interés, compromiso y dedicación de la familia, escuela y redes de apoyo disponibles el ofrecer una mejor apertura al mundo emocional de la persona con discapacidad. Una parte fundamental de esta nueva concepción que se busca en el campo de las emociones es, precisamente, vislumbrar nuevas formas de expresión emocional como lo pueden ser el arte terapia o expresión corporal.

SOLO USO ACADÉMICO

CAPITULO V: CONCLUSIONES

Esta investigación es el resultado de horas de estudio, infinidad de lecturas y todo un año palpando la realidad de una problemática que afecta día a día a incontables adolescentes del país, y por no decirlo, en mayor o menor medida a cada uno de los y las lectoras que han sentido interés por este documento.

El año 1818 fue el año en el cual se comenzó a estudiar de manera separada e íntegramente el concepto de *discapacidad intelectual*. Desde el año 1876 existe una asociación de investigadores dedicada exclusivamente al estudio y comprensión de esta realidad. En 1990 Chile regulariza las normas y directrices que enmarcan la integración escolar y trabajo con personas con funcionamiento cognitivo diferente. 2017 es el año en el cual un investigador puede reafirmar sus ideas sobre las falsas creencias sociales y educativas que han impedido promover un desarrollo integral y armonioso de las personas con discapacidad intelectual en comunidad.

El motivo central de esta investigación era básicamente ese, conocer el significado e importancia de las emociones en las vidas de los jóvenes que viven esta realidad, determinar que emociones y sentimientos predominan en su día a día, y explorar que herramientas y mecanismos han debido desarrollar para desenvolverse emocionalmente en sociedad. Por ello, se espera concluir acerca de cada uno de los componentes vinculados con la pregunta-problema, objetivos declarados y preguntas de investigación formuladas.

5.1 Generales

Ya no es necesario seguir ahondando en la idea que, durante gran parte de la historia reciente, la razón ha dominado y opacado el rol de las emociones en el desarrollo humano. Socialmente se ha fundido un modelo que reprime y estigmatiza las emociones, considerándolas como una debilidad por sobre una aptitud natural, de esta manera la comunidad y las nuevas generaciones han tendido a negar, contener y adormecer estas expresiones. En este sentido, resultaba importante y necesario conocer y comprender como viven las emociones personas en situación de discapacidad intelectual, agentes que han sido considerados distintos, desventajados y en varios momentos de la historia, hasta innecesarios.

De esta forma y con respecto al problema investigativo presentado en las primeras páginas, en donde se extendía el debate sobre la posibilidad de develar el desarrollo emocional de jóvenes con discapacidad intelectual de edades entre los 16 y 23 años insertos en un contexto de Escuela Especial de la Comuna de Chimbarongo, es posible señalar que sí es posible conocer y entender como viven emocionalmente. Ahondando en este punto se ha logrado demostrar, que independientemente de las características o apoyos que pueda requerir alguien, éste siempre podrá desarrollar sus emociones y *buscar/obtener* herramientas, técnicas, aprendizajes que le permitan ir mejorando esta dimensión. Esto se acredita en el hecho de revelar que, además de conocer y develar el desarrollo emocional que estas personas presentan, se reconoce su importancia e interés por seguir aprendiendo más de estos procesos naturales.

Como consecuencia de ello, se vuelve sustancial señalar que también se alcanzó el objetivo general del estudio, el cual aplicaba una referencia exacta al problema presentado en un comienzo. De esta manera, la investigación cumple con su propósito y goza de una concordancia y validez alcanzada gracias al estudio, revisión sistemática de la materia y los conocimientos alcanzados.

5.2 Desde los objetivos

Considerando los objetivos específicos que se propusieron en esta investigación, un primer enunciado hace alusión al conocer el significado e importancia de las emociones para los jóvenes que mantienen una discapacidad intelectual. De esta forma, las preguntas de referencia que se emplearon fueron:

- ¿Cuál es el significado e importancia de las emociones para los jóvenes que viven esta realidad?
- ¿Varía el significado e importancia de las emociones según el sexo de la persona?
- ¿Varia el significado e importancia de las emociones según la edad de los encuestados?

Respecto a esto punto, los resultados en las distintas instancias de recogida de información han demostrado que los adolescentes conocen y comprender la importancia de expresar sus sentimientos y emociones. En el caso de los estudiantes que mantienen un grado mayor de discapacidad, estas expresiones pueden surgir aún de una manera más espontánea, sin ser capaces de controlar la intensidad y dirección de sus demandas, lo cual puede terminar transformándose en una frustración o descontrol de sus impulsos.

Con respecto a la relación instaurada entre las emociones y sexualidad/género de un adolescente con discapacidad, las principales evidencias provienen de los propios comentarios de los estudiantes, quienes señalan que una tendencia sexual o el propio sexo de la persona no debiesen influir en la capacidad de sentir o emocionarse, no obstante sí se observa una diferenciación al momento de expresarlas, ya que existen factores socioculturales y familiares que pueden influir en una imagen estereotipada que se tiene del hombre y la mujer.

Por último, la pregunta que vinculaba la importancia emocional con la edad de los sujetos, logra responderse de manera directa e indirectamente. Por una parte, en aquellos estudiantes que pueden comunicarse de manera oral, se demostró que éstos van ganando madurez y experiencia a medida que transcurren los años y, por tanto, logran reconocer y expresar de mejor manera las cosas que sienten. Mientras que, en aquellos casos donde los estudiantes presentan mayores dificultades para expresarse y desenvolverse en el medio, son sus propias conductas las que se van regulando a medida que transcurren los años, aprendiendo así desde la experiencia, contextos y consecuencias de sus actos. En este sentido, en ambos casos se asocia la niñez a una etapa en donde no existe un mayor compromiso e interés por procesar las emociones, situación que va renovándose a medida que transcurren los años.

Tomando en consideración el segundo objetivo específico del estudio, que focalizaba sus energías en conocer que emociones predominaban en el diario vivir de los adolescentes de la escuela Ayudando a Crecer, se implementaron preguntas de corte:

- ¿Qué emociones han sentido con fuerza durante la última semana?
- ¿Con qué frecuencia experimentan la **rabia/alegría/tristeza/miedo**? ¿Qué situaciones, hechos o pensamientos gatillan esta emoción?

En este sentido y a la luz de los resultados obtenidos, sí es posible comprender qué emociones prevalecen en el día a día de los adolescentes con discapacidad intelectual. En este punto, es importante señalar que los resultados avalan lo descrito y extraído del marco de referencia, en donde se explica la prevalencia de una batería de emociones irreductibles (alegría, tristeza, miedo, etc.) por sobre la dominancia de una única sensación. Con respecto a la muestra utilizada en esta investigación, queda en evidencia que los estudiantes están conscientes de ello y no presentan dificultades al momento de referirse a sus situaciones positivas y negativas, entendiendo que ambas forman parte natural de

la vida. En el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual grave y profunda, son los propios profesionales quienes, tras conocer y convivir diariamente con los jóvenes, logran entender y traducir sus comportamientos en estados de ánimo.

De manera paralela y considerando esta misma organización sobre las emociones irreductibles, es que se les preguntó a los estudiantes sobre la prevalencia, los gatillantes y causales de cuatro emociones esenciales, en este caso, las respuestas sí logran determinar algunos elementos concordantes entre las distintas emociones estudiadas, los cuales no difieren de las apreciaciones personales del tesista ni de las asumidas generalmente por la comunidad. En este caso, se ha llegado a consensos sobre aquellos actos que producirían malestar o tristeza, los cuales se distinguirán claramente de aquellos que podrán producir rabias, miedos o alegrías.

Para finalizar y en consideración del último objetivo específico abordado en la presente investigación, se buscó explorar las herramientas y mecanismos presentes para enfrentar y expresar las distintas emociones antes señaladas. Para completar aquello, se realizaron las preguntas.

- ¿Cómo enfrentan y expresan las emociones en el día a día?
- ¿Cómo reaccionan cuando algo produce **rabia/alegría/tristeza/miedo**?
- ¿Pueden expresar estas emociones con claridad?

Intentando dar respuesta a estas inquietudes, es posible concluir que los adolescentes pueden reaccionar de igual forma que cualquier otro estudiante de su edad, en donde las emociones se anteponen a cualquier condición o característica humana, no obstante, sí puede existir una tendencia a reaccionar de manera incorrecta o exacerbada, lastimando a otros o arrepintiéndose de sus actos, no obstante, siempre existirá el propósito de mejorar como personas.

Descifrando la segunda interrogante de esta parte, surgen reflexiones y proyecciones similares a las encontradas al momento de preguntarse la frecuencia de estas emociones, ya que se mantiene la noción que cada adolescente es un mundo y por tanto podrán existir y validarse un sinnúmero de reacciones según la emoción presentada. Es cierto que podrán existir reacciones estereotipadas en función de una misma sensación, no obstante, ésta es solo una tendencia dentro de todas las posibilidades, en donde por ejemplo, el enojo, los gritos y golpes que puede provocar la rabia, se contraponen con las respuestas de otros estudiantes que prefieren alejarse y utilizar técnicas de relajación.

SOLO USO ACADÉMICO

5.3 Desde lo teórico

Intentando dar cabida a la extensa referencia bibliográfica presente en el actual documento, existen hitos importantes que es necesario ahondar para lograr entender y empoderarse de la problemática presentada en estas hojas.

Uno de los primeros puntos abordados dentro del marco teórico hizo referencia a los antecedentes relevantes del estudio, en este caso y considerando las apreciaciones y conclusiones obtenidas luego del análisis de los datos, es posible señalar que sí existe una concordancia entre la bibliografía existente y la teoría interpretativa, en donde las actividades que demandan expresión oral suelen suponer mayores dificultades en personas con discapacidad y por ende, se vuelve necesario implementar apoyos y otras técnicas para recopilar esa información. Así se observó a medida que se realizaban las entrevistas semiestructuradas y las observaciones participantes, en donde los adolescentes lograron apoyarse en imágenes e incluso, en el caso de los estudiantes con discapacidad grave y profunda, en la utilización de distintos medios para representar la información.

En relación al constructo y categorización internacional que existe sobre la discapacidad intelectual, se puede concluir que la muestra utilizada es coherente y consecuente con lo descrito desde la teoría, ya que se hace visible la progresión y avance en las delimitaciones cognitivas desde una discapacidad intelectual leve hasta una discapacidad intelectual profunda. En este sentido y en función del propio análisis de los datos, es posible observar cómo los adolescentes que mantienen los rangos más bajos de discapacidad (leve-moderado) presentan habilidades sociales y comunicativas que les permitieron responder e interactuar de manera directa con el tesista, no así en los grados de discapacidad más alta (grave-profunda) en donde se evidenciaron bajas habilidades comunicativas, un lenguaje funcional y la necesidad de sistemas de comunicación alternativa.

Otro punto interesante a concluir hace referencia al desarrollo y jerarquización emocional, en donde no existe un consenso teórico generalizado al respecto para seleccionar y clasificar emociones, situación que se manifiesta de manera idéntica en los adolescentes entrevistados, los cuales seleccionan y demarcan sus emociones en función de las propias vivencias y experiencias personales y, por ende, no existirán dos categorizaciones iguales.

Bajo esta misma línea y desde el referente bibliográfico nacional que hace alusión al desarrollo personal/emocional de los estudiantes (planes de estudio) queda en evidencia que la clase de orientación sigue siendo una asignatura optativa que depende, en mayor medida, de cada institución y proyecto educativo. Lo anterior se corrobora a partir de la propia experiencia del tesista y lo observado mientras se investigaba y entrevistaba en terreno, en donde pese existir un interés y motivación por el tema, no se constata propuestas claras y definidas para trabajar junto a los estudiantes.

Dentro del último punto abordado en el marco teórico, que hace mención a las políticas nacionales de educación se concluye que, considerando las constantes e importantes convenciones y tratados internacionales que se manejan al respecto, la nueva ley de inclusión que abre un abanico de posibilidades a los estudiantes con discapacidad intelectual y, por último, que sobre el 50 por ciento de los estudiantes matriculados en escuelas especiales presentan un diagnóstico con este tipo de discapacidad, es que, a juicio del investigador, se vuelve aún más necesario seguir ampliando el estudio y compromiso por una educación holística que permita desarrollar todas las dimensiones del ser humano; racional, corporal y emocional.

5.4 Limitaciones

De la misma forma que es posible informar los aprendizajes y conclusiones de una investigación tan extensa como la presente, también es prudente conocer y señalar los alcances del estudio, reconociendo el interés inicial y objetivo del mismo.

En este caso, un primer punto interesante de señalar es el hecho que la pregunta investigativa se ha abordado y desarrollado solo desde un establecimiento educacional, determinando así un margen en la muestra de este estudio. Pese a lo anterior, es prudente recordar que esta investigación presenta un corte cualitativo que permitió conocer en profundidad e intensidad el tema en cuestión. Siguiendo este punto, la investigación no da pie para obtener datos cerrados que midan frecuencias o comportamientos emocionales, no obstante, si es posible alcanzar la comprensión de estos hechos a partir de los propios discursos espontáneos de los participantes.

En base a lo anterior es posible señalar que pese a presentarse la limitación de ser un estudio no generalizable y aplicable en todas las situaciones deseadas, éste si puede ser de utilidad y referente para aquellos contextos y centros educacionales que cumplan con características similares, otorgándole así una validez ecológica, acción fundamental en estudios de interés social.

5.5 Proyecciones

En este sentido y considerando las sugerencias y recomendaciones que se pueden ofrecer luego de un año investigando y adentrándose en la realidad educativa y sentir de un grupo de adolescentes con discapacidad intelectual, es posible señalar:

Los centros educacionales del país y en mayor medida, el gobierno y Ministerio de Educación de la nación, debiesen optar un mayor compromiso en la gestión y desarrollo emocional de las futuras generaciones. Por una parte, es oportuno destinar horas y ejercicios académicos a la creación de planes y programas que promuevan un aprendizaje y desarrollo emocional paulatino en el tiempo considerando la progresión de años y demandas de los estudiantes, mientras que, a su vez, resulta esencial poder empoderar y perfeccionar a los docentes al respecto para ofrecer un contenido con significancia y sentido común.

Por otro lado, y como ya se ha descrito en oportunidades anteriores, es necesario seguir promoviendo esta nueva percepción sobre la discapacidad intelectual. Aún hoy en día, puede ser considerada un área no abordada en su totalidad si se compara con otras discapacidades como la motora. Es prudente ofrecer apoyos y atención especializada a todas las personas que lo requieran, sin la necesidad de dirigir y sobreponer un tipo de discapacidad por sobre otra, ofreciendo una mirada más holística que incluya las emociones como un pilar fundamental dentro del desarrollo humano.

Como sugerencia para nuevos estudios es necesario concluir que ya existe información coherente, actualizada y atingente con respecto al valor y respeto por la diversidad en las aulas, como para continuar avanzando en nuevas vertientes y campos de acción al respecto. En este sentido, la discapacidad ha cobrado relevancia en la actualidad por considerarse un tema social, una deuda que se sustenta sobre la dignidad y condición humana, de manera que las energías

deben comenzar a focalizarse en esta misma línea de trabajo, es decir, en la producción de manuales, técnicas y estudios que favorezcan y promuevan una real calidad de vida de estas personas, considerando elementos que permitan relacionarse con el mundo, pero más importante aún, entregando las herramientas que les permitan relacionarse consigo mismo.

La teoría levantada en este documento podrá servir como pilar para futuros estudios relacionados con la problemática. Por una parte, se puede ampliar la investigación a nuevas comunidades educativas como escuelas con proyectos de inclusión (PIE) o aulas hospitalarias, como a su vez, abarcar nuevas etapas de desarrollo, centrando la atención en jardines infantiles e incluso universidades y centros de formación técnica que reciban estudiantes con discapacidad intelectual. Sea cual sea el caso, el precedente ya ha quedado claro, no existe necesariamente una relación direccional entre el desarrollo emocional y capacidad intelectual, pero sí entre estas emociones y el bienestar personal.

Por último, sugerir al cuerpo docente y directiva de la escuela Ayudando a Crecer, continuar promoviendo nuevas instancias para abordar el desarrollo emocional de los estudiantes, gestionando su importancia desde el propio proyecto educativo institucional, hasta llegar a las propias competencias emocionales de docentes y estudiantes que aquí conviven diariamente, ofreciendo así una nueva premisa educativa al respecto. Es posible sentir y pensar en una escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- AAIDD (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. 11th Edition. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Ampans (2006). *1er. Premio. Investigación sobre personas con discapacidad intelectual*. Barcelona; Ampans.
- Anguera, M. (1997). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- Covarrubias, A. (2003). *Introducción a la retórica clásica: una teoría de la argumentación práctica*. Santiago: Universidad católica de Chile.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM – V*. Asociación Americana de Psiquiatría.
- Bachelet, M. (2017). *Discurso Inauguración Año Escolar 2017*. Región de la Araucanía; 06 de marzo 2017.
- Berrios, G. (2008). *Historia de los síntomas de los trastornos mentales*. Fondo de la Cultura Económica: México, D.F.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Cáceres, M., Marín, A. (2012). *Crisis y cambios en la sociedad contemporánea*. 1st ed. Madrid: Editorial Fragua.
- Caride, J. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social; perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Casassus, J. (2015). *La educación del ser emocional*. Santiago: Editorial Cuarto Propio.

- Céspedes, A. (2011). *Educar las emociones. Educar para la vida*. Santiago; Ediciones B. S.A.
- Chóliz, M. y Tejero, P. (1994): *Neodarwinismo y antidarwinismo en la expresión de las emociones en la psicología actual*. Revista de Historia de la Psicología, 15, 89-94
- CIF (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud*. Organización Mundial de la Salud. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Closas-Orcoyen, S.L.
- Cook, T., Reichardt, C. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona; Crítica.
- Durkheim, E. (1912). *The elementary Forms of Religious Life. Translated and with a Introduction by Karen Fields*. 1995. New York: The Free Press.
- Esquirol, J. (1818), «*Idiotisme*» *Dictionnaire des sciences médicales, par une société des médecins et de chirurgiens*”; Citado en Entre la doctrina y la clínica: la nosografía de J.E.D. Esquirol (1772-1840), 1998.
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Santiago; J.C. Sáez Editor
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Fundación Paideia Galiza; Ediciones Morata, S.L.

- Gaviria, E. (1985). *¿Qué es la emoción? William James*. Estudios de Psicología, N° 21.
- Godoy, M, Meza, M., Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Programa de educación especial; Ministerio de Educación.
- Hernández, C. Fernández, C., Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación*. Colombia: Panamericana formas de impresos S.A.
- Kagan, C., Burton, M. (2004). *Exclusión, discapacidad y cambio social*. Conferencia invitada Universidad nacional pedagógica de México, Cuernavaca, y la Universidad Autónoma de México, Iztapalapa. (2004).
- McMillan, J., Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson educación, S.A.
- Mineduc (2015). *Bases Curriculares. Séptimo Básico a Segundo Medio*. Orientación. Unidad de Curriculum y Evaluación. Ministerio de Educación.
- Mineduc. (2015). *Reforma educacional y educación especial*. División de Educación General; Ministerio de Educación.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Neiva; Facultad de ciencias sociales y humanas. Universidad surcolombiana.
- Paredes, D. (2010). *Bienestar emocional y expresión conductual en las personas con discapacidad intelectual*. Educación y Diversidad,4 (2) julio-diciembre (2010), ISSN:1888-4857, pp.51-60.

- RAE (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed. Madrid: Espasa.
- Senadis (2016). *II Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile*. Feysler Ltda. Santiago. Chile.
- SIIS (2012). *Buenas Prácticas en la atención a personas con discapacidad. Vivir mejor: Cómo promover el bienestar emocional*. San Sebastián: Diputación Foral de Álava.
- Strauss, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Verdugo, M. (1994). *El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR*. Siglo cero (153), p. 5-24.
- Wahlberg, E. (2014). *Discapacidad intelectual. ¿Es la nueva denominación un cambio de perspectiva?* Revista *Vertex*; 25(113): 33-35

LINKOGRAFIA

- AAIDD (2017). *Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo*. En línea: <http://aaid.org/about-aaid> (consulta: abril 2017).
- Di Nasso, P. (2004). *Mirada histórica de la discapacidad*. Edición de la Fundación Cátedra Iberoamericana: Palma de Mallorca. En línea: http://fci.uib.es/Servicios/libros/articulos/di_nasso/ (consulta: abril 2017).

- López, P. (2004). *Población muestra y muestreo*. Revista Punto cero vol.09, n.08. En línea: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012 (consulta: junio 2017).
- Mineduc (1990). *Decreto 490: Establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes*. En línea: <http://bcn.cl/1vqggp> (consulta: mayo 2017).
- Mineduc (1994). *Ley 19284: Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad*. En línea: <http://bcn.cl/1v0f0> (consulta: mayo 2017).
- Mineduc (2015). *Ley 20.845: De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. En línea: <http://bcn.cl/1uv1u> (consulta: mayo 2017).
- Molina, C. (2017). *Metodología de la investigación social y educacional*. Santiago; Cuarta edición (versión digital). En línea: http://www.bibliodrogas.gob.cl/biblioteca/documentos/ESTADISTICAS_CL_7303.PDF (consulta: mayo, 2017).
- Municipalidad de Chimbarongo (2017). *Oficinas Municipales*. En línea: <http://www.municipalidadchimbarongo.com> (consulta: mayo 2017).
- Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad; protocolo facultativo*. En línea: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf> (consulta: abril 2017).

- Nodo Turismo Chimbarongo (2017). *Servicios Turísticos*. En línea: <http://visitachimbarongo.cl/chimbarongo/> (consulta: mayo 2017).
- Rodríguez, D., Valldeoriola, J. (2009). Metodología de la investigación. Material docente de la UOC (versión digital). En línea: http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf (consulta: junio, 2017).
- OEA (2006). *Declaración del decenio de las américas por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad (2006-2016)*. En línea: <http://www.oas.org/es/temas/discapacidad.asp> (consulta: abril 2017).
- OMS (2017). *Tema de Salud, Discapacidades*. En línea: <http://www.who.int/topics/disabilities/es/> (consulta: abril 2017).
- Paredes, D. (2010). *Bienestar Emocional y Expresión Conductual en las personas con Discapacidad Intelectual. Educación y Diversidad*, Julio-diciembre, 51-60. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3276331.pdf> (consulta: abril 2017).
- Portuondo, M. (2004). *Evolución del concepto social de discapacidad intelectual*. *Revista Cubana de Salud Pública*, 2004; 30(4). En línea: http://www.bvs.sld.cu/revistas/spu/vol30_4_04/spu06404.htm (Consulta: abril 2017).

ANEXOS

Anexo Nº 1. Citaciones y Consentimientos

Sr. Apoderado

Junto con saludar y esperando que usted y su familia se encuentren bien, le escribo para solicitar una entrevista con el objetivo de informar sobre una investigación educativa que se llevará a cabo dentro de las dependencias de la escuela Ayudando A Crecer. Dicha investigación centra su atención en las emociones de nuestros estudiantes.

Se invita a participar y atender este llamado.

Se despide afectuosamente

Eduardo Tobar Z.
Docente EAC.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARENTAL

Yo _____

Rut _____

Adulto responsable de _____

Acepto que mi pupilo participe de la investigación "Percepciones y desarrollo emocional de jóvenes con discapacidad intelectual insertos en una realidad de educación especial en la Escuela Ayudando a Crecer, de Chimbarongo, 2017", realizada por el docente Eduardo Tobar Z. en el marco del Magister en Educación Emocional. Dicha participación se realizará dentro del establecimiento educacional Ayudando a Crecer y consiste en entrevistas personales y grupos de conversación junto a otros compañeros del mismo establecimiento.

Autorizo a grabar auditivamente ambas instancias de participación para obtener de forma fidedigna la información requerida, por esta vía.

Por su parte, el docente se compromete a resguardar la seguridad, bienestar y anonimato del estudiante.

Firma de Apoderado

Firma del Investigador

Chimbarongo, _____

CONSENTIMIENTO INFORMADO ESTUDIANTE

Yo _____

Rut _____

Acepto participar en la investigación "Percepciones y desarrollo emocional de jóvenes con discapacidad intelectual insertos en una realidad de educación especial en la Escuela Ayudando a Crecer, de Chimbarongo, 2017", realizada por el docente Eduardo Tobar Z. en el marco del Magister en Educación Emocional. Dicha participación se realizará dentro del establecimiento educacional Ayudando a Crecer y consiste en entrevistas personales y grupos de conversación junto a otros compañeros del mismo establecimiento.

Autorizo a grabar auditivamente ambas instancias de participación para disponer de forma fidedigna la información requerida, por esta vía.

Por su parte, el docente se compromete a resguardar la seguridad, bienestar y anonimato del estudiante.

Firma Estudiante

Firma del Investigador

Chimbarongo, _____

SOLO USO ACADÉMICO

Muestras

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARENTAL

Yo Lidia Alarcón

Rut 11.070.096-2

Adulto responsable de Rodrigo Cáceres Alarcón

Acepto que mi pupilo participe de la investigación "Percepciones y desarrollo emocional de jóvenes con discapacidad intelectual insertos en una realidad de educación especial en la Escuela Ayudando a Crecer, de Chimbarongo, 2017", realizada por el docente Eduardo Tobar Z. en el marco del Magister en Educación Emocional. Dicha participación se realizará dentro del establecimiento educacional Ayudando a Crecer y consiste en entrevistas personales y grupos de conversación junto a otros compañeros del mismo establecimiento.

Autorizo a grabar auditivamente ambas instancias de participación para obtener de forma fidedigna la información requerida, por esta vía.

Por su parte, el docente se compromete a resguardar la seguridad, bienestar y anonimato del estudiante.

Firma de Apoderado [Firma] Firma del Investigador [Firma]

Chimbarongo, Lidia Alarcón

CONSENTIMIENTO INFORMADO ESTUDIANTE

Yo Rodrigo Cáceres

Rut 20.462.102-6

Acepto participar en la investigación "Percepciones y desarrollo emocional de jóvenes con discapacidad intelectual insertos en una realidad de educación especial en la Escuela Ayudando a Crecer, de Chimbarongo, 2017", realizada por el docente Eduardo Tobar Z. en el marco del Magister en Educación Emocional. Dicha participación se realizará dentro del establecimiento educacional Ayudando a Crecer y consiste en entrevistas personales y grupos de conversación junto a otros compañeros del mismo establecimiento.

Autorizo a grabar auditivamente ambas instancias de participación para disponer de forma fidedigna la información requerida, por esta vía.

Por su parte, el docente se compromete a resguardar la seguridad, bienestar y anonimato del estudiante.

Firma Estudiante [Firma] Firma del Investigador [Firma]

Chimbarongo, Octubre 2017

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARENTAL

Yo Josephina Encinas Jara

Rut 4852972-0

Adulto responsable de Patricio Encinas Jara

Acepto que mi pupilo participe de la investigación "Percepciones y desarrollo emocional de jóvenes con discapacidad intelectual insertos en una realidad de educación especial en la Escuela Ayudando a Crecer, de Chimbarongo, 2017", realizada por el docente Eduardo Tobar Z. en el marco del Magister en Educación Emocional. Dicha participación se realizará dentro del establecimiento educacional Ayudando a Crecer y consiste en entrevistas personales y grupos de conversación junto a otros compañeros del mismo establecimiento.

Autorizo a grabar auditivamente ambas instancias de participación para obtener de forma fidedigna la información requerida, por esta vía.

Por su parte, el docente se compromete a resguardar la seguridad, bienestar y anonimato del estudiante.

Firma de Apoderado [Firma] Firma del Investigador [Firma]

Chimbarongo, Josephina Encinas

CONSENTIMIENTO INFORMADO ESTUDIANTE

Yo Patricio Encinas

Rut 19.804.364-9

Acepto participar en la investigación "Percepciones y desarrollo emocional de jóvenes con discapacidad intelectual insertos en una realidad de educación especial en la Escuela Ayudando a Crecer, de Chimbarongo, 2017", realizada por el docente Eduardo Tobar Z. en el marco del Magister en Educación Emocional. Dicha participación se realizará dentro del establecimiento educacional Ayudando a Crecer y consiste en entrevistas personales y grupos de conversación junto a otros compañeros del mismo establecimiento.

Autorizo a grabar auditivamente ambas instancias de participación para disponer de forma fidedigna la información requerida, por esta vía.

Por su parte, el docente se compromete a resguardar la seguridad, bienestar y anonimato del estudiante.

Firma Estudiante [Firma] Firma del Investigador [Firma]

Chimbarongo, _____

Anexo Nº 2. Muestras Validación de instrumento de los jueces expertos consultados

 **Carola Lourdes Rojas Aravena** <carola.rojas@pucv.cl> 4 oct. ☆  
para mí ▾

Eduardo, que gusto saber de ti...por supuesto..enviamelo y si siento que puedo aportar te aporo
Un abrazo

Carola Rojas Aravena
Docente
Escuela de Pedagogía
Facultad de Filosofía y Educación
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Fono: (56 - 32) 2274352-2274351
[Avenida El Bosque 1290-Viña del Mar-Chile www.pedagogia.uov.cl](http://www.pedagogia.uov.cl)

...

 **Carola Lourdes Rojas Aravena** <carola.rojas@pucv.cl> 13 oct. ☆  
para mí ▾

Eduardo, no me he olvidado d eti, dame un par de dias mas y te respondo
gracias

...

 **Carola Lourdes Rojas Aravena** <carola.rojas@pucv.cl> 17 oct. ☆  
para mí ▾

Eduardo, adjunto lo solicitado
Un abrazo y me cuentas como vas en tu magister!

...



 **Eduardo Tobar Zenteno** 25 sept. ☆
Profe, esperando que su vida vaya en completa armonía me acerco a usted para ...

 **ximena vidal mella** 26 sept. ☆
Me acuerdo.....hablamos harto de educación diferencial sentados en el pasillo...

 **Eduardo Tobar Zenteno** 26 sept. ☆
Considerando que estoy fuera de la región, preferiría enviar algún documento ...

 **ximena vidal mella** 27 sept. ☆
Ok....envía el o los documentos.....cariños

 **Eduardo Tobar Zenteno** 27 sept. ☆
Profe, adjunto documento en donde se explica fugazmente los objetivos del est...

 **ximena vidal mella** <xividal@yahoo.es> 7 oct. ☆
para mí ▾

Hola....querías que fuera experta???? igual lo llené--- :)

Interesante la propuesta en un espacio que está tan olvidado como la escuela especial. Siento que desde tu investigación se puede dar el valor a lo profundamente humano que es la existencia, de todos los seres por igual.

Me preocupa el manejo de reporte a nivel de lenguaje que puedan dar los alumnos. no planteas en nivel de dificultad cognitiva...eso es determinante.

En la pauta de participación....inicio....desarrollo....cierre....falta que la complementes más, esta muy básica. Así le darás más fuerza al grupo focal y tendrás lo que necesitas para hacer una buena interpretación.

Guié una tesis en el área de síndrome de down donde se aplicaron talleres y se hicieron escalas de indicadores para las competencias emocionales...me hace sentido con lo que tu quieres reportar en esta investigación.....podemos seguir comunicándonos.

Cualquier cosa me escribes...o me llamas, te quedas con mis contactos.....si me llamas durante la noche (21:00 / 22:00)....ando un poco trabajóica!!!!!!!

Un abrazo...😊

...



Anexo Nº 3. Muestra de transcripción de Entrevistas

Investigador: I

Estudiante 1: E1

I: Estas preguntas que le voy a hacer a continuación, básicamente son para saber de las emociones que tú tienes. Son preguntas simples y no pienses tanto, sino que... solamente lo primero que se te venga.

E1: lo que primero que se me venga a la mente

I: Exacto, ejemplo. Pregunta uno. ¿Para ti qué son las emociones?

E1: Las emociones... es como estar feliz, estar triste... tener todas las emociones en un día

I: Ya...

I: ¿Qué es para ti la rabia?

E1: La rabia, estar enojada con una persona que le hace algo o le hace sufrir. Todo eso.

I: La alegría ¿Qué es para ti la alegría?

E1: Estar feliz por algo que... como ponerse a pololear, salir con la otra persona pasarla bien estar bien los dos, quererse...

I: La tristeza ¿Qué es para ti?

E1: La tristeza es pelear con la otra persona, sentirse que no la quieren... eso

I: y el miedo qué es para ti

E1: ¿el miedo? ¿Qué sería el miedo? perderlo todo...

I: ¿Perderlo todo?

E1: ¡Si!

I: Ya mira... otra pregunta, a medida que tú te estás haciendo más grande sientes que puedes controlar de mejor manera a tus emociones

E1: Si

I: por qué

E1: Porque uno cuando es más chico no piensa po' y cuando es más grande piensa todo. Que esto está bien o mal.

I: Entonces sientes que a medida que tú vas creciendo...

E1: y ma' encima que uno cuando es más grande tiene más experiencia también...

I: ¿Qué opinas acerca de si es bueno o malo expresar las cosas que uno siente?

E1: No... no es malo porque uno tiene voz y voto po'... tiene derecho a opinar. Si una cosa le parece mal tiene que hablar no más. No tiene que quedarse callado.

I: Algunas personas dicen que los que los hombres y las mujeres sienten igual. ¿Qué opinas de eso?

E1: En algunas partes es mentira, porque el hombre es menos sensible que la mujer, a veces la mujer se puede caer y el hombre se levanta el tiro, como es más fuerte no le pasa na'. No se pone a llorar, dice que no le duele en realidad y se está muriendo por dentro una cosa así. Pero la mujer es más sensible en algunos casos

I: En este momento hoy día cómo te sientes

E1: Feliz, contenta

I: Por qué

E1: Porque estoy bien, estoy tengo buena salud, estoy bien con mi pareja... va todo bien. Va todo bien...

I: Durante la última semana cómo te has sentido

E1: Sí... Hmmm sí... bien, con algunos dolores por ahí, pero dolores de mujer...

I: Este 2017 en cuanto a tus emociones y los sentimientos que ha sentido cómo lo definirías

E1: Hmmm... entre Bueno y malo

I: Por qué

E1: Porque han pasado movimiento bonitos y momentos de peleas, momentos de pena. He pasado por todas las emociones

I: Entonces para ti eso se resume en bueno y malo...

E1: Si... *(Afirmación con la cabeza)*

I: Qué edad tiene hoy

E1: 20

I: Y cómo ha sido tu vida

E1: De chica ha sido reguleque y ahora de grande ha sido mejor, porque he aprendido que... que... que un golpe no tiene que caerse, tiene que pararse de nuevo.

I: Con qué frecuencia usted experimenta la rabia

E1: ¿la rabia? eso a qué se refiere... cuando está enojada y se enoja mucho con la otra persona una cosa así...

I: Cada cuánto... mucho poco

E1: No... No tanto, me enoja así pero un ratito nomás, se me pasa al tiro...

I: Y qué situaciones o hechos hacen que tú tengas rabia

E1: Cuando dicen cosas malas de alguna persona o cuando te dicen... a veces cuando me da rabia con pascualito cuando dice "Ah que mujer tan rica" pero eso siempre yo le digo que es pa' entro y él no lo entiende.

I: Ahora... con qué frecuencia usted experimenta la alegría...harto, poco

E1: Cuando llegó a mi casa, veo a pascualito, cuando salimos y miro las fotos que nos sacamos en los paseos

I: Entonces qué situaciones, hechos a ti te dan alegría...

E1: En los paseos, estar con él

I: ¿Con tu pareja?

E1: Sí, estar con él.

I: Cada cuánto experimentas tristeza

E1: Tristeza... cuando estamos enojados

I: Qué situaciones, qué hechos hacen que tú sientas tristeza

E1: Hmmm Hmmm tristeza... cuando me acuerdo de mi mamá también me da tristeza... y eso...

I: La última de estas preguntas muy bien. Con qué frecuencia, mucho...poco, usted experimenta el miedo

E1: ¿El miedo? Ehh... a ver...

I: Te acuerdas que habíamos definido lo que usted entendía como miedo

E1: Si...

I: Cada cuanto lo experimenta... mucho poco

E1: no... no... normal

I: Las veces que has tenido miedo qué situaciones qué hechos han sido los gatillantes.

E1: Me da susto cuando pascualito se...se... se queda dormido en la... porque una vez se cayó del balcón de la Casa y me da susto que a veces se le vaya a pasar lo mismo, eso me da susto.

I: ya... Otras personas... te da susto que les pase algo.

E1: Si...

I: Usted es capaz de darse cuenta de las cosas que siente en cada momento

E1: Si po' porque soy ser humano y todas las personas sentimos diferente, por eso...

I: ya otra pregunta, cuando usted tiene rabia cómo reacciona.

E1: Enojá

I: Qué hace

E1: Cuando no sé qué hacer me pongo a llorar de tanta rabia

I: Se enoja entonces...

E1: Me enojó conmigo mismo.

I: Y cuando tienes alegría, cómo reaccionas

E1: Feliz, haciendo cariño, diciendo que te quiero o también haciéndole cariño a mi suegra... o saliendo, dando regalos, regalos de así... no de material, regalos así como de cariño...

I: Eso haces tú cuando sientes alegría

E1: Si...

I: Y cómo reaccionas cuando tienes tristeza

E1: Hmmm Estar sola, que no me vean... que, qué que quiero estar sola una cosa así.

I: ¿No te gusta estar con otras personas cuando estas triste?

E1: No, solamente con mi suegra porque con ella me desahogo, cuando tengo pena...

I: Y cuando tienes miedo cómo reaccionas

E1: Cuando tengo miedo...

I: Cuando algo te da miedo, qué haces...

E1: Me acuerdo de mi tata, siempre cuando tengo miedo me acuerdo de él

I: y por qué

E1: Porque él es mi ángel de la guarda, porque... porque yo era su regalona

I: Muy bien, ya nos queda menos.

I: ¿Crees tú que existen emociones buenas y emociones malas?

E1: Emociones malas, es como... Yo pienso en lo personal, malas que sería ser la interesada, siempre esperar algo a cambio y... y...ser maldadosa, tenerle como mala a otras personas y desearles siempre el mal...

I: ¿Entonces tú crees que sí existen las emociones buenas y emociones malas?

E1: Yo la emoción mala, esa de ser interesada no la tengo porque yo no soy interesada...

I: Y de las emociones que hemos hablado nosotros. Nosotros hemos hablado de la rabia, de la alegría, de la tristeza, del miedo. Sientes que esas son buenas o malas...

E1: Ehh... si...son todas en general, algunas son buenas y algunas son malas.

I: Nos queda menos...

I: Te has arrepentido de tus acciones alguna vez ¿Se ha arrepentido de algo?

E1: No...no, porque no... no he hecho cosas que han sido así muy malas, no...

I: Y sientes que tus emociones pueden jugarte

E1: ¿En contra?

I: Si, en contra

E1: Si, a veces, igual a veces me han jugado en contra...

I: Por ejemplo, te voy a dar mi caso, con la misma pregunta, si me he arrepentido de mis acciones. Yo sí me he arrepentido algunas veces, porque siento que las emociones me juegan en contra... a veces cuando estoy muy enojado digo cosas que no quiero decir, o le puedo faltar el respeto a la gente y es porque solamente estoy enojado, me juega en contra a veces. ¿A ti no te pasa?

E1: Hmm... A mí no me pasan

I: Bien. Te gustaría tener más control emocional para enfrentar mejor las situaciones que te da la vida

E1: No, no, no que ya como dice un dicho; "*Ya saqué las garras ya*" ... como para ya saber las cosas, que ya he pasado por penas, por pérdidas de mamá, he tenido que levantarme una y otra vez. Que igual ya se hartó de la vida, hay veces que cuando veo persona que dicen... que dicen que prefieren morir, yo les digo que la vida es bonita, pero hay que saer' ser fuerte...

I: Súper bien. Te pasaste, eso era. Muchas gracias

E1: ¡Y cambio y fuera!

SOLO USO ACADÉMICO

Investigador: I
Estudiante 3: E3

I: Muchas gracias por querer participar, a continuación, le voy a hacer entonces unas preguntas, de las que ya hemos hablado y lo único que le voy a pedir es que responda... sin pensar tanto... ya, sino lo primero que se le venga, lo que usted sienta, lo dice... ya, Acá no hay respuestas malas... tampoco hay respuestas buenas, simplemente son respuestas... ¿Ya?

I: Señorita para usted. ¿Qué son las emociones?

E3: Hmmm eh... emociones es como cuando uno ve algo o cuando uno, por ser... ha pasado un año y no ha visto a una persona... eso son las emociones.

I: Eso son las emociones entonces, ya. Para usted qué es la rabia

E3: Eh... la rabia es cuando, por ser, me mandan a hacer algo y no lo quiero hacer, me da rabia.

I: Ya... Eso... Espéreme un segundo. Súper bien.

I: La siguiente. Vamos a trabajar con cuatro emociones nosotros. Te acabo de preguntar que es la rabia, para ti qué es la alegría.

E3: Eh... por ser, ver a otra persona

I: Ver a otra persona entonces... Y la tristeza qué es para usted

E3: Eh... por ser, cuando uno está deprimido

I: Ya...

E3: Cuando a uno no le salen bien las cosas

I: Y la última de estas. El miedo qué es para usted

E3: ¿El miedo? Cuando uno ve películas de terror, eso me da miedo

I: Ah, entiendo. A medida que pasan los años, siente que puede controlar de mejor manera sus emociones

E3: No

I: ¿No? ¿Por qué?

E3: Porque me cuesta mucho controlarme... por lo... la rabia, me cuesta mucho controlarla. Y la emoción también, hartito.

I: Siente que como controla ahora sus emociones no se distingue mucho entonces a cuando era una niña. ¿Le sigue costando?

E3: Si

I: ¿Es bueno o malo expresar las cosas que uno siente?

E3: Es bueno

I: Por qué es bueno

E3: Porque uno es directa con la persona... y no anda con trucos o con juegos o diciéndole las cosas sin que las personas no se enteren.

I: Ya, bien. Algunas personas dicen que los hombres y las mujeres sienten distinto. ¿Qué opinas de eso?

E3: Distinto... yo creo que el pensamiento sería distinto, pero lo que son las emociones, somos todos iguales en eso. Obvio que hay personas que se enrabea un poco más, otras que son sensibles... pero yo creo que las emociones son todas iguales.

I: Ambos sexos, femenino y masculino pueden sentir igual entonces...

E3: Si

I: Súper bien. En este momento, hoy día, ¿cómo se siente?

E3: Feliz, si...

I: Le gusta eso, sentirse feliz

E3: Sí...

I: Durante la última semana, estos siete días que han pasado, cómo se ha sentido

E3: Ehhh... Con poco ánimo

I: ¿Con poco ánimo?

E3: Si... es que también hay problemas en la casa, así que... eso también influye.

I: Bien... ehh... este 2017, este año. En cuanto a las emociones y sentimientos que usted ha tenido, cómo lo definiría.

E3: Varios...

I: ¿Sí? Pero en general, ha sido un año bueno, un año malo...

E3: Nooo, si ha sido un año bueno...

I: ¿Ha tenido buenas experiencias este año?

E3: Si

I: ¿Buenos recuerdos?

E3: Si, muy buenos recuerdos

I: ¿Y los años anteriores cómo han sido?

E3: Eh... igual. No tengo años malos.

I: Con la edad que tiene hoy, cómo ha sido su vida.

E3: Ehhh... con altos y bajos

I: ¿Con altos y bajos... le han servido?

E3: De experiencia... Sí... Harto.

I: Y por ejemplo hoy día, si hoy le hacen esa pregunta... cambiaría algo

E3: No, nada.

I: ¿Está conforme? Ya, súper bien.

I: Vamos a trabajar ahora cuatro preguntas que son muy iguales, muy parecidas. ¿Cada cuánto usted experimenta la rabia?

E3: Ehhh, hahaha... casi, casi todas las semanas

I: ¿Casi todas las semanas?

E3: Si, siempre...

I: Muy seguido entonces... y que situaciones, hechos, pensamientos hacen que usted tenga rabia

E3: Por ser, así cuando mi mamá me manda mucho o me reta, ahí me da rabia, prefiero estar sola y que se me quite a decir algo que pueda herir a la persona...

I: Fuera de la casa, algo que te da rabia...

E3: No... no... Ah Sí, cuando botan a los animalitos...

I: Ahh ya

E3: Eso me da rabia... o cuando los maltratan igual, eso me da rabia.

I: Ya... Lo mismo. Cada cuánto tiempo usted experimenta la alegría

E3: ¡Ahhh... varias!

I: ¿Muy seguido?

E3: Síiii, muy seguido.

I: Y qué situaciones, qué hechos, qué pensamientos hacen que usted tenga alegría.

E3: Ehhh me da alegría cuando veo a mi sobrina, ehh... la casa... me da alegría cuando veo a mis perros, conejo, a mis gatos... me da alegría cuando lo veo a usted, cuando vengo aquí al colegio a compartir con los chiquillos, eso me da alegría.

I: Ya. ¿Cada cuánto experimenta la tristeza?

E3: La tristeza yo creo que... no mucho... porque a veces es como... a veces siento como que duelen las cosas que a uno le dicen, pero me las guardo para mí no más y sigo feliz.

I: Y con respecto a lo que dijo, qué situaciones qué hechos, qué pensamientos hacen que usted tenga pena. Que debe pasar para que usted tenga pena

E3: Ehhh cuando discuten, cuando veo a otra persona discutir, ahí sí que me da mucha tristeza... o cuando veo que, no sé... me retan o me hablan muy brusco, me da pena, lloro.

I: La última de estas, cada cuánto usted siente miedo, experimenta el miedo.

E3: Casi nunca

I: ¿No?

E3: No, no me dan miedo las cosas

I: ¿Pero lo ha sentido alguna vez?

E3: Si

I: Y ahora, a partir de eso. Qué situación, qué hecho, qué pensamiento hacen que usted tenga miedo

E3: Ehhh la otra vez cuando vivíamos en Santiago, como que en la casa penaban y entonces eso me daba miedo. Además, que estaba más chica, de como unos 7 años, 8 años. Pero eso fue lo que más me dio miedo, porque las sillas se corrían solas

I: Y durante el último año, qué situación, qué hecho te ha dado miedo

E3: No... nada

I: Usted señorita, es capaz de darse cuenta de las cosas que siente en cada momento

E3: Ehh si...

I: ¿Si, logra reconocerlas?

E3: Si

I: Y cómo reacciona cuando tiene rabia

E3: Ufff, ahí sí que reacciono mal

I: Reacciona mal... qué hace

E3: Por ser, cuando.... Tengo rabia, me voy a la pieza, desordeno la cama, tiro la almohada... hago esas cosas así

I: ¿Le sirven?

E3: Sí

I: Ya, lo mismo... Cómo reacciona cuando siente alegría

E3: Ehhh.... Como reacciona todo el mundo no más, contenta, feliz... nada, no reacciono mal

I: ¿Está contenta, está feliz...?

E3: Sí

I: Algo más cuando siente alegría

E3: Eh... cuando siento alegría, me río mucho

I: Y cuando tiene tristeza cómo reacciona

E3: No... Ahí ando todo el día achacada, ando toda la semana triste, no quiero comer, me baja el apetito, todo mal...

I: Y las veces que ha tenido miedo cómo reacciona

E3: Mal porque me asusto mucho, entonces a veces yo, yo no duermo con mi mamá, pero al lado duerme mi mamá en otra cama y sino así cuando tengo miedo la abrazo y me acurruco bien al ladito de ella... y me hace cariño y ahí se me pasa.

I: ¿Se acerca a otras personas?

E3: Sí

I: Nos quedan tres preguntas, va muy bien

I: Usted cree que existen emociones buenas y emociones malas.

E3: Eh... no, no creo que...

I: ¿No? Mira, por ejemplo, nosotros hemos hablado de estas emociones; la rabia, la alegría, la tristeza, el miedo... sientes que estas son buenas o malas o simplemente son emociones

E3: O sea, la emoción, la rabia... la encuentro que es un poquito mala... Sí

I: Y con el resto de las emociones

E3: No

I: ¿No las etiquetarías tú?

E3: No

I: ¿Alguna vez se ha arrepentido de sus acciones?

E3: Sí, eh... yo puedo tratar muy mal a una persona, pero después yo me acerco a ella y le pido disculpas...si me arrepiento de las cosas...

I: Entonces, mira... ahora, justo con lo que estaba diciendo. ¿Siente que las emociones pueden jugarte en contra, una mala pasada?

E3: Sí

I: ¿Le ha pasado alguna vez?

E3: Si...

I: ¿Qué es lo que ha pasado?

E3: Eh.... Por ser, cuando estoy... cuando tengo mucha rabia, a veces no sé...me siento muy mal... pero si después como que doy vuelta la página y como que pienso un poco las cosas y me doy cuenta...

I: ¿De qué reacciona mal?

E3: Si, de que reacciono a veces mal

I: Ya, la última pregunta.... Le gustaría tener más control emocional para enfrentar estas situaciones que le da la vida

E3: Sí, porque soy muy arrebatada...

I: ¿Cree usted que es importante?

E3: Sí, muy importante... porque cuando uno tiene rabia hiere muy rápido a las personas y uno cuando está enojado dice uff, varias cosas, pero después no hay como que uno la controle...

I: Si, pasa...

E3: Sí...

I: Ya pues linda, eso era. Muchas gracias, que este bien

E3: Usted igual.

SOLO USO ACADÉMICO

Anexo N° 4. Matriz de vaciado de contenidos

Categorías	Preguntas	Conceptualización	Discurso
<p>Conocimiento de las emociones por parte de los estudiantes con discapacidad intelectual</p>	<p>¿Qué son para ti las emociones?</p> <p>¿Qué es para ti la rabia?</p> <p>¿Qué es para ti la alegría?</p> <p>¿Qué es para ti la tristeza?</p> <p>¿Qué es para ti el miedo?</p>	<p>Estas preguntas tienen como finalidad conocer las apreciaciones y sensaciones que surgen alrededor de las emociones más cotidianas conocidas por los estudiantes.</p>	<p>Las emociones... es como estar feliz, estar triste... tener todas las emociones en un día. (e1)</p> <p>La rabia, estar enojada con una persona que le hace algo o le hace sufrir. Todo eso. (e1)</p> <p>Estar feliz por algo que... como ponerse a pololear, salir con la otra persona pasarla bien estar bien los dos, quererse...(e1)</p> <p>La tristeza es pelear con la otra persona, sentirse que no la quieren... eso (e1)</p> <p>¿el miedo? ¿Qué sería el miedo? perderlo todo...(e1)</p> <p>Cuando algo conoce recién una persona, cuando no lo conoce y por primera vez lo está conociendo... (e2)</p> <p>Cuando está enojado, cuando tiene rabia, cuando se quiere enojar con la mitad del mundo... todo eso (e2).</p> <p>Cuando anda contento, cuando anda feliz, cuando se siente feliz uno, depende de la persona como ande, como lo vea uno. (e2).</p> <p>Cuando tiene pena, cuando pierde a alguien, cuando echan de menos a alguien o cuando le falta alguien (e2).</p> <p>Cuando... cuando se asusta, se asusta con un fantasma, con un muerto (e2).</p> <p>Hmmm ehhh.. emociones es como cuando uno ve algo o cuando uno, por ser... ha pasado un año y no ha visto a una persona... eso son las emociones. (e3).</p> <p>Ehhh, la rabia es cuando, por ser, me mandan a hacer algo y no</p>

			<p>lo quiero hacer, me da rabia. (e3).</p> <p>Ehhh... por ser, ver a otra persona (e3).</p> <p>Ehhh... por ser, cuando uno está deprimido Cuando a uno no le salen bien las cosas (e3).</p> <p>¿El miedo? Cuando uno ve películas de terror, eso me da miedo (e3).</p> <p>Para mí las emociones son... cuando uno está feliz, triste o muy emocionado por algo que... por algo que... por algo que está pasando si son emociones buenas o emociones malas (e4).</p> <p>La rabia es cuando, es cuando una persona se enoja conmigo entonces yo pa' no... pa' no... como se llama esto... pa' no... no ponerme choro prefiero conversar las cosas y no llegar al punto de pegar, eso. (e4).</p> <p>Las emociones que pasan a mí, es de reírme, es de llorar o de gritar, no sé... algo así (e5).</p> <p>La rabia es cuando una, cuando yo estoy enojá con una persona o le tengo odio o le tengo rencor. Eso es (e5).</p> <p>¿La tristeza? Es cuando, es una cosa que no me gusta, me trae dolor y mucha tristeza (e5).</p> <p>El miedo, cuando le tengo fobia a algo que a mí no me gusta (e5).</p> <p>Ahhh yo cuando, hay algo mal y me enojo altiro (e6).</p> <p>Cuando, cuando se empiezan a reir, eso...(e6).</p> <p>¿La rabia? Me enojo, me dicen una cosa fea ahí me enojo (e7).</p> <p>Cuando se muere una abuelita (e7).</p>
--	--	--	---

			¿El miedo? El miedo... me da cuando veo películas de terror (e7).
Importancia de las emociones según edad y sexo de los estudiantes	<p>¿A medida que pasan los años, de qué manera o forma sientes que puedes controlar de mejor manera tus emociones?</p> <p>¿Qué opinas acerca de si es bueno o malo expresar las cosas que uno siente? ¿Por qué?</p> <p>Algunas personas piensan que los hombres y las mujeres sienten igual. ¿Qué opinas acerca de esto?</p>	Dicha categoría busca conocer si factores como la maduración o sexo de la persona influye en la forma de vivir y expresar las emociones en el día a día.	<p>Si, porque uno cuando es más chico no piensa po' y cuando es más grande piensa todo. Que esto está bien o mal. (e1)</p> <p>y ma' encima que uno cuando es más grande tiene más experiencia también... (e1)</p> <p>No... no es malo porque uno tiene voz y voto po'... tiene derecho a opinar. Si una cosa le parece mal tiene que hablar no más. No tiene que quedarse callado. (e1)</p> <p>En algunas partes es mentira, porque el hombre es menos sensible que la mujer, a veces la mujer se puede caer y el hombre se levanta el tiro, como es más juerte no le pasa na'. No se pone a llorar, dice que no le duele en realidad y se está muriendo por dentro una cosa así. Pero la mujer es más sensible en algunos casos. (e1)</p> <p>Porque me puedo controlar igual (e2).</p> <p>Porque cuando me decían que iba a ir a trabajar, iba, pero iba a puro lesear no más... entonces por eso...(e2).</p> <p>Es bueno... Porque así le puede contar a la persona que tiene más confianza, le puede contar a él...(e2).</p> <p>Se quita un peso de encima lo que tiene adentro uno. Si no tuviera a nadie a quien se lo contaría, quedaría con eso en la mente no más, no estaría tranquilo durmiendo tampoco(e2).</p> <p>No... Porque me cuesta mucho controlarme... por lo... la rabia, me cuesta mucho controlarla. Y la emoción también, hartó. (e3).</p> <p>Es bueno... Porque uno es directa con la persona... y no anda con trucos o con juegos o diciéndole las cosas sin que las personas no se enteren. (e3).</p>

			<p>Distinto... yo creo que el pensamiento sería distinto, pero lo que son las emociones, somos todos iguales en eso. Obvio que hay personas que se enrabea un poco más, otras que son sensibles... pero yo creo que las emociones son todas iguales (e3).</p> <p>Porque antes no, no sabía cómo expresar las emociones, pero ahora ya se ya... depende de la emoción que sea. (e4).</p> <p>En realidad, yo no sabría decir, porque yo no sé la realidad entre el hombre y la mujer... o depende la persona que sea. (e4).</p> <p>Porque sí, porque quiero cambiar el estilo de vida mía y cambiar mí, mí, mí carácter, eso (e5).</p> <p>Sí, es que encuentro que soy muy cuatica y muy... enojona yo (e5).</p> <p>Ehhh depende, porque a veces las emociones son muy fuertes o a veces las emociones son buenas... sí, eso es Yo encuentro que es muy delicada, cuando, muy delicada la mujer porque la mujer y a veces cuando pasan cosas muy fuertes, la mujer siempre es la que sufre (e5).</p> <p>El hombre también se expresa un poco bien y también es más fuerte para el dolor (e5).</p> <p>Sí, pasaba mordiendo a todas las personas (e6).</p> <p>Porque al estar algo mal, yo digo al tiro que está mal (e6).</p> <p>Porque no sentimos lo mismo que las otras personas (e6).</p> <p>Más chico, era mañoso (e7).</p> <p>Es bueno... así tení confianza con un tío o una tía (e7).</p>
--	--	--	--

			Me veo más alivio (e7).
Emociones que predominan en estudiantes con discapacidad intelectual	<p>¿Cómo te sientes en este momento?</p> <p>¿Cómo te has sentido durante la última semana?</p> <p>¿Cómo definirías este 2017 en cuanto a las emociones y sentimientos que has tenido? Con la edad que tienes hoy. ¿Cómo ha sido tu vida?</p> <p>¿Con qué frecuencia experimentas la rabia? ¿Qué situaciones, hechos o pensamientos gatillan esta emoción?</p> <p>Idem. Preguntas con emociones de Alegría, Tristeza y Miedo.</p>	Considerando las particularidades, diferencias y necesidades de cada adolescente, cabe preguntarse qué emociones predominan en su diario vivir.	<p>Feliz, contenta (e1).</p> <p>Porque estoy bien, estoy tengo buena salud, estoy bien con mi pareja... va todo bien. Va todo bien...(e1).</p> <p>Sí... Hmmm sí... bien, con algunos dolores por ahí, pero dolores de mujer...(e1).</p> <p>Hmmm... entre Bueno y malo... Porque han pasado movimiento bonitos y momentos de peleas, momentos de pena. He pasado por todas las emociones. (e1).</p> <p>De chica ha sido reguleque y ahora de grande ha sido mejor, porque he aprendido que... que... que un golpe no tiene que caerse, tiene que pararse de nuevo. (e1).</p> <p>¿la rabia? eso a qué se refiere... cuando está enojada y se enoja mucho con la otra persona una cosa así... No... No tanto, me enoja así pero un ratito nomás, se me pasa al tiro...(e1).</p> <p>Cuando dicen cosas malas de alguna persona o cuando te dicen... a veces cuando me da rabia con pascualito cuando dice "Ah que mujer tan rica" pero eso siempre yo le digo que es pa' entro y él no lo entiende.</p> <p>Cuando llegó a mi casa, veo a pascualito, cuando salimos y miro las fotos que nos sacamos en los paseos. En los paseos, estar con él. (e1).</p> <p>Tristeza... cuando estamos enojados... Hmmm Hmmm tristeza... cuando me acuerdo de mi mamá también me da tristeza... y eso...(e1).</p> <p>¿El miedo? Ehh... a ver... Me da susto cuando pascualito se...se... se queda dormido en la... porque una vez se cayó del</p>

			<p>balcón de la Casa y me da susto que a veces se le vaya a pasar lo mismo, eso me da susto. (e1).</p> <p>Porque ando con ánimo, ando de buena...(e2).</p> <p>Bien... tranquilo, a veces bien, a veces mal...(e2).</p> <p>Porque no sé, porque sí... Vengo al colegio, me junto con los chiquillos, tiró la talla...(e2).</p> <p>De todo, buenos... malos... hay momentos lo he pasado bien, mal...(e2).</p> <p>Cuando me molestan, cuando me molestan yo creo... sí sí cuando me molestan mucho, entonces por eso. (e2).</p> <p>Cuando juega Chile, cuando Chile salió campeón, andaba feliz, andaba arriba de la caravana...(e2).</p> <p>Cuando veo partidos, cuando estoy en la casa solito (e2).</p> <p>Cuando se pelean con los amigos, con las amigas, cuando se pelean, cuando no se ven...(e2).</p> <p>Cuando no conozco una cosa y me da miedo Es como si me subo una cosa y me da miedo, como el barco, la Samba me da miedo... entonces por eso (e2).</p> <p>Ehhh... Con poco ánimo (e3).</p> <p>Si... es que también hay problemas en la casa, así que... eso también influye (e3).</p> <p>Ehhh, hahaha... casi, casi todas las semanas (e3).</p> <p>Por ser, así cuando mi mamá me manda mucho o me reta, ahí me da rabia, prefiero estar sola y que se me quite a decir algo que pueda herir a la persona...(e3).</p>
--	--	--	---

			<p>Ehhh me da alegría cuando veo a mi sobrina, ehh... la casa... me da alegría cuando veo a mis perros, conejo, a mis gatos... me da alegría cuando lo veo a usted, cuando vengo aquí al colegio a compartir con los chiquillos, eso me da alegría (e3).</p> <p>La tristeza yo creo que... no mucho... porque a veces es como... a veces siento como que duelen las cosas que a uno le dicen, pero me las guardo para mí no más y sigo feliz (e3).</p> <p>Ehhh cuando discuten, cuando veo a otra persona discutir, ahí sí que me da mucha tristeza... o cuando veo que, no sé... me retan o me hablan muy brusco, me da pena, lloro. (e3).</p> <p>Casi nunca...(e3).</p> <p>No, no me dan miedo las cosas (e3).</p> <p>Ehhh la otra vez cuando vivíamos en Santiago, como que en la casa penaban y entonces eso me daba miedo. Además, que estaba más chica, de como unos 7 años, 8 años. Pero eso fue lo que más me dio miedo, porque las sillas se corrían solas (e3).</p> <p>Ha sido, para mí ha sido... momentos buenos y momentos malos, porque se me han muerto familiares, que para mí son... hay familiares que están enfermos, eso...(e4).</p> <p>Tuve una experiencia mala pero ahora ya la estoy superando y estoy viendo ahora (e4).</p> <p>Cuando algo no me resulta o no me sale bien, ahí me da rabia (e4).</p> <p>Cuando alguien está mal, cuando alguien está triste o cuando se me muere alguien... ahí como que experimento, pero no... no tanto...(e4).</p> <p>Cuando alguien se... por ejemplo hay alguien mayor que yo se</p>
--	--	--	--

			<p>me pone choro y yo no tenga como defenderme, ahí como que... eso, eso...(e4).</p> <p>Bien, me he despejado, gracias, me he despejado mucho... ahora me hace bien salir, pasear por ahí, me hace bien, si, con mis amigos... (e5).</p> <p>Lo definiría... eh... en otros meses... no lo he pasado tan bien, lo he pasado mal porque a veces el día esta fome... a veces no me gusta, no me gusta, lo que a mí no me gusta, no me gusta (e5).</p> <p>Bueno, cuando era una niña, cuando tenía cinco años era distinta, me gustaba jugar en otras cosas cuando era chica. Ya no, ya no, ya no era esa persona que soy ahora. Y ahora cuando crecí, no sé po', cambie algo que... que me hizo sentir más feliz (e5).</p> <p>La rabia que me dio la otra vez, ehh.... es una estupidez que.... Que me paso, me dio como una, me dio como una depresión de matarme, de matarme a mí. Y mi mama me converso, me dijo que no lo hagai' porque está mal lo que estai' haciendo, y yo le dije "ya bueno no lo voy a hacer"... y ahora, estoy bien, bien mejor, ahora estoy bien mejor... sí, estoy bien mejor ahora (e5).</p> <p>El pensamiento que ahora me hace más feliz es que... mi familia este unida conmigo, que no esté separada, eso es. Y que... y ahora, y ahora que me hace más feliz es que mi prima esta embarazada, tiene dos meses, eso también (e5).</p> <p>Cuando veo algo que me da miedo, me da fobia y me da al tiro como, como es... como un ataque, al tiro a mí me da, me da fuerte... eso (e5).</p> <p>Las historias de terror, eso me hace en la noche, me hace sentir... a veces sueño con eso y me pone asustada, muy asustada (e5).</p> <p>Cuando hago algo malo me pegan (e6).</p>
--	--	--	--

			<p>Porque no me gusta una tía que está ahí en la casa y vive ahí con nosotros y entonces no me gusta, entonces paso todo el día enojado. (e6).</p> <p>Aquí ando feliz, aquí no ando enojado (e6).</p> <p>Estudiar, me gusta venir al colegio (e6).</p> <p>Cuando hago algo malo y entonces más tarde van a llegarme a retar, eso (e6).</p> <p>Bien, pase bacán (e7).</p> <p>Eh... un hombre le pega a las mujeres, ahí me da rabia... Si... a mi papi y a mi mami (e7).</p> <p>Yo antes vivía con mi papi y ahora estoy viviendo con mi mami, la echaba de menos, a mi mami. (e7).</p> <p>Se jue, se murió mi abuelita y mi abuelito, mi abuelita tenía cáncer (e7).</p> <p>Veo películas y me dicen, ahí viene el payaso a comernos una pata' (e7).</p>
Condición de reacciones ante las emociones	<p>¿Eres capaz de darte cuenta de las cosas que sientes en cada momento?</p> <p>¿Cómo reaccionas cuando sientes rabia?</p>	<p>En esta categoría se quiere indagar sobre las reacciones de los estudiantes con discapacidad en cuanto viven situaciones que requieren una respuesta emocional.</p>	<p>Si po' porque soy ser humano y todas las personas sentimos diferente, por eso...(e1).</p> <p>Enojá. Cuando no sé qué hacer me pongo a llorar de tanta rabia... Me enojó conmigo mismo. (e1).</p> <p>Feliz, haciendo cariño, diciendo que te quiero o también haciéndole cariño a mi suegra... o saliendo, dando regalos, regalos de así... no de material, regalos, así como de cariño...(e1).</p>

	<p>¿Cómo reaccionas cuando sientes alegría?</p> <p>¿Cómo reaccionas cuando sientes tristeza?</p> <p>¿Cómo reaccionas cuando sientes miedo?</p>		<p>Hmmm Estar sola, que no me vean... que, qué que quiero estar sola una cosa así. No, solamente con mi suegra porque con ella me desahogo, cuando tengo pena...(e1).</p> <p>Cuando tengo miedo... Me acuerdo de mi tata, siempre cuando tengo miedo me acuerdo de él... Porque él es mi ángel de la guarda, porque... porque yo era su regalona. (e1).</p> <p>Digo garabato, me enojo, ando pateando las cosas, ando haciendo tiras las cuestiones...(e2).</p> <p>Bien, feliz, contento. Ando de buenas puedo hacer lo que me mandan puedo hacerlo feliz, tranquilo, feliz, piolita, calladito lo hago. (e2).</p> <p>Mal, Ando triste, ando con cara triste, ando con pena, todo mal (e2).</p> <p>Eh... Gritó yo creo o si no la mató...(e2).</p> <p>Ufff, ahí sí que reacciono mal (e3).</p> <p>Por ser, cuando.... Tengo rabia, me voy a la pieza, desordeno la cama, tiro la almohada... hago esas cosas así (e3).</p> <p>Ehhh.... Como reacciona todo el mundo no más, contenta, feliz... nada, no reacciono mal (e3).</p> <p>Eh... cuando siento alegría, me río mucho (e3).</p> <p>No... Ahí ando todo el día achacada, ando toda la semana triste, no quiero comer, me baja el apetito, todo mal...(e3).</p> <p>Mal porque me asusto mucho, entonces a veces yo, yo no duermo con mi mamá, pero al lado duerme mi mamá en otra cama y sino así cuando tengo miedo la abrazo y me acurruco bien al ladito de ella... y me hace cariño y ahí se me pasa. (e3).</p>
--	---	--	--

			<p>Porque sí, porque uno pocas veces experimenta y sabe las cosas que están pasando. (e4).</p> <p>No, pego al tiro así como que... que... me tiro encima así (e4).</p> <p>No, me voy para la pieza y de ahí ya no salgo (e4).</p> <p>Mal, me da rabia, me dan ganas de pegarle, me dan ganas de hacer tira todo lo que se me antoje, me dan ganas de tirarlo, perdonar la palabra, a la cresta... (e5).</p> <p>Ando en bicicleta, juego a la pelota, me gusta mucho el basquetball... y la música me hace cambiar el estilo, o sea me hace como, vivir... (e5).</p> <p>Mal, mal... porque, mal... porque, me siento mal porque la otra persona no me habla o no me pesca y yo estoy mal, o sea destrozada, echa bolsa, eso (e5).</p> <p>También, me doy cuenta cuando ando atrave' (e6).</p> <p>Empiezo a gritar al tiro y cuando me hablan me mando el medio grito pa' espantar (e6).</p> <p>A veces, a veces me voy a encerrarme... y después salgo pa' ajuera como si na' (e6).</p> <p>No me dan ganas de hacer nada po'... puro estar ahí en la casa sin hacer na'... eso a mí me pasa, que yo no hago nada cuando estoy triste (e6).</p> <p>Sí... cuando a mí me da rabia aprieto una pelota de esponja y cuento 10, ahí se me quita (e7).</p> <p>Pego las mesas o pego las sillas, desarmo toda la cama (e7).</p> <p>Me pongo tieso las piernas, no... no me pongo tieso, me tiritan</p>
--	--	--	--

			también las piernas (e7).
Apreciación de emociones <i>positivas</i> y <i>negativas</i>	<p>¿Crees tú que existen emociones buenas y emociones malas?</p> <p>¿Cómo las etiquetarías y por qué?</p>	Se busca conocer las opiniones y apreciaciones de los adolescentes en cuanto a una clasificación de emociones.	<p>Emociones malas, es como... Yo pienso en lo personal, malas que sería ser la interesada, siempre esperar algo a cambio y... y...ser maldadosa, tenerle como mala a otras personas y desearles siempre el mal... Yo la emoción mala, esa de ser interesada no la tengo porque yo no soy interesada...(e1).</p> <p>Ehh... si...son todas en general, algunas son buenas y algunas son malas. (e1).</p> <p>Cuando uno anda feliz, contento, anda de buena, cuando quiere trabajar, cuando quiero un trabajo uno lo busca si tiene un trabajo, anda feliz (e2).</p> <p>Cuando anda peleando con la mitad del mundo, cuando no tiene amigos, cuando se siente solo yo creo...(e2).</p> <p>Eh... no, no creo que...(e3).</p> <p>O sea, la emoción, la rabia... la encuentro que es un poquito mala... Sí (e3).</p> <p>Cuando... cuando dan noticias malas o cuando alguien está hospitalizado y no le dan buenas respuestas o cuando le dan noticias buenas y son cosas positivas ahí (e4).</p> <p>El amor que uno tiene con otra persona también... y el querer, también que... siento que la estoy queriendo y siento que esa persona tiene un buen corazón y eso... (e5).</p> <p>Ehh, en emociones malas... eh, la pena y la rabia, porque eso...eso (e5).</p> <p>Para mí son simplemente emociones (e6).</p> <p>Una emoción, a ver... la familia, completa (e7).</p>
Mecanismos de respuestas	¿Te has arrepentido de tus	Estas preguntas tienen como finalidad conocer cuáles son	No...no, porque no... no he hecho cosas que han sido así muy malas, no...(e1).

<p>sociales frente a las emociones</p>	<p>acciones alguna vez?</p> <p>¿Sientes que tus emociones pueden jugarte una mala pasada? ¿Cuándo ha sucedido esto?</p> <p>¿Te gustaría tener más control emocional para enfrentar mejor las situaciones que te da la vida?</p>	<p>las reacciones físicas, verbales y/o corporales</p>	<p>¿En contra? Si, a veces, igual a veces me han jugado en contra... Hmmm... A mí no me pasan. (e1).</p> <p>No, no, no que ya como dice un dicho; “Ya saqué las garras ya” ... como para ya saber las cosas, que ya he pasado por penas, por pérdidas de mamá, he tenido que levantarme una y otra vez. Que igual ya se harto de la vida, hay veces que cuando veo persona qué dicen... que dicen que prefieren morirse, yo les digo que la vida es bonita, pero hay que saer’ ser fuerte... (e1).</p> <p>Sí, cuando me mande un condoro en el super (e2).</p> <p>Porque así puedo andar más tranquilo con la gente no me pongo a pelear con los amigos puedo tener el trabajo tranquilo en todos lados así así si se termina el trabajo después me llaman así tengo trabajo seguro (e2).</p> <p>Sí, eh... yo puedo tratar muy mal a una persona, pero después yo me acerco a ella y le pido disculpas...si me arrepiento de las cosas...(e3).</p> <p>Eh.... Por ser, cuando estoy... cuando tengo mucha rabia, a veces no sé...me siento muy mal... pero si después como que doy vuelta la página y como que pienso un poco las cosas y me doy cuenta...(e3).</p> <p>Sí, muy importante... porque cuando uno tiene rabia hiere muy rápido a las personas y uno cuando está enojado dice uff, varias cosas, pero después no hay como que uno la controle...(e3).</p> <p>Si... igual, pero no me arrepiento de lo que hago (e4).</p> <p>No, ahí no me arrepiento, pero cuando son cosas de familia, ahí si me arrepiento, pero cuando son de personas que no conozco, ahí no... no me arrepiento de lo que digo (e4).</p> <p>No, no, no pasaría lo que me pasó a mí de cambiar de cursos y</p>
--	---	--	---

			<p>llegar a golpes (e4).</p> <p>Con mi hermana a veces me llevo bien y con ella yo peleo a ves porque, por cosas que me pasan a mí, en la... en la casa. A veces me peleo con mi abuelita porque... mi abuelita yo la quiero mucho a ella pero en el sentido que ella no me entiende, me da rabia... (e5).</p> <p>Porque, pa' sentirme bien y para cambiar mi vida... para ser otra persona, yo, para eso. Quiero ser una persona mejor que soy ahora (e5).</p> <p>Cuando me dan la cuestión de salir, cuando le digo a los chiquillos salgamos y después me arrepiento... (e6).</p> <p>Yo cuando era chico, como tenía unos siete años si' me juntaba con un primo mayor que yo vivía junto' y yo jui me dijeron que no me encochinara porque teníamos que salir y yo lo primero que fui a encochinarme, y lo primero que jui, pesque una pala y le di una pala a mi primo por aquí (se toca la cabeza) eso después yo estaba arreentido y aquí pae' le queda la cuestión de la marca. Después me arrepentí (e6).</p> <p><i>¿Pa' no hacer cosas malas o no? (estudiante mueve las manos en señal de resignación) (e6).</i></p> <p>El otro día estaba donde mi abuelita y yo pasaba siempre pa' la casa de ella y le hacía tira las flores y después llegaba a la casa y me ponía a llorar (e7).</p> <p>Era malo... y mi abuelita me estaba esperando con una varilla de mimbre (e7).</p> <p>Es bueno, así no hago... no hago na' na malo, cosas mal... (e7).</p>
--	--	--	---

Anexo N° 5. Carta Gantt

Mes	Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre			
Semana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Recibir aprobación de proyecto		x														
Modificación Carta Gantt			x													
Validación de Instrumentos			x	x	x											
Coordinar aplicación con Escuela				x	x											
Aplicación de instrumentos						x	x	x	x							
<i>Aplicación entrevistas</i>						x	x									
<i>Aplicación Grupo de Conversación</i>							x									
<i>Aplicación Observación Participante</i>								x	x							
Transcripción y Codificación					x	x	x	x	x							
Interpretación y Análisis de datos									x	x	x					
Conclusiones y Síntesis												x	x			
Revisión y Discusión													x	x	x	