



TESINA

**del trayecto teórico metodológico presentada para acceder al título de grado
de la carrera de**

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

“Las manifestaciones emocionales de adolescentes con discapacidad intelectual
incluidos en 1º año del nivel secundario”

Autoras:

Brú Frías, María del Milagro

DNI: 30.636.702

Gómez Dagum, Angélica Inés

DNI: 29.693.212

Tutora:

Prof. Bravo, Ana

Fecha de presentación:

25/02/22

Firma de autoras

“LAS MANIFESTACIONES EMOCIONALES DE ADOLESCENTES CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL INCLUIDOS EN 1ER AÑO DEL NIVEL
SECUNDARIO”

Autoras:

Brú Frías, María del Milagro

Firma:

Gómez Dagum, Angélica Inés

Firma:

Tutora:

Bravo, Ana

Firma:

AGRADECIMIENTOS

A nuestra tutora, profesora Ana Bravo, quien nos acompañó y guio en cada instancia del proyecto de tesina, enriqueciendo nuestros conocimientos a través de sus saberes y experiencia.

A todos y cada uno de los entrevistados, quienes nos cedieron un espacio de su tiempo para poder llevar a cabo las entrevistas.

Agradecemos también, a cada integrante de nuestras familias, quienes se convirtieron en sostén y acompañamiento a lo largo de este tiempo. En particular a la Profesora Norma Escudero, quien nos brindó orientación y sugerencias para realizar los ajustes necesarios.

Y finalmente a Dios por permitirnos compartir esta valiosa experiencia y culminación de una maravillosa etapa profesional.

RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo principal conocer y describir las emociones que atraviesan los adolescentes con discapacidad intelectual incluidos en 1er año del nivel secundario. A partir de un enfoque metodológico cualitativo, se utilizaron como instrumentos de recolección de datos entrevistas y cuestionarios realizados a los participantes de la investigación, en este caso, docentes y alumnos. Entre los principales resultados obtenidos y en palabras de los entrevistados, se logró identificar emociones negativas (inseguridad, timidez y miedo), como así también la necesidad de implementar proyectos de educación emocional que acompañen a todos los actores institucionales, principalmente a los que se encuentran en el proceso de inclusión. Al respecto expresan la necesidad de un trabajo interdisciplinario, considerando que no se encuentran capacitados para abordar cierta temática, y que es necesario la orientación de los equipos de apoyo. En referencia a los alumnos, dan cuenta en cada una de sus respuestas, que el principal obstáculo con el que se encuentran son las evaluaciones y la comprensión de temas, recurriendo a la ayuda del docente para mayor seguridad, sintiéndose reconocidos y valorados por sus esfuerzos y logros. Las principales conclusiones, se vinculan a la necesidad de llevar adelante un trabajo interdisciplinario que les permita tanto a los docentes como a sus alumnos lograr un ambiente propicio para potenciar y fortalecer las emociones positivas presentes en la etapa adolescente. Al respecto, es necesario planificar e intervenir a través de proyectos de educación emocional que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad, generando mayor motivación y mejores resultados académicos, promoviendo de esta manera una mejor adaptación al contexto educativo y social.

PALABRAS CLAVE

Adolescente - Nivel secundario - Discapacidad Intelectual - Inclusión Escolar - Manifestaciones emocionales

ÍNDICE GENERAL

1.	INTRODUCCION	3
2.	Capítulo I: MARCO TEÓRICO	6
2.1	Características de las emociones.....	6
2.1.1	Las emociones en el contexto áulico.....	8
2.2	Etapa adolescente.....	9
2.3	Discapacidad intelectual.....	11
2.4	Inclusión escolar en el Nivel secundario.....	12
3.	Capítulo II: METODOLOGÍA	16
3.1	Problema de investigación.....	16
3.2	Objetivos.....	16
3.3	Enfoque metodológico.....	16
3.4	Diseño y alcance de la investigación.....	17
3.5	Participantes.....	17
3.6	Instrumento de recolección de datos.....	17
3.7	Procedimientos de recolección de datos.....	18
3.8	Análisis de datos.....	18
4.	Capítulo III: RESULTADOS	19
5.	CONCLUSIONES	25
6.	REFERENCIAS	29
7.	ANEXOS	33
7.1	Modelo del consentimiento informado de participación.....	33
7.2	Instrumento de recolección de datos. Entrevistas y cuestionarios.....	34

1. INTRODUCCIÓN

La presente tesina, presentada para optar por el título de Licenciatura en Psicopedagogía tiene como finalidad, conocer las manifestaciones emocionales que atraviesan los adolescentes de entre 13 y 15 años con discapacidad intelectual incluidos en 1er año del nivel secundario de una escuela de gestión estatal de la provincia de Salta.

La misma se encuentra organizada en diferentes capítulos y apartados, los cuales fueron desarrollados teniendo en cuenta el marco teórico y las categorías conceptuales que dan cuenta del tema investigado.

A lo largo de la investigación, se abordaron conceptos claves de la inclusión escolar y su resolución vigente, teniendo en cuenta no solo sus alcances, sino también los objetivos que persigue. La normativa nacional y jurisdiccional de la Resolución CFE 155/11, la Resolución del CFE 311/16 “reglamenta la promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad”, atendiendo a sus derechos y necesidades, no así a sus manifestaciones emocionales.

En efecto, la mayoría del grueso del conocimiento desarrollado hasta la fecha se ha concentrado en temas tales como el estudio del funcionamiento cognitivo, la evaluación y capacitación en la conducta adaptativa, el aprendizaje académico, la inclusión, integración y normalización social, el tratamiento operativo en la conducta problemática; o la planificación y evaluación de los servicios educativos sociales y de apoyo. (Arthur, 2003 citado en Paredes 2010)

Es por ello que en los últimos años, esa inquietud motivó a investigadores a estudiar, analizar y reflexionar, desde la psicología, las emociones de las personas con discapacidad intelectual.

Siguiendo con este lineamiento, la psicóloga y psicopedagoga Márquez, (2020) se refiere a la educación emocional en colegios argentinos, destacando que “es una nueva metodología pedagógica que ya es tendencia y se está implementando en muchos colegios. La educación emocional busca mejorar el desempeño de los alumnos a través del desarrollo de sus habilidades emocionales”. Para esta autora la

importancia de la educación emocional trasciende lo que se puede aprender en las aulas, cuando un alumno se conoce así mismo puede construir su proyecto de vida. Los alumnos aprenden más y mejor cuando están motivados, cuando algo les gusta, cuando sienten emociones positivas en torno de sus aprendizajes y, por lo tanto, estimularlas y desarrollarlas, implica mejorar resultados cognitivos.

Liff (2003) exploró la relación entre la inteligencia, los éxitos sociales y emocionales en la escuela; se enfocó en las necesidades del estudiante, así como en las capacidades para tratar dichas necesidades, que a su vez son componentes de la parte intelectual, social y emocional del adolescente. Estudió, por ejemplo, la timidez, la capacidad de autodefensa, la autorregulación de las emociones, el autoconocimiento, la empatía y las habilidades sociales.

Por su parte Flavia Arrigoni y Analía Solans, licenciadas en psicología e investigadoras de la Facultad de psicología de la Universidad del Aconcagua Mendoza, se refieren a la necesidad de proporcionar a personas con discapacidad intelectual, oportunidades para desarrollar diversas habilidades socioemocionales y potenciar el bienestar personal y grupal en la escuela.

En lo que se refiere a la inclusión de adolescentes con discapacidad en la escuela secundaria, el CONICET publicó en el año 2019 una investigación realizada por las Doctoras en Ciencias de la Educación Natalia Barrozo y Pilar Cobeñas, titulado “La discapacidad interpela a la escuela: demandas en la escuela secundaria en Salta”, las investigadoras dan cuenta de la falta de información que hay en la provincia sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario. Consideran que “pese a que han transcurrido más de diez años de la extensión de la escolaridad obligatoria, aún son muchos los obstáculos que se presentan a la hora de garantizar el derecho a la educación para estudiantes con discapacidad” (Barrozo; Cobeña 2019).

Por otro lado, las leyes de educación de la nación y la provincia, se refieren en forma general a la discapacidad como forma de garantizar el derecho a la educación a todos por igual, por lo que, cuando se trata de discapacidad intelectual, los datos son más exiguos.

Dado lo expresado, se pretende describir e identificar las emociones que manifiestan los adolescentes que inician el secundario, como así también indagar acerca de las herramientas utilizadas por los docentes para acompañar a los estudiantes incluidos.

Al respecto Martínez(2012) refiere que la inclusión de alumnos con discapacidad ha provocado importantes cambios metodológicos y curriculares por parte de los docentes, quienes han generado cierta inquietud dentro del aula poniendo en duda si se encuentran preparados o no para enfrentar este desafío (p.96)

En este contexto de dificultades, numerosos profesionales docentes han vuelto su mirada hacia la educación afectiva y emocional con el objetivo de obtener recursos que propicien una mayor eficacia en las tareas que tienen encomendadas. En todos ellos está presente la creencia de que la educación emocional, el fomento de la inteligencia emocional, puede ser una valiosa ayuda para encarar con mayores posibilidades de éxito los retos a que se enfrenta el sistema educativo (Acosta 2008, p.12, 13)

Por su parte, Araujo (2016) manifiesta que el docente está cargado de emociones que afectan de manera positiva o negativa el acto pedagógico, como así también, las habilidades sociales que se manifiestan dentro del aula pueden influir significativamente en la motivación del educando.

Finalmente a partir de la información obtenida durante la investigación y el análisis de los datos, se conocerán los resultados obtenidos permitiendo ampliar y compartir experiencias profesionales en cuanto a las manifestaciones emocionales que influyen en el aprendizaje de los adolescentes que se encuentran incluidos en 1er año de la educación secundaria.

2. CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

2.1 Características de las emociones

Para abordar el tema propuesto, es necesario partir del concepto de emoción.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2017) la emoción se define como una alteración del ánimo, que puede ser intensa y pasajera, agradable o penosa y que va acompañada de cierta conmoción somática.

En este sentido, Bisquerra (2006) clasifica las emociones en:

- **Emociones negativas:** ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza y aversión.
- **Emociones positivas:** alegría, humor, amor (empatía, aceptación, afecto...) y felicidad.
- **Emociones ambiguas:** sorpresa, esperanza y compasión.
- **Emociones estéticas:** se producen ante manifestaciones artísticas, como la literatura, la pintura, la danza, etc.

Al respecto, es importante indicar que las “emociones negativas” no deben considerarse necesariamente “emociones malas”, ya que esto suele conducir a un error al pensar que “soy malo puesto que tengo emociones negativas”, cayendo en un complejo de “culpabilidad” (p.91-92).

Domínguez Alonso (2017) a su vez, indica que las emociones son concebidas como mecanismos condicionantes y reguladores que intervienen de manera directa o indirecta en el proceso de aprendizaje. Por ello, el trabajo de las emociones en el aula puede ser de gran ayuda para que los alumnos aprendan a conectar de manera significativa con su aprendizaje, con su entorno, con sus compañeros, profesores y con los que conviven casi a diario (p.5)

Morgado (2007 citado en Araujo 2016) a su vez abordará estas manifestaciones en relación al auténtico aprendizaje, entendiendo así que la emoción es una condición esencial en todo proceso pedagógico en la medida en que es un principio necesario

para generar disposición en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, las emociones que experimente y transmita el docente durante el acto educativo deben ser positivas, de modo que la experiencia de aprender sea para el estudiante algo placentero, gratificante y perdurable en el tiempo (p. 3)

Bisquerra (2011) considera que para algunos investigadores la función principal de las emociones es motivar, esto se debe a la clara relación entre emoción y motivación.

A partir de la motivación, es que Goleman (1995) define la inteligencia emocional como: “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivar-nos y de manejar adecuadamente las relaciones”. Capacidad para la auto-reflexión: Identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada.

En relación a los conceptos citados se destaca que en la inteligencia emocional intervienen diferentes componentes tales como:

- El autoconocimiento emocional, el cual busca que cada individuo reconozca sus propios sentimientos y cómo estos influyen en su comportamiento y actitudes. Es necesario enfatizar que es una condición indispensable para que el estudiante aprenda a tomar decisiones.
- El autocontrol, el cual le permite al individuo dominar sus sentimientos para identificar que existen emociones que pueden dañar o beneficiar su entorno.
- La automotivación que le permite enfocar los objetivos y las metas derribando los obstáculos o barreras que se le presenten.
- La empatía, contribuirá a que el individuo aprenda a reconocer las emociones y sentimientos del otro, estableciendo vínculos más estrechos.
- Las relaciones interpersonales, que permitirán al sujeto fortalecer sus habilidades sociales, promoviendo así una buena comunicación con su entorno.

2.1.1 Las emociones en el contexto áulico

Retomando nuevamente el concepto de emoción, decimos que “si las emociones son estados del sujeto, las personas con discapacidad tienen una vida emocional tan rica como las demás, por cuanto los sentimientos nos invaden, se hacen dueños de nosotros; y ellos viven esos afectos con igual o mayor intensidad que las personas que no tienen discapacidad”. (Valenzuela, 2011, p.5).

El sistema educativo durante su larga historia, se ha preparado para dar respuesta a las competencias de los alumnos, y en todo momento se ha dejado de lado las destrezas socio-emocionales. Llegado el momento, se ha considerado primordial proporcionar una educación integral a los estudiantes. Así que, tanto la educación emocional como la educación en valores se han convertido en objetivos claros dentro del Proyecto Educativo de cualquier institución. (Acosta, 2008)

Es importante destacar que las emociones en la etapa adolescente, suelen manifestarse mayormente dentro del contexto áulico es por eso que Araujo, (2016) afirma que en el ámbito escolar, la educación emocional sigue estando desvalorizada, ya que durante mucho tiempo se pensó que el coeficiente intelectual era la garantía del éxito en los alumnos. En cambio, con el paso de los años, se ha demostrado el gran valor que tienen las emociones con el aprendizaje.

Por su parte Mora (como se cita en Domínguez Alonso, 2017) asegura que las emociones son fundamentales tanto para el docente como para el alumno en el proceso educativo, puesto que si se desea que el aprendizaje sea significativo para el discente, el docente no debería “desvincular el significado emocional de los conceptos que se quieren enseñar” (p.10)

En el siglo XXI se ha aceptado que la inteligencia académica no es suficiente y que debemos trabajar con los alumnos otras habilidades emocionales y sociales que les ayuden a garantizar el éxito en sus vidas cotidianas (Extremera y Fernández, 2001 citado en Lozano et al, 2011)

Profundizando en lo abordado, Extremera y Fernández (como se cita en Lozano et al, 2011) indican la necesidad de la existencia de un equipo docente que domine las capacidades: habilidades emocionales, afectivas y sociales.

Al decir de Extremera et al., (2003) los profesores son un modelo adulto a seguir por sus alumnos en tanto son la figura que posee el conocimiento, pero también la forma ideal de ver, razonar y reaccionar ante la vida.

En el aula, por su parte, los profesores y educadores determinan tareas de similar valor afectivo y emocional. Cada vez más la sociedad y las administraciones educativas son conscientes de la necesidad de un currículum específico que desarrolle contenidos emocionales. Sin embargo, mientras estas actividades y estrategias pedagógicas no se concreten en un currículum reglado establecido en el sistema educativo, la única esperanza para nuestros alumnos es confiar en la suerte y que su profesor/a sea un modelo emocional eficaz y una fuente de aprendizaje afectivo adecuado a través de su influencia directa (Extremera & Fernández, 2003, p.2)

En ese mismo contexto es que Casas (citado en Domínguez Alonso, 2017) sostiene que el sistema educativo necesita nuevas metodologías que atraigan la atención del alumno, y que a su vez le permitan participar de manera activa. Estas metodologías son las que les permitirán al docente diseñar y llevar a la práctica un tipo de aprendizaje que debe ser construido por los alumnos, con el profesor como guía del proceso de descubrimiento.

2.2 Etapa adolescente

La adolescencia es una etapa de transición entre la niñez y la edad adulta. El Psicólogo y Psicoanalista Erikson (1968) considera que la adolescencia es definida como el periodo en el que se produce la búsqueda de la identidad que define al individuo para toda su vida adulta.

Gemelli (1971) a su vez explica la condición incierta propia del adolescente. Una incertidumbre que le viene impuesta por el hecho de haber abandonado la niñez sin estar todavía preparado para abordar la edad adulta. Lo indica así:

“El adolescente ya no posee la ingenuidad del muchacho ni el frescor de las primeras impresiones. Pero tampoco posee todavía aquella incipiente madurez de juicio que el joven conquista y que la experiencia ofrece al hombre y lo convierte en un escéptico, entusiasta o calculador. No ha madurado todavía la personalidad en todos sus aspectos”.

La adolescencia es una etapa trascendental en la vida de todas las personas, a grandes rasgos, se comienza a definir lo que será la personalidad adulta de los individuos, teniendo que realizar enormes esfuerzos: cambios corporales, duelos propios relacionados a su cuerpo, duelos por los padres de la infancia, miedos, frustraciones, inhibiciones, entre otros. (Lanusse, 2019).

Por su parte, Kohler y Aimard (1972) también han tratado de explicar la complejidad de la adolescencia poniendo de manifiesto su idea sobre los equilibrios sucesivos. Lo expresan de la siguiente forma: Para todos, este largo período de la adolescencia va a estar compuesto de equilibrios sucesivos, significando cada uno de ellos un progreso o un cambio en relación con el equilibrio anterior. El paso de un nivel de equilibrio a otro será vivido en un clima de mayor o menor crisis.

A su vez Erickson (1992) asegura que el estadio de la adolescencia forma parte de un ciclo vital integrado por siete estadios en el cual el adolescente se apoya, (confianza frente a desconfianza, autonomía frente a vergüenza y duda, iniciativa frente a culpa, laboriosidad frente a inferioridad, intimidad frente a aislamiento, generatividad frente a estancamiento e integridad frente a desesperación) y que también se deben entender como crisis de la personalidad. Estas crisis mayormente se visualizan en el contexto educativo.

2.3 Discapacidad intelectual

Se hace necesario para continuar profundizando la temática abordada, definir el concepto de discapacidad, aludiendo que según la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de la Salud (CIF) de la OMS, que es la actual clasificación oficial, define la discapacidad como un fenómeno complejo que se compone tanto de factores personales (englobando tanto deficiencias, como limitaciones en la actividad y restricciones en la participación) como de factores contextuales (barreras y obstáculos) que ejercen un efecto sobre el funcionamiento de la persona (OMS, 2001).

“La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años” (Schalock et al., 2010, p. 1).

Por lo tanto, se entiende que la discapacidad tiene su origen en un trastorno o alteración del estado de salud que puede generar deficiencias en las funciones y/o estructuras del cuerpo, limitaciones en las actividades y restricciones en la participación dentro de un contexto donde también se dan influencias de factores medioambientales y personales (Schalock, 2009).

Por su parte Fernández (2019) sostiene que:

La inclusión NO se centra en la discapacidad o diagnóstico de la persona. Se centra en sus capacidades. La inclusión educativa NO está dirigida a la educación especial sino a la educación en general. No supone cambios superficiales en el sistema, supone transformaciones profundas. La inclusión NO se basa en los principios de igualdad y competición, se basa en los principios de equidad, cooperación y solidaridad.

La inclusión NO intenta acercar a la persona a un modelo de ser, de pensar y de actuar “normalizado”, acepta a cada uno tal y como es, reconociendo a cada persona con sus características individuales.

No es dar lo mismo a todas las personas, sino dar a cada uno lo que necesita para poder disfrutar de los mismos derechos.

2.4 Inclusión escolar en el nivel secundario

En un primer punto, Martínez (2009) afirma que la integración escolar ofrece al individuo la oportunidad de convivir y aprender con sus iguales, lo cual resulta importante para construir aprendizajes (p.3)

La educación inclusiva es una forma de alcanzar la inclusión social de todos los estudiantes, es por lo tanto el medio de un objetivo social de más calado como la construcción de una sociedad más justa. La inclusión no se refiere solamente al terreno educativo sino a la participación en la vida comunitaria, el mercado laboral, y otros aspectos de la vida (Arnaiz, 2003).

“Cuando hablamos de la inclusión en la comunidad de las personas con discapacidad intelectual, estamos hablando, principalmente, de relaciones con las familias, los amigos y la comunidad” (Inclusión Internacional 2012, p. 11).

Si las escuelas quieren ser más inclusivas y avanzar hacia una respuesta educativa acorde a las características heterogéneas de sus alumnos, es necesario que reflexionen sobre aspectos tales como su organización y su funcionamiento, la existencia o no de coordinación y trabajo colaborativo entre los profesores, la cooperación de toda la comunidad educativa, la utilización de los recursos y las prácticas educativas (Arnaiz, 2003). Giné (1994), a su vez, indicará que la falta de responsabilidad de algunos profesores, los sistemas de enseñanza poco flexibles y centrados en los contenidos conceptuales se constituyen en barreras de un proceso integrador e inclusivo. (p.3)

Aunque no parece que se haya alcanzado, entre los profesionales de la educación un consenso respecto al significado de educación inclusiva o escuela inclusiva, puede afirmarse que el concepto tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con respecto a sus capacidades. Una escuela inclusiva es aquella que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal. (Giné 2001, p.4)

Fernández (2019) afirma que: La educación inclusiva es un derecho de todas las personas y no queda reducida ni limitada a los estudiantes con discapacidad, sino que da cuenta del reconocimiento de las particularidades y necesidades de cada uno y de todos los alumnos (p.12).

Es decir que cuando reconocemos a cada sujeto con sus intereses, debilidades, fortalezas, etc. podremos decir que se convierten en el centro del proceso educativo. Hablar de inclusión, es brindar las mismas oportunidades a todos los alumnos, potenciando y enriqueciendo el aprendizaje de cada sujeto, y fomentando la cohesión social.

En el año 2016, se aprobó en el Consejo General de Educación, la resolución normativa n° 311/16, la cual busca propiciar condiciones para la educación escolar al interior del sistema educativo, el acompañamiento de las trayectorias escolares y la promoción, acreditación y titulación de los estudiantes con discapacidad (UNICEF 2020)

Dentro de los recursos a los que hace referencia esta normativa, son los apoyos que el estudiante con discapacidad necesita, promoviendo el acceso a una educación totalmente inclusiva, no sólo de calidad, sino también de igualdad de condiciones que los demás. Se promueve que se brinden los ajustes razonables en función de las

necesidades y características de cada alumno permitiendo facilitar su formación y su máxima autonomía.

Es importante destacar que se prioriza el cuidado y la toma de decisiones en cada estrategia de enseñanza que se implemente, de tal manera que el estudiante incluido se sienta parte del sistema y no desplazado o excluido, no solamente a nivel de aprendizaje, sino también emocional.(UNICEF 2020)

Ahondando en la problemática de la inclusión del adolescente, se destaca el aporte de Pichón Riviere (2006) quien considera, que el conocimiento como situación nueva implica la exigencia de una adaptación activa a la realidad, es decir, una reestructuración de los vínculos del sujeto. Todo proceso de apropiación de la realidad o aprendizaje implica necesariamente la reestructuración de los vínculos y de las formas adaptativas establecidas por el sujeto. Es a partir de estas adaptaciones, que el adolescente siente temor, no solo por conocer nuevas situaciones, sino por abandonar las anteriores que hasta ese momento lo hacían feliz. En este caso, el joven suele manifestar actitudes de resistencia a estos cambios, repercutiendo muchas veces en el aprendizaje. Más allá de que conocemos cuales son los cambios que se producen en el adolescente, podemos decir que no debemos quedarnos solo con las transformaciones físicas propias de la pubertad, sino también los cambios psíquicos y emocionales que conlleva esta etapa.

En relación a estas transformaciones Galton (2010), afirma que muchos de los cambios importantes que experimenta el sujeto a lo largo de su vida, como puede ser el del ingreso a la educación secundaria, pueden suponer verdaderas oportunidades para ellos. Sin embargo, los estudios sobre el tema nos permiten afirmar que, en determinadas situaciones y para determinados grupos de estudiantes en particular (como muchos de los considerados con necesidades de apoyo educativo específico), las transiciones, como situaciones configuradas socialmente, afectan de forma desigual a los estudiantes, constituyendo ya no una oportunidad, sino un posible obstáculo para su desarrollo y aprendizaje.

Por último, se hace mención a los planteamientos de Puiggrós y Gagliano (2004) quienes indican que los saberes que aparecen como significativos para los jóvenes pueden incidir en la construcción de las subjetividades de quienes los aprenden, otorgar herramientas para transformar el entorno donde viven y afectar el curso de sus vidas, pueden ser considerados saberes socialmente productivos.

3. CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

3.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿De qué manera influyen las emociones en adolescentes incluidos con discapacidad intelectual que inician el 1er año del nivel secundario en una escuela pública de la ciudad de Salta?

3.2 OBJETIVOS

General:

Conocer y describir las emociones que atraviesan los adolescentes con discapacidad intelectual incluidos en 1er año del nivel secundario de una escuela pública de la ciudad de Salta.

Específicos:

1. Describir las emociones que manifiestan los adolescentes incluidos ante la transición a un nuevo ciclo.
2. Identificar las emociones que aparecen frente a las diferentes tareas escolares en adolescentes con discapacidad intelectual que se encuentran incluidos.
3. Indagar cuales son las herramientas que utilizan los docentes para acompañar a los adolescentes con discapacidad intelectual en el proceso de inclusión.

3.3 ENFOQUE METODOLÓGICO

En esta investigación se tomó un enfoque metodológico cualitativo. Tal como señalan Sampieri et al. (2014), las investigaciones cualitativas se caracterizan por comprender y profundizar los fenómenos que rodean a un individuo o grupo de personas, esto se da en un ambiente natural y en relación con el contexto.

Se buscó comprender la perspectiva de los participantes, cómo perciben subjetivamente su realidad, por eso el investigador se concentrará en sus vivencias tal como fueron o son sentidas y experimentadas.

3.4 DISEÑO Y ALCANCE

Cuando se habla de diseño, Sampieri et al (2014) refieren a la estrategia o plan que se usa para llevar a cabo la investigación. Se trabaja con un diseño de tipo no experimental, ya que no se manipulan las variables, ni se genera ninguna situación, sino más bien se observan los fenómenos tal cual suceden en su contexto natural.

El diseño es de tipo transversal o también llamado transeccional, debido a que los datos fueron recogidos en un momento dado, en un único momento (Sampieri et al., 2014).

El alcance de la investigación es descriptivo (Sampieri et al., 2014) ya que no se pretende explicar las relaciones en términos de causa y efecto, ni generalizar resultados a la totalidad de la población, sino describir la singularidad de cada uno de los participantes.

3.5 PARTICIPANTES

Participaron de este estudio 11 docentes del nivel secundario de una escuela de gestión estatal ubicada en el centro de la ciudad de Salta.

También participaron adolescentes con discapacidad intelectual de entre 13 y 15 años de la misma Institución, quienes iniciaban su 1º año de secundaria.

3.6 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para relevar los datos se utilizaron entrevistas estructuradas para los docentes y cuestionarios para los adolescentes. En este tipo de entrevistas las preguntas se caracterizaron por ser específicas y seguir un orden ya establecido, donde los entrevistados se limitaron a responder según sus percepciones, experiencias, vivencias, sentimientos, etc.

En cuanto al cuestionario que se realizó para los alumnos incluidos, se pensaron preguntas claras y con respuestas opcionales, con el objetivo de comprender algunos aspectos en referencia a lo que sentían los alumnos ante las actitudes de sus profesores o manifestaciones emocionales que se le presentaron al ingresar a 1er año del secundario.(Sampieri, 2014)

La entrevista constaba de 10 preguntas en las cuales se buscó recabar información acerca de la temática planteada, poniendo mayor énfasis en las observaciones y percepciones dentro y fuera del contexto áulico.

3.7 PROCEDIMIENTOS

El primer contacto con los participantes se realizó vía telefónica, en el cual se brindó información sobre el tema y los objetivos de la investigación, destacando la necesidad e importancia de contar con su colaboración. La modalidad utilizada para las entrevistas se llevó a cabo de manera individual con cada participante, con una duración aproximada de 30 minutos, ofreciendo la oportunidad de realizarla a través de diferentes plataformas virtuales. Cabe aclarar que la recolección de datos se obtuvo de esta manera, ya que en la provincia de Salta hubo un paro docente, con muy alta adhesión, que se extendió durante un mes.

3.8 ANÁLISIS DE DATOS

Se realizó un análisis de contenido cualitativo de la información obtenida a partir de las entrevistas y los cuestionarios realizados a los participantes de la investigación, teniendo en cuenta las categorías elaboradas a partir de los objetivos específicos planteados. La construcción de dichas categorías se llevó a cabo a partir del proceso inductivo, el cual inició con la lectura y análisis del material recopilado sin tomar categorías de partida.

4. CAPÍTULO III: RESULTADOS

El presente capítulo, expone los resultados obtenidos a partir de las entrevistas y cuestionarios realizados a docentes y alumnos. Se buscó organizar la información recabada, ordenando, separando, identificando y clasificando las unidades de contenido, en función de categorías y subcategorías de análisis. Dado que la investigación presenta un enfoque cualitativo, se propone relacionar los resultados obtenidos con los objetivos específicos plasmados al inicio de la misma, destacando coincidencias o discrepancias que puedan surgir.

A continuación se exponen las categorías realizadas en función de las particularidades encontradas en las entrevistas a los docentes que se desempeñan en 1º año del nivel secundario.

- **Emociones observadas en alumnos incluidos desde las voces de los docentes**

Teniendo en cuenta las respuestas obtenidas en cada una de las entrevistas analizadas, se pudo observar que en gran mayoría, coinciden que los alumnos que inician el nivel secundario, manifiestan las siguientes emociones: miedo, inseguridad y timidez.

En palabras de los docentes:

“...las emociones observadas son generadas a partir de los grandes cambios que significa el inicio de una nueva etapa escolar en donde se pondera la independencia y autonomía” (E1)

“... Suele suceder que le tienen miedo al profesor, presentan cierta timidez a la hora de generar un diálogo, puede ser que al ser una nueva etapa sienten temor a lo que se van a enfrentar, ya que hay mucha diferencia entre un profesor y una maestra/o, y es por eso que creo que manifiesta miedo” (E 8)

En relación a esto, Morgado (citado en Araujo 2016) señala que sin emoción es imposible un auténtico aprendizaje, por lo tanto se entiende que es una condición

esencial en todo proceso pedagógico para generar disposición en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, Freire (citado en Araujo 2016) plantea que es fundamental que el docente reconozca al otro (educando) para lograr la intersubjetividad emotiva. Este reconocimiento es un acto de valoración, amor y respeto que busca la construcción, reconstrucción y transformación de sí en un sujeto más sensible.

- **Herramientas y recursos utilizados por los docentes para abordar las emociones**

Al indagar sobre esta categoría, se evidenciaron respuestas que dan cuenta de la necesidad de talleres y capacitaciones para abordar las emociones de todos los adolescentes y no solamente los que se encuentran con proyecto de inclusión.

En relación a los talleres y capacitaciones, los entrevistados coinciden y afirman que son necesarios e importantes para la contención y atención de los adolescentes.

En voces de los docentes:

“Considero que es sumamente importante conocer las emociones que está atravesando cada estudiante, para lograr generar el acompañamiento necesario, y a su vez para orientar los materiales de la clase, porque si desconocemos lo que está viviendo cada uno, podemos cometer el error de tomar temas sensibles e ignorar las emociones” (E 2)

“...Resulta de suma importancia la capacitación en el área emocional para contener a los adolescentes en proceso de inclusión, ya que de ello depende la apropiación de saberes y el desarrollo de capacidades y competencias a la hora de interactuar en una clase” (E10)

Sobre estas expresiones, Pérez (citado en Araujo 2016), invita a reflexionar afirmando que “solo en una atmósfera de seguridad y confianza podrá florecer la sensibilidad, el respeto mutuo y la motivación para un aprendizaje autónomo” (...) Por tanto, resulta claro que el factor emocional juega un papel fundamental en todo proceso educativo... “Educar con amor implica, además, interesarse por las

emociones que sienten y transmiten los educandos y ayudarlos a manejarlas de manera apropiada, para generar relaciones cordiales y empáticas dentro y fuera del espacio escolar”.

- **Trabajo con equipos de apoyo**

Con respecto al trabajo y acompañamiento de los equipos de apoyo, los docentes entrevistados, en su mayoría, explicitan la necesidad de trabajar de manera conjunta con los mismos, puesto que son quienes orientan a los docentes que no se encuentran capacitados para atender a las demandas de los jóvenes incluidos.

En ejemplo de ello:

“Considero de suma importancia trabajar de manera interdisciplinaria con el equipo de apoyo, porque me brindan las orientaciones necesarias para poder adaptar los contenidos...” (E1)

“El trabajo con los equipos de apoyo resulta importante tanto en la explicación de los diagnósticos como de las potencialidades que posee cada estudiante (...) considero importante trabajar con un equipo de apoyo (...) implica un intercambio de experiencias, cada uno en su campo y con sus perspectivas. Si realmente se quiere apoyar al estudiante, creo que es menester conformar un equipo, respetando la idoneidad de campos profesionales, solo, es imposible” (E 5).

En relación a esto, Fernández (2019) aporta que “el progreso de los alumnos no solo depende de sus características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se les ofrece”. Indica que desde un enfoque pedagógico se requiere elaborar materiales de enseñanza flexibles que hagan flexible un mejor acceso al aprendizaje. Agrega también que es necesario apostar al cambio, ofrecer variedades de recursos y plantear una revisión auténtica del currículo que cuestione desde sus objetivos hasta su metodología y forma de evaluar.

De los datos obtenidos en los cuestionarios estructurados a los alumnos incluidos, se buscó organizar los resultados teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- **Abordaje del contenido teórico. Modalidad de materias**

Este apartado se divide en dos subcategorías: materias que le resultan amenas y proceso de evaluación.

En relación a las preferencias de las materias, la mayoría de los alumnos coincide que les agrada Matemática, fundamentando su elección porque implica un trabajo solitario y el uso de las estrategias del profesor que son de su agrado.

En alusión a esto, Casas (citado en Domínguez Alonso 2017) sostiene que se debe pensar en nuevas metodologías que atraigan la atención del alumno, y que a su vez le permitan participar de manera activa.

Así mismo, (Echeita 2011) cuando los profesores tienen una concepción “transformadora” de la educación, tienen fe en que todos sus estudiantes son capaces de aprender, pero también son conscientes que de su eficacia depende el futuro de todos ellos.

En cuanto al proceso de evaluación, los alumnos al responder a la pregunta N°5 del cuestionario ¿Qué es lo que más te costó hasta ahora de la escuela secundaria?, en general coincidieron que la mayor dificultad a la hora de asistir a la institución son las evaluaciones, concordando en este sentido con Galván (2018) quien afirma que los alumnos del nivel secundario reconocen que en su tránsito hay factores facilitadores y obstaculizadores de su logro, tales como la relación con los profesores y los compañeros, la pertinencia de lo que se les enseña, etc. (p. 27).

A su vez Giné (1994 citado en Arnaiz 2003) afirma que la falta de responsabilidad de algunos profesores, los sistemas de enseñanzas poco flexibles y centrados en los contenidos conceptuales se constituyen en barreras de un proceso integrador e inclusivo.

- **Entorno, reconocimiento y valoración de los adolescentes incluidos**

Cabe destacar que en esta categoría, se busca diferenciar dos subcategorías que dan cuenta de la interacción que tienen con su entorno y el reconocimiento y valoración que perciben en este trayecto.

En cuanto a la interacción que los alumnos tienen con su entorno, se pudo analizar que es escaso, coincidiendo en su mayoría que solo se vinculan con algunos compañeros.

Al referirse a la comprensión de textos, contenidos o conceptos, los alumnos expresan que mayormente recurren al profesor/a para despejar sus dudas, provocando en ellos el entusiasmo que les permite continuar aprendiendo.

Al respecto algunos autores aluden que “La inclusión no sólo involucra los aspectos pedagógicos, participan también los procesos psicosociales en los que los alumnos están inmersos: las interacciones con los otros, el aprendizaje de roles, la asunción de valores, etc., factores que adquieren mayor relevancia durante la adolescencia (Craig y Baucum, 2001; Gross, et al; 2007; Hansen, 2003, p.10)

Cuando se hace referencia al reconocimiento y valoración que perciben durante el trayecto de aprendizaje, surgieron similitudes, expresando que casi siempre se sienten reconocidos en cuanto a sus logros y esfuerzos, sobre todo a través de sus profesores. Siguiendo con este lineamiento, Craig y Baucum (2001); Gross, et al; (2007); Hansen, (2003) afirman que es necesario comprender que la inclusión implica la construcción de una cultura de diversidad que trascienda los valores de estigmatización aún presentes en nuestra cultura. Una cultura de diversidad no sólo involucra a los alumnos con diversidad funcional, nos incluye a todos, en tanto seamos capaces de abrir nuestro horizonte de aceptación y valoración de los otros (p 16)

- **Dificultades que aparecen en el proceso de aprendizaje**

En este contexto, en donde se busca categorizar las dificultades presentes en el proceso de aprendizaje de los alumnos incluidos, se observan similitudes en las respuestas de los mismos, destacando que la mayoría presenta dificultades en cuanto

a la comprensión de algunos temas, solicitando ayuda al profesor. Al respecto, Giné (2001) destaca que la función de una escuela inclusiva, será ofrecer a sus alumnos una variedad de oportunidades y los ajustes necesarios (curriculares, personales, o materiales) para que el alumno logre comprender cada contenido abordado.

Respecto a los apoyos externos que reciben los jóvenes incluidos, las respuestas obtenidas dan cuenta de la necesidad de apoyos que permitan al alumno sentirse más seguro. En relación a este fragmento, Muntaner (2009) sostiene que es necesario aplicar estrategias metodológicas coherentes, que favorezcan la participación de todos los alumnos en las dinámicas generales del aula, requieren contar con apoyos y recursos tanto humanos como materiales (p 2)

En este mismo lineamiento agrega que adecuar la programación del aula a la diversidad es una tarea de todo el equipo educativo que implica un trabajo cooperativo entre los diferentes profesionales que llevan a cabo la acción educativa.

5. CONCLUSIONES

Mediante el presente trabajo de investigación, se buscó dar cuenta de las manifestaciones emocionales que emergen en los adolescentes con discapacidad intelectual. Cabe destacar que a partir de las diferentes categorías analizadas, surgieron ideas y reflexiones a modo de aporte para la práctica psicopedagógica.

En principio se considera importante mencionar que el proceso investigativo estuvo orientado a un único objetivo general el cual fue conocer y describir las emociones que atraviesan los adolescentes con discapacidad intelectual incluidos en 1er año del nivel secundario de una escuela pública de la ciudad de Salta.

A partir de los resultados recabados en las entrevistas y cuestionarios, se pudo inferir que las emociones son importantes para el ser humano, teniendo en cuenta que para cada una de ellas, las experiencias vividas, jugarán un papel fundamental en cada etapa de la adolescencia. A lo largo de la investigación se visibilizó también, la necesidad de implementar proyectos de educación emocional para todos los estudiantes, docentes y familia dentro de la planificación institucional, promoviendo el acompañamiento y el bienestar emocional de cada uno de ellos.

De acuerdo a lo manifestado en las entrevistas y cuestionarios, desde la perspectiva psicopedagógica, se considera necesario aplicar nuevas estrategias con programas de educación emocional que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad, las cuales pueden contribuir a disminuir los problemas de aprendizaje, generar mayor motivación y mejorar los resultados académicos y las relaciones con sus pares y docentes. En este sentido, será fundamental asumir un rol no solo de mediador, sino también de guía para que los adolescentes incluidos puedan cumplir con las competencias que el sistema educativo exige. Así también, en el desarrollo de estas competencias, el alumno aprenderá a usar estrategias que le permitan regular sus emociones dentro y fuera del contexto educativo.

En alusión a esto, Acosta (2008) refiere que:

La educación emocional debe abarcar un conjunto de actividades amplio que ayude a conocer y comprender, así como a gestionar, en la medida de lo posible las actitudes frente al otro. Su objetivo debe ser afianzar el conocimiento sobre las emociones y, al mismo tiempo, forjar procedimentalmente en la autorregulación de los propios estados afectivos para favorecer el logro de los compromisos personales y sociales (p. 20)

Es necesario destacar que entre los antecedentes investigados, se resalta el llevado a cabo por Liff (2003), quien exploró la relación entre inteligencia, éxitos sociales y emocionales en la escuela, enfocándose en las necesidades del estudiante. Es a partir de los entrevistados que se considera importante, trabajar e intervenir de manera directa e indirecta en el proceso de transformación de las emociones, buscando acompañar no solo al estudiante con discapacidad, sino también a sus compañeros y docentes, que son con los que mantiene una estrecha relación y convivencia, siendo en este espacio, donde se darán los mayores aprendizajes.

En este punto, cuando un alumno se encuentra desamparado, olvidado, o simplemente excluido, manifestará emociones negativas que lo llevarán a frustrarse o bloquear sus metas, evitando completar la trayectoria escolar secundaria. En contraposición, cuando nos encontramos con estudiantes que experimentan bienestar emocional, seguridad, acompañamiento, confianza en sí mismo sintiéndose parte del aprendizaje, desarrollarán al máximo sus emociones positivas.

En este sentido, Araujo (2016) sostiene que:

Una adecuada educación emocional, le permitirá al docente adquirir destrezas para el manejo de sus estados emocionales, reducir las emociones negativas y aumentar en buena medida, las emociones positivas, lo que conlleva todo un proceso de aprendizaje. Sin embargo, no solo el docente debe educar sus emociones, sino dirigir

a sus educandos hacia ese proceso. Por lo tanto, para que el alumno aprenda y desarrolle las habilidades emocionales y afectivas relacionadas con el uso inteligente de sus emociones necesita de un “educador emocional”; ese educador que, consciente y responsable de sus emociones, logre llevar a sus estudiantes hacia niveles adecuados de control emocional (p.4)

De este modo, y a partir de diferentes expresiones plasmadas en la investigación, se puede inferir que el problema no está en el sujeto con discapacidad, sino más bien en el entorno que lo rodea, ya que son los que lo contienen o lo rechazan, promoviendo la exclusión no solo en el ámbito escolar sino también en el social.

Otra idea apunta a lo que Valles y Valles (2003) sugieren, cuando afirman que:

La educación emocional debería estar inserta en las distintas áreas curriculares, no en cuanto a su enseñanza/aprendizaje como contenido de cada área, sino cómo estilo educativo del docente que debe transmitir modelos emocionales adecuados en los momentos en los que profesor y alumno conviven en el aula (p.4)

De acuerdo al recorrido que realizamos hasta aquí, es importante resaltar y reflexionar acerca de lo que nos deja en una entrevista Lanusse (2019):

Que importante y simple es empezar a conocer a una persona desde el nombre y no desde lo que “porta”, entender lo que es y no lo que tiene”. Poder apostar por lo que puede hacer, lograr, trascender y no por lo que le falta, lo que nunca podrá o logrará (p.1)

Haciendo referencia a las limitaciones de la presente investigación, se pueden mencionar las siguientes:

- El paro docente a nivel provincial tuvo como consecuencia un mes y medio sin actividades escolares, por lo cual no se pudieron realizar las entrevistas

de manera presencial, buscando como alternativa el uso de medios de comunicación virtual.

- La imposibilidad de poder conocer y tomar contacto con proyectos de educación emocional, los cuales fueron expresados por algunos profesores.
- Impedimento para describir algunas emociones que manifiestan los adolescentes incluidos, ya que los mismos docentes no las reconocen, eso se evidencia en las entrevistas, donde reconocen emociones negativas como ser miedo, timidez e inseguridad. No reconociendo en ellos emociones como alegría, empatía, afecto.

Como sugerencia para futuras investigaciones, se puede mencionar la posibilidad de realizar observaciones para profundizar aún más sobre la temática propuesta. También se propone que la presente investigación sea tomada en cuenta como aporte para la práctica psicopedagógica.

A modo de cierre se considera que el trabajo de investigación realizado, promoverá a futuro un gran desafío dentro de la práctica psicopedagógica, permitiendo implementar proyectos educativos e incorporar nuevas herramientas para la atención y detección de cambios emocionales que surgen dentro del contexto áulico. De este modo será necesario, aprender a conocer y valorar a cada sujeto desde su subjetividad, considerando a la educación emocional como un factor clave en el desarrollo de las competencias emocionales de los jóvenes con discapacidad que transitan el nivel secundario.

6. REFERENCIAS

- Acosta, A. (2008). Educación Emocional y convivencia en el aula. En Educación emocional y convivencia en el aula. Segovia: Secretaria General Técnica.
- Araujo, M.E. (2016). La emoción como principio pedagógico en el proceso de enseñanza y aprendizaje, (2011)
- Arnaiz Sánchez, P. (2003) Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Editorial Aljibe
- Aulica.com.ar La educación emocional en los colegios <https://aulica.com.ar/la-educacion-emocional-en-los-colegios/>
- Barrozo, N &Cobeñas, P. (2019). La discapacidad interpela a la escuela: demandas en la escuela secundaria en Salta. Cuadernos de humanidades N°31.
- Bisquerra, R. (2006). Educación emocional y bienestar. Colección Educación Emocional. Grupo WoltersKluwer, Madrid.
- Bisquerra, R (2011). Educación emocional y bienestar. Madrid: WoltersKluwer.
- Craig, G. J., y Baucum, D. (2001). Desarrollo psicológico 8 Ed. México: Pearson Educación.
- Diccionario de la Real Academia Española. (2017). Recuperado de: <http://www.rae.es/>
- Domínguez Alonso, L. (2017). Bajo la mirada de las emociones: proyecto interdisciplinar para educación secundaria obligatoria. (Trabajo de fin de Máster). Universidad de las Islas Baleares

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011) La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Erickson, E. (1992) Identidad. Juventud y crisis. Madrid: Taurus

Extremera, N., & Fernández, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula, 332,97-116.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. Encuentros en Psicología Social, 1, 260-265.

Fernández, M I. (2019). Inclusión. Momento Educativo, (60), 12-13.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). La resolución 311/16 en la Argentina. Análisis y guía para su mejor implementación. Argentina 2020. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Galton, M. (2010). Moving to Secondary School: What do Pupils in England Say about the Experience. En D. Jindal-Scape (Ed.)

Gemelli, A. (1971): Psicología de la edad evolutiva, Editorial Razón y Fe S. A., Madrid, p. 319.

Giné Giné, C (1994) El estado de la cuestión. Cuadernos de Pedagogía, 228, 64-65

Giné Giné, C (2001). Inclusión y sistema educativo, en III Congreso. Atención a la diversidad en el sistema educativo. Universidad de Salamanca: INICO

Goleman, D (1995) La práctica de la inteligencia emocional. Editorial Kairos.

Kohler, C. y Aimard, P. (1972): De la infancia a la adolescencia, Guadarrama, Madrid, p.8.

- Lanusse, S. Francisco (2019) Discapacidad Intelectual en la adolescencia. Revista digital. Psicoanálisis Ayer y Hoy
- Organización Mundial de la Salud (2001). Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF). Madrid: IMSERSO.
- Paredes, D (2010) Bienestar emocional y expresión conductual en las personas con discapacidad intelectual. Educación y diversidad, 4 (2)
- Pichón Rivière, E. (2006). Transferencia y contratransferencia en la situación grupal. En el proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Nueva Visión.
- Puiggrós, Adriana; Gagliano, Rafael (dir) y otros, La fábrica del conocimiento. Rosario, Homo Sapiens, 2004.
- Sampieri, R. Fernández, C & Baptista, P (2014) Metodología de la investigación. Mc Graw Hill
- Schalock, R.L. (2009). Nueva definición de discapacidad Intelectual, los apoyos individuales y los resultados personales. Siglo Cero, 40 (1), 22-39.
- Schalock, R., Buntinx, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., et al. (2010). Intellectual disability: Diagnosis, classification, and systems of supports (11th ed.). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. [Traducido al español por Miguel Ángel Verdugo, Madrid: Alianza, 2011].
- Suriá Martínez, R (2012) Discapacidad e Integración Educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, vol. 23, núm. 3, pp. 96-109

Valenzuela, E. (2011). Las personas con discapacidad vivencian emociones (Project Final del Master en Educación Emocional y Bienestar) Universidad de Barcelona.

Valles, A. y Valles, C. (2003). Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional. Valencia: Promo libro.

7. ANEXOS

7.1 Modelo del consentimiento informado de participación



UGR Universidad
del Gran Rosario

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada Las manifestaciones emocionales de adolescentes con discapacidad intelectual incluidos en 1º año del nivel secundario cuya responsable es Dr. María del Niagra y Gómez Dagum. Inés
DNI: 30.636.702 29.693.212

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es conocer y describir las emociones que atraviesan los adolescentes con discapacidad intelectual incluidos en 1º año del nivel secundario.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades:

Entrevistas a docentes y cuestionarios a los alumnos

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo Laura Elena Cruz DNI 23.318.638 acepto participar de la presente investigación.




Prof. Laura Elena Cruz
Vice-Directora
Col. Sec. Nº 3046
Juan Calchaquí, Participación y DNI

Lugar y fecha: Salta, 19 de agosto de 2021

7.2 Instrumentos de recolección de datos (Entrevistas y cuestionarios)

Entrevista a los docentes

Estimados docentes: El presente instrumento ha sido formulado a fin de conocer cuál es la percepción y conocimiento que tienen de las manifestaciones emocionales de adolescentes con discapacidad intelectual que se encuentran incluidos en 1er año del secundario. Es necesario que cada respuesta sea expresada con total honestidad, sabiendo que los datos obtenidos son anónimos. Cabe aclarar también que no hay respuestas correctas ni incorrectas, es por eso que valoramos su participación.

¡Desde ya muchas gracias por su colaboración!

1. ¿Hay alumnos con proyecto de inclusión en su clase?
2. ¿Considera que se encuentra capacitado para trabajar con inclusión escolar?
3. ¿Realiza alguna planificación o diversificación para los estudiantes en proceso de inclusión?
4. En la institución donde trabaja, ¿se llevan a cabo proyectos para trabajar las emociones en adolescentes?
5. ¿Cree usted que es importante la capacitación en el área emocional para contener a los adolescentes que se encuentran incluidos? ¿Por qué?
6. ¿Observa si los alumnos incluidos se relacionan fácilmente a su grupo de pares?
7. ¿Qué emociones observa que se manifiestan en los adolescentes que ingresan a 1er año con proyecto de inclusión?
8. ¿Se trabaja con talleres de adaptación para los alumnos incluidos que inician al nivel secundario?
9. ¿Considera importante trabajar con los equipos de apoyo de los alumnos incluidos?
10. Para finalizar ¿Qué aportes o sugerencias considera importante tener en cuenta en el proceso de inclusión?

Cuestionario para alumnos: Querido alumno, te agradeceríamos que puedas responder al siguiente cuestionario marcando la respuesta que consideres que te representa Desde ya muchas gracias por tu ayuda.

1. **¿Qué edad tienes?**

12 años

13 años

14 años

2. **¿Ingresaste este año a esta institución?**

Si

No

3. **¿Te entusiasma estudiar en secundario?**

Siempre

A veces

Nunca

4. **¿Te relacionas con todos tus compañeros?**

Si

Con algunos

Con ninguno

5. **¿Qué es lo que más te cuesta hasta ahora de la escuela secundaria?**

La explicación de los profesores

La relación con mis compañeros

Las evaluaciones

Ninguna

6. **Cuando no entiendes algún tema en clase, ¿a quién le consultas primero?**

Al profesor/a

A un compañero/a

A nadie

7. Cuándo no entiendes algún tema, ¿cómo te sentís?

Pienso que es un desafío y me esfuerzo por entender

Me siento frustrado

Le pido a un profesor/a o a un compañero/a que me explique

Pierdo el interés en el tema y pienso en otra cosa

8. Cuando no entiendes algún tema, ¿el profesor te lo vuelve a explicar?

Nunca

Algunas veces

Casi siempre

Siempre

9. **¿Cuál es la materia que más te gusta?.....**

¿Por qué?

Por el profesor/a

Porque en esa hora siento que soy libre para expresarme

Porque hacemos muchos trabajos en grupo

Porque trabajo solo/a

10. **¿Consideras que reconocen tus logros y valoran tu esfuerzo?**

Siempre

Casi siempre

Pocas veces

Nunca

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES:

Apellidos: Brú Frías

Nombres: María del Milagro

Lugar y fecha de nacimiento: Salta capital, 9 de Marzo de 1984

Edad: 37 años

Tipo y N° de documento: 30.636.702

Estado civil: Casada

Domicilio: Av. San Martín 1758 (San Lorenzo- Salta) C.P 4401

Teléfono particular: (0387) 155606924

E- mail: milibru@hotmail.com

ESTUDIOS REALIZADOS

- Estudios primario y secundario completos: Bachiller. Colegio de Jesús (1990-2001).
- Estudios terciarios: Psicopedagogía. Instituto Superior No Universitario Del Milagro. Finalizado.
- Universidad del Gran Rosario- Ciclo de complementación curricular- Licenciatura en Psicopedagogía- Año 2020- 2021

CURSOS REALIZADOS

- Taller “El juego en niños con autismo y estimulación general en autismo” realizado en Fundación Salta (Marzo de 2015).
- Curso anual de Formación Profesional: “Intervención terapéutica multidisciplinaria en pacientes con discapacidad”- Abril a Diciembre del 2016, dictado por FUAPNE (Fundación de apoyo para personas con necesidades especiales) y CAPRIN (Centro de atención para problemas de la infancia).
- “Jornadas de actualización sobre trastornos en el desarrollo infantil”, realizadas en el Hotel Sheraton (Noviembre del 2016).

EXPERIENCIA LABORAL

- Apoyo e integración escolar a chicos con discapacidad física e intelectual en Gabinete Pedagógico “Zona Sur” y en Instituciones educativas (Mayo 2008 hasta Diciembre del 2015).
- Desde el año 2016 hasta la fecha realizo de manera independiente inclusión escolar a niños del nivel primario en distintas instituciones educativas.

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES

Apellido y Nombre: Gómez Dagum Angélica Inés

Fecha de nacimiento: 23 de Abril de 1983

Lugar de nacimiento: Salta, capital

Tipo y N° de documento: 29.693.212

Domicilio particular: Los Tarcos Mz 815 A Casa 10

Teléfono particular: (387- 5187817)

E- mail: inesgomezdagum@gmail.com

ESTUDIOS REALIZADOS

- Bachiller con orientación docente – Liceo Cultural Docente- Año 2000
- Instituto Superior del Milagro- Carrera de Psicopedagogía- Año 2012
- Universidad del Gran Rosario- Ciclo de Complementación Curricular- Licenciatura en Psicopedagogía- Año 2020- 2021

CURSOS REALIZADOS

- VII Jornada por la niñez salteña- 11 y 12 de Agosto de 2000.
- I Congreso de Psicopedagogía del NOA “Aprendizaje: desafíos actuales en educación y salud”- 21 y 22 de Noviembre de 2005.
- 1º Curso Anual en Clínica Pediátrica- Modulo 1: “Actualización en Neurología”- 26 y 27 de Mayo de 2006.

- II Jornadas Clínicas Psicopedagógicas del NOA- organizado por el Colegio Profesional de Psicopedagogía de Salta los días 2 y 3 de Noviembre de 2007.
- Jornadas sobre violencia escolar- Universidad Católica de Salta. Dictadas el 26 y 27 de Octubre de 2007.
- 2º Jornada de Capacitación “Procesos comunicativos y conductas disruptivas en T.E.A”- Dictado por el Dr. Daniel Valdez el día 20 de Octubre de 2012.
- Jornada de Actualización “Aplicación del test de inteligencia de Wechsler-WISC IV- 8 de Marzo de 2014.
- Jornada: “Trastorno generalizado del desarrollo (TGD) en el Sistema Educativo”- Realizadas los días 3 y 4 de Julio 2015. Salta
- “Jornada de actualización en Educación de la Sexualidad Integral Inclusiva”- 27 de Noviembre de 2015.
- Taller “Conductas Socialmente Inapropiadas”. Fundación Brincar por un autismo feliz. Salta 12 de Marzo de 2016.
- “Jornadas de Neurociencia en Salta. Aportes de la Neuropsicología al trabajo clínico y la inclusión”. Salta 21 y 22 de Julio de 2017.
- Curso “Enfoque A.B.A/Verbal Behavior Teoría de Intervención”. Salta 5 de Septiembre de 2019.
- Webinar sobre nuevos caminos en la alfabetización digital psicopedagógica. Salta, 23 de Mayo de 2020.
- Recursos tecnológicos ¿Y la evaluación? Que pregunta. Salta, Junio 2020.
- II Congreso Latinoamericano de Neuroeducación- NEUROEDUCA. Desarrollado el 14 y 15 de Agosto del 2020.
- Curso “La Educación sexual integral en el nivel primario, pensar la intervención en las aulas”. Salta, 15 de Agosto del 2020.
- Jornada “Socialización de reflexiones y experiencias salteñas”, organizada por el Colegio Profesional de Psicopedagogía. Salta, 17 de Septiembre del 2020.
- Conversatorio “Intervención Educativa en Inclusión Escolar”, realizado el 5 de Noviembre del 2020.
- 3º Congreso Internacional Educación e Inclusión desde el Sur, organizado por la Universidad Salesiana Argentina y el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología TDF AIAS. Salta, 6 y 7 de Noviembre del 2020.