

Propuesta pedagógica para favorecer la autorregulación emocional

**Propuesta pedagógica para favorecer la autorregulación emocional de
adolescentes con discapacidad en declaratoria de adoptabilidad**

Autoras:

Irma Yubely Medina Alarcón

Yenifer Liliana Quintero Vargas

Yuli Carolina Velasco Rojas

Docente Asesora:

María Victoria Rodríguez Pérez

Corporación Universitaria Iberoamericana

Facultad de Educación

Especialización en desarrollo integral de la infancia y la adolescencia

Trabajo de Grado I

Julio de 2019

Dedicatoria

Este trabajo es para todas aquellas personas que nos inspiran día a día en nuestra labor profesional, la cual realizamos con afecto y por vocación. Este trabajo es para aquellos quienes representan el verdadero sentido del amor: las niñas, los niños y los adolescentes.

Agradecimientos

Agradezco a Dios por permitirme tener esta oportunidad de alcanzar otro sueño y poderlo compartir junto a mi familia, agradezco a mi esposo Alejo y a mis hijos Shara y Deivyd, por apoyarme en este proyecto y brindarme su ayuda cada vez que lo necesité.

Agradezco a mi madre y a mi hermana por siempre enseñarme que con la ayuda de Dios todo es posible. Gracias al Instituto para niños ciegos, a los funcionarios que nos colaboraron en esta investigación y en especial a todos los niños, niñas y adolescentes que se encuentran allí, por compartir un poco de su vida diariamente, en especial a la coordinadora general Anyela Rodríguez por permitirnos realizarla. Agradezco a todos por creer en mí, a Gaby, a Irma y Yuli por compartir conmigo todos sus conocimientos y en especial su amistad.

Yenifer Liliana Quintero Vargas

Este proyecto no habría sido posible sin el apoyo y reconocimiento de la Corporación Universitaria Iberoamericana, representada a través de sus profesionales, gracias a todos.

A todos los docentes de la especialización, gracias por sus aportes, por compartir su conocimiento y en especial por su incondicional apoyo y calidad humana. Agradezco también a mi familia, quienes me han apoyado al enfrentar la vida para lograr mis sueños.

Irma Yubely Medina Alarcón

Quiero agradecer a Dios por permitir un logro más en vida, a la Universidad, a mi familia, al Colegio Virgen de la peña, a la Fundación Juan Antonio Pardo Ospina y a mis compañeras, porque sin todos ellos no habría podido alcanzar esta gran meta, me

Propuesta pedagógica para favorecer la autorregulación emocional

siento muy feliz cada día porque la perseverancia alcanza las metas, además me doy cuenta que debemos ir de la mano de Dios para que todos nuestros sueños sean una realidad.

Yuli Carolina Velasco Rojas

Resumen

Los procesos de desarrollo emocional en los adolescentes, especialmente la autorregulación, son de gran importancia, por su relación con la modulación del pensamiento, el afecto, el comportamiento, así como con los procesos de desarrollo cognitivo y el establecimiento de vínculos. Al respecto, el presente estudio surgió del interés sobre la realidad que enfrentan muchos adolescentes y jóvenes que están en declaratoria de adoptabilidad, debido a situaciones de amenaza o vulneración de sus derechos, ya que presentan diversas problemáticas como consecuencias derivadas de la ausencia de un grupo familiar, además de encontrarse en condición de discapacidad cognitiva leve. Frente a lo anterior, el estudio busca proponer una estrategia pedagógica que favorezca el proceso de autorregulación desde el desarrollo emocional en estos jóvenes. El enfoque de este estudio es de tipo cualitativo, con alcance descriptivo y un diseño narrativo de tópicos. El muestreo de la población es no probabilístico y está constituido por un grupo de diez adolescentes con edades entre los 14 y 18 años, que se encuentran bajo la modalidad de internado en el Instituto para Niños Ciegos - Fundación Juan Antonio Pardo Ospina; también participaron dos formadoras y una psicóloga. La recolección de datos se efectuó mediante entrevistas grupales y entrevistas semi-estructuradas individuales. Los resultados fueron trabajados mediante la herramienta Atlas Ti, a través del análisis de

contenido en matrices de categorías. Se encuentra que en general los jóvenes participantes presentan dificultades en la dimensión emocional y del dominio social, no obstante, es posible apoyar el desarrollo de éstas habilidades para aumentar su bienestar y calidad de vida. Se plantea una propuesta pedagógica desde una perspectiva educativa y psicosocial que responda al marco normativo colombiano y a las dinámicas de la realidad sociocultural que viven éstos adolescentes, planteado a partir del modelo de intervención psicosocial, retomando los cuatro pilares de la educación y en el desarrollo de habilidades y competencias emocionales.

Palabras clave: Autorregulación; Adopción; Calidad de Vida; Discapacidad intelectual.

Abstract

The processes of emotional development in adolescents, especially self-regulation, are of great importance, because of their relationship with modulation of thought, affection, behavior, as well as cognitive development processes and bonding. In this regard, the present study arose from the interest in the reality faced by many adolescents and young people who are in the adoption statement, due to situations of threat or violation of their rights, as they present various problems as consequences arising from the absence of their family, in addition to being in mild cognitive disability. Against the foregoing, the study seeks to propose a pedagogical strategy that favors the process of self-regulation from

emotional development in these young people. The approach of this study is qualitative, with descriptive scope and a narrative design of topics. Population sampling is non-probabilistic and consists of ten adolescents aged between 14 and 18 years of age, who are in the form of boarding school at the Institute for Blind Children - Juan Antonio Pardo Ospina Foundation; two trainers also participated and a psychologist. Data collection was conducted through group interviews and individual semi-structured interviews. The results were worked on using the Atlas Ti tool, through content analysis in category arrays. It is found that in general young participants have difficulties in the emotional dimension and social dominance, however, it is possible to support the development of these skills to increase their quality of life and their well-being. A pedagogical proposal is put forward from an educational and psychosocial perspective, which responds to the Colombian regulatory framework and the dynamics of the sociocultural reality that these adolescents live, raised on the basis of the model of psychosocial intervention, resuming the four pillars of education and in the development of emotional skills and competencies.

Keywords: Self-regulation; Adoption; Quality of Life; Intellectual disability.

Tabla de Contenidos

Capítulo 1 Introducción: Diferentes formas de construirnos	12
Problema de Investigación: El inicio del camino.....	12
Objetivos	13
Objetivo General.....	13
Objetivos específicos.....	14
Justificación: El sentido de nuestro quehacer	14
Capítulo 2	15
Marco de Referencia.....	15
Marco de Antecedentes	15
Marco Teórico – Conceptual	22
Conjugando la autorregulación emocional.....	22
Sobre la situación de las niñas y los niños que se encuentran institucionalizados: Caminos de vida enrevesados.....	28
Diferentes formas de sentir: El mundo emocional de las personas con discapacidad intelectual.....	32
Marco Legal.....	35
Los NNA como sujetos de derechos.....	35
Normatividad de discapacidad para la república de Colombia y Derecho Internacional	37
Capítulo 3 Marco Metodológico: Intercambio de voces	46
Enfoque	46
Tipo de Estudio.....	48
Población.....	49
Técnicas e Instrumentos para la recolección de información:	60
Técnicas e Instrumentos para el análisis de la información:.....	62
Capítulo 4. Análisis de resultados: Escuchándonos	65
Capítulo 5. Discusión: La comprensión que surge del diálogo	75
Capítulo 6. Propuesta pedagógica para favorecer la autorregulación emocional de adolescentes con discapacidad cognitiva leve en declaratoria de adoptabilidad.	82
Introducción	82
Ejes centrales de la educación emocional	85
Habilidades y potencialidades a desarrollar	93
Modelo de intervención psicosocial	101
Implementación de la propuesta.....	104
Actividades propuestas.....	107
Paula y su cabello multicolor: Cuento Infantil para trabajar las emociones con los niños	118
Capítulo 7. Apreciaciones finales: Caleidoscopio para la vida.....	119
Lista de referencias.....	123
Anexos.....	132

Lista de tablas

Tabla 1 Marco Legal Internacional.....	39
Tabla 2. Marco Legal Nacional	42

Lista de figuras

Figura 1. Representación de las fases de un análisis cualitativo, tomada de Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti.....	69
Figura 2. Red semántica general, con la súper familiar de acuerdo a la fundamentación de códigos	70
Figura 3. Red semántica de relaciones, con la súper familiar de acuerdo a la fundamentación de códigos y el análisis cualitativo	71
Figura 4. Red de vínculos de la categoría Autorregulación emocional.....	71
Figura 5. Red de vínculos de la categoría Desarrollo personal.....	73
Figura 6. Red de vínculos de la categoría Relaciones interpersonales.....	76
Figura 7: Modelos de intervención psicosocial.....	111

Lista de Anexos

I.	Protocolo de instrumentos para la recolección de información.....	145
II.	Consentimientos informados.....	151

Capítulo 1

Introducción: Diferentes formas de construirnos

Problema de Investigación: El inicio del camino

El desarrollo emocional se aborda a partir del reconocimiento y la conciencia del ser humano, al ser capaz de entender gran parte de los comportamientos, se puede describir como la capacidad de reconocer las emociones y el impacto que tienen en todo lo que habita alrededor de las personas, así mismo, Goleman (2010), entiende que gran parte de dichos comportamientos y decisiones se basan en las emociones, y afirma que las dimensiones que conforman la Inteligencia Emocional son: Autoconocimiento emocional; Autocontrol emocional (o autorregulación); Automotivación (fijar las metas); Reconocimiento de emociones ajenas (empatía) y Relaciones interpersonales (habilidades sociales).

Del mismo modo, el concepto de autorregulación describe la competencia que permite activar las estrategias de aprendizaje necesarias para alcanzar objetivos establecidos, según (Zimmerman, 2001, citado por Panadero y Alonso, 2014), se establecen siete teorías acerca del concepto de autorregulación, estas son: *operante, fenomenológica, procesamiento de la información, sociocognitiva, volitiva, vygotskiana y constructivista*.

El presente estudio se desarrolla a partir de la teoría de la autorregulación emocional de Saarni (2001) desde una perspectiva holística que toma en cuenta las diferentes dimensiones del ser humano, además se orientan a través de cuatro competencias:

Aprender a conocer (conocimientos para favorecer nuevos aprendizajes), aprender a ser (concebirse a sí mismo como un ser integral, así como la responsabilidad del individuo ante sus actos), aprender a convivir (elementos para desarrollar estilos de convivencia adecuados, basados en

el respeto hacia uno mismo y con el otro) y aprender a hacer (metodologías adecuadas para la solución de problemas de la vida cotidiana), desde niveles iniciales hasta la educación media superior (Nuño, Granados, Jara, Tuirán, Treviño y Gómez, 2017, citados por Ortiz y Gaeta, 2018, p. 151).

Este proceso hace parte del desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes y en él influye de manera importante la familia, como factor fundamental en la interacción social y el desarrollo de capacidades emocionales en de los NNA, es por ello que se conoce a la familia como un agente de tipo educativo, socializador y regulador.

La perspectiva antes planteada permite cuestionarse sobre éstos aspectos del desarrollo en niños, niñas y adolescentes que por diversas circunstancias carecen de un grupo familiar, por ello el estudio plantea abordar éstas categorías de análisis en un grupo de adolescentes pertenecientes al Instituto Para Niños Ciegos - Fundación Juan Antonio Pardo Ospina, quienes no cuentan con un grupo familiar y se encuentran en condición de discapacidad cognitiva, por lo cual, indagar sobre el desarrollo de éstos procesos es determinante para el planteamiento de proyectos que permitan favorecer a éste grupo poblacional. A partir de lo mencionado anteriormente, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo favorecer el proceso de autorregulación desde el desarrollo emocional en adolescentes con discapacidad cognitiva leve en declaratoria de adoptabilidad?

Objetivos

Objetivo General

Proponer una estrategia pedagógica que favorezca el proceso de autorregulación desde el desarrollo emocional en adolescentes con discapacidad cognitiva leve en declaratoria de adoptabilidad.

Objetivos específicos

1. Describir el proceso de autorregulación emocional que presentan los adolescentes respecto a las diversas situaciones emotivas en las que se ven involucrados
2. Describir las situaciones emocionales que resultan ser de mayor complejidad para la autorregulación de los adolescentes
3. Explicar cómo el desarrollo emocional incide en el proceso de autorregulación de los adolescentes.
4. Plantear una propuesta pedagógica basada en la inteligencia emocional que favorezca el proceso de autorregulación de los adolescentes con discapacidad cognitiva leve en declaratoria de adoptabilidad.

Justificación: El sentido de nuestro quehacer

Dentro de la problemática encontrada en el Instituto para niños ciegos-Fundación Juan Antonio Pardo Ospina se evidenció de forma significativa que los niños, niñas y adolescentes no demuestran buenos procesos de autorregulación frente a sus conductas agresivas lo que repercute negativamente en su bienestar emocional. Así mismo, al no contar con un núcleo familiar de apoyo, se hace conveniente desarrollar una estrategia que ayude a NNAJ a manejar sus emociones de manera asertiva.

Este proyecto busca encontrar algunas estrategias para los niños, niñas y adolescentes que ayuden a regular sus estados de ira, enojo, tristeza, ansiedad, entre otros, para que aprendan cuáles de estas afectan más en sus estados emocionales y desarrollen autocontrol y dominio propio, para así poder tener una mejor relación con las personas que les rodean, su contexto social y la institución.

Por ende, se busca mejorar aspectos sobre la autorregulación en las situaciones de fracaso, ya que se ha evidenciado en situaciones de baja tolerancia a la frustración con ellos mismos y con las personas que los rodean.

Capítulo 2

Marco de Referencia

Marco de Antecedentes

El desarrollo emocional en la infancia y la adolescencia, y concretamente el proceso de autorregulación en general ha sido ampliamente estudiado, especialmente desde la concepción de la inteligencia emocional en la década de los 90 (Goleman, 2010). No obstante, es más escasa la investigación de este proceso en poblaciones de adolescentes con discapacidad, en declaratoria de adoptabilidad, por ellos los estudios previos revisados aportaron elementos temáticos relacionados que orientan el propósito de la presente investigación.

Comenzando a nivel internacional, Navarro, Lara y Navarro (2014), desarrollaron una investigación empírica en Cuba llamada *Caracterización de la autoestima en los pacientes discapacitados de 9 a 11 años, con retraso mental moderado*, cuyo objetivo fue la caracterización del estado de autoestima en pacientes con discapacidad de los 9 a 11 años, quienes tenían retraso mental moderado y no asistían a centros escolares. Continuando con los aportes de los autores, esta investigación se llevó a cabo con 22 pacientes, con quienes se emplearon técnicas como la observación participante, la encuesta a niños y padres de familia, siendo las variables de medición la autovaloración y la autorregulación.

Los participantes del estudio contaban con otras patologías médicas que en general dificultaban su permanencia en los procesos psicopedagógicos, también se encontró en muchos de ellos una autoestima inadecuada, indiferencia en las actividades y escasos signos de afectividad.

Navarro, Lara y Navarro (2014) también encontraron que a muchos de los participantes se les dificulta entender sus limitaciones y posibilidades reales respecto a su condición, así como tampoco tienen la capacidad de autorregulación en situaciones como el fracaso, el hecho de corregir sus errores cometidos y de controlar las emociones negativas que tienen en determinadas situaciones, lo anterior acotado a un contexto familiar con poca estimulación y motivación a los niños y niñas, lo cual tenía como resultado la baja autoestima en éste grupo poblacional. Estos resultados dan cuenta de un panorama asociado a la discapacidad cognitiva y a las limitaciones específicas de los participantes con relación al contexto familiar, que para el presente estudio es de gran importancia, ya que se debe considerar como un elemento central la ausencia de grupo familiar y las situaciones de vulnerabilidad y abandono a las que está expuesta ésta población aunadas a su condición de discapacidad.

Cabe entonces preguntarse sobre las condiciones individuales que permiten el desarrollo emocional, es decir, la autorregulación. Por lo anterior fue importante poder considerar estudios previos que abordaran las condiciones psicológicas y su relación con la autorregulación; para lo cual se tomó en cuenta la investigación internacional presentada por Andrés, Castañeiras, Stelzer, Canet e Introzzi (2016), designada *Funciones Ejecutivas y Regulación de la Emoción: evidencia de su relación en niños*, que tuvo como objetivo “analizar la contribución de la MT (memoria de trabajo), la FCE (flexibilidad cognitiva) y la CI (capacidad de inhibición) a la HRC (habilidad de reevaluación cognitiva) de situaciones emocionales negativas en niños de 9 a 12 años” (p. 172), entendiendo ésta última como una estrategia de autorregulación para re significar eventos y moderar o modificar su respuesta emocional ante los mismos, todo desde el aporte que le realizan las funciones ejecutivas presentes en los niños (Andrés et al., 2016).

El estudio de Andrés et al. (2016) se abordó desde un paradigma cuantitativo instrumental con estadísticos descriptivos, participaron un total de 100 niños de grados cuarto a sexto de una escuela privada en Argentina, se aplicaron

instrumentos y subescalas específicas para evaluar: nivel educativo y ocupacional de la familia, memoria de trabajo, Flexibilidad cognitiva espontánea, Capacidad de inhibición, Habilidad de reevaluación cognitiva, estrategias de afrontamiento y formas de manejo cognitivo de la emoción (Andrés et al., 2016). Los resultados de la investigación mostraron una significativa relación entre las funciones ejecutivas evaluadas (MT, FCE y CI) y la HRC, siendo positivas o favorables para el desempeño en esta habilidad, también se evidenció un mejor desempeño progresivo directamente relacionado con la edad. Andrés et al. (2016) refieren la posibilidad de que éste incremento se deba también al aumento progresivo del funcionamiento ejecutivo, también señalaron que la intensidad emocional es más difícil de regular debido a los niveles de activación, en que ciertos límites afectan también el funcionamiento ejecutivo típico.

Por otro lado, Diasa y Cadimeb (2017) realizaron un estudio con 393 estudiantes de educación media en Portugal con edades entre los 14 y 21 años, el estudio se denominó *Protective factors and resilience in adolescents: The mediating rol of self-regulation*, el objetivo principal fue:

Probar si las dimensiones de autorregulación (determinación de objetivos y control de impulsos) son mediadoras en la relación entre los cuatro factores protectores (entorno escolar, entorno familiar, entorno de la comunidad y entorno entre pares) y los niveles de resiliencia de los adolescentes. (p. 41)

Para lograr este objetivo los adolescentes participantes respondieron dos escalas estandarizadas para las respectivas evaluaciones. Los resultados del estudio mostraron que tanto el contexto familiar, la comunidad y los pares, como la autorregulación a través de las dimensiones de establecimiento de objetivos y capacidad de control de impulsos, predicen de manera importante los niveles de resiliencia de los adolescentes, siendo el entorno familiar el principal predictor, no obstante, no se observó un efecto mediador de la autorregulación.

Los hallazgos de la investigación de Diasa y Cadimeb (2017) señalan el efecto directo sobre la resiliencia que tienen los contextos mencionados, pero no se percibe un efecto indirecto que sea mediado por la autorregulación, lo que supone considerar los entornos del adolescente como factores externos y el proceso de autorregulación como un factor interno que contribuye a un buen nivel en el desarrollo de la resiliencia. Estos hallazgos fueron interesantes para el presente estudio dadas las condiciones de vulnerabilidad en las cuales se encuentra la población participante, donde no es posible contar con un grupo familiar de apoyo y en donde la interacción con pares y el entorno escolar y comunitario están mediados por la estructura institucional de protección, por ello es valioso destacar el potencial de las habilidades internas (la autorregulación) como factor de desarrollo y superación de las situaciones adversas para el adolescente.

Respecto al contexto nacional, las pedagogas Gallego, Restrepo, Duque, Pineda y Montaña (2016) de la Fundación Universitaria Luis Amigó, desarrollaron un estudio cualitativo denominado *Sentimientos y pensamientos de niños bajo vulneración de derechos* a través de un estudio de caso, cuyo objetivo fue dar a conocer los diferentes sentimientos y pensamientos que se generan en los niños y las niñas que han sido víctimas de vulneración de derechos dentro del núcleo familiar, desde el maltrato físico y psicológico hasta el abandono y el desinterés total por su vida. El estudio fue realizado con niños y niñas con edades de 7 a 13 años, vinculados al programa “Avanzando” de la Escuela de Trabajo San José (Bello, Antioquia).

Gallego et al., (2016) mostraron en sus resultados que “los sentimientos y pensamientos más arraigados en estos niños y niñas son la cólera, la soledad, la tristeza, entre otros, manifestándose generalmente en comportamientos de agresividad, aislamiento o ambos” (p. 75). Estos resultados permiten evidenciar que los sentimientos de abandono o frustración que tienen éstos niños y niñas, están conexos con sus antecedentes individuales y con las historias familiares que

finalmente se reflejan en la escuela, confluyendo con conductas agresivas y de aislamiento, así como con baja autoestima (Gallego et al., 2016).

Por otra parte, a nivel local, psicólogas de la Pontificia Universidad Javeriana realizaron una investigación llamada *Co-construcción del sí mismo en niños institucionalizados y declarados en adoptabilidad* con el objetivo de “Explorar y analizar el proceso de co-construcción de las significaciones sobre sí mismos de cuatro niños que se encuentran institucionalizados en declaratoria de adoptabilidad” (Borelly, Caballero, Cabrales y Currea, 2017, p. 1). La investigación se realizó a partir de tres estudios de casos de niños y niñas de la Fundación NIDA (Niños Institucionalizados Declarados en Adopción), con resolución de adoptabilidad, en cursos de transición a primaria con edades entre los 5 y 7 años, con un abordaje idiográfico (Borelly et al, 2017). En la recolección de información fueron utilizadas entrevistas con cuidadores, auxiliares, psicólogos y profesores; con las niñas y niños se realizaron juegos, lectura de cuentos, dibujos, recortes, cubo de emociones, juego con muñecos, entrevistas y observación; los datos se abordaron desde el análisis microgenético de sus narrativas para conocer las particularidades de cada caso (Borelly et al, 2017).

En los resultados del estudio se identificaron recursos psicológicos utilizados por cada uno de los niños y niñas, lo que les permitió autorregularse, afrontar la situación de institucionalización y generar la co-construcción de sus trayectorias de desarrollo. Mediante las actividades realizadas y las entrevistas se lograron conocer las herramientas sociales, materiales, culturales y generadoras de conocimiento, algunos de estos recursos se relacionan con elementos como el autoconcepto, el reconocimiento de su propia valía, la organización, el cuidado personal, otros recursos se evidencian de forma negativa como la inseguridad de sus propias capacidades y la idealización de la madre perfecta y salvadora, y el llanto como recurso de manipulación (Borelly et al, 2017).

Por otro lado, se evidenciaron repertorios de comportamientos deseables y seguridad en el autoconcepto debido al reconocimiento, así como el apego a figuras de autoridad femeninas, también el reconocimiento de las propias habilidades y la seguridad de sentirse competente, luchando así con los sentimientos de tristeza y abandono. Otros casos reflejan recursos de agresividad, gritos, golpes, estas acciones realizadas con consciencia, y al ser señalados por los adultos a su alrededor se centra en este tema. También se evidencian altos niveles de energía, juego, socialización, así como la actitud competitiva, y autoconcepto de fuerza y experiencia por la edad, al igual que genera un tipo de rechazo a su vida pasada (Borelly et al, 2017).

Una conclusión importante es que “se encontró que los niños construyen sus posicionamientos a partir de significados relacionados al amor y al abandono” (Borelly et al., 2017, p. 23), en esta construcción convergen experiencias pasadas, presentes y el futuro proyectado. En primer lugar, el pasado marcado por la negligencia y el abandono de sus familias; en segundo lugar, sus vivencias en el presente acompañadas por otros niños y niñas que pasan por situaciones afines, y finalmente aparece una oportunidad para construir un nuevo futuro, la posibilidad de tener una familia, tener amor y ser cuidados y protegidos, de ésta manera puede elaborar los sentimientos de abandono (Borelly et al, 2017).

Prosiguiendo con el tema, otro estudio nacional realizado en Tunja, Boyacá denominado *Inteligencia emocional y conflicto escolar en estudiantes de Educación Básica Primaria. Una experiencia desde el contexto de aula* (Rodríguez, 2015), se abordó desde un enfoque mixto descriptivo, el objetivo del estudio fue “analizar, a partir de la percepción de los niños, la forma como consideran que la inteligencia emocional influye en la resolución de conflictos” (Rodríguez, 2015, p. 53). Participaron 40 estudiantes de básica primaria, con edades de 6 a 11 años quienes respondieron una encuesta de preguntas orientadas a seis variables de interés para los investigadores: “capacidad de concentración, interrelación con los compañeros, entorno familiar,

comportamientos agresivos, capacidad de estudio y rol del tutor/maestro” (Rodríguez, 2015, p. 59).

Los resultados mostraron algunos temas de interés específico para nuestro estudio, como es el caso de la variable de entorno familiar, en la que el 72,5% de los participantes estuvo de acuerdo en la importancia de las relaciones familiares, el diálogo y la comunicación con sus padres, lo que a su vez influye en sus resultados y la forma en la que gestionan el conflicto, lo cual se refleja en necesidades de apoyo, orientación, confianza y armonía que se encuentran en la familia (Rodríguez, 2015, pp. 65-66). En cuanto a la variable de comportamientos agresivos, un elemento central es la identificación de la causa de sus emociones, lo cual les permite un reconocimiento del contexto y de las posibilidades de resolución de problemas, en contraste con ello, las emociones positivas redirigen la elaboración de significados, afianzan la autoestima y mejoran las relaciones entre los niños y niñas (Rodríguez, 2015, p. 67).

Respecto a la variable de capacidad de estudio se evidencia la importancia de espacios adecuados para el aprendizaje, así como de las capacidades integrales de los docentes para posibilitar una experiencia de aula favorable, Rodríguez (2015) resalta la necesidad de analizar las prácticas pedagógicas desde la experiencia de los estudiantes como componente clave en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Finalmente, sobre la variable del Rol del tutor/maestro, más de la mitad de los participantes señalan la importancia de su papel mediador en la resolución de conflictos y procesos de aprendizaje, lo que propicia espacios agradables y posibilitan una apreciación positiva de sí mismos y fomenta el optimismo, que a su vez se relaciona con la inteligencia emocional (Rodríguez, 2015, pp. 69-70). Puntualizando, esta investigación aporta al presente estudio una afirmación de que las dimensiones de relación y áreas de ajuste de los niños y niñas están influenciadas por la inteligencia emocional, y el trabajo desde el aula a través de las emociones fomenta las competencias ciudadanas (Rodríguez, 2015).

Marco Teórico – Conceptual

Conjugando la autorregulación emocional

Los referentes abordados en este apartado dan cuenta del interés fundamental en el planteamiento del presente estudio, con miras a plantear una estrategia pedagógica que permita fortalecer específicamente el proceso de autorregulación. Según la propuesta de Goleman (2011) la autorregulación es una habilidad y/o componente de la inteligencia emocional, susceptible a ser desarrollada, además se distingue por poseer un componente personal (que se auto gestiona) y que a su vez se constituye de elementos como el Autocontrol (mantener al margen las emociones disruptivas y los impulsos), la Confiabilidad (mantener estándares de honestidad e integridad), la Conciencia (tener el compromiso por las acciones personales), la Adaptabilidad (flexibilidad en el manejo de las acciones), y la Innovación (sentirse cómodo con ideas novedosas, enfoques e información nueva). No obstante, es preciso reflexionar en cuanto a la relación de esta habilidad con la transición de cada una de las etapas de desarrollo en los adolescentes especialmente en el contexto familiar.

Goleman (2010) relaciona la familia con la escuela porque en la familia los NNA, aprenden los verdaderos aprendizajes en formación de valores especialmente en la seguridad de las propias emociones, aduce que cada uno de los miembros de la familia ayudan a fortalecer las acciones de los niños, niñas y adolescentes (NNA) aprenden a desarrollar sus propias emociones, se preparan con seguridad para la vida, pueden actuar con autenticidad sin temor al error, expresan sus emociones con respeto y verdadera felicidad, también es un espacio donde se puede tocar el alma y el corazón, con sincero y agradable amor hacia el otro, hay padres que son verdaderos maestros, lo que permite obtener una vida asertiva y positiva en cada una de las vivencias de los NNA, aprenden a reaccionar ante los sentimientos de los demás; sin embargo la realidad es otra, en la actualidad se encuentran hogares conformados por cuidadores o familiares

de segundo, tercer y cuarto grado de consanguineidad, lo que genera en muchas ocasiones peligro y desaciertos en los procesos afectivos en ellos, convirtiendo sus sentimientos cada día en inseguridad, frustración; hay familias donde solo esta papá o mamá, la educación se le asigna a otro por que los padres deben garantizar el bienestar económico, afectivo y social condiciones básicas para la supervivencia humana. Los padres son personas que deben mantener la garantía de los derechos de todos los NNA, o por el contrario no alcanzan a llegar ser verdaderos maestros de vida.

Cabe mencionar que existen familias muy permisivas o demasiado estrictas, lo que ocasiona de cualquier manera consecuencias para toda la vida, ya sean positivas o negativas porque la educación por parte de la familia siempre debe ser ejemplar y equilibrado. Al respecto Goleman (2010) refiere tres estilos de parentaje emocional inadecuado, que deja como resultado una autoestima baja e infelicidad, estos estilos son: ignorar, laissez faire y menosprecio, los cuales dejan resultados negativos en la vida adulta con fracasos en dimensiones personales y profesionales. Es necesario señalar la importancia de los padres que entablan buena comunicación con sus hijos y lo que afianzan en ellos logrando un control de las emociones; estos padres enseñan a reconocer los errores y hacerles ver a través de estos que todos merecen demostrar un cambio en sus acciones, generando buenas bases en lo social y en lo personal.

Desde otro perspectiva, Ardila (2007) reitera que el ejemplo de la familia es el principal entorno social donde se relaciona el ser humano, factor indispensable en el proceso emocional de todos los NNA, se puede evidenciar lo importante de desarrollar las amistades afectivas, amorosas y de excelente calidad consiguiendo así la felicidad, la seguridad y la productividad en todas y cada una de las etapas transitorias del ser humano, expresada en la acciones que se tengan con el otro (relaciones fraternales entre todos los miembros de la familia); en esta línea el mismo autor asegura que la vida que se da de la niñez a la adolescencia es un proceso biológico que determina distintos cambios físicos, sociales,

psicológicos, emocionales, entre otros. Cuando en la familia se perciben padres amorosos y con alta autoestima se logra que las etapas transitorias de los hijos e hijas sean emocionalmente positivas hasta llegar a ser un adulto. Sin embargo, existen diferentes formas de maltrato que cohíben significativamente la inteligencia emocional.

Un modelo de lo antepuesto es cuando existe una baja autorregulación emocional, son las consecuencias de las acciones se convierten en armaduras poderosas que destruyen un proceso afectivo en la propia vida como la del otro, dado que para el adolescente es difícil salir de los problemas por más pequeños que sean, es imprescindible trabajar para valorar lo que se aprende, puesto que todas las actitudes tienen un significativo resultado en la vida emocional, si desde la infancia no se orienta sobre el control de las emociones, es muy posible que no desarrollen la autorregulación emocional llegando a ser un problema para toda la vida. Proceso que puede no ser claro ya que en muchas ocasiones se evidencia complejidad, inseguridad; y es cuando la familia debe atender y orientar con afecto, utilizando el juego como base fundamental en el desarrollo de los hijos e hijas, direccionando positivamente e implementando aprendizajes significativos desde la niñez (Ardila, 2007).

En definitiva la desintegración familiar, el desarraigo, el abandono, la separación o incluso la muerte de los padres puede llegar a ser un episodio trascendental negativo en la vida, además si no se superan los traumas que generan estos acontecimientos en los procesos de desarrollo de los NNA durante las etapas de la infancia o la adolescencia podrán ser de gran impacto para la vida adulta, presentando generalmente síntomas depresivos que afecten la autorregulación emocional, sin embargo estas situaciones necesitan elaborar el duelo para que puedan ser superadas, el tiempo lo determina la misma persona con ayuda de otros; si se interviene a tiempo las probabilidades de mejora aumentan, aunque éstas situaciones no siempre son superadas (Ardila, 2007).

El autor continua mencionando que el sistema límbico es primordial en el control de las emociones e interviene de formas diferentes en la demostración de los sentimientos, diversas acciones que intervienen en la autoestima de los seres humanos y en la vida en general, es importante acotar con referencia a los sentimientos de dolor por separación, los adolescentes se afligen pues la inseguridad y la frustración que se puede llegar a sentir con la pérdida de un ser querido, puede afectar a los jóvenes emocionalmente demostrando sus sentimientos (impulsos positivos o negativos, según el caso) pueden sentir odio, miedo o ansiedad, así como conductas inciertas, tanto en lo que expresa como en la manera de actuar, es decir no alcanza la superación efectiva del trauma que posee.

Ahora bien, es importante considerar el desarrollo socioemocional de los NNA, para ello Santrock (2013) se refiere a tres diferentes contextos sociales como lo son la familia, la escuela y los compañeros, a partir de éstos se puede identificar el Yo, es decir, cuando el niño atiende a su autoestima, a su identidad, desarrolla actitudes positivas manteniendo buenas relaciones interpersonales, generando ganas de ver el mundo y de ser cada día ser mejor, cuando la autoestima es baja se presentan diversas dificultades que pueden ser reflejadas en su desempeño académico, relaciones con el otro, desmotivación, depresión, desinterés en la realización de actividades que conllevan al fracaso, incluso la muerte, allí radica la importancia de intervenir a tiempo, pues como lo menciona (Kaplan 2009, citado por Santrock, 2013), diversas investigaciones han determinado que la autoestima se transforma conforme avanza el desarrollo general, así como el desarrollo moral y el afrontamiento del estrés.

Del mismo modo se asume que el desarrollo emocional dentro de los procesos afectivos de los NNA y en la relación con el otro tiene un resultado significativo en los sujetos puesto que se debe tener una vida social feliz para que se desarrolle una alta autoestima y logre percibir la razón por la cual se debe actuar de forma adecuada.

Acotando lo anterior los núcleos familiares donde se presenta la disfuncionalidad o la monoparentalidad pueden terminar en fracaso, teniendo consecuencias graves en NNA como la agresividad, el alcoholismo, la drogadicción, el pandillaje, el satanismo, el trabajo infantil, la deserción escolar, la carencia afectiva, es por esto que el autor (Ardila, 2007) hace referencia a la importancia del quehacer pedagógico en los procesos escolares, los docentes son los intermediarios en retroalimentar saberes son protagonistas en desarrollar el afecto emocional aplicando diferentes maneras que logren enriquecer el coeficiente emocional de los NNA. El desarrollo afectivo también interviene en la autorregulación emocional puesto que mantiene y supera el control de sus sentimientos, asume las necesidades emocionales, a partir de la motivación que se deriva de las buenas relaciones consigo mismo y con los demás, se desarrolla la satisfacción de conocer sus logros y reconocer sus condiciones (Ardila, 2007).

Como señala Martínez-Otero (2015) los procesos sociolingüístico en la educación inicial van de la mano con las relaciones afectivas y la retroalimentación porque influye el uso de la comunicación, el lenguaje, la resolución de conflictos y la manera de enfrentarlos donde interviene varios agentes, principalmente el desarrollo emocional que le promueve la familia y el contexto, es decir que aquí se genera su seguridad con sí mismo y con el entorno, fortaleciendo paulatinamente las emociones a través de un aprendizaje social adecuado ligados a la seguridad en sí mismo reflejándolos a través de impulsos, tendencias, apetitos, instintos, pasiones, emociones, y sentimientos atendiendo positivamente a los respectivos cambios en que se enfrentan las personas (p. 57).

Cabe mencionar que la escuela y la familia deben corresponderse en la dimensiones socioafectivas y socioemocionales, y del aprendizaje en los NNA generando autoconocimiento y otros esquemas de autorregulación, actitudes correctas para enfrentar o solucionar situaciones adversas en el contexto social,

así como también la seguridad de relacionarse con los demás. (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017).

Por su parte (Bandura y Wolters 1990, citados por Ortiz y Gaeta, 2018) demuestran que el aprendizaje va de la mano con la autorregulación socioemocional porque si se logra optimizar los aprendizajes con las emociones es posible alcanzar nuevos conocimientos y una mejor comprensión de los demás.

Además, Saarni (2001) hace un aporte al afirmar que las habilidades socioemocionales ayudan a generar autoeficacia en las acciones o comportamientos en diversos contextos donde están las personas construyendo esquemas de aprendizaje significativos para su diario vivir, sin embargo, si estas no se alcanzan generaran un absurdo resultado en la ejecución de las mismas.

Es necesario tener gran motivación en cada una de las actividades que se realicen puesto que es de gran importancia sentir alegría en la ejecución de todo lo que se alcance a cumplir para obtener buenos resultados y percibir las habilidades o destrezas que se alcanzan cuando se obtiene nuevos conocimientos, sin embargo cuando hay desmotivación, desinterés o en los procesos académicos de los estudiantes se refleja un alto índice de mortalidad en los aprendizajes rompiendo un compromiso personal que lo desanima y lo aparta de su reto personal (Kassin, Fein y Markus, 2010, citados por Ortiz y Gaeta, 2018).

En este sentido Martínez-Otero (2015) corrobora la necesidad de la importancia de la motivación intrínseca en la educación para un aprendizaje significativo social y personal que se afronte con seguridad los retos o situaciones adversas, obteniendo resultados positivos en la parte socioemocional de los estudiantes, es decir que las habilidades socio-afectivas se reflejen en cada una de sus acciones directamente en la autoeficacia, es vital brindar espacios adecuados en la escuela a través de planteamientos necesarios cognitivos que

permitan alcanzar metas autónomas de aprendizaje académico permitiendo abordar saberes a lo largo de la vida.

Sobre la situación de las niñas y los niños que se encuentran institucionalizados: Caminos de vida enrevesados

“Muchos menores en adopción han aprendido a vivir para sobrevivir”

Vinyet Mirabent

El niño en adopción

Los niños y niñas desde que nacen, tienen por naturaleza unas necesidades específicas que solo la familia las puede suplir y ejercer, necesidades primordiales afectivas y de un sentimiento único e irremplazable, sin embargo cuando se habla de niños en adopción se debe tener en cuenta que ellos tienen una vida totalmente diferente, regularmente porque no cuentan con personas de su misma consanguineidad, motivos que hace que ellos interioricen otras experiencias, otros momentos difíciles que nadie puede resarcirlos porque por diversos motivos, sus familias deben desprenderse de ellos.

Cuando los niños encuentran una familia que pueda adoptarlos es importante saber la experiencia previa del menor, ellos vienen de un lugar donde creen que la personas con quienes van a interactuar les van a suplir unas necesidades básicas para la supervivencia, inician un proceso de integración y de adaptación en su nuevo núcleo familiar, sin embargo están a la expectativa como los recibirán en la parte emocional, puesto que ellos difícilmente demuestran sus sentimientos, en ellos se crea el miedo, la duda y están en la incertidumbre como sus padres adoptivos reaccionaran ante sus acciones ,y es aquí, el momento en el que la familia tiene una tarea ardua y compleja para iniciar un proceso de vivir una experiencia de afectividad, mostrando seguridad en sus palabras y teniendo

mucho cuidado en la manera de expresar lo que se quiere, en ellos cabe toda duda.

Cabe mencionar que cuando los niños son recién nacidos también muestran dificultades emocionales porque se deben adaptar a una nueva percepción sensorial, iniciando un ciclo de ansiedad y de inseguridad que solo su madre progenitora puede prevenirlo, el simple hecho de cambiar de cuidadora o de persona quien ayuda a sus necesidades primordiales, afecta sus sentimientos y les genera inseguridad porque tienen la necesidad de adaptarse a diferentes personas la cual deben aferrarse para tratar de sobrevivir, además su parte emocional y afectiva se ve viendo afectada porque no aprende a interactuar con los demás (Mirabent, 2012).

La vida previa del niño o niña: la vida en instituciones de protección.

Los orfanatos son establecimientos que según su contexto tienen diferentes necesidades y sus propias características, algunas de estas instituciones en países tropicales como Latinoamérica poseen habilidades comunicativas más asertivas y afectivas que favorezcan los procesos emocionales en la vida de los niños, favoreciendo los procesos de adaptación a la hora de encontrar una familia que los quiera; por el contrario, en países asiáticos y europeos, estas instituciones tienden a suplir más necesidades médicas y saludables que lo ayuden a desarrollo intelectual, no obstante, los orfanatos siempre deben atender todas las necesidades que se puedan presentar con los niños, cada uno debe conocer el desarrollo y su adaptación interactuando con el cuidador para tener conocimiento acerca de sus procesos, intereses y necesidades.

También estos lugares poseen características muy particulares, por ejemplo, tienen habitaciones amplias para varios niños, todas las cosas les pertenecen a todos supliendo necesidades generales a pesar de que todos son

muy diferentes. Los niños a su corta edad presentan dificultades emocionales, dificultades afectivas, dificultades en la salud que afectan todas las dimensiones del ser humano, de las cuales deben ser atendidas según su urgencia. El pensamiento de cada niño, su silencio, su frustración, su poca interacción con el mundo exterior cohiben los procesos que se llevan a cabo por que la vida en este contexto no es nada fácil, la falta de un núcleo familiar o de alguien que los haga sentir importantes no existe, en este lugar casi o nada es base fundamental para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales en las que deben enfrentarse cuando los adopten.

En la gran mayoría de los orfanatos los niños permanecen en un mismo lugar, los baños son compartidos, la ropa se la prestan en algunos casos, nada de lo que tiene les pertenece porque saben que en cualquier momento deben desprenderse de lo más mínimo como lo es la cama donde están la mayoría del tiempo. Es importante mencionar que el contacto físico y el lenguaje verbal y gestual permiten que la relación entre ellos y el cuidador sea cálido y afectivo.

Las carencias psíquicas y emocionales

Quienes están por diversas circunstancias en situación de adoptabilidad, aprenden a sobrevivir de una manera innata e inexplicable, la falta de atención personalizada y la socialización con los demás interrumpe la seguridad de estos niños, niñas y adolescentes hacen que los procesos adaptativos resulten en ocasiones desfavorables a la hora de enfrentarse al mundo exterior. No obstante, estos sitios deben suplir las necesidades grupales o las enfermedades de salubridad a las que están expuestos estos niños, sin embargo, lo más importante y primordial en los procesos que se llevan a cabo dentro de estas instituciones, tiene que ver con la figura sustituta que ellos encuentran allí, es decir, los cuidadores y cuidadores, personas que por motivos laborales no alcanzan a suplir carencias de tipo afectivo de los niños, motivo que hace que ellos conviertan ese sentimiento en indiferencia, desapego y frialdad.

Para establecer nuevas relaciones afectivas en estos niños, Mirabent y Ricart (2012) mencionan que para que NNA logre superar la pérdida de un ser querido, debe existir una figura amorosa, que brinde confianza y estabilidad emocional para que esos aspectos negativos, se transformen de una manera positiva y enriquecedora para que cuando alguien les adopte, logren sentirse amados y protegidos.

Sarango (2017) por su parte refiere, que, en las casas de hogar, el niño sigue enfrentando distintos cambios parentales porque sus cuidadores rotan hasta tres veces en el día, ellos comparten a nivel general los servicios que prestan, motivos que afectan emocional y afectivamente a los niños; el cuidador debe saber el proceso de socialización que realizará con cada uno de los niños que habitan allí, para que ellos vuelvan a creer en alguien y sentirse totalmente protegidos. Estos lugares también se ven afectados por la falta de intervenciones interdisciplinarias suficientes, y poca estimulación social y natural que rompe los avances significativos que alcanza el cuidador a fomentar, dañando la seguridad en sí mismo y hacia los demás.

Del mismo modo, se puede referir que los cuidadores a veces no conectan emocionalmente con los niños por diversas circunstancias, como lo mencionan Hermenau, Hecher, Elbert, y Ruf-Leuschner (2014), esto también corta los procesos de los niños y niñas, sin embargo, a pesar de la antipatía que se puede generar, el niño sabe que ellos deben suplir en determinadas ocasiones algunas de las tantas necesidades básicas para su subsistencia, no obstante está demostrado en varias investigaciones que en muchos hogares de paso requieren de intervenciones para su respectiva supervisión, porque en algunos casos se aprovechan de su inocencia para lastimarlos física o verbalmente. Las ayudas llegan, pero a pesar de la intervención en estos procesos, no se alcanzan a suplir todos los requerimientos necesarios para lograr un excelente desarrollo interno que se refleje en las potencialidades que poseen los niños, niñas y adolescentes abordando todas las dimensiones del ser humano.

Diferentes formas de sentir: El mundo emocional de las personas con discapacidad intelectual

Frente al concepto de la discapacidad en el modelo social, Canimas (2015) refiere que es una dificultad a nivel político, cultural, económico y de la sociedad, puesto que las personas de la comunidad son quienes ponen las limitaciones y reproducen los prejuicios a estas personas específicamente. Además, enfatiza los aspectos negativos, que, según su percepción, pueden tener estos jóvenes, pues generalmente se omite o ignora en la realidad que todos poseen habilidades particulares y únicas, modificando así el significado de la discapacidad, porque no se reconoce que todos tenemos capacidades diferentes, que hay una diversidad en todos los seres humanos. Es entonces cuando se señalan las diversidades funcionales como discapacidades, no se reconoce y respeta la diferencia del otro y se limita su capacidad con base en estándares genéricos que etiquetan a las personas como “incapaces” de realizar ciertas tareas o desarrollarse plenamente a nivel intelectual (Canimas, 2015 citado en Sarango, 2017).

En el último paradigma, Canimas (2015), plantea que la diversidad funcional es el término que debe utilizarse para referirse a lo que actualmente se denomina como discapacidad, porque esta palabra puede afectar emocionalmente a estas personas, por lo anterior se acota que dichas personas deben enfrentar situaciones de aislamiento y rechazo social. Las personas que pertenecen al entorno social son quienes ponen la limitación, puesto que la discapacidad intelectual no es un trastorno ni una enfermedad, debe entenderse como una condición neurobiológica, como una diversidad funcional. En esa misma línea, Sarango (2017), optó por la denominación “persona en situación de discapacidad” en lugar de “persona con discapacidad”, lo cual puede llegar a ofender, ridiculizar y afectar emocionalmente a las personas, cohibiéndoles una construcción personal verdaderamente plena de acuerdo a sus destrezas.

Paralelamente, retomando las implicaciones y realidades sobre concepción de inteligencia y el desarrollo antes planteada, es importante considerar, como lo plantean Mirabent y Ricart (2012), que desde que comenzamos a tener uso de razón, tanto en la familia como la escuela *nos enseñan a pensar*, no obstante, muchas veces se deja de lado algo substancialmente valioso e importante para la vida: ayudarnos a comprender cómo *aprender a sentir*. Las autoras continúan asegurando que la educación emocional habitualmente se ve relegada, muchas veces se da por hecho que cada persona adquiere esa habilidad por sí misma a medida que va creciendo. Frente a ello, desde hace aproximadamente 30 años, diferentes profesionales han señalado que todas las personas necesitan que se les oriente, enseñe y ayude a sentir de una manera apropiada, pero también a comprender y manejar esos sentimientos y emociones (Fernández-Berrocal, Berrios, Extremera y Augusto, 2012). Desde ésta óptica es importante pensar en las personas con discapacidad intelectual, dadas las necesidades de este aprendizaje, aunadas a su falta de habilidades para regular las emociones, que de fondo pueden afectarles a nivel personal, interpersonal y/o académico (Matito, 2004).

El primer grupo social al que pertenecen todos los niños niñas y adolescentes es la familia, reconociendo primordialmente sus condiciones biológicas y todos los derechos que le deben brindar, especialmente el de la protección y la salubridad, sin embargo, evidentemente existen familias donde se presenta todo lo contrario, convirtiéndose en un lugar donde el abandono de los padres y madres les genera afectaciones a los NNA, maltratando su integridad personal y emocional, debido a esto los entes organizacionales del Estado deben intervenir para tomar las medidas necesarias para ser garantes del cumplimiento de las necesidades que se presenten.

El Código de la infancia y de la adolescencia La ley 1098 de 2006, la Constitución Política de Colombia de 1991, los tratados y convenios internacionales, Ley Orgánica de Discapacidades (2012) en su artículo 87, a nivel

internacional, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) en su artículo 36 menciona que:

Para los efectos de esta ley, la discapacidad se entiende como una limitación física, cognitiva, mental, sensorial o cualquier otra, temporal o permanente de la persona para ejercer una o más actividades esenciales de la vida cotidiana, por ello tienen derecho a gozar de una calidad de vida plena, y a que se les proporcionen las condiciones necesarias por parte del Estado para que puedan valerse por sí mismos, e integrarse a la sociedad (Congreso de Colombia, 2006).

El lugar institucional que acoge a los NNA para tratar de suplir algunas medidas de protección frente a las diversas situaciones en las que estos niños se ven afectados por la familia, además de la discapacidad cognitiva leve o moderada que presentan, no existe alguna que cumpla con todas las necesidades específicas que cada niño requiere, con respecto a el avance afectiva y emocional, ninguna optimiza los recursos para ofrecer una mejor calidad de vida, puesto que es difícil dar beneficios concretos que ayude al autoestima y a la socialización con el mundo exterior, uno de los factores negativos que surge de esta situación es separarlos de sus familias; porque complica el desarrollo emocional, afectivo e intelectual. "... existe poca disponibilidad de programas específicos para niños con discapacidad y como consecuencia, estos niños tienen mayores probabilidades de permanecer en las instituciones durante toda su vida" (Palummo, 2013, p. 35).

Cuando los NNA permanecen más tiempo del requerido dentro de las instituciones, mantienen una autoestima baja y se les genera aún más la inseguridad, limitando que aprendan del mundo exterior, la participación y la asistencia en los establecimientos educativos en aula regular son insuficientes, motivos que hacen que reciban actividades dentro de la misma institución, buscando un bien común, además para mantenerlos ocupados. Es por esto que

el estado, sus progenitores y la sociedad deben ser los defensores de sus derechos, además mejorar la eficacia dentro de estas instituciones, garantizando el bienestar afectivo, emocional e intelectual que los ayuden a crecer en el seno de la familia (Sarango, 2017).

“Subnormalidad”, “deficiencia mental” y “retraso mental” conllevan al significado del término discapacidad intelectual que se referencian de las insinuaciones negativas que ofenden y humillan la palabra “discapacidad intelectual”, sin embargo, han sido transformados actualmente con mayor respeto y aceptación en la sociedad (Martorell, s.f.).

Marco Legal

Los NNA como sujetos de derechos

De acuerdo a la declaración de los derechos del niño en 1959, se establecen unos principios fundamentales para los niños, niñas y adolescentes como el principio de participación, ya que como personas y sujetos de derechos, pueden expresar su opinión cuando un tema le afecte y dicha opinión debe ser escuchada y tomada en cuenta (ONU año). El principio de supervivencia y desarrollo señala que se debe preservar la vida, integridad y calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes, garantizando un desarrollo en todas las dimensiones de la vida, teniendo en cuenta sus habilidades y talento. El principio del interés superior del niño, indica que se debe decidir siempre aquello que ofrezca máximo bienestar al infante, y finalmente el principio de no discriminación dicta que ningún niño, niña y adolescente debe ser afectado por condiciones inherentes a la naturaleza humana e individual (Enesco, 2000).

El enfoque de derechos en las políticas de infancia ha surgido relativamente tarde en comparación con otros grupos humanos a quienes se les ha construido un marco de derechos al ver que las garantías generales de protección no les aseguraban el ejercicio pleno de sus derechos humanos, ya que,

a pesar de que la declaración universal de los derechos humanos pretendía tener un amplio margen de aplicación, la realidad es que dichos principios generales no se cumplían para todas las personas ni grupos sociales a los que históricamente se les había sometido a discriminación y marginación, tales como son las mujeres, las niñas y niños, los migrantes, las personas en condición de discapacidad, las personas con diversidad sexual, entre otros, quienes, en la actualidad, siguen siendo víctimas de exclusión (Colín, s.f). Luego de la declaración de los derechos humanos se concibieron los derechos de las mujeres y de manera anexa se consideraron los de los niños, como derivación de los logros de las mujeres, sin embargo, esta visión no era muy favorable porque etiquetaba a las mujeres en roles maternalistas y consideraba a los niños como indefensos y dependientes de protección y ayuda de los padres, visión que no permitía visualizar las problemáticas propias de éste colectivo (Colín, s.f).

De acuerdo con Jaramillo (2007), en el código de infancia y adolescencia se toma el concepto de NNA desde sus primeros años, independientemente de la edad u otras condiciones como el género, la raza, el grupo étnico o el nivel socioeconómico, el NNA es definido como un ser social activo y como un sujeto de derechos, único y singular, con unas características específicas a nivel personal, biológico, psíquico lógico, social y cultural que está en constante expansión y desarrollo, además de ser sujetos con autonomía, historia y cultura propia, que son participantes de sus propias redes de relaciones, y que tienen capacidad de participación. En consonancia, el principio de corresponsabilidad implica la educación y la protección integral de los NNA contra todas las formas de maltrato y explotación (Jaramillo, 2007).

Es de interés realizar un breve recorrido por la normatividad que atañe al presente estudio, con el fin de comprender mejor las particularidades e interseccionalidades de la población participante.

Tabla 1 Marco Legal Internacional

Normatividad de discapacidad para la república de Colombia y

Derecho Internacional

NORMA	AÑO	FUNDAMENTO
Declaración Universal de los Derechos Humanos – ONU	1948	La Carta de los Derechos humanos comprende la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos , Sociales y Culturales, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, y sus dos Protocolos facultativos. En virtud de la Declaración Universal de los Derechos humanos, el ideal del ser humanos es ser libre, y gozar de sus libertades civiles y políticas para ser liberado de la miseria, Dichos derechos no pueden ser realizados sino son utilizados como condiciones que permitan a cada persona de gozar de estos derechos civiles y políticos, así como los derechos económicos, civiles y culturales.
Convención sobre los Derechos del Niño - ONU	1989	Aprobada por el Congreso de la República en la Ley 12 de 1991. Ratificada el 28 de enero de 1991. Promulgada por el Decreto 94 de 1992, 'por el cual se promulgan la Convención sobre los Derechos del Niño y la reserva formulada por Colombia respecto de su artículo 38, numerales, 2o. y 3o'. En vigencia para Colombia desde el 28 de febrero de 1991.
Declaración de Cartagena de indias	1992	Políticas integrales Para las personas con discapacidad en el área iberoamericana.
Convención Interamericana para la Eliminación de todas formas de discriminación contra las personas con discapacidad – OEA	1999	Para lograr los objetivos de esta Convención, los Estados parte se comprometen a adoptar las medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad. Establece que la discriminación se manifiesta con base a cualquier distinción, exclusión o restricción que tenga como efecto impedir a las personas con discapacidad el ejercicio de

		sus derechos humanos y libertades fundamentales. Resalta que la distinción solo se justifica si está al servicio de una mejor y mayor inclusión. Aprobada por el Congreso de la República en la Ley 762 de 2002. Declarada constitucional por la Corte Constitucional en la Sentencia C-401 de 2003. Ratificada por Colombia el 11 de febrero de 2004. En vigencia para Colombia a partir del 11 de marzo de 2004.
Convención de las Personas con Discapacidad – ON	2006	El propósito de la convención es promover, proteger y garantizar el disfrute pleno y por igual del conjunto los derechos humanos por las personas con discapacidad. Cubre una serie de ámbitos fundamentales tales como la accesibilidad, la libertad de movimiento, la salud, la educación, el empleo, la habilitación y rehabilitación, la participación en la vida política, y la igualdad y la no discriminación. La convención marca un cambio en el concepto de discapacidad, pasando de una preocupación en materia de bienestar social a una cuestión de derechos humanos, que reconoce que las barreras y los prejuicios de la sociedad constituyen en sí mismos una discapacidad. En su artículo 23 del numeral 1, se reconoce que los niños y niñas con discapacidad —deberán disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidadII. En el artículo 24 del numeral 1 se reconoce el derecho que los niños y niñas con discapacidad tienen al —más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la salud.II Aprobada por el Congreso de la República en la Ley 1346 de 2009. Declarada constitucional por la Corte Constitucional en la Sentencia C-293 de 2010. Ratificada por Colombia el 10 de mayo de 2011. En vigencia para Colombia a partir del 10 de junio de 2011.

Declaración de los Derechos de las Personas con retardo mental. ONU	1971	Esta Declaración establece que las personas con retraso mental tienen los mismos derechos que el resto de los seres humanos, así como derechos específicos que se corresponden con sus necesidades en los campos médico, educativo y social. Se puso especial énfasis en la necesidad de proteger a las personas con discapacidad frente a cualquier forma de explotación y en establecer procedimientos jurídicos adecuados para estas personas
Declaración de los Derechos de los impedidos. ONU	1975	Proclama la igualdad de derechos civiles y políticos de las personas con discapacidad. Esta declaración establece los principios relativos a la igualdad de trato y acceso a los servicios que ayudan a desarrollar las capacidades de las personas con discapacidad y aceleran su integración social.
Programa de acción mundial para las personas con discapacidad -ONU	1982	Un importante resultado del Año Internacional de las Personas con Discapacidad fue la formulación del Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad, aprobado por la Asamblea General el 3 de diciembre de 1982 en su resolución 37/52. El Programa de Acción Mundial es una estrategia global para mejorar la prevención de la discapacidad, la rehabilitación y la igualdad de oportunidades, que busca la plena participación de las personas con discapacidad en la vida social y el desarrollo nacional. En el Programa también se subraya la necesidad de abordar la discapacidad desde una perspectiva de derechos humanos. Señala objetivos que tienden a una concepción integral para la comprensión y manejo de la discapacidad, aportando definiciones conceptuales y fijando acciones en los campos de la prevención, la rehabilitación y la equiparación de oportunidades
Declaración de Copenhague – ONU	1995	Durante el mes de mayo de 1995, las Naciones Unidas celebraron en

		Copenhague, Dinamarca, la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, en la que se aprobaron la Declaración de Copenhague sobre Desarrollo Social y el Programa de Acción de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social. La Declaración trata de atender a las necesidades materiales y espirituales tanto de los individuos como de sus familias y comunidades. Establece que el desarrollo económico, el desarrollo social y la protección del medio ambiente son componentes del desarrollo sostenible interdependientes y que se fortalecen mutuamente, y sostiene que los grupos desfavorecidos como el de los discapacitados merecen una atención especial.
Declaración de Panamá	2000	—La discapacidad es un asunto de Derechos Humanos: El Derecho a la equiparación de oportunidades y el respeto a la diversidad.
Declaración de caracas	2001	los Estados miembros se comprometen a aunar esfuerzos para crear y actualizar el ordenamiento jurídico a favor de las personas con discapacidad
Declaración de Cartagena	2002	sobre las Políticas Integrales para las Personas con Discapacidad en el área iberoamericana
Declaración de Panamá	2007	Realizada en el marco de la —Conferencia Interamericana sobre el Decenio de las Américas por la Dignidad y los Derechos de la Personas con Discapacidad 2006-2007II, fue realizada por los participantes de la III Conferencia de la —Red Latinoamericana de organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad y sus familiasII — RIADIS. Resalta la importancia de la participación de la sociedad civil y el seguimiento a los compromisos relacionados con Convención Interamericana para la Eliminación de todas formas de

discriminación contra las personas con discapacidad. OEA.

Tabla 2. Marco Legal Nacional

Constitución de Colombia. Art 13	Política	1991	El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan. Constitución Política de Colombia. Art 47 1991 —El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran.
Constitución de Colombia. Art 54	Política	1991	Es obligación del Estado y de los empleadores ofrecer formación y habilitación profesional y técnica a quienes lo requieran. El Estado debe propiciar la ubicación laboral de las personas en edad de trabajar y garantizar a los minusválidos el derecho a un trabajo acorde con sus condiciones de salud.
Constitución de Colombia. Art 68 1991	Política	1991	La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado.
Ley		Año	Contenido

Ley 361	1997	Por la cual se establecen mecanismos de integración social de la personas con limitación y se dictan otras disposiciones.
Ley 368	1997	—Por la cual se crea la Red de Solidaridad Social, el Fondo de Programas Especiales para la Paz, y el Fondo del Plan Nacional de Desarrollo Alternativo - Fondo Plante-, y se dictan otras disposiciones. Art. 12. Creación de programas de la red de solidaridad a poblaciones y personas con discapacidad. Art. 11. Inclusión de las PcD en planes en las funciones del Fondo de Paz.
Ley 762	2002	Por medio de la cual se aprueba la —Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con DiscapacidadII, suscrita en la ciudad de Guatemala, Guatemala, el siete (7) de junio de mil novecientos noventa y nueve (1999). Esta Convención fue ratificada por Colombia el 12 de abril de 2003
Ley 1098	2006	Código de Infancia y Adolescencia se ocupa, entre otros, en los artículos 36, 43, 44, 46 y 142 de la protección de los menores con discapacidad. 7 Artículo 9 8Ley 1098 de 2006, artículo 7. 9Ley 1098 de 2006. Artículo 50
Ley 1306	2009	Por la cual se dictan normas para la protección de personas con discapacidad mental y se establece el régimen de la representación de las personas con discapacidad mental absoluta. Art. 13.
Ley 1346	2009	Por medio de la cual se aprueba la Convención de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Organización de las Naciones Unidas el 13 de Diciembre de 2006
Ley Estatutaria 1618	2013	Por la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los Derechos de las Personas con discapacidad.
Ley 1753	2015	Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 —Todos por un nuevo paísII. Los referentes técnicos

		pedagógicos deberán contener estándares de inclusión y accesibilidad dando cumplimiento al artículo 11° de la Ley 1618 de 2013 y acorde al artículo 24° de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y sus ajustes razonables. La Atención Intersectorial para la discapacidad (Art.81), Atención integral a la primera infancia en modalidad comunitaria y FAMI (Art.83), Recursos de inversión social en cultura y deporte (Art.85).
Ley 1804	2016	Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y ARTÍCULO 7. Derechos de los niños y niñas con discapacidad
Decreto 1993	2381	Por el cual se declara el 3 de diciembre de cada año como el día nacional de las personas con discapacidad.
Decreto 19	2012	Obligación de las entidades del Estado de generar mecanismos de atención preferencial a personas con discapacidad. Art. 13 Atención especial a infantes, mujeres gestantes, personas en situación de discapacidad, adultos mayores y veteranos de la fuerza pública.

Resolución No.1519	2016 Modifica do mediant e Resoluci ón No. 14612 de diciembr e 17 de 2018 (Publica do Diario Oficial 50.811 del 18 de diciembr e de 2018)	Se aprueba el Lineamiento técnico del modelo para la atención de los niños, las niñas y adolescentes, con derechos amenazados o vulnerados (En adelante se entenderá como población titular a los niños, niñas, adolescentes, mujeres gestantes y/o en periodo de lactancia, con sus derechos amenazados o vulnerados; mayores de 18 años sin discapacidad en declaratoria de adoptabilidad y mayores de 18 años con discapacidad que al cumplir la mayoría de edad se encontraban en declaratoria de adoptabilidad)
Resolución 7155	2016	—Por la cual se modifica la Resolución 5929 de 2010 que aprueba los lineamientos técnico administrativos de ruta de actuaciones y modelo de atención para el restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes y mayores de 18 años con discapacidad, con sus derechos amenazados, o vulnerado.
ARTICULO 26.	2014	Evaluación de las medidas para garantizar el ejercicio de los derechos de las Personas

		con Discapacidad Acuerdo 003 de 2014. El Consejo Nacional de Discapacidad -CND, emite recomendaciones sobre el Observatorio Nacional de Discapacidad - OND, como una estrategia técnica que recopila, investiga, analiza y genera información, para contribuir al seguimiento de los esfuerzos en el marco del Sistema Nacional de Discapacidad. 2014
Conpes 166	2013	Define los lineamientos, estrategias y recomendaciones que con la participación de las instituciones del Estado, la sociedad civil organizada y la ciudadanía, permitan avanzar en construcción e implementación de la Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social - PPDIS, que se basa en el goce pleno en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las Personas con Discapacidad

Capítulo 3

Marco Metodológico: Intercambio de voces

Enfoque

Respondiendo a los objetivos del estudio, el enfoque de investigación abordado es cualitativo buscando aproximarnos a la realidad del contexto natural de la población, con la intención de identificar los fenómenos que transcurren, considerando los significados que éstos tienen para los participantes (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 32). Al igual que Los autores Blasco y Pérez (2007) quienes describen que la investigación cualitativa es mejor para aproximarse a la realidad en la que están los participantes para lograr evidenciar mejor su realidad.

En la investigación cualitativa se requieren de algunos instrumentos para recoger información en esta investigación se realizaron entrevistas semiestructuradas, observación directa, recolección de las historias de vida, en las cuales se pudieron escuchar las rutinas y situaciones y problemáticas de cada uno de los participantes.

Por otra parte, (Taylor y Bogdan, 1987, citados por Blasco y Pérez 2007, pp. 25 -27) al referirse a la metodología cualitativa produce datos descriptivos: las palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable.

Estos autores refieren que el modelo de investigación cualitativa tiene unas características: una de ellas es que La investigación cualitativa es inductiva en donde se desarrollan conceptos y comprensiones creando hipótesis para dar inicio a unos interrogantes para crear una investigación más flexible. También se toma a las personas en una perspectiva holística; se toma a las personas y sucesos como un todo. Por ello es sensible a los efectos que ellos mismos han creado sobre las personas que son objeto de su estudio.

El investigador interactúa con los participantes de un modo natural y no obstaculizante, para poder experimentar la realidad tal como otros la perciben y

así reconocer las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez, No busca la verdad o la moralidad y ve a todas como a iguales.

Los métodos cualitativos son humanistas al estudiar a las personas cualitativamente, ya que se llega a conocer en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en su contexto y se aprende sobre la belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde en otros enfoques investigativos.

Se da énfasis en mantener un estrecho margen entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. Ya que se puede Observar a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente. Este enfoque deja a la vista Todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Ningún aspecto de la vida social es demasiado trivial como para no ser estudiado. La recolección de datos se realiza a través de entrevistas y documentos como diarios, historias familiares, “El análisis toma la forma de historias, epifanías, y el contenido histórico para obtener una imagen vívida de la vida de la persona en cuestión” (Creswell, 1998, pp. 49 -51).

Un estudio fenomenológico describe el significado de las experiencias vividas por una persona o grupo de personas acerca de un concepto o fenómeno (Creswell, 1998, p. 51).

Otra herramienta que utiliza la investigación cualitativa según (Creswell, 1998, pp. 49 -51) son los estudios de caso que son útiles cuando se quiere comprender de manera más detallada la situación o algún problema de los casos a investigar ya que estos nos dan mucha más información.

De un estudio de caso se espera que abarque la complejidad de un caso o tema en particular para lograr comprender de manera más eficaz las circunstancias importantes (Stake, 1998, p. 102).

Todos los métodos y técnicas para realizar la investigación cualitativa, tienen en común el investigar desde el punto de vista participativo, con las personas, y establecer nuevas perspectivas en torno a las relaciones entre el investigado y el investigador. Además, aporta variadas opciones metodológicas sobre cómo acercarse a tal ámbito de acuerdo con el problema y los objetivos del estudio a largo o a corto plazo (Creswell, 1998, pp. 49 -51).

Tipo de Estudio

El presente estudio se realiza bajo un diseño de investigación Narrativo, La investigación narrativa está adquiriendo cada día mayor relevancia en las ciencias sociales y humanas.

Para algunos autores se trata de una forma específica de investigación, dentro del paradigma cualitativo, con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento, se trata de una perspectiva de investigación que amplía las formas de investigación cualitativa, ya que puede incluir algunas estrategias metodológicas, fuentes de recogida de datos y formas de análisis y representación más convencional y otras más novedosas.

Desde el punto de vista conceptual, si las personas somos seres que contamos las historias que vivimos individual y colectivamente entonces, tal y como señalan (Connelly y Clandinin, 1990, p. 6) “la investigación narrativa es el estudio de las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo”.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación narrativa es un proceso de recolectar los datos que cuentan las personas sobre sus vidas y las vidas de otros. Las fuentes de recogida de dichos relatos son las entrevistas, las cartas, las autobiografías y las historias orales. Si nuestra mirada se dirige a los supuestos onto - epistemológicos que subyacen en las investigaciones narrativas actuales, encontramos una ontología realista y otra relativista que se

corresponden habitualmente con una epistemología realista y otra constructivista (Lieblich et al., 1998).

Las Categorías de narrativa con enfoque de tópicos, ha sido diseñado para ser reconocido en la construcción de conocimiento en la investigación educativa y social (Bolívar, Segovia y Fernández, 2001), pues relaciona varios saberes y permite una toma de datos provenientes de los individuos en su entorno real, que a su vez incluye a otras personas y dimensiones sociales (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Población

Para la selección de la población se empleó el muestreo no probabilístico (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). El objeto de estudio en la presente investigación se centró en un grupo focal de 10 adolescentes entre los 13 y 17 años de edad vinculados al Instituto Para Niños Ciegos - Fundación Juan Antonio Pardo Ospina ubicada en la ciudad de Bogotá, en el barrio San Cristóbal sur. El grupo sujeto de estudio estuvo conformado por jóvenes bajo la protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF en la modalidad de internado para el restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes y mayores de 18 años con discapacidad, con sus derechos amenazados, o vulnerados (Resolución 1519 , 2014). Los participantes se encuentran diagnosticados con discapacidad cognitiva leve a moderado. Para seleccionar la población participante en la investigación fueron definidos los siguientes ciertos criterios de inclusión:

- Adolescentes entre 15 y 17 años de edad
- Adolescentes pertenecientes al Instituto Para Niños Ciegos - Fundación Juan Antonio Pardo Ospina

- Adolescentes en condición de adoptabilidad por carencia de grupo familiar
- Adolescentes escolarizados

Los criterios de exclusión determinados fueron los siguientes:

- Niños, niñas y adolescentes con diagnóstico de discapacidad cognitiva moderada, grave o discapacidad múltiple y asociada a otra discapacidad.
- Niños, niñas y adolescentes que no pertenezcan a la Fundación Juan Antonio Pardo Ospina
- Niños, niñas y adolescentes fuera del rango de edad establecido.
- Niños, niñas y adolescentes con grupo familiar existente y vinculante.
- Niños, niñas y adolescentes que no se encuentran escolarizados.

Para las investigadoras es importante poder darles voz y reconocimiento a las personas que participaron en la investigación, por ello, se brinda una breve contextualización sobre la realidad de cada joven participante.

Vanesa. 17 años de edad. Cuenta con un Diagnostico de Retraso Mental Leve, trastorno del lenguaje. Ingresa al Instituto para niños ciegos en octubre del 2015, remitida por traslado institucional, refieren que su motivo de ingreso fue por restablecimiento de derechos por presunto abuso sexual en medio familiar, a la fecha está bajo protección y declarada en adoptabilidad. Proviene de una familia nuclear, del cual fue retirada por negligencia y vulneración de derechos, por tanto, en la actualidad no cuenta con referentes afectivos, sus redes de apoyo son institucionales, las cuales apuntan al bienestar e integridad de la joven.

A nivel personal cuenta con habilidades sociales, lo que le permite un adecuado desempeño en diferentes contextos, participa de forma activa en actividades lúdicas, recreativas y sociales, participa de forma intermitente mostrándose con disposición, aunque en ocasiones puede mostrarse un poco indispuesta. Es receptiva ante la retroalimentación, le cuesta expresar sus sentimientos en contextos desconocidos, sin embargo cuando se siente en espacios de confianza logra dar a conocer sus opiniones.

Vanessa se encuentra escolarizada en un colegio oficial, cursando el grado octavo en aula regular con educación inclusiva en jornada mañana, las docentes de inclusión reportan que presenta dificultades en comprensión de lectura, y matemáticas (álgebra y divisiones). En las tardes a la institución se encuentra en el grupo de escolares donde le refuerzan y le apoyan en tareas, ella requiere de apoyo intermitente, ya que algunos temas no los comprende bien. Se vincula a Vanessa a las actividades y salidas que se realizan por parte de la institución, con el fin de que pueda mejorar su desempeño y la relación con su contexto inmediato, desarrollar habilidades para la vida, que generaren mayor autonomía e independencia, igualmente se Potencializa en el desarrollo y fortalecimientos de habilidades sociales básicas y complejas.

Desde la parte institucional se contempla tener un manejo integral que garantice su adecuado desarrollo “emocional, afectivo y personal”. Vanesa presenta comportamientos acordes a su edad, con adecuadas relaciones interpersonales. Reconoce figuras de autoridad, conoce normas de convivencia dentro y fuera de la institución. Su salud se encuentra en buenas condiciones generales.

John. 15 años. Cuenta con diagnostico Retardo Mental leve y Trastorno del lenguaje. Ingresa al Instituto para niños ciegos en octubre del 2015, remitido por traslado institucional, se encuentra con medida de protección y adoptabilidad. El adolescente reconoce normas de convivencia, sus comportamientos son

acordes a los de su edad con adecuadas relaciones interpersonales. Reconoce figuras de autoridad, conoce normas de convivencia dentro y fuera de la institución.

Se trabaja en el desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales básicas. A nivel social no presenta déficit, no presenta juego solitario o periodos de aislamiento social, sigue instrucciones simples. A nivel emocional no presenta alteraciones comportamentales que interfieran en sus procesos de socialización, por medio de comunicación verbal expresa emociones, deseos y sentimientos.

No cuenta con referente familiar, dentro de atención institucional se fortalece su parte emocional ya que sus hermanos se encuentran dentro de la misma institución, dentro de su convivencia muestran unión y apoyo mutuo en actividades cotidianas y en ocasiones personales. Además, se fortalece el incremento de los dispositivos básicos de aprendizaje, la interacción asertiva con sus pares, se espera que el adolescente logre regular de manera adecuada las emociones, con la finalidad de no generar convivencia hostil con sus pares

John se encuentra escolarizado cursando el quinto grado, se encuentra en el grupo de escolares con una propuesta enfocada en refuerzo académico y apoyo en tareas de lo cual se ha venido trabajando de manera independiente, pero con supervisión de la formadora, se ha observado dificultades en el habla, pero su rendimiento y en el área de lecto-escritura ha mejorado notablemente al igual que la memoria de trabajo. Desde la parte institucional se contempla tener un manejo integral para que se garantice su adecuado desarrollo “emocional, afectivo y personal”.

Nicol tiene 16 años. Ingresó al Instituto para niños ciegos en octubre del 2015 remitida por traslado institucional, por negligencia y abandono. Cuenta con resolución de adoptabilidad, no cuenta con referente familiar, dentro de atención institucional se fortalece su parte emocional ya que sus hermanos se encuentran

dentro de la misma institución, dentro de su convivencia muestran unión y apoyo mutuo en actividades cotidianas y en ocasiones personales. Realiza actividades encaminadas al desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales básicas, donde se favorezca y le permitan participar y relacionarse en su entorno de manera adecuada. Nicol muestra toma de decisiones y resolución de conflictos, mediante la comunicación asertiva con pares. La joven presenta adecuada interacción con sus compañeros, aunque en ocasiones no es tolerante al comportamiento de algunos de ellos, cuenta con adecuado comportamiento que favorece su participación.

Se desarrollan actividades que permitan el incremento de los dispositivos básicos de aprendizaje., Se espera que logre regular de manera adecuada las emociones, con la finalidad de no generar convivencia hostil con sus pares. Se trabaja en el grupo de escolares en refuerzo académico y apoyo en tareas, con Nicol se ha reforzado en la realización de sumas y restas con gráfica, Se evidencian dificultades en escritura y comprensión de lectura y dificultades de lenguaje. Es colaboradora y participativa, con buen desempeño en las actividades, manteniendo la simetría y coordinación de sus movimientos.

Nicol se encuentra escolarizada cursando grado 501 de educación especial, donde manifiestan es colaboradora y muestra interés en las clases. Desde la parte institucional se contempla tener un manejo integral hacia el NNA que garantice su adecuado desarrollo “emocional, afectivo y personal”. No ha sido posible establecer contacto con referentes afectivos.

Ángel. 14 años de edad. Cuenta con diagnóstico de Retardo Mental leve, trastorno del Lenguaje. Ingresó al Instituto para niños ciegos en octubre del 2015 por traslado institucional, se encuentra con medida de protección y Adoptabilidad, Ingresó ya que los progenitores del menor tienen habitabilidad en calle y no eran garantes de derechos. Reconoce normas de convivencia, sus comportamientos son acordes a los de su edad con adecuadas relaciones interpersonales.

Reconoce figuras de autoridad, conoce normas de convivencia dentro y fuera de la institución, no obstante tiende en ocasiones a no seguir ordenes, no cuenta con referente familiar, dentro de atención institucional se fortalece su parte emocional ya que sus hermanos se encuentran dentro de la misma institución, dentro de su convivencia muestran unión y apoyo mutuo en actividades cotidianas y en ocasiones personales

Ángel se encuentra escolarizado cursando el grado 302 de educación especial, se trabaja con él en el grupo de escolares en el cual se refuerza en las dificultades presentadas a nivel académico y apoyo en tareas, Ángel participa en clase de música los días martes y jueves. Se evidencia dificultad en la pronunciación de palabras, corta memoria de trabajo y dificultades en comprensión lectora.

Participa en actividades lúdicas, recreativas y sociales de su agrado, participa de forma intermitente. A nivel cognitivo muestra estabilidad en sus periodos de permanencia en las actividades, así como en procesos cognitivos superiores, se orienta frente a la adquisición de hábitos de estudio. A nivel social se mantienen las habilidades sociales básicas participa de forma activa en las actividades lúdicas, recreativas, sociales que se desarrollan en la institución. En ocasiones presenta comportamientos disruptivos y agresivos hacia sus compañeros y formadores, se realizan intervenciones sobre la importancia del respeto y la comunicación en la solución de problemas.. El proyecto de vida de Ángel se encuentra enfocado en la potencialización de dispositivos básicos de aprendizaje que permitan incrementar su rendimiento escolar, así como el fortalecimiento de habilidades y destrezas en actividades de vida cotidiana que permitan generar mayor autonomía e independencia

Se trabaja con el joven en el grupo de escolares actividades de refuerzo académico y apoyo en tareas, Ángel presenta adecuado comportamiento dentro y fuera del aula, es respetuoso con las formadoras y realiza adecuadamente sus

rutinas de ABC de manera independientemente. Se espera que el adolescente logre regular de manera adecuada las emociones, con la finalidad de no generar convivencia hostil con sus pares. Desarrollar habilidades y destrezas en Ángel que permitan el incremento en actividades educativas. Mantener y reforzar sus habilidades a nivel social y cognitivo donde desarrolle habilidades y destrezas que permitan generar un incremento en autonomía e independencia. Desde la parte institucional se contempla tener un manejo integral hacia el NNA que garantice su adecuado desarrollo “emocional, afectivo y personal”.

Brandon. 16 años. Cuenta con diagnóstico de Retardo Mental Leve, epilepsia no identificada. Ingresa al Instituto para niños ciegos en octubre del 2015 remitido por traslado institucional, sin red familiar, el menor se encuentra declarado en adoptabilidad. Ingresó ya que los progenitores del menor tienen habitabilidad en calle y no eran garantes de derechos. Reconoce normas de convivencia, sus comportamientos son acordes a los de su edad con adecuadas relaciones interpersonales. Reconoce figuras de autoridad, conoce normas de convivencia dentro y fuera de la institución. Dentro de atención institucional se fortalece su parte emocional ya que sus hermanos se encuentran dentro de la misma institución, y con ellos muestra un rol protector, dentro de su convivencia muestran unión y apoyo mutuo en actividades cotidianas y en ocasiones personales.

Brandon se encuentra escolarizado cursando el grado 501 de educación especial, donde se busca Eliminar barreras en educación a través del proceso de inclusión. A nivel social no presenta déficit en habilidades sociales básicas no presenta juego solitario o periodos de aislamiento social, sigue instrucciones simples. A nivel cognitivo se mantienen sus periodos atencionales, así como sus procesos cognitivos superiores, requiere de refuerzo de forma permanente para la fijación de nuevos conceptos. A nivel social cuenta con habilidades sociales que le permiten adaptarse de forma adecuada en diferentes contextos, participa de forma activa en actividades lúdicas, recreativas y sociales que se desarrollan en

la institución. A nivel comportamental presenta comportamientos ajustados al contexto sigue las normas y rutinas propias de la institución. A nivel emocional se evidencian alteraciones cuando le parece algo injusto con respecto a sus compañeros y a él.

El proyecto de vida de Brandon se encuentra enfocado en el desarrollo de actividades escolares, así como el fortalecimiento de habilidades y destrezas de habilidades para la vida cotidiana. Brandon mantiene su salud en buenas condiciones generales. Se desarrollan actividades que le permiten el incremento de los dispositivos básicos de aprendizaje, una interacción asertiva con sus pares, que además logre regular de manera adecuada las emociones, con la finalidad de no generar convivencia hostil con sus pares. Potencializar habilidades que permitan el incremento autonomía e independencia. Fortalecimiento de habilidades sociales básicas. Desarrollo de habilidades para la solución de problemas y una adecuada convivencia. Desarrollar y fortalecer en Brandon habilidades a nivel cognitivo y social. Mantener en Brandon habilidades para la vida cotidiana. Desde la parte institucional se contempla tener un manejo integral hacia el NNA que garantice su adecuado desarrollo “emocional, afectivo y personal”.

Lorena tiene 17 años. Cuenta con diagnóstico de Retraso Mental Leve, déficit cognitivo. Ingresó a la institución en octubre del 2015 por traslado institucional, por antecedentes de historia clínica la menor es reintegrada a medio familiar bajo la custodia de su cuñada, tiempo después se reingresa a protección ya que referían maltrato físico por parte de la cuñada. Negligencia por parte de progenitores y presunto abuso sexual. Bajo medida de adoptabilidad, joven sin red familiar activa su referente afectivo es su hermana Yuri, la cual se encuentra institucionalizada en otra fundación, se encuentran una vez al mes.

Desde la parte institucional se contempla tener un manejo integral hacia la joven que garantice su adecuado desarrollo “emocional, afectivo y personal”. Se

encuentra en declaratoria de adoptabilidad. Lorena se encuentra escolarizada realizando el curso: taller de costura donde se pretende favorecer la igualdad de oportunidades, proporcionar una educación personalizada, fomentando la participación, la solidaridad y cooperación. Se realizó cambio de colegio ya que se encontraba en otro colegio, pero debido a su déficit cognitivo se debió cambiar a otro donde pudiera desarrollar otras habilidades de acuerdo a sus capacidades.

Lorena participa activamente, aunque en ocasiones puede mostrarse un poco indispuesta e irritada, es receptiva ante la retroalimentación, a nivel cognitivo se mantienen sus habilidades requiere de refuerzo y apoyo de forma intermitente para el incremento en la fijación de nuevos conceptos. A nivel social cuenta con habilidades sociales que le permiten adaptarse en nuevos contextos, participa de forma activa en actividades lúdicas, recreativas y sociales que se desarrollan en la institución. Inició el proceso educativo donde se ha evidenciado una adecuada adaptación. A nivel comportamental se evidencian alteraciones en su estado de ánimo en ocasiones de tipo comportamental y emocional. . El proyecto de vida Lorena se encuentra enfocado al fortalecimiento de habilidades y destrezas a nivel cognitivo y social, donde se espera el desarrollo de habilidades a nivel educativo y pre vocacional. Con Lorena se trabaja en buscar desarrollar habilidades para la vida, que generaren mayor autonomía e independencia. Cuenta con una *superamiga* con la cual sale una vez al mes, brindándole una referencia afectiva.

Jeisson tiene 17 años de edad. Tiene un diagnóstico de Retardo Mental leve, trastorno del lenguaje. Ingresó al instituto para niños ciegos por traslado institucional por antecedentes por presunto abuso sexual y abandono, se encuentra en declaratoria de adoptabilidad. Presenta comportamientos normales a los de su edad y su diagnóstico. Reconoce figuras de autoridad, en ocasiones reconoce normas de convivencia dentro de la institución. No se evidencia figuras afectivas que permitan tener certeza de un adecuado restablecimiento de derechos, sin embargo cuenta con una *superamiga* que lo visita de vez en cuando.

Se trabaja con él en la adquisición de habilidades sociales básicas que le permitan participar y relacionarse en su entorno de manera adecuada, la toma de decisiones y resolución de conflictos, mediante la comunicación asertiva con pares. El joven no presenta adecuada interacción con sus compañeros, no es tolerante al comportamiento de algunos de ellos, en ocasiones cuenta con adecuado comportamiento que favorece su participación, comparte en las actividades desarrolladas en la institución, se mantienen sus procesos básicos, requiere de refuerzo de forma permanente para el inicio, mantenimiento y finalización de las actividades en mesa que se le han asignado, presenta dificultades para retener y evocar nuevos conceptos.

Se encuentra escolarizado en la jornada de la tarde, sin embargo se han evidenciado dificultades a nivel comportamental y bajo rendimiento a nivel académico, baja tolerancia a los mismos presentando respuestas agresivas y vocabulario soez. El proyecto de vida de Jeison se encuentra enfocado al mantenimiento y fortalecimiento de habilidades a nivel cognitivo y social, así mismo dar continuidad al proceso educativo para el desarrollo de habilidades a nivel pre-vocacional. inicialmente ingresa a grado sexto realizando el curso de taller de costura, sin embargo del colegio refieren que el joven posee bajo seguimiento instruccional y que su comportamiento genera indisciplina en el aula lo que dificulta que tenga avances significativos, requiere de instigación para la culminación de actividades, es disperso y evade las situaciones y constantemente está a la defensiva, y se ven alterados sus dispositivos básicos de aprendizaje, (atención, percepción y memoria) por ende se está evaluando a Jeison en un grupo distinto, donde las exigencias sean diferentes, más enfocadas al seguimiento de instrucción y adquisición de hábitos y rutinas. Desde la parte institucional se contempla tener un manejo integral hacia el NNAJ que garantice su adecuado desarrollo “emocional, afectivo y personal”. Joven declarado en adoptabilidad.

Sherly tiene 18 años de edad. Con diagnóstico de Retraso Mental Leve, Trastorno del comportamiento secundario al RM. Ingresa a la institución por traslado institucional, la menor es reportada por policía de infancia y adolescencia por negligencia y abandono. Ingresa a la institución bajo medida de adoptabilidad, joven sin red familiar activa., su referente afectivo es su hermana Linda, la cual se encuentra institucionalizada en otra fundación, con la cual se encuentra una vez al mes.

Presenta comportamientos acordes a su edad y su diagnóstico, reconoce figuras de autoridad, conoce normas de convivencia dentro y fuera de la institución. Participa de forma activa en actividades que permitan el desarrollo de habilidades en la solución de problemas simples y desarrollo de proyecto de vida. Presenta dificultades para solucionar problemas sencillos, adaptación de capacidades cognitivas. Durante el mes de diciembre se realizaron diferentes actividades dirigidas a incrementar su participación, tolerancia al tiempo y actividad y a la interacción con pares, mejorar habilidades sociales, autoestima, trabajo en equipo, resolución de problemas, reconocimiento del valor de la solidaridad, en pro de su desarrollo social y emocional. Desde el área de psicología durante este periodo no se evidencian avances significativos. Sherly a nivel cognitivo se mantiene la orientación frente a la importancia de adquirir hábitos de estudio, se mantienen sus habilidades cuenta con periodos atencionales prolongados, en procesos cognitivos superiores cuenta con habilidades para la retención, almacenamiento y evocación de nuevos conceptos, sin embargo en ocasiones requiere de refuerzo de forma permanente. Sherly presenta comportamientos ajustados al contexto. A nivel social presenta un adecuado seguimiento de instrucciones, sigue las rutinas y las normas de la institución, participa de forma activa en actividades lúdicas, recreativas, sociales y religiosas desarrolladas en la institución. Se realiza orientación en prevención del abuso sexual y el consumo de sustancias psicoactivas. El proyecto de vida Sherly se encuentra enfocado en sus actividades académicas, así como en el

desarrollo y fortalecimiento de habilidades para la vida. Brindar espacio que permitan el fortalecimiento de lazos fraternales con su hermana.

Desde el área de pedagogía se ha trabajado con Sherly en el grupo de escolares en refuerzo académico y apoyo en tareas realizando trabajos de investigación sobre los valores, rutinas para trabajar en taller de alimentos, repaso sobre conjuntos de pertenencia y, investigación sobre el desarrollo de los seres humanos, significado que es violencia, elaboración de mapa conceptual sobre los conflictos, desarrollo de guía de matemáticas, refuerzo en lectura, decoración de carpeta de artes. Entre otras actividades asignadas por el colegio para reforzar los aprendizajes adquiridos, para lo cual la joven requiere de apoyo limitado en la realización de las mismas, solicita ayuda solo si lo requiere, sigue instrucciones de manera adecuada, aunque ocasionalmente requiere de estímulos formativos dado que presenta conductas groseras con sus compañeros y formadoras, respeta la figura de autoridad, pero cuando está molesta no son significativas para ella. Presenta adecuada presentación personal, aunque en ocasiones es necesario realizar llamado para que se organice el uniforme.

Favorecer la igualdad de oportunidades, proporcionar una educación personalizada, fomentando la participación, la solidaridad y cooperación entre los estudiantes, mejorando la calidad de la enseñanza y la eficacia del sistema educativo. Desde la parte institucional se contempla tener un manejo integral hacia el NNAJ que garantice su adecuado desarrollo “emocional, afectivo y personal”. Joven declarada en adoptabilidad.

Técnicas e Instrumentos para la recolección de información:

Según palabras de (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 605) algunos autores consideran como una especie de entrevistas grupales. Estas últimas consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (3 a 10

personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales.

El tamaño de los grupos varía dependiendo del tema: tres a cinco personas cuando se expresan emociones profundas o temas complejos y de seis a 10 participantes si las cuestiones a tratar versan sobre asuntos más cotidianos, aunque en las sesiones no debe excederse de un número manejable de individuos. El formato y naturaleza de la sesión o sesiones depende del objetivo y las características de los participantes y el planteamiento del problema. (Creswell, 2005, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 605).

Los grupos focales les permite a los entrevistadores estudiar a la población mediante una conversación más natural que en una entrevista personal. Combinado con *observación participativa*, este método puede ser usado para aprender acerca de grupos y sus patrones de interacción.

(Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 608) explican que los pasos para realizar una sesión de Grupo Focal o *Focus Group* se realiza mediante los siguientes pasos:

Determinar el número de personas por grupo y cuantas sesiones se realizarán, definir perfil, convocar a las personas, organización de las sesiones debe efectuarse en un lugar confortable, silencioso y aislado. Los participantes deben sentirse “a gusto”, tranquilos, despreocupados y relajados. Asimismo, es indispensable planear cuidadosamente lo que se va a tratar en las sesiones, tener unas propuestas definidas. Durante la sesión se pueden solicitar opiniones, hacer preguntas, administrar cuestionarios, discutir casos, intercambiar puntos de vista y valorar diversos aspectos. Elaboración de informe:

Como técnica de recolección de datos se utilizaron tres grupos focales (Páramo, 2008) involucrando a varios participantes de manera simultánea con un

tema central de discusión. También se utilizaron 3 entrevistas semiestructuradas, con el objetivo de lograr aproximaciones subjetivas de los participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Técnicas e Instrumentos para el análisis de la información:

En esta fase se seleccionó el análisis de contenido como técnica, elección centrada en la importancia de la construcción de la experiencia y la comprensión de la realidad percibida por las personas participantes a través del lenguaje y/o discurso (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Dicho análisis se realizará a través de la herramienta Atlas Ti.7 por medio de matrices de categorías centrales y periféricas. Según la definición clásica de (Berelson, 1971, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2003) "el análisis de contenido es una técnica para estudiar y analizar la comunicación de una manera objetiva, sistemática y cuantitativa" (p. 412). Sierra Bravo (1985) explica, que el análisis es: objetivo, porque los procedimientos pueden ser reproducidos por otros investigadores, siendo susceptibles de verificación; es sistemático, ya que el análisis exige la sujeción a una pauta objetiva determinada que abarque todo el contenido a observar; y es cuantitativo, porque se pueden cifrar numéricamente los resultados del análisis. Por ello, el análisis de contenido es "...equivalente en el estudio de documentos a la investigación por encuesta y sus resultados se condensan, como en ésta, en tablas numéricas" (Bailey, 1978, citado por Sierra Bravo, 1985, p. 288).

Según Sierra Bravo (1985), el objeto del análisis de contenido, es el contenido expreso de la comunicación, en el texto de que se trate. Sin embargo, el análisis no pretende quedarse con el contenido manifiesto, sino “ *inferir de él consecuencias relevantes de naturaleza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. Sobre el origen, destino y aspecto de los mensajes*” (p. 288). También, (Krippendorff 1980, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2003), relaciona el análisis con el significado de los datos dentro de un contexto, cuando

lo define como "*una técnica de investigación para hacer inferencias válidas y confiables de datos respecto a su contexto*" (p. 412).

El análisis de contenido se efectúa por medio de la codificación, que es "*el proceso en virtud del cual las características relevantes del contenido de un mensaje se transforman a unidades que permitan su descripción y análisis precisos*" (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 413).

El auge que han experimentado en los últimos años las metodologías cualitativas se ha reflejado no sólo en su utilización por cada vez más investigadores de diferentes disciplinas y en el incremento del número de publicaciones "cualitativas", sino que también ha venido acompañado, desde hace no demasiados años, de la aparición de toda una serie de herramientas informáticas que tienen como objetivo facilitar el arduo trabajo de la investigación cualitativa (Muñoz, 2003).

ATLAS/ti es una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de, principalmente, grandes volúmenes de datos textuales. Puesto que su foco de atención es el análisis cualitativo, no pretende automatizar el proceso de análisis, sino *simplemente* ayudar al intérprete humano agilizando considerablemente muchas de las actividades implicadas en el análisis cualitativo y la interpretación, como por ejemplo la segmentación del texto en pasajes o citas, la codificación, o la escritura de comentarios y anotaciones; es decir, todas aquellas actividades que, de no disponer del programa, realizaríamos ayudándonos de otras herramientas como papel, lápices de colores, tijeras, fichas, fotocopias... (Muñoz, 2003, p. 2).

Imaginemos, por ejemplo, una posible secuenciación de las fases de un análisis cualitativo como la que proponen Pidgeon y Henwood (1997) para ilustrar el enfoque de la *Grounded Theory* (...). Si nos

centramos en las fases de análisis inicial y principal, podemos ver que, en la práctica, el tipo de actividades a realizar no es demasiado diferente a las que podemos realizar cuando leemos cualquier texto, especialmente a las que podemos realizar cuando leemos un texto científico (Muñoz, 2003, p. 2).

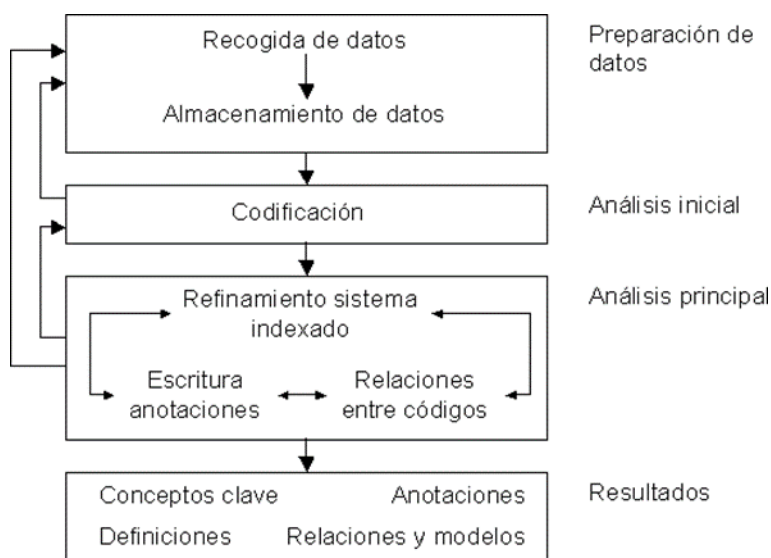


Figura 1. Representación de las fases de un análisis cualitativo, tomada de *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti* (Muñoz, 2003).

Capítulo 4.

Análisis de resultados: Escuchándonos

El análisis de contenido se realizó mediante codificación abierta y matrices de categorías a través del programa Atlas ti, dicho análisis se realizó a la luz de la revisión teórica realizada previamente. Conforme a las categorías de análisis, se presentan los resultados de los datos recogidos a través de las entrevistas individuales y grupales.

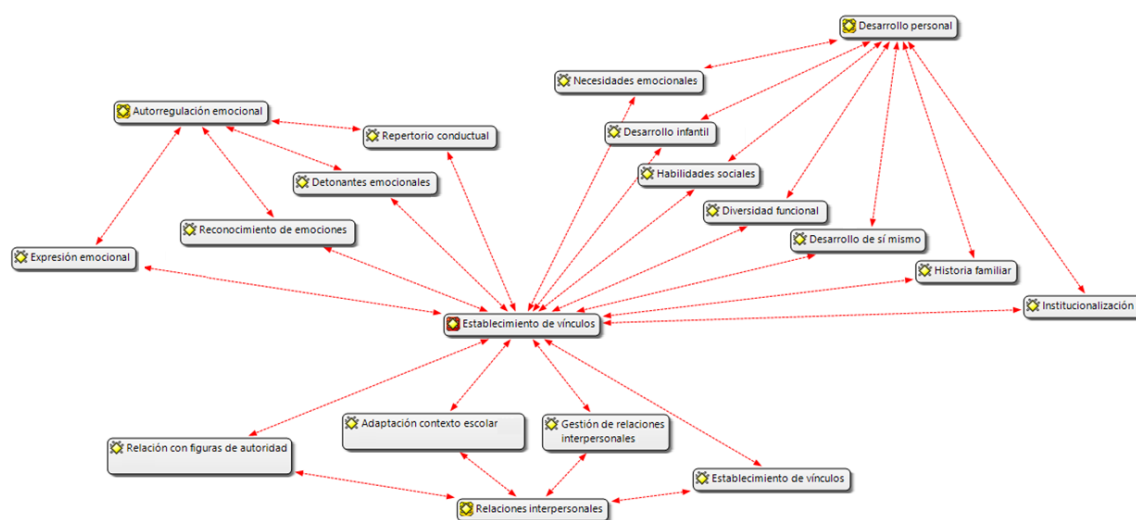


Figura 2. Red semántica general, con la súper familiar de acuerdo a la fundamentación de códigos.

La figura 2 muestra el mapa general de la red semántica obtenida, en el cual se evidencian tres (3) familias de categorías: Autorregulación emocional, Desarrollo personal y Relaciones interpersonales. De las categorías anteriormente mencionadas surgieron un total de 15 códigos, los cuales se detallan en la red semántica de relaciones (Figura 2), dichas relaciones se establecieron de acuerdo a la fundamentación basada en el análisis del contenido en las transcripciones de las entrevistas individuales y grupales.

Propuesta pedagógica para favorecer la autorregulación emocional

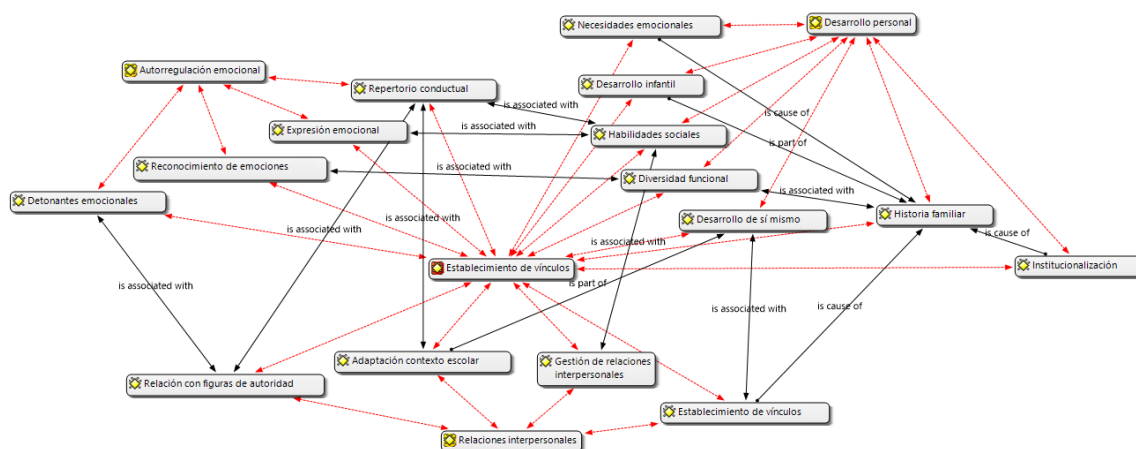


Figura 3. Red semántica de relaciones, con la súper familiar de acuerdo a la fundamentación de códigos y el análisis cualitativo.

Una vez analizados los vínculos entre códigos de categorías, se procedió a revisar cada categoría y su vínculo con otras, en las figuras subsiguientes se visualiza las redes por categoría y se realiza una descripción de los códigos asignados en el análisis de contenido. Es importante considerar que los resultados se presentan con una alusión directa a los jóvenes de la población participante, ya que se realizó triangulación de información e el análisis, teniendo en cuenta las narrativas de los propios jóvenes, las percepciones de los profesionales y la observación directa de las investigadoras.



Figura 4. Red de vínculos de la categoría Autorregulación emocional.

Categoría Autorregulación emocional

Código: Expresión emocional. Los participantes manifestaron que la expresión emocional o afectiva de los jóvenes, varía de acuerdo a la historia personal de cada uno, al entorno en el que se encuentra y a las personas y situaciones con las que se relaciona en el momento. Resaltan el aprendizaje por observación de las formas de expresión de cada emoción a nivel gestual, asociando, principalmente, recuerdos y situaciones que los hagan evocar dichas emociones. La expresión emocional propia de las dinámicas de relación de los jóvenes está socialmente construida, de acuerdo a las características particulares de su contexto y su historia personal. Dichas expresiones pueden generar consecuencias positivas y negativas, moduladas a través de los procesos y técnicas de modificación conductual aplicadas en la institución.

Código: Detonantes emocionales. De acuerdo a la información recolectada, las situaciones de mayor complejidad resultan ser aquellas asociadas a la pérdida (material, situacional, emocional y personal), también las relacionadas con las técnicas de modificación de conducta implementadas en la institución, que se denominan *estímulos formativos*. Otras situaciones de gran impacto emocional son aquellas que involucran desafíos a las preferencias personales (personales, relacionales y alimentarias).

Código: Repertorio conductual. Se evidencia que en gran medida el repertorio conductual es moderado y en algunos casos, limitado, presentando características como evasión, escape, gritos, rehusarse a realizar actividades, aislamiento, inatención, actitudes desafiantes y respuestas agresivas, entre otros. Es importante resaltar dentro del repertorio habilidades de atención, imitación y seguimiento de instrucciones, lo cual es fundamental en el entrenamiento y adquisición de nuevas conductas.

Código: Reconocimiento de emociones. Se evidencian algunas diferencias individuales respecto a éste proceso; los jóvenes más funcionales tienden a reconocer de manera rápida y acertada las emociones propias y las de

otras personas, identificando señales, gestos, conductas y situaciones asociadas a ciertas emociones, no obstante una menor parte del grupo participante, quienes presentan un grado un poco menor de funcionalidad, reconoce las emociones a través de ayudas didácticas, como pictogramas, lo cual evidencia una incidencia en el procesamiento de la información emocional.

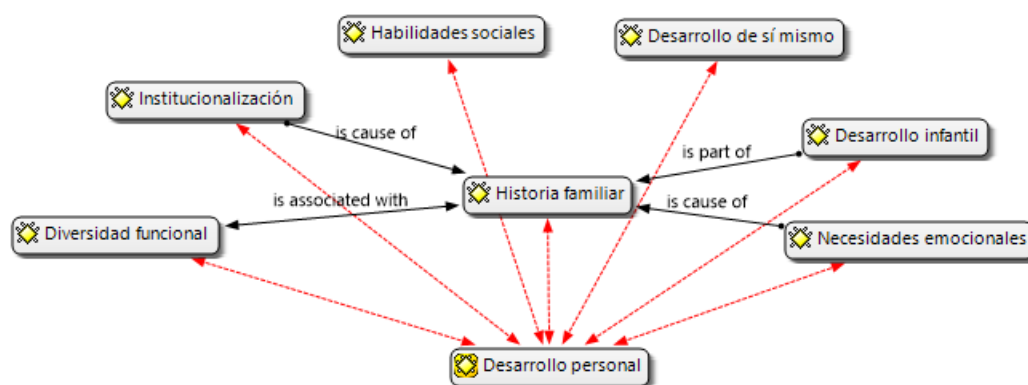


Figura 5. Red de vínculos de la categoría Desarrollo personal.

Categoría Desarrollo personal

Código: Historia familiar. Los elementos identificados en éste código se relacionan con los antecedentes y origen familiar de los jóvenes. Respecto a los hermanos, algunos de ellos son grupos de hermanos, otros tienen hermanos pero están separados de ellos. Respecto a la separación familiar, actualmente todos se encuentran en declaratoria de adoptabilidad, en ciertos casos las familias firmaron el proceso, otros de ellos fueron rescatados o ingresaron al entorno institucional por vulneración de derechos y sus familias de origen no fueron halladas. Algunos de los jóvenes han estado en diferentes instituciones de protección, mientras que otros vienen de hogares sustitutos y tienen un referente afectivo. No hay una historia familiar igual a otra, cada historia de vida tiene matices y situaciones que diversifican la particularidad de cada caso.

Código: Diversidad funcional. Se evidencia en el discurso de los participantes, especialmente por parte de los profesionales, el reconocimiento de las limitaciones sociales que implican la discapacidad cognitiva, desde elementos neurobiológicos como la dificultad en el control de impulsos (función prefrontal), como aspectos propios del contexto, incluidos el manejo del dinero, la proyección y el plan de vida, la consideración de consecuencias, entre otros. Por otra parte, desde la perspectiva social, se señalan las condiciones limitantes impuestas a nivel social, tales como el objetivo y la planeación del sistema educativo (formación para el trabajo u oficio), ambientes de inclusión escolar y de educación superior (adaptaciones curriculares y necesidades pedagógicas específicas y permanentes), empleabilidad y oportunidades de desarrollo personal.

Código: Institucionalización. Este código abarca las diferentes situaciones contextuales que se dan en las dinámicas propias de la institución de protección, tales como las intervenciones terapéuticas, las rutinas, proceso y procedimientos, la uniformización del trato, los espacios y alternativas de atención individual, el trabajo interdisciplinar, las técnicas de modificación conductual empleadas, las limitaciones sociales, personales y económicas del ambiente institucional (como las salidas, el establecimiento de vínculos, las modas y gustos propios del momento de desarrollo, entre otros). También se incluyen elementos del ambiente institucional que de alguna manera inciden en el desarrollo personal de cada joven, en el orden emocional y social, como la rotación de personal, el traslado de institución, la diversidad de los entornos en los que se ha convivido y la disponibilidad de referentes afectivos.

Código: Desarrollo infantil. Este código recoge la importancia de los procesos de desarrollo, especialmente en la primera infancia y los contextos en los que este tuvo lugar, de allí que se consideren las implicaciones estrechamente relacionadas con los procesos cognitivos y el desarrollo del lenguaje, así como con otros aspectos emocionales asociados y el desarrollo propio, con las habilidades adquiridas y los aprendizajes particulares de cada joven. También

alude a las características propias del momento en el ciclo vital: la adolescencia, reconociendo los factores presentes que inciden de diferentes maneras en los procesos de autorregulación emocional.

Código: Necesidades emocionales. Se encuentran evidentes necesidades afectivas, como consecuencia de las carencias familiares por las que han pasado los participantes, tales como el desarrollo de apegos inseguros, el efecto de transferencia de figuras parentales en los diferentes profesionales y cuidadores, la frecuente búsqueda de contacto físico, la compensación material, las posibles afectaciones en la consolidación de la personalidad y los estilos de relación, así como los procesos de establecimiento de vínculos, entre otros.

Código: Habilidades sociales. Este apartado abarca las diferentes referencias respecto a las habilidades sociales, presentes o en desarrollo del grupo de participantes. En las intervenciones realizadas en el instituto se trabaja en el desarrollo de dichas habilidades sociales, sin desconocer aquellas que los jóvenes ya poseen y las diferencias individuales que de allí se desprenden. También se hace referencia a la posibilidad de entrenar y fortalecer dichas habilidades, ya que muchos aprenden a desarrollarlas por las exigencias del contexto escolar o del entorno institucional.

Código: Desarrollo de sí mismo. Respecto a este concepto, se establecen aquí todos los elementos relacionados con el autoconcepto, la imagen personal a proyectar, los rasgos de personalidad, la autoestima, la autoeficacia, entre otros, que se atribuyen a la construcción personal del propio ser, mediando entre la realidad, las creencias y representaciones subjetivas de la persona. En este código se encuentran aspectos como la comparación constante que hace los jóvenes con sus pares, los signos aparentes de inseguridad y las necesidades de validación social.



Figura 6. Red de vínculos de la categoría Relaciones interpersonales.

Categoría Relaciones interpersonales

Código: Relación con figuras de autoridad. Este código de la categoría señala las dinámicas de relación que presentan los participantes con las formadoras, el equipo psicosocial y los adultos cuidadores del entorno institucional. Algunos de los jóvenes se han habituado a tener varios referentes de autoridad, generalmente empatizan bien con otras personas y referentes de cuidado, suelen saber lo que desean y saben cómo pedirlo y a que personas pedirlo específicamente. Por otra parte, es frecuente que desafíen la autoridad cuando se encuentran inconformes o disgustados por alguna situación, frente a lo cual desobedecen las instrucciones, se les debe repetir varias veces la instrucción, contestan de manera agresiva, con gritos e incluso se aíslan y rechazan la corrección o los estímulos formativos que los cuidadores o profesionales les asignan.

Se evidencia que el hecho de establecer un vínculo afectivo sólido es un largo proceso que implica gran esfuerzo de ambas partes, no obstante, suelen presentarse dificultades por la ruptura de dichos vínculos debido a la rotación de personal profesional en las instituciones o por los traslados de los mismos menores de edad entre instituciones, lo que afecta emocionalmente a los jóvenes, pues estas situaciones se configuran como una situación de pérdida o duelo por

separación. Esta realidad muestra lo difícil que es para los niños y niñas establecer vínculos profundos estables y duraderos, pues suele haber poca esperanza en conservarlos e incluso se establecen apegos inseguros, que muchas veces suplen necesidades materiales y carencias afectivas de manera superficial. Muchas veces los y las cuidadoras de las instituciones hacen las veces de “mamás” y “papás” para éstos jóvenes, así se reconocen y establecen las relaciones vinculares con estas figuras en el lenguaje, no obstante, la naturaleza de dichas relaciones tiende a ser mucho más compleja e intrincada.

Código: Adaptación al contexto escolar. En éste código se señalan aquellas situaciones en las que los adolescentes se enfrentan a los contextos escolares, ya sea en aula regular o en talleres ocupacionales. Se evidencia en general un proceso de adaptación rápido, ceñido a las exigencias del contexto social con sus pares, influenciado en parte por la novedad y atractivo del contexto escolar, pues el hecho de “salir” del instituto a un espacio diferente, representa la posibilidad de relacionarse con otras personas, realizar actividades diferentes y en general romper con la rutina. Por otra parte, está presente la necesidad de validación social frente a los grupos de pares, lo que influye en la formación de su auto concepto, así como sentirse diferente o especial de una manera positiva, ya que en el instituto son muy pocos los jóvenes que se encuentran escolarizados, debido a su diagnóstico y condiciones particulares. En general se encuentran buenos niveles de adaptación social y académica, todos los participantes tienen el nivel escolar esperado.

Otros elementos presentes en este proceso son aquellas situaciones que representan retos para los jóvenes, como el acoso escolar, las comparaciones entre pares por acceso que sus compañeros tienen a espacios públicos y actividades recreativas, así como por sus configuraciones familiares, entre otros aspectos que enfrentan diariamente los jóvenes, ante lo cual entienden su propia realidad y tratan en gran medida de sobreponerse a estas carencias o dificultades manifiestas.

Código: Gestión de relaciones interpersonales. En este código se catalogan dos tendencias de gestión, las positivas y las negativas. En la gestión positiva se encuentra la solidaridad, el respeto y cuidado del otro, la amistad, el apoyo, las fratrías, que son particularmente visibles, el sentido de fraternidad y la receptividad ante nuevos integrantes de la institución. Por otro lado, la gestión negativa señala aspectos como la instrumentalización de referentes vinculares como los “super amigos”, comportamientos disruptivos (rabieta) y cambios a conveniencia en los lazos de amistad, que respaldan conductas de evitación frente a conflictos o desacuerdos con los amigos o amigas. También se encuentran en éste código conductas de aislamiento, dependencia de ciertas personas o referentes.

Código: Establecimiento de vínculos. Este código se denomina el central o se estableció como el código “super familia” en la red semántica de atlas ti, puesto que se relaciona de manera directa o indirecta con todos los demás códigos o categorías. En análisis se evidencia que el establecimiento de vínculos es un proceso complejo y difícil, tanto en el proceso con pares, como con figuras de autoridad y terceras personas. Las relaciones entre hermanos suele ser más estrecha y tienden a relacionarse con otros grupos de hermanos. Algunos jóvenes generan apegos inseguros con los adultos, que suplen necesidades afectivas o materiales de manera superflua; otros muchachos tienen dificultades en la comunicación y relación con los demás, mostrándose solitarios y aislados, lo que se ve atravesado por sentimientos de inseguridad y temor.

Entre pares es más fácil establecer empatía y generar lazos de amistad y solidaridad, aunque también son susceptibles de situaciones comunes como las discusiones por compartir, los desacuerdos de opinión, entre otros. Con los adultos (sean cuidadores, profesionales o terceros) es más complejo el proceso de establecimiento de vínculos, ya que tiene ciertas implicaciones afectivas para los jóvenes y muchas veces se relacionan con los miedos e inseguridades de su pasado familiar y de la misma naturaleza de las dinámicas institucionales.

A manera de conclusión en los hallazgos, se evidencia que existen en general tres categorías presentes, la primera, mayormente presente en los datos recogidos, se refiere a los procesos de “autorregulación emocional” de los jóvenes, que visualiza los procesos particulares del grupo. La segunda categoría, más evidente en número, y en la comunicación de los participantes, se denomina “desarrollo personal”, constituida por la diversidad de aspectos relacionados con el desarrollo emocional, el auto concepto, la historia personal, entre otros.

A partir de los elementos encontrados en las diferentes categorías de análisis, se plantea una tercera categoría, que contiene el código central: “relaciones interpersonales”, pues atraviesa conceptualmente todas las demás categorías ya que el aspecto más importante encontrado en las narrativas de los participantes es el establecimiento de vínculos, que a su vez es transversal a todos los códigos encontrados en las narrativas y que constituye un eje central de articulación y análisis cualitativo de las demás categorías encontradas.

Capítulo 5.

Discusión: La comprensión que surge del diálogo

“A partir de la sabiduría, entendimiento. A partir de la comprensión, compasión. De la compasión, el amor”

Richard Wagner

En este punto fue importante retomar cada uno de los objetivos específicos del trabajo, que finalmente dieron claridad sobre el desarrollo del proyecto. El primer objetivo específico fue *describir el proceso de autorregulación emocional que presentan los adolescentes respecto a las diversas situaciones emotivas en las que se ven involucrados*. Los resultados encontrados en el análisis, permitieron evidenciar un bajo control de impulsos en los jóvenes participantes, lo que afirma la descripción de limitaciones en el comportamiento adaptativo y el dominio social que plantea la Asociación Estadounidense de Psicología – APA por sus siglas en inglés, en la quinta versión del manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (2014).

Por otra parte, en las narrativas de los jóvenes se reflejaron dificultades en la resolución de problemas, así como un juicio social inmaduro y situaciones de fracaso en el dominio social y en procesos de comunicación; tales hallazgos confirman las restricciones de participación relacionadas con la discapacidad intelectual que señalan Cabrera, Lizarazo y Medina (2016), refiriendo limitaciones significativas en habilidades adaptativas sociales y prácticas para esta población. No obstante, las autoras también resaltan la importancia de la educación emocional en las aulas e invitan a reconciliar la emoción y la cognición, entendiendo el desarrollo emocional como una dimensión complementaria del desarrollo cognitivo que propende por el desarrollo integral de las personas.

Los resultados también permitieron evidenciar procesos favorables de desarrollo de la inteligencia intrapersonal en los participantes, lo que evidencia

que es susceptible de formar habilidades sociales, empatía y resolución de conflictos, tal como lo mencionan Bravo, Cuartero y Escolano (2016). Las autoras han resaltado la capacidad para mejorar el desarrollo de habilidades comunicativas pragmáticas y también procesos de autorregulación emocional en estudiantes con discapacidad intelectual, mediante la implementación de recursos pedagógicos artísticos, como el psicodrama educativo, lo que puede evidenciar aumento en el nivel de expresión emocional y la inteligencia intrapersonal, fue posible encontrar un aumento significativo en la capacidad de autorregulación emocional de los participantes, respecto a la línea de base identificada al inicio del proceso, mostrando efectos significativos y de gran impacto para la población participante.

Esta premisa es apoyada por el trabajo Ramos y Gómez (2019), quienes mencionan que “la adecuada formación mejora el autocontrol y crea capacidades para lograr el conocimiento de sí mismos y alcanzar una vida adulta independiente” (p. 405), estos resultados se relacionan con un estudio realizado sobre el desarrollo de la habilidad intrapersonal del autoconocimiento, también en estudiantes con discapacidad intelectual leve, mediante el uso de sesiones psicopedagógicas, lo cual propició cambios en el esta habilidad intrapersonal, lo que a su vez implica integrar conocimientos, habilidades y actitudes para favorecer su propio desarrollo, mejora el desenvolvimientos en diferentes contextos en los que se incorporan, permite el desarrollo de una habilidad de aprendizaje sistemático respecto a los diferentes contextos de relación y favorece la toma de decisiones y la autorregulación de su comportamiento y sus procesos de aprendizaje.

El segundo objetivo específico propuesto en este estudio fue *describir las situaciones emocionales que resultan ser de mayor complejidad para la autorregulación de los adolescentes*. Al respecto, en el discurso de los jóvenes y en el análisis realizado, se hallaron dificultades para aceptar la derrota, las respuestas negativas y los deseos no satisfechos. Lo anterior se puede relacionar

directamente con una baja tolerancia a la frustración, la cual se relaciona con la capacidad de gestionar la diferencia entre las expectativas y las posibilidades, aprender de los errores con recursos adecuados y efectivos. La regulación emocional implica la adquisición de habilidades para el control de la ira y habilidades de afrontamiento, tales como el diálogo interno y el control del estrés, como lo mencionan Bravo, Cuartero y Escolano (2016).

En este sentido, resulta interesante el planteamiento de Pérez-Escoda (2019), quien afirma como parte de la regulación emocional, la tolerancia a la frustración como una herramienta para prevenir estados y problemas emocionales negativos como el estrés, la ansiedad y la depresión, preservando el objetivo o deseo de logro a pesar de las dificultades; señalando como necesaria la capacidad de diferir recompensas a corto plazo, para lograr otras recompensas mayores, a más largo plazo; lo que supone incluir en los procesos pedagógicos entrenamientos conductuales y por otra parte, favorecer el fortalecimiento de habilidades de afrontamiento, que permitan mejorar la intensidad y la duración de los estados emocionales negativos.

Un segundo elemento en éste objetivo, reconoce que los procesos de adaptación que mostraron los jóvenes participantes, están ligados a las habilidades sociales desarrolladas individualmente, lo que apunta a los aportes de Bravo, Cuartero y Escolano (2016), quienes afirman que las personas con discapacidad intelectual pueden tener una buena capacidad de adaptación social, sin dejar de lado la importancia de la historia personal y el contexto de desarrollo particular que cada individuo haya tenido, pues si bien hay varios jóvenes que han tenido la oportunidad de encontrar formación y apoyo en el desarrollo de habilidades sociales, muchos otros han encontrado situaciones de gran complejidad que, al contrario de sus compañeros, han significado dificultades de desarrollo, bajos niveles de interacción social, situaciones de aislamiento, maltrato y otros factores que se deben tener presentes en los procesos de intervención pedagógica.

Aunado a lo anterior, se observaron situaciones y dificultades puntuales relacionadas con la historia personal de cada joven, es por ello que se deben considerar las necesidades individualizadas de cada persona, como lo refieren González, Iglesias y Sabín (2018), quienes señalan que la discapacidad intelectual es “un concepto que se expresa a través de su interacción con el entorno en el que esa persona vive” (p. 9), haciendo énfasis en las necesidades particulares de cada persona, por ello, los apoyos personalizados son elementos que permiten mejorar su calidad de vida, planteando una diferencia en la forma de enfrentar la intervención, pues todas las personas pueden progresar, si se le ofrecen intervenciones y programas adecuados frente a sus necesidades.

Respecto al tercer objetivo de investigación, que fue *explicar cómo el desarrollo emocional incide en el proceso de autorregulación de los adolescentes*, el análisis permitió hallar cuatro elementos centrales para exponer esta incidencia. En primera medida, es importante señalar que la afectividad juega un papel importante en el desarrollo emocional, ésta depende de la madurez física, intelectual y social de las personas (González, Iglesias y Sabín, 2018), la afectividad no depende exclusivamente del individuo, sino de su realidad como ser relacional, en interacción consigo mismo, con otras personas, con su entorno cercano y con el sistema cultural en el que se desarrolla. Este desarrollo no se da de manera aislada, sino que depende de la compleja interacción de los diversos factores que la componen, y que a su vez, definen la afectividad del individuo, no sólo en términos de relaciones interpersonales, como la expresión emocional y las habilidades sociales, sino también desde elementos intrapersonales como la autoestima, la autoimagen y la empatía. Estos elementos definen gran parte de las interacciones sociales en los adolescentes, la intencionalidad de los mismos y la carga afectiva presente en la regulación o desregulación emocional.

Un segundo elemento es relativo al hecho que el desarrollo emocional es adquirido en la vida de cada persona, no hay certeza de cuando culmina, pero indiscutiblemente su base está en la niñez (Soler, Aparicio, Díaz, Escolano y

Rodríguez, 2016). Muchos programas para el desarrollo de la educación emocional (como paradigma de intervención) están centradas en la infancia, L'Ecuyer (2014) lo menciona como educación en el asombro, como una idea centrada en la adquisición de la sensibilidad ante ciertos acontecimientos de la vida, de tal modo que despierten en el niño la emotividad en el camino correspondiente, se trata de enseñar a sentir, no propiamente de sentirse bien, sino basados en la realidad para el aprendizaje, lo que incluye sentir el dolor y la tristeza también como parte del ser, de la naturaleza humana, se trata de enseñar a los niños y niñas qué hacer con la emoción. En la curiosidad de éste aprendizaje se da la necesidad de saber más, eso implica que la educación emocional se debe seguir dando a lo largo de la vida, pero tienen sus fundamentos en la infancia.

Desde la perspectiva de los participantes de este estudio, sus historias de vida han marcado un sinnúmero de consecuencias, muchas de ellas han impactado su desarrollo emocional, afectando el adecuado proceso de ciertas habilidades que son necesarias para relacionarse con otras personas, así como para gestionar sus propias emociones y necesidades afectivas. Es importante tener en cuenta esta realidad al momento de realizar intervenciones tendientes a fortalecer dichos procesos de desarrollo.

Un tercer elemento, es la importancia y complejidad de la educación emocional, porque destaca la responsabilidad de los adultos vinculados con estos procesos (Goleman, 2010). Si bien no es inherente la interacción de los adultos en el proceso de crecimiento y desarrollo de los niños y niñas, muchas veces se da por hecho que el aprendizaje de estos últimos es individual y autónomo, desconociendo que en realidad los adultos son modelos de aprendizaje, como los señalan muchas teorías del desarrollo, como el modelo constructivista, la teoría del aprendizaje social o los modelos conductuales. Es entonces necesario reconocer la responsabilidad de los adultos en los procesos de educación emocional de los jóvenes, haciendo consciente el rol que tiene cada persona desde su propia interacción con los niños, niñas y adolescentes. En el caso de los

jóvenes participantes de éste estudio, han sido las familias, los profesionales, cuidadores y personas de los diferentes contextos de interacción, como las instituciones y la escuela, quienes han sido modelos y actores activos en éste proceso; esta diversidad ha de tener consecuencias significativas en sus procesos de desarrollo, lo cual es un factor a tener en cuenta para los procesos de intervención a realizar.

Finalmente, el cuarto elemento hallado se relaciona con las emociones y sentimientos que influyen en la formación y búsqueda de la identidad propia de las personas, que se determinan en los primeros años de vida, llevándonos al desarrollo del apego. Según la teoría del apego, se refiere a un sistemas de comportamientos, con elementos biológicos y sociales, que desarrollan las personas cuando se encuentran frente a situaciones de riesgo y las llevan a recuperar el bienestar a través de acompañamiento, protección y apoyo de un cuidador (Hoffer, 2006), este sistema de relaciones influye en el desarrollo de la personalidad y se corresponde con la aparición de factores psicopatológicos (Lecannelier, 2006).

Estos conceptos permiten identificar la importancia de la regulación en las relaciones de apego, desde temprana edad, ya que de allí se desprenden factores que influyen en la gestión de las emociones, las relaciones con figuras de afecto y cuidado, así como las propias representaciones personales (autoestima, autoconcepto, autoeficacia) de las personas. Las experiencias positivas o negativas que se hayan tenido en la infancia, indiscutiblemente marcan un hito en el desarrollo emocional de los jóvenes, en las expectativas de los adolescentes frente a sí mismos y frente a los demás, en la interpretación de los comportamientos de sus figuras de apego y las respuestas comportamentales que tengan hacia ellos, en la interacción de los modelos operantes frente a los mismos y en los esquemas cognitivos y emocionales que estén estructurados en los jóvenes, lo cual se relaciona directamente con la gestión del estrés, la tolerancia

a la frustración, los afectos negativos e incluso el desarrollo de rasgos psicopatológicos.

Por lo anterior, el desarrollo de apegos seguros, la gestión adecuada de sentimientos como la angustia, el miedo y los procesos de duelo por separación, han de ser un eje central en los procesos de intervención con los jóvenes, pues estas situaciones emocionales muchas veces desbordan al individuo y su capacidad de equilibrar sus sentimientos, al ser el apego un mecanismo para buscar el bienestar a través de la protección. Es importante que los jóvenes puedan desarrollar estrategias sanas y seguras de gestión de las relaciones a nivel global, permitiéndoles un mayor control sobre su propio *self*, la expresión emocional, la gestión de sus sentimientos y el manejo operante de su comportamiento en el contexto.

Capítulo 6. Propuesta pedagógica para favorecer la autorregulación emocional de adolescentes con discapacidad cognitiva leve en declaratoria de adoptabilidad.

Introducción

Las emociones están presentes desde el comienzo de la vida, y hacen parte de la construcción de la personalidad y en la interacción con los demás y con el entorno. La educación emocional está mostrando su efectividad en el conocimiento, desarrollo y manejo de las emociones de los niños, niñas y adolescentes con o sin discapacidad. Sin embargo, es de conocimiento que las personas con discapacidad intelectual tienen una percepción distinta en su manera de ver las cosas y afrontar las situaciones diarias, lo cual deriva en ocasiones dificultades para llevar a cabo una vida independiente y de calidad, manifestándose así en su falta de autocontrol y de comportamiento por gran medida de las emociones que experimentan. De esta manera, se ha venido impulsando en diferentes ámbitos sobre la eficacia de la educación emocional, ya que muestran que un mejor conocimiento y regulación de las emociones en personas con discapacidad intelectual en diferentes contextos y situaciones de la vida cotidiana, pueden lograr una mejora en su participación e interacción social.

Debido a lo anterior surge de la necesidad de crear una propuesta para poder satisfacer la escasa atención que en el medio del déficit cognitivo se ha prestado al mundo de las emociones. El vacío que se ha generado en la atención al mundo emocional en esta población se ha debido fundamentalmente a que durante años diagnosticar el déficit intelectual ha supuesto diagnosticar también otra serie de déficits. Uno de estos, por supuesto, ha sido el relativo a su mundo emocional, y por otro, la importancia que el factor emocional tiene en el desarrollo de otras habilidades que no se desarrollan en algunas ocasiones en la población con déficit cognitivo como son las habilidades sociales, en las cuales se busca

que los niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual, puedan convivir en cualquier contexto controlando sus impulsos, en ocasiones de agresión.

El reconocimiento y la expresión emocional son aspectos claves en la interacción con los demás y por tanto básicos para poder desarrollar las habilidades sociales en esta población, donde se puedan evitar conflictos y malentendidos las cuales constituyen una de las áreas prioritarias en el desarrollo social de cualquier persona porque con ella aprenden a escuchar, resolver y tener buen trato.

Según Bermejo y Prieto (2002) en el caso de las personas con déficit cognitivo el desarrollo de estas habilidades es necesario:

- Favorecer una integración y desinstitucionalización exitosa. El refuerzo en las habilidades sociales es necesario para la apertura de la comunidad con éxito, respecto a la desinstitucionalización y a la integración.
- Evitar la aparición de problemas de comportamiento. Las conductas problemáticas presentes en algunas personas con discapacidad representan, a menudo, la expresión clara del déficit en una habilidad, ya que la toman como una forma de comunicación, la manera de conseguir cosas que no saben obtener de otro modo.
- Prevenir la aparición de problemas psicológicos. La aceptación social a través del entrenamiento en habilidades sociales favorece la estabilidad personal del sujeto a partir de las experiencias de vida propias y de las personas de su entorno.
- Prevenir el abuso sexual. La población con discapacidad intelectual a menudo es más vulnerable a ser objeto de explotación y utilización. En algunas ocasiones las personas con discapacidad tienden a resistirse a la presión de los otros o para manifestar negativas ante determinadas demandas, como la dificultad para

determinar que en una conducta del otro hay una segunda intención, o también lo entiende como si tuviera la necesidad de sentirse querido y/o recompensado.

Desde el aula escolar tradicional se viene trabajando más en el desarrollo del intelecto, con un relevante olvido de lo emocional. Sin embargo, en las nuevas generaciones se ha hecho evidente la necesidad de integrar una clase de inteligencia emocional, que se desarrolle como parte del currículo escolar y que además se pueda implementar desde los primeros años de vida para el trabajo con niños, niñas y adolescentes, en las diferentes instituciones con el fin de que los niños, niñas y adolescentes obtengan además de conocimientos puedan complementar con el desarrollo emocional.

Por otro lado, la educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal, la cual está impregnada de factores emocionales y ello exige que se le preste una atención especial a las emociones por las múltiples influencias que tienen en el proceso educativo. Sin embargo, como afirma Tapia (1998), el desarrollo emocional de los niños es ampliamente ignorado por el currículum escolar.

Desde las complicaciones que afectan al comportamiento y rendimiento de los niños, niñas y adolescentes de nuestro medio, esta propuesta pretende ayudar a los niños niñas y adolescentes y formadores a reconocer y controlar sus emociones, el cual puede ser desarrollado en el diario vivir de la institución y así poder lograr el interés en ellos, mejorar y cambiar su forma de entender y actuar ante la sociedad. Además, se busca compartir experiencias con los funcionarios de la Institución, ya que se encuentra indispensable implementarlo con los demás beneficiarios que se encuentran allí, quienes requieren de una orientación dentro de su entorno institucional, es muy importante que ante esta necesidad se implemente un programa de intervención de los contenidos de la autorregulación emocional conjuntamente con los contenidos del diario vivir que manejan en la fundación.

La educación emocional debe ser un proceso continuo y permanente, presente en el desarrollo de todo el currículum académico y en la formación a lo largo de la vida, por ello sus implicaciones educativas pueden ubicarse tanto en el plano de la educación formal como informal. Extremera y Fernández-Berrocal (2001) plantean que los programas no deben implementarse sólo en épocas de crisis, lo fundamental es su carácter educativo y preventivo. Concebir la educación emocional de esta forma, favorece el desarrollo de las habilidades emocionales básicas hacia competencias emocionales que permitan que los niños, niñas y adolescentes, que se encuentran en otro medio que no sea el familiar, también tengan estas habilidades, para mejorar su calidad de vida.

Ejes centrales de la educación emocional

El informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, también llamado Informe Delors, propone a los países fundamentar sus esfuerzos educativos en cuatro pilares básicos: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, y aprender a vivir*. Igualmente recomienda que “cada uno de estos pilares debería de recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global”

Estos cuatro pilares son aspectos implicados en la educación emocional ya que en la sociedad se genera continuas tensiones emocionales, en este caso por el estrés de estar demasiado tiempo en instituciones de protección y no se tiene constante vínculo con la sociedad, los conflictos familiares que han tenido que vivir y evidenciar. Todas estas situaciones generan una gran vulnerabilidad emocional en los niños, niñas y adolescentes que llevan un proceso administrativo de restablecimiento de derechos, además de constatar en las estadísticas que indican un aumento de personas con trastornos emocionales y un elevado consumo de medicamentos. Estas necesidades han venido generando gran

demanda en todo el ámbito educativo y social, para así construir una inclusión donde se forje un ambiente solidario y de justicia social.

Según Delors (1996) en el proceso de aprendizaje se deben “reconocer los factores afectivos y motivacionales, las actitudes positivas, de aceptación y autoeficacia, que favorezcan el control emocional y la realización de las tareas académicas y de la vida diaria con mayores expectativas de logro, para así evitar los elevados índices del fracaso escolar, las dificultades de aprendizaje, el nerviosismo ante los exámenes, el abandono de los estudios y la indisciplina escolar, son situaciones que pueden provocar estados negativos como la apatía, la agresión, la depresión, que deben ser atendidos desde los sistemas educativos” y desde luego desde la instituciones de protección donde permanecen por largos periodos de tiempo.

Por esta razón con los cuatro pilares de la educación (Delors, 1991) se pueden exigir conocimientos eficaces ya que son las bases de las competencias del futuro, y deberá hallar y definir proyectos de desarrollo individuales y colectivos, donde se implemente la educación emocional. Ya que no es suficiente que cada adolescente tenga muchos conocimientos desde el inicio de su vida, y no tenga el conocimiento suficiente sobre su autorregulación emocional. Según Delors (1994), debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio, pues, la educación está estructurada bajo cuatro aprendizajes fundamentales, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: continua Delors, “aprender a conocer (...), adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para (...) influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar (...); aprender a ser, (...) proceso fundamental” (Delors, 1994, p. 91).

Estos cuatro pilares llevan a una aprender a conocerse a sí mismo y así mismo poder conocer a los demás, de manera tal que los conocimientos

adquiridos sean eficaces para cada individuo, y se vean reflejados en la calidad de la persona y con el trato hacia la sociedad.

En los retos de este siglo se evidencia que se debe dar un vuelco a la educación, una educación más humana donde se aprenda a tolerar al otro, donde los niños, niñas y adolescentes se puedan expresar de manera asertiva llevando a cada persona a descubrir, analizar e incrementar su autorregulación, mejorado así la convivencia consigo mismo y con la sociedad, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como algo impuesto para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerarla como un apoyo constante para la realización de la persona que, toda ella, aprender a ser (Delors, 1996).

Aprender a conocer

Aprender a conocerse radica en que cada persona comprenda el mundo que lo rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Además, que adquiera saberes, que les permitan comprender mejor su propio entorno, y que despierte la curiosidad en el sentido de autoconocimiento y así pueda adquirir al mismo tiempo una autonomía de juicio.

Desde esa perspectiva la formación inicial debe proporcionar a todas las personas la oportunidad aprender a aprender con todas las herramientas que, desde la escuela, u otras instituciones se puedan brindar, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento ya que si se ejercita la memoria hay más posibilidad de mantener una postura asertiva. El proceso de adquisición del conocimiento no concluye nunca y puede además adquirirse de todo tipo de experiencias, a través de estas se puede permitir seguir aprendiendo durante toda la vida.

Los aprendizajes deben evolucionar y ya no pueden considerarse mera transmisión de conocimientos rutinarios, aunque estos conserven un valor formativo que no se debe desestimar.

Aprender a hacer

Así mismo con este pilar se puede esperar que los niños, niñas y adolescentes que se encuentran institucionalizados con discapacidad cognitiva leve puedan desempeñarse luego en el ámbito laboral, considerándose como parte del cambio, el vínculo que la educación debe mantener entre los diversos aspectos del aprendizaje entre estas cualidades, cobra cada vez mayor importancia la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos. En la sociedad actual también en el pilar de aprender a hacer se debe enseñar al trabajo en equipo, a la buena disposición y a aprender a compartir las experiencias y los conocimientos.

Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás

Este aprendizaje es uno de los principales pilares de la educación, ya que se encuentra que la violencia ha venido aumentando en la humanidad, la especie humana siempre ha sido conflictiva, pero hay elementos nuevos que acentúan el riesgo, por ejemplo, la falta de tolerancia y la falta de autocontrol de todas las personas para dar un buen manejo a las emociones, en especial a las negativas. La educación tradicional no ha sido suficiente para modificar esta situación, sin embargo, sería una buena estrategia concebir desde esta, la inclusión de la educación emocional que busque evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y espiritualidad.

La idea de enseñar la educación emocional se ve viable, aunque solo sea un instrumento entre varios para combatir los enfrentamientos, es una tarea ardua implementarla y llevarla a cabo, ya que, como es natural, los seres humanos

tienden a valorar en exceso sus cualidades y las del grupo al que pertenecen y alimentar prejuicios desfavorables hacia los demás. Con la educación emocional se evitaría también la competencia de unos con otros.

Desde el ámbito educativo y desde la instituciones de protección se crear un ambiente de generosidad e igualdad, sin discriminar a nadie y hasta poder lograr la amistad, además de generar a través de la educación emocional el descubrimiento de sí mismo y del otro, y el trabajo en equipo para evitar y resolver los conflictos que aparecen en el diario vivir, como la diversidad de cada persona y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas de cada individuo, desde los profesionales hasta la comunidad en general y la interdependencia entre todos los seres humanos.

Desde la escuela y la sociedad se debe aprovechar todas las oportunidades que se presenten para esa doble enseñanza. El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo; por consiguiente, para desarrollar en los niños, niñas y adolescentes una visión cabal del mundo la educación emocional, tanto si la imparte la familia como si la imparte la comunidad o la escuela, primero debe hacerle descubrir quién es. Solo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones.

El fomento de esta actitud de empatía en la escuela y en el contexto beneficiara a los niños, niñas y adolescentes para los comportamientos sociales a lo largo de la vida, la forma misma de la enseñanza no debe oponerse a este reconocimiento del otro. Los profesionales no deben olvidar que son modelos para los jóvenes, y más para estos que carecen de una red familiar, que deben dar ejemplo dialogo, de manejo y resolución de conflictos , que se debe tender hacia objetivos comunes, disminuir las diferencias con otros En consecuencia, en los cronogramas la educación escolar y la educación institucional debe tener el tiempo suficiente para iniciar con los niños, niñas y adolescentes en proyectos

donde ellos mismos puedan colaborar entre ellos y con la personas más desfavorecidas.

Además, en la práctica escolar cotidiana, la participación de profesores y estudiantes en proyectos comunes puede generar el aprendizaje de un método de solución de conflictos y ser una referencia para la vida futura de los jóvenes, enriqueciendo al mismo tiempo la relación entre educadores y educandos.

Aprender a ser

Según Delors, 1994 “la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Igualmente, por medio de la educación se debe aprender a qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida”. El autor continúa afirmando que la educación debe humanizar más al mundo, ya que ha venido surgiendo de manera rápida la evolución tecnológica. En la actualidad el reto es preparar a los niños, niñas y adolescentes a vivir en sociedad además de que cada uno pueda tener diferentes puntos de vista y pueda a través de estos comprender el mundo propio y el de los demás, que sepa cómo comportarse en el contexto y sea responsable de sus acciones. Por ello es importante resaltar que la función esencial de la educación es colaborar a que a todos los seres humanos puedan desarrollar la libertad de pensamiento, que puedan desempeñarse independientemente y con criterio.

Se debe incentivar desde la escuela y las instituciones donde se trabajan con niños, niñas y adolescentes que existe diversidad de personalidades, que se debe respetar y asimismo tener espíritu de iniciativa, porque estos les servirán para disminuir la violencia o luchar contra los distintos flagelos que afectan a la sociedad, En este nuevo siglo se requiere de diversos talentos, además de individuos excepcionales, como los son los niños, niñas y adolescentes con cualquier clase de discapacidad. También se les debe brindar todas las

oportunidades de conocerse emocionalmente y brindar las herramientas necesarias para poder sacar provecho de cada una de estas.

Aprender a ser, según el informe de la Comisión Internacional para el desarrollo de la Educación, UNESCO (1987), está enfocado en que los seres humanos puedan expresar de manera libre sus expresiones y que se comprometa como individuo, miembro de una familia y de su colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños. (p.31).

El desarrollo humano va desde que nace hasta el fin de la vida es un proceso que comienza por el conocimiento de sí mismo y se abre después a las relaciones con los demás. En este sentido, la educación es ante todo un viaje interior cuyas etapas corresponden a las de la maduración, constante de la personalidad. Cabe resaltar que los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996) describe que no pueden limitarse a una etapa de la vida o a un solo lugar, no solamente en la escuela o en la familia, sino en el caso de los niños niñas y adolescentes institucionalizados desde estas mismas instituciones, es necesario replantear las dinámicas a fin de que cada persona, durante toda su vida, pueda aprovechar al máximo un contexto educativo emocional en constante enriquecimiento.

También que puedan desarrollar habilidades y potencialidades las que ya tienen. Es importante implementar con todos los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en la institución ya sea que tengan familia o carezcan de ella, la educación emocional en el proceso de enseñanza- aprendizaje, para contribuir al bienestar personal y social, sin embargo no se encuentra formalmente plasmado dentro de las dinámicas institucionales, se realizan una serie de intervenciones, pero no con la frecuencia esperada y así tenga un mejor impacto y así poder desarrollar las habilidades y potencialidades de los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en declaratoria de adoptabilidad.

En este tiempo se ve necesario brindar recursos y estrategias para el desarrollo de capacidades hacia la vida adulta de los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en instituciones de protección, que además se encuentran en condición de discapacidad, para que puedan enfrentarse con las inevitables experiencias de la vida que han tenido que vivir y otras que los esperan, de manera que puedan hacerlo de la mejor manera sin que llegasen a afectar sus comportamientos.

Para autores como Steiner y Perry (1997, p.27) la educación emocional debe dirigirse al desarrollo de tres capacidades básicas, “la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones”. Por su parte Greenberg (2000, p.41) sostiene que “si queremos enseñar las habilidades necesarias para la inteligencia emocional será necesario que en las escuelas y también, en los hogares, se fomente el tipo de entorno emocional que ayude a las personas a desarrollarse emocionalmente, del mismo modo en que se han creado entornos físicos que fomentan el desarrollo corporal e intelectual.” también para Bizquerra (2000, p. 92) “considera que la inteligencia emocional es una capacidad (que incluye aptitud y habilidad); el rendimiento emocional representaría el aprendizaje”.

El autor continúa afirmando que “la competencia emocional (a veces en plural: competencias emocionales) es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Se puede entender la competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”. Las competencias emocionales según (Bizquerra, 2000) son: La conciencia emocional que es el primer paso para poder pasar a las demás competencias ya que es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo en la habilidad para captar el clima emocional de un momento determinado. En la edad

de 6 a 12 años es un período crucial en el desarrollo de la personalidad y la escuela como generadora de aprendizajes debe basarse tanto en la parte cognitiva como en la afectiva, las emociones juegan un papel importante en la vida y en la formación de la personalidad.

Como menciona Renom (2003, p. 303) “la conciencia emocional es el primer paso que tienen las personas para poder entender las propias emociones y de los que nos rodean además influye en la capacidad para entender o captar el clima emocional de un momento o situación determinada”. La regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Poder tomar de manera adecuada conciencia entre la emoción, cognición y comportamiento; tener la capacidad de afrontar, para generar nuevas emociones.

Habilidades y potencialidades a desarrollar

Es importante implementar con todos los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en la institución ya sea que tengan familia o carezcan de ella, la educación emocional en el proceso de enseñanza- aprendizaje, para contribuir al bienestar personal y social (Morera, 2010, p. 156). pero que sin embargo no está plasmado dentro de las dinámicas institucionales para ser tratados en las diferentes intervenciones o dentro del diario vivir. Para así desarrollar las habilidades y potencialidades de los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en declaratoria de adoptabilidad, partiendo del concepto de emoción y las implicaciones que puede dar, debido a que una emoción se produce de diferentes formas.

Por lo que se considera que una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. De acuerdo a este concepto las emociones se crean como respuesta a un acontecimiento externo o interno. Según (Lazarus, 1993, p. 102) hay una valoración primaria sobre la relevancia del evento: ¿es positivo o negativo

para el logro de nuestros objetivos? En una valoración secundaria se consideran los recursos personales para poder afrontarlo: ¿estoy en condiciones de hacer frente a esta situación? Lo que el cerebro realiza cuando se produce una emoción sucede independientemente del conocimiento consciente; se realiza de forma automática. Lazarus 1993 “cita que el estado de ánimo se refiere a un estado emocional mantenido durante semanas o más tiempo”. (p. 82)

(Bisquerra, 2000, p. 304) “afirma que las emociones nos dicen que hechos son verdaderamente importantes para nuestra vida”.

(Ekman, Gonzaga y Beer, 2000, pág. 139), manifiesta son vistas como estados mentales y corporales a veces muy intensos, entre los más básicos están: el miedo, la tristeza, la alegría, la sorpresa, la ira, el asco.

En este tiempo se ve necesario brindar recursos y estrategias para el desarrollo hacia la vida adulta de los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en instituciones de protección, que además se encuentran en condición de discapacidad, para que puedan enfrentarse con las inevitables experiencias de la vida que los espera, de manera que puedan adoptar comportamientos con principios de prevención y desarrollo humano.

Para autores como (Steiner y Perry, 1997, p.27) la educación emocional debe dirigirse al desarrollo de tres capacidades básicas: “la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones”

Por su parte (Greenberg, 2000, p.41) sostiene que si queremos enseñar las habilidades necesarias para la inteligencia emocional será necesario que en las escuelas y, también, en los hogares, se fomente el tipo de entorno emocional que ayude a las personas a desarrollarse emocionalmente, del mismo modo en

que se han creado entornos físicos que fomentan el desarrollo corporal e intelectual.

La competencia indica en qué medida el rendimiento se ajusta a unos patrones determinados. De forma análoga se puede considerar que la inteligencia emocional es una capacidad (que incluye aptitud y habilidad); el rendimiento emocional representaría el aprendizaje, (Bisquerra, 2000).

El autor continúa afirmando que la competencia emocional (a veces en plural: competencias emocionales) es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Se puede entender la competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Se tomaron en referencia las competencias emocionales según (Bisquerra, 2000).

La conciencia emocional

Es el primer paso para poder pasar a las demás competencias ya que es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo en la habilidad para captar el clima emocional de un momento determinado. En la edad de 6 a 12 años es un período crucial en el desarrollo de la personalidad y la escuela como generadora de aprendizajes debe basarse tanto en la parte cognitiva como en la afectiva, las emociones juegan un papel importante en la vida y en la formación de la personalidad. Renom (2003):

La conciencia emocional es el primer paso que tienen las personas para poder entender las propias emociones y de los que nos rodean además influye en la capacidad para entender o captar el clima emocional de un momento o situación determinada. (p.303)

La regulación emocional

Es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, técnicas de relajamiento, etc. (Bisquerra, 2000). Manifiesta que la regulación emocional es la capacidad de manejar las emociones de manera apropiada es lo que nos hace tomar conciencia de la relación entre la emoción, cognición y comportamiento a través de buenas estrategias de afrontamiento, la capacidad para autogenerarse con emociones positivas y técnicas de relajamiento que nos ayuden a llegar a un estado emocional de equilibrio.

La autonomía emocional.

Es un concepto extenso, que relaciona características y elementos para la autogestión personal, como la autoestima, mantener una actitud positiva, la responsabilidad, el análisis crítico de las normas socialmente establecidas, la autoeficacia emocional y la capacidad para buscar ayuda y recursos (Bisquerra, 2015). Estos conceptos son susceptibles de ser enseñados y aprendidos desde temprana edad , además, al utilizar todas estas herramientas se logra una eficiente autonomía emocional o una vida emocional equilibrada. Como micro competencias incluye las siguientes:

- Autoestima. - La autoestima tiene una larga tradición en investigación y en educación se basa en estar satisfecho consigo mismo verse de manera positiva, mantener buena relación consigo mismo es el quererse tal como es sin prejuicios.

- Automotivación. - Es la capacidad de la persona para animarse a no darse por vencido ya sea en la vida personal, profesional o su tiempo libre. Es la manera que tiene la persona a no dejarse vencer, prevalecer a automotivarse.

• Autoeficacia emocional. - Se refiere a ser eficaz en las relaciones sociales y personales es el individuo que se ve a sí mismo como desea se acepta como es en sus aptitudes, destrezas y conocimientos que sabe a dónde quiere llegar que herramientas va a utilizar que los problemas o los obstáculos que tiene su vida son superables no se desmotiva si no que busca solución

. •Responsabilidad. - Es la capacidad de la persona para responder a sus propios actos o actitudes ya sean positivos o negativos es la capacidad de asumir la responsabilidad por los actos realizados y afrontar de manera correcta sabiendo que en general lo más efectivo es adoptar una actitud positiva.

•Actitud positiva. - Es la capacidad de mantenerse tranquilo optimista ante cualquier situación por más que siempre van a sobrar motivos para que la actitud sea negativa es mantener la calma, la amabilidad al tratar el respeto por los demás ser bueno, justo y compasivo el mostrar la mejor cara a la vida.

•Análisis crítico de normas sociales. - Esta nueva característica de la Autonomía Emocional que se basa en la capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales, normas sociales y comportamientos personales es el no adoptar los comportamientos de una sociedad irreflexiva que se basa en comportamientos por estereotipos que no dan cabida a cambios la autonomía nos ayuda a avanzar a una nueva sociedad libre, consciente, responsable y sobre todo autónoma.

•Resiliencia. - Es la capacidad que tiene la persona para enfrentarse con éxito a las condiciones de vida sumamente adversas como son: pobreza, guerras, orfandad, etc. Y hacerlo de la mejor manera posible sin dejarse vencer.

La competencia social

De acuerdo con Bisquerra (2015), la competencia social se refiere a “la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica

dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, entre otras.” (p. 72), basándose en una comunicación efectiva, también tiene microcompetencias que son el complemento para tener una buena competencia social, se incluyen las siguientes:

- Dominar las habilidades sociales básicas. - Lo primero que debe demostrar una persona para dominar las habilidades sociales básicas son los buenos modales como saludar, despedirse, dar las gracias, pedir de favor, dar gracias, pedir disculpas si lo requiere, aguardar turno y es muy importante saber escuchar, así como saber dialogar.

- Respeto por los demás. - Es mantener una actitud de respeto a los que le rodean sabiendo aceptar y apreciar las diferencias individuales o grupales respetando origen, religión, opiniones diferentes o los propios, valorar los derechos de todas las personas.

- Practicar la comunicación receptiva. - Es saber poner atención a los demás tanto en la comunicación verbal y no verbal para percibir los mensajes con precisión y no mal entender el mensaje recibido por lo tanto se debe poner mucha atención a la comunicación que se está manifestando.

- Practicar la comunicación expresiva. - Es el manejo de una buena comunicación expresando los pensamientos y sentimientos de manera clara tanto en la comunicación verbal y no verbal demostrando a los demás que el mensaje que están transmitiendo ha sido recibido y que han sido comprendidos.

- Compartir emociones. - Se basa en la transmisión de emociones lo cual no es fácil ya que implica la relación que se tenga, el grado de intimidad emocional o sinceridad que compartan, la simetría y reciprocidad entre el emisor y receptor.

- Comportamiento prosocial y cooperación. - Son las acciones que se realizan a favor de otras personas sin que dichas personas lo hayan solicitado, aunque no es altruismo tiene muchas cosas en común como el bienestar del prójimo.

- Asertividad. - Es la capacidad de defender y expresar sus sentimientos, opiniones y derechos claramente y mantenerlo y tener la capacidad de respetar la de los demás, aunque no lo comparta también hacer frente a la presión de los que nos rodean y evitar situaciones en las cuales su decisión pueda verse coaccionada por otra persona además si no se siente seguro de una decisión tomarse el tiempo para pensar hasta sentirse satisfecho con la misma.

- Prevención y solución de conflictos.- Es la capacidad de la persona para identificar conflictos o situaciones que requieran de una solución o decisión preventiva tomando en cuenta los riesgos , barreras y recursos que se vayan a utilizar y si al tomar todo esto en cuenta se suscitara el conflicto es importante afrontarlos de manera adecuada y de forma positiva aplicando la capacidad de negociación y mediación ya que estos aspectos son importantes para dar una solución a un problema o conflicto considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás involucrados.

- Capacidad para gestionar situaciones emocionales. - Se trata de buscar estrategias de regulación emocional poniendo en práctica la habilidad para reconducir las situaciones emocionales en diferentes contextos sociales y tener la capacidad para inducir o regular las emociones de los que le rodean.

Las competencias para la vida y el bienestar

Se refieren a la capacidad para tener comportamientos adecuados y responsables para enfrentar de manera favorable los retos de la vida cotidiana. Dichas competencias permiten organizar la vida sana y equilibradamente,

permitiendo alcanzar experiencias de bienestar, como lo plantea Bisquerra (2015), quien además señala que como microcompetencias se incluyen las siguientes:

- Fijar objetivos adaptativos. - Se basa en la capacidad de fijarnos y realistas. Objetivos realistas y positivos que nos provocan satisfacción ya sean estos a corto o largo plazo.

- Toma de decisiones. -Se refiere a la toma de decisiones y la responsabilidad que esta conlleva ya sean aspectos éticos, sociales y de seguridad sin que estas decisiones y aspectos de las mismas afecte el ámbito personal, familiar, profesionales o sociales.

- Buscar ayuda y recursos. - Es la habilidad y/o capacidad que tienen para identificar la necesidad de apoyo y asistencia para saber acceder a los recursos que tenemos disponibles y utilizarlos de manera apropiada.

- Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida. - Se basa en la participación de la ciudadanía de manera efectiva en el Sistema democrático; solidaridad y compromiso; ejercicio de valores cívicos; respeto por los valores multiculturales y la diversidad, etc. También reconociendo sus propios deberes y derechos lo cual desarrolla un sentimiento de pertenencia a un contexto local pero también puede ampliarse a un contexto más amplio además que la parte emocional es esencial para la educación de la ciudadanía.

- Bienestar emocional. - Es adoptar una actitud positiva o favorable para ser consciente del bienestar emocional, personal y psicológico además siendo consciente del derecho y el deber de buscar su propio bienestar para contribuir al bienestar de las personas con las que se interactúa ya sea amigos, familia o la sociedad.

- Fluir Es la capacidad de crear experiencias adecuadas en la vida profesional, personal y social con las cuales se identificará.

Modelo de intervención psicosocial

Para la propuesta de intervención se tomó el modelo psicosocial ya que es el más adecuado porque es este se trabaja de manera individual o en grupo siempre ayudando a que los beneficiarios aprendan a través de técnicas a mejorar sus comportamientos y sus pensamientos mejorando la calidad de vida.

Modelo psicosocial el modelo psicosocial se construye históricamente, desde la primera forma de Case Works Social (trabajo de caso), que se preocupa del bienestar del individuo el cual está caracterizado por dos elementos principales: el aspecto psicológico y social que conforma cada caso, es decir, la persona en su situación. Florence Hollis y Gordon Hamilton postulan que el modelo psicosocial es un “acontecimiento vivo” compuesto por factores internos y externos

Se apoya en la base teórica sistémica para recopilación de datos, la formulación del diagnóstico o la elaboración del plan de acción se dirigen a las personas que solicitan la ayuda.

A través de la metodología de intervención se desarrollan el trabajo mediante el uso de relaciones personales a través de las cuales contribuyen a que las personas aprendan a ayudarse a sí mismas. Esto es la relación de ayuda. La relación que se establece entre el mediador y la persona es una relación controlada.

Cuanta con Fases las cuales son: inicial, Diagnostico, Plan de acción Tratamiento y la evaluación.

Mediante técnicas de intervención psicosocial como ayuda a las personas a aprender que recursos están a su alcance y como usarlos, a saber a quién dirigirse para saber qué y sobre qué, el mediador se comunica con el entorno que rodea a la persona con el fin de modificarlo, se trabaja mediante tratamiento

indirecto (entorno), se ayuda en la aceptación y seguridad, dar ánimos para que broten los sentimientos reprimidos y se logre verbalizar, brindando apoyo y orientación, comprensión de su comportamiento ,autorreflexión. El mediador debe escuchar, insinuar, interpretar e informar.

Este Modelo se sustenta de 4 axiomas básicos

1. Involucra a dos o más personas en una interacción íntima y altamente confidencial, que incluye una dimensión verbal y una analógica.
2. Esta relación tiene como propósito mutuamente acordado el cambio de la conducta de uno o varios de los participantes o del medio ambiente próximo al cliente.
3. Busca apoyar como elemento central la capacidad de pensar, de reflexión y entendimiento del cliente, es una reevaluación de sí mismo en una situación.

4. El mediador y el usuario concentran sus energías en aquel sistema o sistemas que parecen más accesible al cambio y no necesariamente las más disfuncionales.

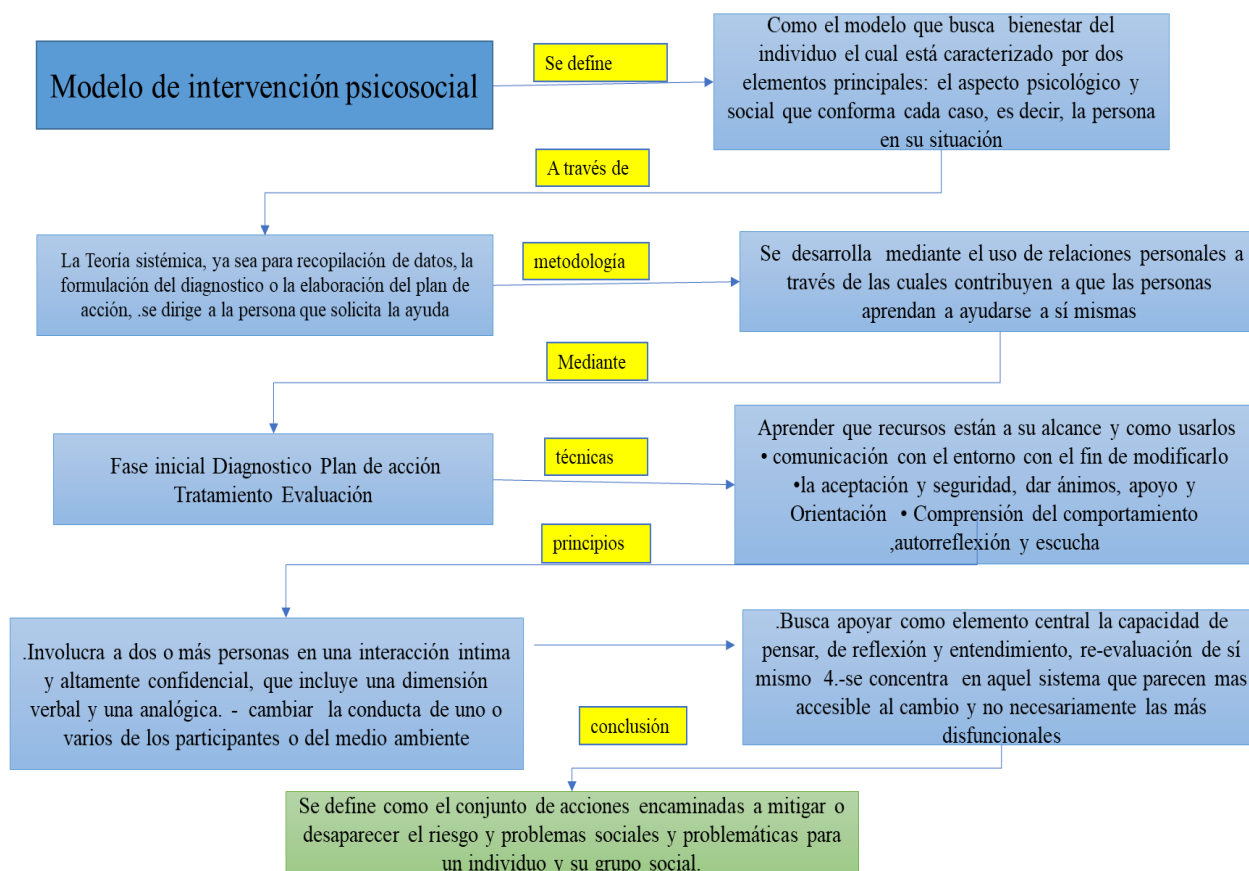


Figura 7: Modelos de intervención psicosocial

Concluyendo para esta propuesta la intervención psicosocial se define como el conjunto de acciones encaminadas a mitigar o desaparecer el riesgo y problemas sociales y problemáticas para un individuo y su grupo social, sea familia, comunidad o grupo, a través de carácter preventivo o terapéutico, busca mejorar la calidad de vida y el bienestar, tanto del individuo como colectivo. En esta medida en el Instituto para niños ciegos este modelo ayuda a los usuarios, ya que cuenta con equipos psicosociales que pueden brindar todas estas herramientas de ayuda a todos los niños niñas y adolescentes de la institución, con ayuda de las formadoras que permanecen en tiempos largos con los mismos.

Implementación de la propuesta

La presente propuesta se genera en respuesta a la falta de atención que se tiene al mundo emocional en esta población específica. Algunas de las discapacidades diagnosticadas son relativas al mundo emocional de los niños, niñas y adolescentes, y se resalta la importancia que tiene el desarrollo emocional para potenciar las habilidades sociales en esta población.

Según Bermejo y Prieto (2002), el reconocimiento y la expresión de emociones son relevantes en los procesos de socialización, las habilidades sociales son elementos centrales en el desarrollo social de los seres humanos, en el caso de las personas con discapacidad cognitiva, estas habilidades son necesarias para:

- Favorecer una integración y desinstitucionalización exitosa. Esta nos muestra que se debe abrir un vínculo con la comunidad y así poder desinstitucionalizar de manera emocional a estos niños, niñas y adolescentes.

- Evitar la aparición de problemas de comportamiento. La educación emocional ayuda a reducir los comportamientos en ocasiones de agresividad y auto agresividad que se generan por no contar con las herramientas para tener una autorregulación emocional efectiva, y así crear una conciencia de que no todo se puede obtener de manera no acorde a lo establecido.

- Prevenir la aparición de problemas psicológicos. La aceptación social ayuda a la estabilidad de la personalidad de los individuos, logrando así disminuir más problemas psicológicos.

- Prevenir el abuso sexual. Determinadas características de la población con retraso mental junto a factores que rodean a sus condiciones de vida les hacen más vulnerables a ser objeto de explotación y utilización. Tienen problemas para resistirse a la presión de los otros o para manifestar negativas ante

determinadas demandas, y en estos déficits se entremezclan distintos aspectos como la dificultad para determinar que en una conducta del otro hay una segunda intención, o la necesidad de sentirse querido y recompensado.

El entrenamiento de habilidades sociocognitivas, como es el caso de rechazar ciertas solicitudes o decir que no a ciertas personas, tiene la intención de prevenir situaciones de abuso o vulneración de derechos. Si bien las habilidades sociales son importantes para la integración social de las personas, también es relevante en la integración a la vida profesional y laboral. Cuando las personas con discapacidad cognitiva se enfrentan a un entorno laboral, regularmente es la limitación que tienen respecto a las habilidades sociales de las principales causas para perder su empleo (Martin et al 1986 en Rojahn et al 1995, Verdugo y Martinez, 1995), así como también de la segregación por compañeros sin discapacidad, además pueden desarrollar sentimientos soledad debido al rechazo (Chadsey-Rusch et al., 1992).

Con la propuesta que se pretende dejar para los niños, niñas y adolescentes del Instituto Para Niños Ciegos, nos dimos cuenta que es de mucha utilidad introducir las actividades de educación emocional, lo cual ha permitirá que los niños, niñas y adolescentes sean más expresivos, fomenten en ellos una autonomía personal muy buena para actuar con los demás, también pretende lograr con el desarrollo de las actividades planificadas y la complementación de las intervenciones de los profesionales de la institución hacer que los trabajos grupales tengan un cambio de actitud lo cual hará que su participación sea activa y colaborativa.

La propuesta está dirigida a los profesionales del equipo psicosocial quienes puedan desarrollar las actividades de ,manera más efectiva además para que exista una buena comprensión de las actividades y contenidos a desarrollarse, de manera que permita realizar con toda la motivación pertinente de tal forma que los beneficiarios de la institución se sientan interesados por los

temas presentados, haciendo que de esta que puedan expresarse con tranquilidad en todas expresiones valorándose a sí mismos y a los demás, respetando las opiniones y principalmente controlando

Igualmente creemos que no solamente los niños, niñas y adolescentes necesitan de una educación emocional, sino también deberían conocer los funcionarios que trabajan en la institución, para el bienestar de ellos mismos.

Con esta propuesta se busca que los niños, niñas y adolescentes se sientan valorados motivados y capaces de expresar sin ningún temor lo que sienten, que no se sienten agobiados con cosas que en la vida les ha ido pasando desde su corta edad y que además ha generado en ellos una autoestima baja, y algunos ha perdido la expectativa ya sea en su aprendizaje o en situaciones de la misma vida.

Como sabemos por la falta de los padres se ha visto que muchos niños, niñas y adolescentes se sienten despreocupados en sus actividades y estudios, además que por su condición de discapacidad se han empezado hacerles sentir mal, por parte de sus compañeros de aula y es allí donde se empieza a perder la buena actitud colaborativa y expresiva que desde pequeños deberían haber tenido, ya que la falta de inclusión y de sensibilizar a la comunidad en general, ha hecho que estos jóvenes se sientan con más vulneración en sus derechos.

Se pretende que los niños, niñas y adolescentes de la institución, así no pertenezcan al sector educativo tomen las cosas muy en serio, se tengan en cuenta con sus ideas y vivencias, también se les motive a un cambio de actitud para conseguir y aprender todas las cosas sin mayor dificultad.

También con esta propuesta se pretende que los niños, niñas y adolescentes se le pueda vincular a otras actividades que salgan de la rutina y que además aporte a su desarrollo emocional, y sean actividades lúdicas donde

se puedan integrar todos de manera asertiva, además que puedan encajar en las actividades realizadas por las formadoras diurnas y nocturnas.

Lo más importante de esta propuesta es que podrán interactuar unos con otros siguiendo las instrucciones de las actividades, compartiendo materiales y respetando sus ideas, es decir, cooperando entre todos, sin evidenciar si se tiene mayor discapacidad o no. Se pretende que los niños, niñas y adolescentes tengan también responsabilidad y disciplina, interacción con el entorno, atención de las instrucciones entregadas, autonomía y una buena participación.

Actividades propuestas

Desarrolla tu empatía

Actividad 1

Actividades para desarrollar la empatía de niños y niñas y adolescentes

1. ¿Qué les pasa a los demás? Actividad de iniciación. La dinámica consiste en emplear dibujos de caras con las emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, enfado, sorpresa, amor y asco). Se trata de pedir a los participantes que identifiquen las diferentes emociones que representa cada una de las caras. Después entre todos responderemos a la pregunta ¿qué les pasa a los demás? Tratando ...

Actividad 2

Objetivos del juego para desarrollar la empatía

Desarrollar la empatía, capacidad de ponerse en el lugar del otro.

Fomentar la capacidad de reconocer las emociones ajenas.

Favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional y las habilidades sociales.

Materiales para el juego

Zapatos.

En qué consiste el juego para niños, niñas y adolescentes

El juego consiste en ponerse literalmente los zapatos de otro y tratar de completar un circuito. De este modo aprenderán como no es fácil estar en los zapatos del otro, a veces lo que a nosotros con nuestros zapatos (aquellos que nos quedan bien), nos parece sencillo, puede ser complicado en los zapatos de otro. Se aprenderá a ponernos en el lugar de los demás.

Instrucciones del juego desarrollar la empatía

Preparación: Preparamos un circuito, cuya dificultad variara en función de la edad de los participantes. Colocaremos a los participantes en círculo y les pediremos que se quiten los zapatos. Tendremos preparados diferentes tipos de calzado de diferentes tallas (zapatos muy grandes, otros muy pequeños, de tacón, con la suela estropeada, zapatos cómodos para correr, chancas que dificulten correr, dos zapatos del mismo pie o uno de cada talla, entre otros)

Explicación: se le explica a los niños, niñas y adolescentes lo siguiente: “Vamos a descalzarnos para ponernos los zapatos de otros. De este modo vamos a desarrollar nuestra empatía, ¿sabes lo que es la empatía? La empatía es la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

Les pedimos a los participantes que se quiten su calzado y se sienten en círculo. Una vez sentados, les pedimos que cierren los ojos. Con los ojos cerrados colocamos de modo aleatorio un par de zapatos delante de cada participante. Una vez colocados los zapatos, les pedimos que abran los ojos y que se pongan cada uno de ellos el calzado que tenga delante (habrá zapatos que les queden grandes, otros pequeños y difíciles de poner, algunos con los que sea fácil caminar y otros con los que se haga complicado).

Una vez calzados con los zapatos correspondientes. Les explicamos a los niños y niñas que deben cumplimentar el circuito (en el cual puede haber obstáculos, escaleras, saltos, subirse a algún lado, agacharse, etc.), las normas son que han de finalizar el circuito con los zapatos que llevan puestos, es decir no pueden quitarse los zapatos en ningún momento.

Realizaremos la dinámica varias veces, para que cada uno haga el recorrido con diferente tipo de calzado.

Finalmente, realizaremos una reflexión conjunta, donde deben explicarnos sus dificultades, como se han sentido, si les ha costado o no terminar el circuito. Y les explicamos lo siguiente, en muchas ocasiones juzgamos a los demás desde nuestro punto de vista, seguramente a todos nos parecería fácil terminar el circuito con nuestros zapatos, pero cuando nos hemos puesto otros zapatos hemos podido comprobar que no era tan sencillo y hemos experimentado lo que otros experimentan.

Imagina las emociones

Objetivos:

Identificar las emociones que sienten

Comprender qué situación los ha llevado a sentirse así

Aprender a expresar sus emociones correctamente

Fomentar la comunicación emocional

Participantes: Se puede realizar individualmente o en grupo.

Materiales:

Tableros: (1) Análisis e identificación emocional, (2) Gestión emocional y búsqueda de soluciones y (3) Realizar listado de emociones. Diploma de Campeón de las emociones

“Este juego consiste en analizar diferentes situaciones e identificar las emociones que han sentido los niños, para así tener mayor conciencia emocional. También permite aprender a comunicar esas emociones sin dañar y comprender mejor las emociones de los demás” (Educapeques, párr. 5).

Ofrece recursos para el reconocimiento y gestión de las emociones, ayudándoles a comprender que es lo que les sucede en su interior y a expresarlo de una manera saludable y adecuada, lo que es esencial para un buen desarrollo de la inteligencia emocional y para la construcción de relaciones sociales gratas.

Instrucciones:

Preparación: Se deben imprimir los tableros, si es posible en papel iris de colores, para que resalten más. Otra opción es decorarlo ustedes mismos con colores. Necesitarás un tablero para cada niño o niña que vaya a jugar. Prepara marcadores de colores.

Explicación: Se deben reunir a los participantes que vayan a jugar (también es posible jugar de manera individual).

Explica lo siguiente: “A veces nos pasan cosas que nos hacen sentir emociones. Por ejemplo, cuando alguien nos molesta sentimos enfado, cuando algo nos sale bien sentimos felicidad, cuando vemos un peligro sentimos miedo... Hoy vamos a jugar a adivinar las emociones. Cada uno dirá una cosa que le haya pasado hace poco y tiene que descubrir qué emoción sintió.”

Deben sacar el tablero 1 (Denominado Análisis e identificación emocional), y se comienza leyendo el ejemplo, para comprender lo que se debe hacer. Luego,

debe pedir que se le explique algo que le haya pasado a esa persona hace poco tiempo. Los participantes pueden escribir las cosas que vaya diciendo.

Cuando le haya contado la situación, debe pedirle que le explique lo que sintió (tanto sensaciones físicas, como pensamientos, etc.) y debe ayudarlo a asociar esas sensaciones con una determinada emoción, para lo cual pueden hacer uso del tablero 3 (denominado lista de emociones).

Después de haber completado el tablero 1 (haber analizado cuatro situaciones y sus respectivas emociones), dile algo así: “¡Muy bien, acabas de pasar al siguiente nivel del juego! En este nivel tienes que encontrar soluciones para las situaciones de antes. Tendrás que pensar cómo podrías sentirte mejor y sacar esa emoción fuera sin hacer daño ni meterte en problemas. ¡Si lo consigues, habrás ganado el juego!”

Entonces se saca el tablero 2 (denominado gestión emocional y búsqueda de soluciones) y se procede a leer el ejemplo planteado, para que comprenda la metodología. Después, se van anotando las emociones que van saliendo en la primera parte del juego y le van realizando preguntas, para que piense en diferentes soluciones. Por ejemplo: “¿qué podrías hacer si te volviera a pasar?, ¿Esta solución dañaría a alguien? ¿A quién podrías pedir ayuda? ¿Qué podrías decir?”

Cada vez que diga una solución adecuada le felicitas y lo anotas en el tablero 2. Cuando hayas terminado le puedes dar el diploma de “Campeón de las emociones” haciendo un poco de espectáculo para que sea más emocionante.

Tableros Juego Educativo

1. Análisis e identificación emocional

¿Qué ha ocurrido?	¿Cómo me he sentido?
Mi hermano me ha quitado el juguete mientras yo estaba jugando con él.	Enfadado. Quería gritar, llorar, quitarle el juguete. Notaba la cara roja, las manos apretadas...

2. Gestión emocional y búsqueda de soluciones

Cuando me siento...	Puedo expresarlo así:
Enfadado	Decirle que estoy enfadado, que no me gusta lo que ha hecho. Pedirle que me devuelva el juguete sin gritar. Avisar a mamá o papá. Decirle que luego se lo prestaré. Decirle que me lo pida por favor.

4. Diploma de campeón de las emociones

3. Listado de emociones

Enfado	Felicidad	Tranquilidad	Curiosidad
Miedo	Asco	Inseguridad	Ternura
Placer	Celos	Lástima	Vergüenza
Asombro	Culpa	Disgusto	Ansiedad



Escucha activamente

A continuación, se encuentran seis maneras divertidas de practicar la escucha activa.

Simón dice: Este juego permite que los niños puedan trabajar la escucha activa, prestando atención a las instrucciones que se les dan y utilizar la información (“Simón dice, tócate los hombros”) para tomar una decisión.

Contar cuentos pochoclos: En ésta actividad, cada persona toma un turno para agregarle algo al cuento que se va construyendo entre todos los participantes. El primer jugador puede comenzar diciendo por ejemplo: “Había una vez un león blanco gigantesco...” y el siguiente participante debe usar sus habilidades de

escucha activa para comprender lo que acabó de escuchar y saber qué aporte puede hacer para continuar el cuento. También es posible usar tarjetas de dibujos o dardos especiales con palabras sencillas que puedan usarse para construir el cuento.

El teléfono roto: Posibilita la oportunidad de escuchar activamente, reflejar y repetir lo que cada uno escuchó. Los participantes se alinean hombro con hombro y la primera persona de la fila le susurra un mensaje a la siguiente persona en el oído. Esta a su vez se lo comunica de la misma manera a quien sigue en la fila a su lado, y así, de manera consecutiva, hasta que el mensaje llegue al último participante de la fila. Una vez susurrado, no es posible repetir el mensaje. El último jugador dice en voz alta el mensaje tal como lo escuchó, lo cual puede ser gracioso, posiblemente por las diferencias con el mensaje original.

20 preguntas: La persona que tiene el primer turno debe pensar en un objeto, el cual los demás deben adivinar, haciendo sólo 20 preguntas que se respondan con un “sí” o un “no” con el propósito de averiguar cuál es el objeto. De ésta manera se estimulan los procesos de pensamiento, la escucha activa y la planeación, ya que deberán buscar hacer la mejor pregunta que les brindará mayor información.

¿Te diste cuenta?: Esta actividad se adapta con facilidad a distintas edades. En una versión del juego, se cuenta con una bandeja que tiene varios objetos. Se les muestra a los participantes por 10 segundos, luego se cubre con una tela. Posteriormente se retira alguno de los objetos de la bandeja, sin que los niños lo vean. Luego se muestra de nuevo la bandeja y se les pide que adivinen cuál es el objeto que falta. Se pueden hacer varias rondas. En otra versión, se le pide a un participante que salga del círculo y que espere en un lugar donde el grupo no lo pueda ver. Después se les pide a los participantes que describan con exactitud lo que llevaba puesto dicho compañero. Estas actividades requieren de atención y práctica de memoria, así como atención a los detalles y empatía.

Fui de compras: Una persona comienza con la frase “Ayer fuimos de compras y compramos...” y agrega una cosa al final. Por ejemplo “Ayer fuimos de compras y compramos maní”. El siguiente participante repite lo que dijo el anterior y adicional, debe agregar algo más a la lista (por ejemplo, maní y panela). De ésta manera se continúa la dinámica hasta que a algún participante no le sea posible recordar la lista. En otra forma del juego, la primera letra de los objetos debe ser en orden alfabético (por ejemplo, acelgas, banano, carne, etc.). También es posible cambiar la frase inicial, “por ejemplo, Vamos al parque y nos llevamos” (Vilis, 2009).

Crítica y Autocrítica

Objetivos:

- Permitir dar y recibir retroalimentación sobre diferentes comportamientos a lo largo del proceso grupal.
- Evaluar los aspectos más constructivos y destructivos del grupo y las personas.
- Propiciar un clima de amistad más profunda.
- Permitir crear un clima de autocrítica y evaluación constantes.

TIEMPO:

Duración: 180 Minutos

TAMAÑO DEL GRUPO:

Ilimitado

LUGAR:

Aula Normal

**Un salón amplio bien iluminado
acondicionado para que los
participantes puedan estar
cómodos.**

MATERIAL:

Ninguno

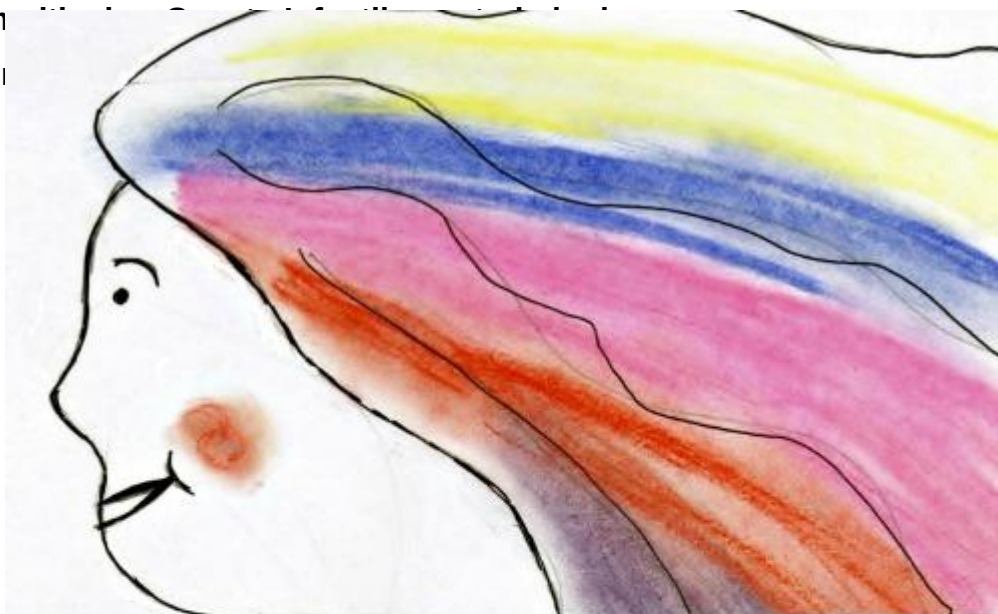
I. El ejercicio consiste en que un voluntario, siempre libremente, pase al frente y haga su propia autocrítica.

II. Enseguida los demás participantes que lo deseen hacen una crítica al voluntario, en el lenguaje concreto, de relación personal y con sencillez. Van pasando así uno tras otro, hasta que pasen todos los voluntarios. El Facilitador estará atento para aportar sus críticas en forma oportuna. Es conveniente que él haga también autocrítica y sea criticado.

III. Y así, sucesivamente hasta el último voluntario.

IV. El Facilitador guía un proceso para que el grupo analice, como se puede aplicar lo aprendido en su vida (Gerza, 2012).

Paula y su cabello n
emociones con los



Paula y su cabello multicolor

Carmen Parets Luque



¿Y tú de qué color
tienes el pelo hoy?

Paula y su cabello multicolor.

Un cuento para enseñar e identificar sus emociones.

Las **emociones** forman parte de nuestra vida diaria, pero por desgracia a veces no le damos la importancia que se merecen. Se piensa en el valor que tiene el aprendizaje de los colores, números o estaciones, sin pensar que la **educación emocional** es muy importante en la etapa de crecimiento y desarrollo personal de los niños y niñas, para su presente y su futuro.

Lo ideal y que todos buscamos es mantener con los niños una comunicación fluida y abierta, que nos cuenten qué les preocupa y cómo podemos ayudarles, pero a veces expresar sus emociones y frustraciones les es muy complicado, por eso nace el cuento *Paula y su cabello multicolor*.

Este cuento está pensado para que a la vez que el niño se divierte con la historia de Paula, aprenda a reconocer las emociones más básicas, las acepte y pueda expresarlas y canalizarlas de manera positiva y saludable.

Es un cuento escrito con un lenguaje sencillo.

¿Por qué va a ayudar el cuento **Paula y su cabello multicolor** a conocer sus emociones?

- A través del personaje de Paula, una niña de su misma edad, los niños se identifican y reflejan sus propias emociones y conductas.
- A parte del cuento tanto padres como educadoras disponen de una amplia recopilación de recursos y actividades gratuitas que pueden encontrar siguiendo su página de Facebook.
- Aprenden a canalizar las emociones negativas igual que hace Paula en el cuento. Se les proporciona alternativas de solución para cada emoción.
- Se abre un dialogo de comunicación con los participantes ya que los cuentos propician siempre un momento intimo para hablar de cómo nos sentimos hoy, qué cosas nos ponen alegre, triste o enfado y que hacemos cuando esto sucede.
- Leer siempre es un placer e inculcárselo a tus hijos es lo mejor, pero si además esa lectura le enseña una serie de valores educativos, qué más se puede pedir.

Capítulo 7.

Apreciaciones finales: Caleidoscopio para la vida

Este trabajo permitió una aproximación a las realidades que viven los jóvenes en condiciones de interseccionalidad, acotando el término para referirnos a una situación eje de múltiples discriminaciones. El interés de éste trabajo fue precisamente rescatar la conexión con esta población que tiene situaciones tan específicas, de las que poco se ha hablado e investigado en la literatura científica, rescatar su voz y sus vivencias, no como un problema, sino como una situación que es susceptible de mejorar. Los jóvenes tienen infinitas posibilidades de crecimiento, tienen un potencial enorme y la responsabilidad de los especialistas, es precisamente apoyar ese desarrollo.

A manera de conclusión, se puede resaltar la posibilidad de capacitar a los jóvenes para que puedan adquirir conocimientos y desarrollar habilidades sobre sus propias emociones y las de otras personas, para que puedan enfrentar los desafíos de la vida, con la meta de aumentar su calidad de vida y su bienestar personal y social. La discapacidad intelectual o cognitiva no es un impedimento para ello, es necesario comprender que la discapacidad es una condición construida por una sociedad que no está lista para afrontar de manera integral las necesidades de estas personas, por ello, el propósito de este trabajo fue, en parte, entender a los jóvenes como personas con diversidad funcional, que tienen capacidades distintas e igualmente valiosas.

Por otra parte, la aplicación constante de los apoyos, evidentemente puede mejorar las capacidades funcionales de los adolescentes con discapacidad intelectual o cognitiva. Este trabajo debe ser juicioso y comprometido con el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, la clave para lograr resultados favorables para estos jóvenes no está en generar intervenciones transversales en un cierto momento, sino de estructurar propuestas que se articulen de manera integral con los demás servicios de apoyo, como la educación, los procesos terapéuticos y demás actuaciones que permitan generar cambios y transformaciones significativas en la calidad de vida las personas.

Finalmente, las intervenciones estructuradas sirven para desarrollar competencias sociales, emocionales y la expresión adecuada de las emociones, esto requiere de un trabajo fundamentado que promueva la educación emocional desde las artes y la pedagogía del amor, entre otras herramientas. Como bien lo mencionan Mirabent y Ricart (2012), desde que comenzamos a tener uso de razón, tanto en la familia como la escuela “*nos enseñan a pensar*”, no obstante, muchas veces se deja de lado algo substancialmente valioso e importante para la vida: ayudarnos a comprender cómo “*aprender a sentir*”. Debemos rescatar la educación emocional y promover la transformación a través de la pedagogía y el sentido de la intervención psicoeducativa y social.

Nuestra realidad ha dejado de lado las emociones, haciendo énfasis en la racionalidad del ser humano, no obstante el sentimiento y la emoción son parte fundamental del ser relacional, como lo mencionan Napoleón Villareal (2006) y Humberto Maturana (1996): “En la actualidad vivimos inmersos en una cultura que resta valor a las emociones al mismo tiempo que nos sumerge en emociones contradictorias que nos piden que las neguemos o que las controlemos” (pp. 253-254). Entonces, no se trata de “controlar” racionalmente la ira o la tristeza, se trata de expresarla y gestionarla de una manera adecuada y saludable, que les permita a las personas alcanzar el bienestar.

Muchas discusiones epistemológicas señalan que las emociones no se pueden medir, no se pueden moldear científica y racionalmente, no obstante, el aprendizaje y la regulación a la que hace referencia este trabajo, no trata de encasillar las emociones en expresiones modeladas socialmente, más bien pretende procurar un bienestar afectivo para los jóvenes, apuntando al reconocimiento y la comprensión de sus propias emociones y las de otros, llevarlas a la palabra a través de redes de conversaciones, como lo menciona Maturana (1996) “las culturas son redes de conversaciones en las que coordinamos nuestro hacer y nuestro emocionar. Las distintas culturas son entonces distintas redes de coordinaciones de conductas y emociones” (p. 253).

La educación emocional, desde la perspectiva de Maturana, debe apuntar entonces a una reflexión continua de los valores que surgen del vivir y las normas de conducta que tienen que ver con lo social, fundamentado en el convivir, en el vivir en la armonía de lo social y por tanto, en el amor.

Lista de referencias

- Asociación Estadounidense de Psicología – APA. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales* (5ª ed.). Washington, DC.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría.
- Andrés, M., Castañeiras, C., Stelzer, F. Canet, L. y Introzzi, I. (2016). Funciones Ejecutivas y Regulación de la Emoción: evidencia de su relación en niños. *Psicología desde el Caribe*, 22(2), 169-189. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.2.7278>
- Ardila, L. (2007). *Adolescencia, desarrollo emocional. Guía y talleres para padres y docentes*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Bermejo, B. G., & Prieto, M. (2002). Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales para personas con retraso mental.
- Bizquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar.
- Bizquerra, R., Pérez-González, J. C., & García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Blasco Mira, J. E., & Pérez Turpin, J. A. (2007). *Metodologías de investigación en educación física y deportes: ampliando horizontes*. Editorial club universitario.
- Bolívar. A., Segovia. D., Fernández. C. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid: Muralla.
- Borelly, N. Caballero, M., Cabrales, M, Currea, L. y Roncancio-Moreno, M. (2018). Co-construcción del sí mismo en niños institucionalizados y declarados en adoptabilidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 16(2),1-26. Recuperado de <https://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/3932/3195>
- Bravo, M.A., Cuartero, B. y Escolano, E. (2016). Desarrollo de habilidades comunicativas pragmáticas y autorregulación emocional en alumnos con

- discapacidad intelectual y trastorno del espectro del autismo en Soler, J.L., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. (Coords.) (2016). *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. España, Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5572649>
- Cabrera, V., Lizarazo, F. y Medina, D. (2016). Necesidades de relaciones sociales de niños y niñas con discapacidad intelectual en la familia y en la escuela. *Revista educación y desarrollo social*. 10(2), 86-101. DOI: <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1554>.
- Canimas, J. (2015). ¿Discapacidad o diversidad funcional? Siglo Cero. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 46(254),79-97. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14201/scero20154627997> Congreso de Colombia. (08 de noviembre de 2016).
- Código de la Infancia y la Adolescencia. [Ley 1098]. DO: No. 46446.
- Conferencia Intergubernamental Iberoamericana. (1992). Declaración Cartagena de Indias. Recuperado de http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/declaracion_cartagena_politica_discapacidad.pdf
- Conferencia Intergubernamental Iberoamericana. (1992). Declaración Cartagena de Indias. Recuperado de http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/declaracion_cartagena_politica_discapacidad.pdf
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5),2-14.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Chadsey-Rusch, J., DeStefano, L., O'Reilly, M., Gonzalez, P., & Collet-Klingenberg, L. (1992). Assessing the loneliness of workers with mental retardation. *Mental Retardation*, 30(2),85.

Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*.

Delors, J. (1994). *Los pilares de la educación*. Madrid: Santillana.

Delors, J. (1996). De la publicación: la educación encierra un tesoro.

Delors, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

Decreto 19. Diario Oficial. N. 48308, Bogotá, Colombia, 10 de enero de 2012.

Decreto 2381. Diario Oficial 41121, Bogotá, Colombia, 30 de noviembre de 1993.

Ekman, P., Gonzaga, G. C., & Beer, J. (2000). *Facial expression of emotion*. Guilford Publications.

El análisis de contenido como herramienta de la investigación social cualitativa. (2006). Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos87/analisis-contenido-como-herramienta-investigacion/analisis-contenido-como-herramienta-investigacion.shtml#elanalisisa>

Diasa, P. y Cadimeb, I. (2017). Protective factors and resilience in adolescents: The mediating rol of self-regulation. *Psicología Educativa*, (23),37-43. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.003>

Enesco, I. (2000). El concepto de infancia a lo largo de la historia. Recuperado de. Enfoque cualitativo. (1998). Recuperado de http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/enfoque_cualitativo.html

Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N., & Extremera, N. (2001). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 4, 1-15. Recuperado de http://www.robertexto.com/archivo12/cultura_inteli_emo.htm

Fernández-Berrocal, P., Berrios, P., Extremera, N., y Augusto, J.M. (2012). Inteligencia emocional, 22 años de avances empíricos. *Psicología*

- conductual. *Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 20(1),5-14. ISSN 1132-9483.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata
- Gallego, A., Restrepo, M., Duque, J., Pineda, D. y Montaña, K. (2016). Sentimientos y pensamientos de niños bajo vulneración de derechos. *Funlam Journal of Students' Research*, (1),74-83. Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/JSR/article/view/2142>
- Gerza. (2012). *Gerza Dinámica crítica y autocritica*. Mexico. Recuperado de https://gerza.com/dinamicas/categorias/todas/todas_dina/critica_autocritica.html
- Goleman, D. (2010). *Inteligencia Emocional*. España: Kairós. Recuperado de [http://iespedroantoniodelarcon.es/exlibris/download/inteligencia_emocional\(2\).pdf](http://iespedroantoniodelarcon.es/exlibris/download/inteligencia_emocional(2).pdf)
- Goleman, D. (2011). *Working With Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- González, C., Iglesias, M.T. y Sabín, C. (2018). Inteligencia emocional en personas reclusas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 50 (1), n.º 269, pp. 7-25. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14201/scero2019501725>
- Hermenau, K., Hecker, T., Elbert, T., & Ruf-Leuschner, M. (2014). Maltreatment and mental health in institutional care—Comparing early and late institutionalized children in Tanzania. *Infant mental health journal*, 35(2),102-110.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México. 4: Mc Graw- Hill
- Hernandez, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación. Sexta Edición*. Bogotá, Colombia: Mc Graw-Hill.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2012). Concepto 69 de 2012. Concepto sobre la función del Juez de Familia en los procesos de Restablecimiento de Derechos. Recuperado de

https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/concepto_icbf_0000069_2012.htm

Investigación narrativa y sus formas de análisis. (s.f.). Recuperado de http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/investigacion_narrativa.pdf

Jaramillo, J. (2007). *Tratado de responsabilidad civil. Tomo II*. Colombia: Legis Editores.

Larumbe, E., Pérez-Llantada, M. C., & de la Llave, A. L. (2009). Características del estado psicológico de los corredores populares de maratón. *Revista de psicología del deporte*, 18(2). Recuperado de <https://www.rpd-online.com/article/viewFile/302/297>

Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual review of psychology*, 44(1),1-22.

L'Ecuyer, C. (2014). The wonder approach to learning. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8 (764). Recuperado de: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00764>

Ley 361. Diario Oficial de la Republica de Colombia, Bogotá, Colombia, 11 de febrero de 1997

Ley 368. Reglamentada por el Decreto 1225 de 1997, Reglamentada Parcialmente por el Decreto 1081 de 2015, Bogotá, Colombia, 05 de mayo de 1997

Ley 762. Diario Oficial No. 44.889, Bogotá, Colombia, 05 de agosto del 2002

Ley 1306. Diario Oficial No. 47.371, Bogotá, Colombia, 05 de junio del 2009

Ley 1346. Diario Oficial de la Republica de Colombia, Bogotá, Colombia, 31 de julio del 2009

Ley 1753. Diario Oficial No. 49.538, Bogotá, Colombia, 09 de junio de 2015

Ley 1804. Diario Oficial No. 49.953, Bogotá, Colombia, 02 de agosto de 2016

Ley Estatutaria 1618. Diario Oficial No. 48.717, Bogotá, Colombia, 27 de febrero del 2013

- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). Narrative research: *Reading, analysis, and interpretation*, 47
- Márquez-Cervantes, M.C. y Gaeta-González, M.L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2),221-235. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217050478015>
- Martínez-Otero, V. (2015). *La Inteligencia Afectiva. Teoría, práctica y programa*. Madrid: CCS.
- Marco legal de discapacidad. (2014). Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/discapacidad/marco_legal.pdf
- Matito, R. (2004). *Discapacidad intelectual y desarrollo socioeducativo*. Chiclana: Fundación Vipren.
- Mirabent, V., & Ricart, E. (2012). *Adopción y vínculo familiar: crianza, escolaridad y adolescencia en la adopción internacional*: Herder Editorial.
- Muñoz, J. (2003). *Análisis cualitativo de datos textuales con atlas/ti*. Recuperado de <http://www.index-f.com/lascasas/documentos/lc0101.pdf>
- Navarro, P.I., Lara, V.M. y Navarro, P.D. (2014). Caracterización de la autoestima en los pacientes discapacitados de 9 a 11 años, con retraso mental moderado. *Mediciego*, 20(2),1-10. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=54534>
- Normograma de discapacidad. (2017). Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Normograma-discapacidad-2017.pdf>
- Organización de los Estados Americanos. (1999). Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad. Recuperado de <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>

- Organización de Estados Iberoamericanos. (2000). Declaración de Panamá. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/ivcultura.htm>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Organización de las Naciones Unidas. (1971). Declaración de los Derechos de las Personas con retardo mental. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/DECLARACION%20DE%20LOS%20DERECHOS%20DEL%20RETRASADO%20MENTAL.php>
- Organización de las Naciones Unidas. (1975). Declaración de los Derechos de los impedidos. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Tratlnt/Derechos%20Humanos/INST%2006.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (1982). Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad. Recuperado de http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/programa_mundial_discapacidad_1982.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (1995). Declaración de COPENHAGUE. Recuperado de <http://www.fondoindigena.org/apc-aa-files/documentos/monitoreo/Fuentes/Internacionales/Declaraciones/Declaracion%20de%20Copenhagen.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención de las Personas con Discapacidad. Recuperado de https://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1987). *Educación para América Latina*. Madrid, España: Alianza Editorial

Organización Mundial de la Salud. (2001). Declaración de Caracas. Recuperada de

http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/067_psico_preventiva/cursada/dossier/declaracion_caracas.pdf

Ortiz, L. y Gaeta, M. (2018). Desarrollo socio-afectivo en la educación media superior: el papel del contexto académico. *Revista panamericana de pedagogía saberes y que hacer del pedagogo*, (27),149-167.

Palummo, J. (2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de América Latina y el Caribe*: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Panamá.

Panadero, E. y Alonso, J. (2014) Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1),11-22. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X14000037>

Páramo, P. (2008). *La investigación en las ciencias sociales. Técnicas de recolección de información*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

Pidgeon, N., & Henwood, K. (1997). *Using grounded theory in psychological research*.

Pujadas, J., Comas, D. y Roca, G. (2010). *La observación participante*. Barcelona, España: Etnografía. Editorial UOC.

Renom, A. (2003). Educación emocional. Programa para la educación primaria.

Rodríguez, A. (2015). Inteligencia emocional y conflicto escolar en estudiantes de Educación Básica Primaria. Una experiencia desde el contexto de aula. *Katharsis*, 19,53-72. Recuperado de <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis/article/download/489/809>

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones aljibe.

- Saarni, C. (2001). Cognition, Context and Goals: Significant Components in Socioal-Emotional Effectiveness. *Social Development*, 10(1),125-129. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9507.00152/abstract>, doi: 10.1111/1467-9507.00152
- Santrock, J.W. (2014). *Psicología de la Educación*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Sarango, E. (2017). Influencia del acogimiento institucional en la autoestima de personas en situación de discapacidad intelectual leve y moderada del Centro de Referencia y Acogida Inclusivo Conocoto. (Tesis de pregrado). Universidad Central de Ecuador, Quito, Ecuador Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/12875/1/T-UCE-0007-PPS015.pdf>
- Seguranyes. I. (2018). *Edupeques Portal de educación infantil y primaria*. Cataluña, España. Recuperado de <https://www.educapeques.com/recursos-para-el-aula/juegos-para-ninos/juego-educativo-las-emociones.html>
- Sierra Bravo, R. (1985). Escalas de las Ciencias Sociales en Técnicas de Investigación Social y Ejercicios. Madrid: Paraninfo
- Steiner, C., & Perry, P. (1997). *Achieving emotional literacy*.
- Tapia, J. A. (1998). *Motivar para el aprendizaje*. Edebé.
- Verdugo.A., & Martínez, B. A. (1995). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: estrategias de evaluación e intervención. In Personas con discapacidad: perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras.
- Vilis.A. (2009). *Kits Niños en transición de la escuela*. Oregón, Estados Unidos. Recuperado de <https://www.kidsintransitiontoschool.org/espanol/>

Anexos

I. Protocolo de instrumentos para la recolección de información.



IBEROAMERICANA

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

P.J. No. 0428 del 28 de Enero 1982 - MEN | VIGILADA MINEDUCACIÓN

Corporación Universitaria Iberoamericana

Facultad de Educación

Especialización en desarrollo integral de infancia y adolescencia

Grupo de investigación en Educación y Escenarios de Construcción Pedagógica (GIEEP)

Protocolo de instrumentos para recolección de datos

Título de la investigación: Propuesta pedagógica para favorecer la autorregulación emocional de adolescentes con discapacidad cognitiva leve en declaratoria de adoptabilidad.

Objetivo General: Analizar los aspectos del desarrollo emocional en el proceso de autorregulación de adolescentes con discapacidad cognitiva leve que están en declaratoria de adoptabilidad, con el fin de plantear una propuesta pedagógica que favorezca esta dimensión.

Objetivos Específicos:

- Describir el proceso de autorregulación emocional que presentan los adolescentes respecto a las diversas situaciones emotivas en las que se ven involucrados
- Describir las situaciones emocionales que resultan ser de mayor complejidad para la autorregulación de los adolescentes
- Explicar cómo el desarrollo emocional incide en el proceso de autorregulación de los adolescentes.
- Plantear una propuesta pedagógica basada en la inteligencia emocional que favorezca el proceso de autorregulación de los adolescentes con discapacidad cognitiva leve en declaratoria de adoptabilidad.

Instrumento Entrevista Grupal

Objetivos de la actividad: Describir el proceso de autorregulación emocional que presentan los adolescentes respecto a las diversas situaciones emotivas en las que se ven involucrados e identificar aquellas situaciones que resultan ser de mayor complejidad para su autorregulación.

Población: 10 adolescentes entre los 13 y 17 años de edad vinculados al Instituto Para Niños Ciegos - Fundación Juan Antonio Pardo Ospina ubicada en la ciudad de Bogotá, en el barrio San Cristóbal sur. Este grupo está conformado por jóvenes bajo la protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF en la modalidad de internado para el restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes y mayores de 18 años con discapacidad, con sus derechos amenazados, o vulnerados (Resolución 1519, 2014).

Los participantes se encuentran diagnosticados con discapacidad cognitiva leve.

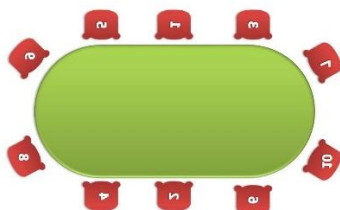
Materiales: Espacio cómodo, con sillas y una mesa, grabadora de sonido, reproductor de música ambiental, hojas blancas, pinceles, témperas de diferentes colores, plastilina, fichas de papel iris, cinta, lápices o esferos, pliegos de papel periódico, marcadores gruesos.

Actividades

Fase 1

1. Ubicación y Organización en el espacio (5 minutos)

Al ingresar al espacio, la sala debe estar organizada en disposición de mesa redonda, de tal manera que los participantes puedan verse entre todos y ver a las facilitadoras, como se muestra en el siguiente esquema:



2. Presentación de los integrantes del grupo - Actividad rompehielos (15 minutos)

Cada persona se presentará con su nombre y comentará aquello que le gusta, posteriormente se iniciará una dinámica rompehielos (Ritmo).

Fase 2

Parte I. Reconocimiento de las emociones (30 minutos)

Actividad inicial: Para la primera parte de la actividad, se les distribuye a los participantes, las fichas de papel iris, los pinceles y las témperas para que representen (de manera guiada) las diferentes emociones que han tenido. A

continuación se explica a los participantes que se va a construir un mural con sus pinturas.

Parte II. Expresión de las emociones (30 minutos)

En ésta parte de la actividad se realizará un diálogo acerca de los comportamientos que tienen al experimentar las diferentes emociones; cómo se expresan con las distintas personas con quienes se relacionan, y cómo es su comportamiento en dichos lugares. La sesión será grabada en audio.

Ésta actividad se realizará mostrando al grupo una serie de láminas en las que se representan las diferentes emociones básicas (ira o enojo, tristeza, alegría, asombro, miedo, vergüenza, asco). Con cada lámina se preguntará a los jóvenes:

1. ¿Qué emoción está representada?
2. ¿Qué hacen cuando se sienten así?
3. ¿Qué situaciones los hacen sentir así?
4. ¿En qué lugares se han sentido así?
5. ¿Con qué personas se han sentido así?
6. ¿Te das cuenta cuando otras personas se sienten así? ¿Cómo actúas?

El diálogo y las preguntas son abiertas y flexibles, lo que permitirá una observación directa al evocar las situaciones emocionales, así como también indagar en las narrativas que los participantes hagan. Dicho proceso de observación se realizará a través de un formato de registro que diligencian las investigadoras.

Para fomentar la participación de los jóvenes, se incentivará a cada uno con una carita feliz o sello cada vez que respondan una pregunta, los cuales podrán canjear al final de la actividad por un premio.

Parte IV. Cierre de la actividad (10 minutos)

Se solicita a cada participante que comente cómo se sintió en el desarrollo de la actividad, se agradece por la participación y se realiza el canje de los premios. Posteriormente se hace entrega de un diploma de reconocimiento por la participación dando cierre a la actividad.

Instrumento Entrevista Semiestructurada

Objetivos de la actividad: Describir el proceso de autorregulación emocional que presentan los adolescentes respecto a las diversas situaciones emotivas en las que se ven involucrados y explicar cómo el desarrollo emocional incide en el proceso de autorregulación de los adolescentes.

Población: Cuidadoras y psicóloga del Instituto para niños ciegos – Fundación Juan Antonio Pardo Ospina.

Materiales: Espacio cómodo, privado y tranquilo, sillas, lápices o esferos, hojas blancas.

Modalidad: La entrevista semiestructurada, se debe desarrollar de manera individual con cada una de las participantes, preferiblemente en presencia de todas las investigadoras.

Preguntas orientadoras:

En ésta parte de la actividad se abordará el proceso de autoregulación emocional desde la concepción de Goleman (2010) quien la define como la habilidad y/o componente de la inteligencia emocional, susceptible a ser desarrollada, además es considerada como un componente personal (que se auto gestiona).

Se explorará a través de un diálogo participativo con las siguientes preguntas orientadoras, con una previa contextualización de la interacción del grupo con cada profesional.

3. ¿Qué entiende por desarrollo emocional y autorregulación?
4. Describa los comportamientos que se dan en las relaciones interpersonales de estos adolescentes.
5. ¿Qué situaciones cree que afectan en mayor medida las reacciones o el control de impulsos emocionales en éstos jóvenes?
6. ¿Cómo corrige las conductas o reacciones emocionales inadecuadas de los jóvenes?
7. ¿De qué manera considera que le afecta la situación familiar a los jóvenes en su desarrollo personal?
8. ¿Cómo cree que es el proceso de adaptación a la escuela de éstos adolescentes?
9. ¿Ha percibido alguna dificultad que afecte el desarrollo emocional de estos jóvenes con respecto a la educación en el aula escolar?
10. ¿Considera que en las instituciones educativas en donde se encuentran estudiando los jóvenes, han tenido oportunidades de aprendizaje en competencias de regulación emocional?
11. ¿Considera que el uso de la tecnología serviría de apoyo o como herramienta para favorecer el desarrollo emocional de los adolescentes? Explique.

12. ¿Cómo se considera a sí misma y su rol dentro de la institución? ¿Cómo es, qué valor tiene?
13. ¿Qué habilidades o competencias a nivel emocional considera que le pueden ayudar a los adolescentes a responder a las situaciones o exigencias de la vida a nivel social, práctico y de conocimiento?
14. Describa cómo podría desde su rol o en la institución aportar a la mejora de los procesos de autorregulación emocional en estos jóvenes.

Instrumento Observación Directa

Objetivos de la actividad: Elaborar un registro de observación que represente las relaciones interpersonales o manifestaciones de la regulación emocional en los adolescentes durante el desarrollo de la sesión en el grupo focal.

Población: 10 adolescentes entre los 13 y 17 años de edad vinculados al Instituto Para Niños Ciegos - Fundación Juan Antonio Pardo Ospina ubicada en la ciudad de Bogotá, en el barrio San Cristóbal sur. Este grupo está conformado por jóvenes bajo la protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF en la modalidad de internado para el restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes y mayores de 18 años con discapacidad, con sus derechos amenazados, o vulnerados (Resolución 1519, 2014).

Los participantes se encuentran diagnosticados con discapacidad cognitiva leve.

Materiales: Formato de registro de observación, esferos y videogradora.

Modalidad: El registro de observación se realiza durante el desarrollo del grupo focal en presencia de los adolescentes y las investigadoras.



CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN DESARROLLO INTEGRAL DE LA INFANCIA Y
LA ADOLESCENCIA
GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y ESCENARIOS
PEDAGÓGICOS – GIEEP
REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Actividad: _____

Fecha: _____

Nombre de la investigadora: _____

Nombre del joven	Conducta observada	Situación en la que se da la conducta	Aspectos ambientales	Respuestas emocionales, motoras, cognitivas (¿Que hace?)	Frecuencia (¿cuántas veces lo hace?)	Intensidad de la conducta	Duración de la conducta	Factores atenuantes o de latencia

Propuesta pedagógica para favorecer la autorregulación emocional

--	--	--	--	--	--	--	--	--

II. Consentimientos informados



**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA
IBEROAMERICANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN DESARROLLO
INTEGRAL DE LA INFANCIA Y LA
ADOLESCENCIA
GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN Y ESCENARIOS
PEDAGÓGICOS – GIEEP**

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente consentimiento informado se elabora con el fin de realizar una investigación denominada: ***“Propuesta pedagógica para favorecer la autorregulación de adolescentes con discapacidad cognitiva leve en declaratoria de adoptabilidad”***, teniendo en cuenta la importancia la complejidad de los procesos de autorregulación en los adolescentes, por estar relacionado con la modulación del pensamiento, el afecto, el comportamiento, la atención, el desarrollo cognitivo y el vínculo familiar. Frente a lo anterior, las investigadoras se han propuesto describir el proceso de autorregulación emocional que presentan los adolescentes respecto a las diversas situaciones en las que se ven involucrados, por tanto, el objetivo general de la investigación es proponer una estrategia pedagógica que favorezca el proceso de autorregulación desde el desarrollo emocional en adolescentes con discapacidad cognitiva leve en declaratoria de adoptabilidad.

Dicho estudio, se desarrollará al interior del Instituto para Niños Ciegos - Fundación Juan Antonio Pardo Ospina, en adelante denominado como *Instituto*, contando con la participación de un grupo de diez adolescentes, con las siguientes características: edades entre los 13 y 17 años, con diagnóstico de discapacidad cognitiva leve, se encuentran en declaratoria de adoptabilidad y están escolarizados a través del programa de inclusión. También participarán a través de entrevistas individuales, dos formadoras y un psicólogo, quienes trabajan de manera permanente con los jóvenes.

Durante el estudio los jóvenes participarán en una entrevista grupal que consta de 2 sesiones, la cual permitirá comprender la perspectiva personal y grupal sobre la experiencia con el control emocional a la cual está dirigido el estudio. Estos espacios se desarrollarán a través de preguntas y actividades lúdicas sencillas (procedimiento no experimental, aproximándose a la realidad de los participantes, con enfoque cualitativo y alcance descriptivo) y no repercutirá en ninguna consecuencia negativa para los participantes. Dicha actividad será acompañada por los funcionarios del instituto, quienes están a cargo del cuidado de los jóvenes al interior de las instalaciones.

De acuerdo a la normatividad consignada en la resolución 8430 (Ministerio de salud - Minsalud, 1993) que establece la normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, incluyendo para el presente estudio la dimensión del desarrollo emocional; desde la perspectiva ética de investigación que involucra a seres humanos

el presente estudio se categoriza como *Investigación con riesgo mínimo*, dado que es un estudio que emplea métodos de investigación retrospectivos y no realiza intervención alguna o modificación intencionada de variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de las personas participantes, empleando técnicas como entrevistas, observación y otros en los que no se intenta modificar o interferir en aspectos propios de la conducta (Minsalud, 1993, art. 11). No obstante, durante el proceso de recolección de información, se recogerá información sensible que pueden evocar en los participantes recuerdos y/o respuestas emocionales que pueden alterar en alguna medida el su estado anímico, ante lo cual, las investigadoras son profesionales capacitadas que podrán brindar la contención y canalización adecuada durante el desarrollo de la actividad.

En adición a lo anterior, se certifica que las actividades propias del ejercicio investigativo, responden a los principios éticos de la Declaración Universidad de los Derechos Humanos y derivadas, a los artículos 1, 13, 15, 16, 18, 20, 27, 44 y 45 de la Constitución política de Colombia, a los principios rectores del código de la infancia y la adolescencia (Ley 1098 de 2006), a los principios de la investigación científica señalada por Colciencias (2017) y a los principios de investigación con seres humanos de la Ley 1090 de 2006.

Como resultado de la participación de los jóvenes en el estudio, nos comprometemos a entregar al instituto un informe de resultados y a realizar una asesoría con las respectivas recomendaciones y la propuesta realizada para futuras intervenciones.

Los jóvenes y los funcionarios son libres de participar y/o de retirarse cuando así lo deseen, lo que no implicará perjuicio alguno para ellos. Si el instituto acepta, se espera contar con la valiosa colaboración de las personas antes mencionadas. Cabe mencionar que nos comprometemos a responder cualquier pregunta y/o a aclarar cualquier duda en asuntos relacionados con la investigación. También se aclara que se mantendrá la confidencial de la información privada y no se generarán repercusiones negativas para la integridad física y mental de los participantes.

Respecto al uso y manejo de la información y los datos resultados de investigación, se confirma que la recolección y tratamiento de los datos se realizará de conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes sobre protección de datos personales, en especial la Ley 1581 de 2012, y los titulares de la información cuenta con derechos, especialmente a: conocer, actualizar y rectificar la información personal, revocar la autorización y solicitar la supresión del dato, lo cual podrá realizarse en comunicación directa con las investigadoras y/o con la Corporación Universitaria Iberoamericana. Por otra parte, la información recolectada se destinará para el presente estudio (incluido el informe y otros derivados académicos) con la posibilidad de ser utilizados como objeto de análisis para posibles estudios posteriores que sean desarrollados las investigadoras, relacionados con la temática central del presente proceso.

A continuación, se hace efectiva la autorización de la utilización de la información del estudio, correspondiente a los menores de edad.

Yo _____ identificado(a) con C.C. No. _____
de _____

_____, actuando en representación legal de los participantes menores de edad, bajo custodia del Instituto para Niños Ciegos – Fundación Juan Antonio Pardo Ospina, identificada con NIT n° _____, he sido informado(a) de los objetivos del estudio de caso y de la libertad para elegir y decidir la vinculación al estudio, reconociendo la autonomía de los jóvenes para responder las preguntas que se les realice y que pueden dejar de responder las entrevistas en cualquier momento si así lo consideran. También declaro, que entiendo los alcances del estudio y que autorizo la utilización de los datos obtenidos con fines exclusivamente académicos e investigativos.

Se, que para obtener información acerca de este estudio puedo comunicarme con las siguientes profesionales: Lic. Yenifer Liliana Quintero Vargas, con número telefónico 310 6800526; Ps. Irma Yubely Medina Alarcón, con número telefónico 3185217111; Lic. Yuli Carolina Velasco Rojas, con número de celular 321 4526639, quienes participan en el grupo de investigación en educación y escenarios pedagógicos – GIEEP, reconocido por Colciencias y que pertenece a la Corporación Universitaria Iberoamericana.

Se certifica que el presente documento ha sido revisado y aprobado por las asesora de Investigación de la Corporación Universitaria Iberoamericana, la Dra. María Victoria Rodríguez Pérez, cumpliendo los parámetros de la normatividad establecida. Del presente documento se expiden y firman dos (2) copias destinadas al Instituto y a la Universidad.

Firma: _____

Nombre del representante legal: _____

N° Identificación: _____

Cargo y filiación institucional: _____

Ciudad y fecha: _____

Investigadoras:

Firma: _____

Nombre completo: _____

N° Identificación:

Ciudad y fecha:

Firma:

Nombre completo:

N° Identificación:

Ciudad y fecha:

Firma:

Nombre completo:

N° Identificación:

Ciudad y fecha:

Testigos:

Firma:

Nombre completo:

N° Identificación:

Relación con las investigadoras:

Ciudad y fecha:

Firma:

Nombre completo:

N° Identificación:

Relación con las investigadoras:

Ciudad y fecha:

Fecha de nacimiento

[illegible]

A continuación, se hace efectiva la autorización de la utilización de la información del estudio:

Yo _____ identificado(a) con C.C. No. de _____, he sido informado(a) de los objetivos del estudio de caso y de la libertad para elegir y decidir la vinculación al estudio. Reconozco que soy autónomo para responder las preguntas que se me realicen y que puedo dejar de responder la entrevista en cualquier momento si así lo considero. También declaro, que entiendo los alcances del estudio y que autorizo la utilización de los datos obtenidos con fines exclusivamente académicos e investigativos.

Se, que para obtener información acerca de este estudio puedo comunicarme con las siguientes profesionales: Lic. Yenifer Liliana Quintero Vargas, teléfono 310 6800526; Ps. Irma Yubely Medina Alarcón, teléfono 3185217111; Lic. Yuli Carolina Velasco Rojas, teléfono 321 4526639, quienes participan en el grupo de investigación en educación y escenarios pedagógicos – GIEEP, reconocido por Colciencias y que pertenece a la Corporación Universitaria Iberoamericana.

Se certifica que el presente documento ha sido revisado y aprobado por las asesora de Investigación de la Corporación Universitaria Iberoamericana, la Dra. María Victoria Rodríguez Pérez, cumpliendo los parámetros de la normatividad establecida. Del presente documento se expiden y firman dos (2) copias destinadas al participante y a la Universidad.

Firma: _____

Nombre completo: _____

Nº Identificación: _____

Cargo y filiación institucional: _____

Ciudad y fecha: _____

Investigadoras:

Firma: _____

Firma: _____

Nombre completo: _____

Nombre completo: _____

Nº Identificación: _____

Nº Identificación: _____

Ciudad y fecha: _____ Ciudad y fecha: _____

Firma: _____

Nombre completo: _____

Nº Identificación: _____

Propuesta pedagógica para favorecer la autorregulación emocional

Ciudad y fecha: _____

Testigos:

Firma: _____ Firma:

Nombre completo: _____ Nombre completo:

Nº Identificación: _____ Nº Identificación:

Relación con las investigadoras: _____ Relación con las investigadoras:

gCiudad y fecha: _____ Ciudad y fecha:
