

# Atención a la diversidad e inclusión educativa

## Experiencias en el aula

Colectivo de  
autores  
2019



Sello Editorial REDEM: Red Educativa Mundial



# **Atención a la diversidad e inclusión educativa: Experiencias en el aula**

Colectivo de autores 2019



Editorial REDEM: Red Educativa Mundial  
Lima, Perú, 2019

## ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA: EXPERIENCIAS EN EL AULA

© De cada artículo su autor, y para esta edición la Red Educativa Mundial - REDEM.

Para la presente edición:

Editado por Grupo MDM Corp S.A.C.

Para su sello editorial REDEM: Red Educativa Mundial ©

Av. Costanera 2438 Torre “C” Oficina 203 San Miguel, Lima, Perú.

[www.redem.org](http://www.redem.org)

Diseño de portada: Diana Antonella Dominguez Porras

Primera edición, junio de 2019

ISBN: 978-612-46680-7-4

Publicación E-book

Editado y distribuido por REDEM

Todos los derechos reservados. Este libro no podrá ser reproducido por ningún medio, ni total ni parcialmente, sin el previo permiso escrito de los autores y del editor.

## ÍNDICE

Introducción.....	4
Acerca de los autores.....	5
<i>Neurociencias aplicadas a la formación en convivencia escolar en establecimientos educacionales de la región de coquimbo</i> María Antonieta Fisher González.....	6
<i>El auto concepto y la dimensión social en estudiantes con discapacidad intelectual</i> Sara Esperanza Lucero Revelo.....	26

## INTRODUCCIÓN

En los nuevos escenarios socio-educativos, las publicaciones digitales implican un cambio de paradigma y nuevo estándar en las publicaciones intelectuales y académicas. En este ámbito de desarrollo la misión de REDEM, se ve reflejada en este aporte a la comunidad educativa internacional.

Para efecto de la presente convocatoria, se decidió utilizar los términos publicación digital y publicación electrónica de manera indistinta porque como tienden a coincidir varios autores, tanto lo electrónico como lo digital suponen un gran avance en relación con el documento tradicional y en ambos casos encontramos la facilidad para que la información sea reproducida, transmitida y almacenada en diversos medios y dispositivos.

En ese contexto, la presente publicación es parte de una serie de convocatorias de artículos y autores a nivel internacional, para la publicación de 4 libros en formato digital. Esta exitosa convocatoria tiene como corolario la presente entrega.

Los artículos publicados, fueron seleccionados de más de un centenar de artículos postulados en las convocatorias de REDEM y seleccionados por nuestro sello editorial.

Estamos seguros de que los trabajos y experiencias de nuestros autores presentadas en las publicaciones, serán un valioso aporte a la comunidad educativa internacional.

Nuestro eterno agradecimiento a los autores y participantes de esta convocatoria en la Red Educativa Mundial y por su constante compromiso y aporte a la educación en su más amplio contexto.

Martín Porrás Salvador

Director General de REDEM

## **ACERCA DE LOS AUTORES**

### **MARÍA ANTONIETA FISHER GONZÁLEZ**

#### **CHILE**

*Psicóloga y Profesora de Estado, Licenciada en Educación y Psicología, con experiencia en implementación de políticas públicas en los ámbitos de drogas, seguridad pública, género, vulnerabilidad, infancia y adolescencia, desarrollo local y territorial. Coordinadora de Equipos Multidisciplinarios, capacidad de liderazgo efectivo. Experta en diseño e implementación de programas educativos y formativos para personas, familias, escuelas, empresas y comunidades.*

### **SARA ESPERANZA LUCERO REVELO**

#### **COLOMBIA**

*Dra. PhD. Psicóloga con experiencia en el sector oficial y privado en las áreas de Psicorehabilitación, Educación, Psicoterapia; Experiencia docente y directiva, investigadora Junior colciencias, asesora y jurado de investigación, par evaluador nacional e internacional. Par evaluador internacional, Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CA-CNEIP) Ponente nacional e internacional. Escritora de libros y artículos.*

# **NEUROCIENCIAS APLICADAS A LA FORMACIÓN EN CONVIVENCIA ESCOLAR EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DE LA REGIÓN DE COQUIMBO**

María Antonieta Fisher González

## **RESUMEN**

Durante el año 2018 como profesional de las ciencias de la educación y la psicología junto a Corporación Carpe Diem; entidad dedicada a la gestión de programas sociales y educacionales, implementamos un proyecto financiado por el Ministerio de Desarrollo Social de Chile para gestionar una estrategia en los temas de convivencia escolar a nivel de niños y niñas, docentes y directivos de tres establecimientos educacionales de la IV Región, uno de carácter rural y dos de carácter urbano. Durante 6 meses gestionamos talleres de formación y gestión práctica, enseñando a los estudiantes entre 6 a 15 años del funcionamiento del cerebro, el abordaje emocional y como se puede aprender de mejor forma el manejo de las situaciones conflictivas. Me motiva mostrar los alcances de la experiencia y como esta estrategia metodológica puede convertir en un proceso de crecimiento y formación que mejore la convivencia escolar en sectores de alta vulnerabilidad social.

## **INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO:**

Corporación Carpe Diem es una Institución Chilena asentada en la región metropolitana, sin fines de lucro, que desde el año 2003 ejecuta programas y proyectos sociales orientados a personas que viven situaciones de alta vulnerabilidad social derivadas del consumo de drogas, pobreza, disfuncionalidad familiar. Dentro de las metodologías que articula en sus iniciativas se encuentra el modelo ecológico de Erin Bronfrenbrenner orientado al reconocimiento y abordaje



de los sistemas familiares y comunitarios y como se generan las influencias en sus dinámicas, el enfoque sociocultural de Lev Vigotsky y el establecimiento de los conocimientos simbólicos y sus desarrollos en torno de la identidad cultural y las perspectivas de las neurociencias aplicadas, desde la perspectiva del neurocientífico argentino Facundo Manes en sus diversos textos que dan cuenta de la aplicación en los sistemas escolares, partiendo por el reconocimiento del funcionamiento cerebral y las afecciones en nuestros sistemas relacionales. Por ser una entidad social participa activamente en todos los sistemas de fondos concursables que el Estado de Chile genera a través de sus diversas entidades ministeriales. Particularmente el Ministerio de Desarrollo Social enfoca sus políticas públicas a las intervenciones en grupos vulnerables; particularmente, a través de su fondo denominado Chile de Todos y Todas, al cual se postula el año 2017, siendo adjudicado para su ejecución durante el primer semestre.

Continuando, la región donde se establece la ejecución de este programa es la Región de Coquimbo ubicada a 450 km al norte de la Región Metropolitana, y se focaliza particularmente en la comuna de la Serena que pertenece a la Provincia de Coquimbo y la comuna de Canela que corresponde a la Provincia de Choapa. La primera es la Capital de la Región y representa una de las comunas con mayor desarrollo social, inmobiliario y económico basado lo anterior en el turismo y la gestión de servicios. Cuenta con una población eminentemente urbana con un total de 205.635 (Instituto geográfico militar, 2018). En contraste se encuentra la comuna de Canela emplazada a 204 km al sur de la Serena, que cuenta con 9.855 habitantes de los cuales un 16.4% que vive situaciones de pobreza (Ministerio de Desarrollo Social, 2017), siendo considerada una de las comunas más pobres del país.

Luego, el proyecto tuvo como objetivo abordar el fenómeno de la violencia escolar que se ha presentado en los últimos 10 años como una situación emergente, compleja y transversal. En cuanto a cómo se diagnosticó la necesidad presente, y que da fundamento a el trabajo realizado, se analizaron los datos en las encuestas realizadas por la subsecretaría de prevención del delito (ENVAE 2014-2016), donde se presentan tres dimensiones de esta violencia: El bullying, la convivencia escolar

y el uso de redes sociales. Ya en estos estudios se declara que un 22% de los estudiantes ha visto más de dos eventos violentos en su medio escolar. En palabras de la directora de la Escuela Municipal Bernarda Morin: “En nuestra región la tasa de denuncias realizadas por este tipo de eventos a la Superintendencia de educación se concentra en los establecimientos de carácter municipal con un 77% de estas. Lo anterior implica que hay un mayor empoderamiento del tema, pero también indica un mayor grado de vulnerabilidad de este sistema.” ... “En un segundo nivel (5º a 8º básico) si bien también hay una necesidad preventiva, se hace necesaria una intervención para el abordaje de situaciones de maltrato o de violencia que requieren una revisión crítica y un aprendizaje de estrategias de resolución pacífica”...“Referente a los padres y apoderados, es una necesidad conocer desde la experiencia práctica el modo para afrontar situaciones críticas en donde debe primar el buen trato, para así permitir que sean los padres quienes refuercen alineadamente el trabajo que se desarrolla en el ámbito escolar...”

Respecto a la situación de vulnerabilidad, de la población afectada, los índices de que presentan las comunidades educativas de la región que participaron en el proyecto se desglosan de acuerdo con las comunas a las que pertenecen, los datos fueron entregados por los respectivos colegios y escuelas municipales intervinientes. La Escuela Básica Violeta Parra Los Rulos presenta un índice de vulnerabilidad del 95,9%, La Escuela Municipal Héctor Jorquera Valencia un 81% (ubicada en Canela), y el Colegio Bernarda Morin un 84,6% Serena.

Sabiendo el problema y la necesidad presente en la población, las causas diagnosticadas, de acuerdo a conversaciones con la directora del colegio Bernarda Morin y otras fuentes directas de los establecimientos participantes, se resumen en que: En la Comuna de Canela se observa y se cuenta con estadísticas del alto cultivo de cannabis sativa y drogas elaboradas, siendo este un factor de riesgo permanente que de una u otra manera repercute en la población estudiantil ya que las familias se ven involucradas en esta problemática social. A su vez se carece de factores protectores que ayuden a mitigar dicha situación. En palabras de la propia directora: "...Nuestro colegio está inserto en un entorno de mucha vulnerabilidad, con alto índice de tráfico y consumo de drogas. La ausencia de la figura paterna es

muy marcada. Son familias generalmente nucleares incompletas. Hay también algunas familias disfuncionales...". Estas agresiones que conllevan rumores mal intencionados, actos de desaprensión, anulación de la comunicación son los que más desarrollo han tenido en los últimos cuatro años, los que además son acompañados por medios digitales para su promoción (cyberbullying).

Así también, la violencia y los entornos de esta generan peso emocional en sus vidas y podrían determinar sus acciones y conductas con el consabido, frases como: "es que a mí me golpearon cuando chico por eso golpeo", "es que acá todos son violentos ¿por qué yo no?", y otras creencias limitantes que harían imposible la gestión del cambio. Los estudiantes también tienen una percepción similar reconociendo que se producen hechos de violencia en los patios, siendo los más comunes las peleas, ¿pero habría protocolos de acción a seguir? De acuerdo con los propios estudiantes que se refirieron al tema: "Cuando eso pasa, nosotros no hacemos nada, no podemos hacer nada, hay que esperar a que lleguen los inspectores a separar y arreglar el asunto", además sitúan lo siguiente: "Mire, aquí se ven cosas, las peleas pasan, por la droga. Aquí se ve harta droga adentro y afuera del colegio", y así se ratifica aquello del clima adverso" ... "Uno todos los días se ve enfrentado a cosas así, pero tiene que ser capaz de decir que no al tema porque nunca sabemos cómo se termina".

## **METODOLOGÍA EMPLEADA:**

Ya conociendo el contexto y la motivación del proyecto, la propuesta establecida definió lo siguiente en su estructura:

- **Objetivo general**

Desarrollar competencias técnicas a partir del modelo de neurociencias aplicadas a la educación en comunidades educativas de las comunas de La Serena y Canela con el objetivo de disminuir las acciones de violencia escolar a nivel social, físico y

psicológico, aportando a estudiantes, apoderados(as) y profesores(as) de metodologías innovadoras para abordar este tipo de situaciones.

- **Objetivos específicos**

1. Conocer la dinámica cerebral de las emociones asociadas a la violencia y manejar la generación del sistema de creencias y su dimensión limitante.
2. Conocer la gestión del sistema de creencias empoderantes y su vínculo con la comunicación efectiva desde el modelo de mediación cultural y la PNL.
3. Conocer y manejar la generación de vínculos emocionales significativos para plantear normas y límites y diseñar un plan de acción desde la neurociencia.
4. Generar encuentros con comunidades educativas para dar a conocer sistematización de talleres y de los trabajos realizados con estudiantes y apoderadas mujeres jefas de hogar.

- **Acciones realizadas**

Durante los meses de abril a junio se implementaron intervenciones en los tres establecimientos educacionales señalados en la propuesta de manera secuenciada un mes en cada uno de ellos, realizando un promedio de 6 intervenciones por unidad educativa.

La Unidades trabajadas en los tres establecimientos fueron las siguientes:

- a) Presentación de proyecto y aplicación de encuesta diagnóstica sobre la situación de la violencia escolar.
- b) Módulo 1: “Reconociendo las creencias limitantes”
- c) Módulo 2: “Como se construyen creencias empoderantes”
- d) Módulo 3: “Mi Cerebro y mis emociones”

- e) Módulo 4: “Mi cerebro y los conflictos”
- f) Módulo 5: “Cómo manejar mis emociones y abordar positivamente los conflictos”
- g) Encuentro con Padres y Apoderados, Profesores con talleres sobre las temáticas abordadas.
- h) Cierre de Proyecto por Establecimiento.

A partir de este detalle concentrare mi descripción y análisis en el trabajo realizado con los estudiantes. En primer lugar, hay que destacar que las acciones educativas se realizaron con niños y niñas entre los 6 a 14 años, donde desde el punto de vista metodológico se trabajaron siempre en grupos diferenciados por edad, adecuando los contenidos y actividades en atención a esta diferenciación.

Las dos primeras unidades invitaron a los niños y niñas a revelar, descubrir y hacer evidente sus creencias y como estas operan de manera positiva y negativa en su desarrollo como personas, pero ¿Por qué partir por esta perspectiva frente al tema del abordaje de la violencia escolar?, básicamente para establecer que tan internalizadas están determinadas creencias y como ellas operan en las acciones concretas de los niños y niñas.

Lo anterior se trabajo mediante la metodología establecida por Corporación Carpe Diem y su socio estratégico Atenas Academy; quien, a través de su creador, el Coach Juan Atenas Oróstica han diseñado una propuesta técnica de abordaje de las creencias.

Luego, para desarrollar lo recién mencionado, los niños y niñas escuchan el cuento “La Vaca” de Camilo Cruz, texto que habla sobre el conformismo y la mediocridad mediante una metáfora, (anécdota que da origen a su texto recopilatorio) por medio de la narración de esta, siendo invitados posteriormente a trabajar en dos modalidades. Los más pequeños pintando un dibujo de la Vaca y en esa acción en conversación libre, se orienta a revisar quienes dicen tener vacas y cuales serían estas. En los de segundo ciclo en grupos de 6 niños y niñas se orienta la conversación respecto de tres preguntas:

1. ¿Qué significado tiene la Vaca en la vida de las personas del cuento?
2. ¿Qué situaciones similares reconocemos en nuestros entornos?
3. ¿Cómo podemos abordar estas vacas en nuestras vidas?

Las reflexiones realizadas por los niños y niñas nos indican que logran comprender que la Vaca simboliza el conformismo y que esa actitud esta presente en sus vidas, particularmente cuando se les limita en sus sueños en la adultez, como lo que quieren estudiar o trabajar. Además, que ellos mismos en ocasiones participan de sus propias limitaciones al reproducir cosas que se dicen de ellos y ellas, como “No eres buen estudiante” ... “no lograras nada en tu vida”. Donde internalizan de tal manera estas creencias que terminan creyendo que son ciertas. Por lo tanto, hay un primer elemento que destacar, para cambiar una creencia hay que ponerla en cuestión. Se hizo énfasis en esto con el siguiente apoyo visual, el círculo de las creencias:



**Figura 1:** Esquema conocido como el círculo de las creencias, indicando su influencia y como se producen estas.

Siguiendo la estructura mencionada, en el segundo módulo se orienta el trabajo a la gestión de la autoimagen, para ello se realiza una breve introducción respecto de que es y como se construye la autoimagen a nivel personal y como en cierta

medida, crecemos creyendo lo que los demás dicen de nosotros, sin muchas veces poder decir más bien; quien creo que soy yo, en ese sentido los niños y niñas reconocen que la mayoría de las veces se dice de ellos cosas “feas” y que a medida que van creciendo las habilidades desaparecen y son más evidentes los defectos. Para poder poner en cuestión “el que dirán” se realiza la dinámica “El círculo de las virtudes”, donde cada niño y niña, se personifica en un dibujo, y escribe a su alrededor habilidades, competencias y elementos positivos de su vida. Este trabajo no es tan sencillo, ya que frente a mirar lo bueno que cada uno tiene, aparecen soterradas las versiones negativas que los demás han dicho; que de tanto ser reiteradas, terminan siendo más verdad, que lo que ellas y ellos opinan de sí mismos. Se produce así un “choque de creencias” que hace evidente un conflicto. ¿Qué debo creer de mí?, ¿Lo que los demás dicen y que se repite con mayor frecuencia?, o ¿Lo que solo yo creo y que nadie más ve? Este segundo elemento da cuenta de la necesidad de generar coherencia interna en los niños y niñas y educar donde se anidan estas creencias y como cada uno y una puede modificarlas.



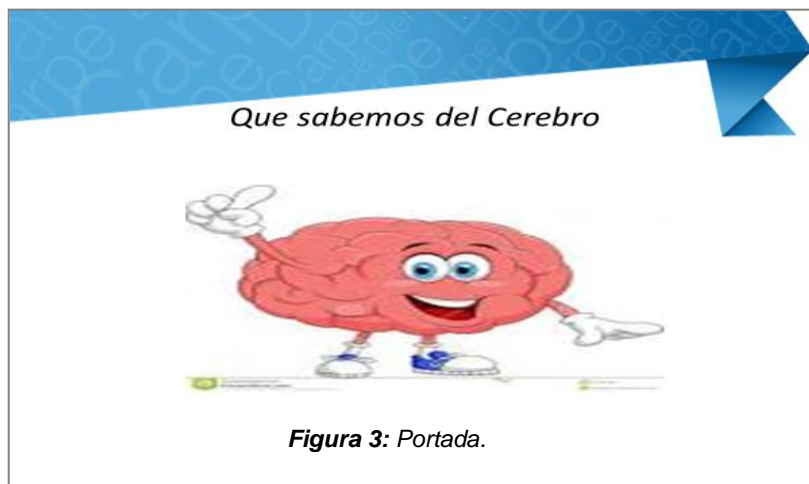
**Figura 2:** Visual del círculo de las virtudes empleado en el módulo.

Continuando, los módulos tres y cuatro revisan aspectos centrales del cerebro y de nuestras relaciones emocionales, para ello que se inicia con un video explicativo

(Perales. G, 2017), de cuáles son las funciones más importantes del cerebro en ello destacamos tres elementos claves:


1. La Plasticidad cerebral, demostrando el valor de las conexiones neurales haciendo el ejemplo tomados de las manos de como funciona una sinapsis, y como cada acción, emoción o reacción que tenemos produce nuevas redes neurales y como aquellas que mas repetimos se transforman en hábitos y por ende en creencias.
2. La incapacidad del cerebro de poder distinguir entre lo real y lo imaginario, para eso hacemos imagerías donde pensamos en nuestros postres favoritos y cuales son nuestras sensaciones físicas solo al pensar en un helado o un chocolate, ya sea la afección en las papilas gustativas, la secreción salival, o el cosquilleo en la panza. Y como todo eso nos pasa sin tener ese helado en nuestra boca.
3. Como estas dos condiciones mencionadas previamente de nuestro cerebro muchas veces determinan nuestras reacciones de carácter emocional, para eso se revisan láminas de distintas figuras animadas, donde vamos descubriendo que nos pasa con cada una de ellas. En conjunto se descubre así que las emociones son: particulares, personales, están determinadas por las experiencias y creencias de cada uno y una y que por ende debemos saberlas reconocer cuando enfrentamos un conflicto.

A continuación, se presenta el apoyo visual empleado para los módulos:





## Que sabemos del Cerebro

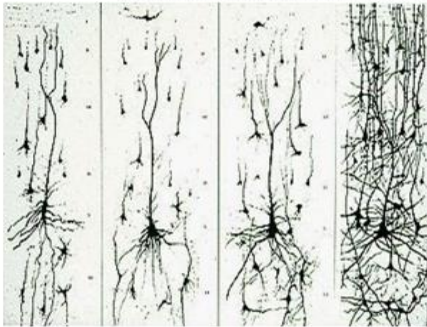


Cómo es que recuerdas el camino a la casa de un amigo? ¿Por qué parpadeas sin siquiera pensarlo? ¿De dónde vienen los sueños? Tu cerebro está a cargo de estas cosas y de muchas otras más.

De hecho, el cerebro es el jefe de tu cuerpo. Dirige todo, controlando casi todo lo que haces, aun cuando estás durmiendo. Esto es increíble, teniendo en cuenta que parece una gran esponja gris y arrugada.

**Figura 4:** Introducción y contexto.

## Que sabemos del Cerebro



¿HAGAMOS UNA RED DE NEURONAS?

MANOS A LA OBRA...

**Figura 5:** Continuación Introducción.

## Que sabemos del Cerebro


3.- El Cerebro aprende a través de patrones

Tu cerebro actúa de acuerdo a la programación que tu le das, que tu familia le ha dado y que tu medio ambiente le entrega...

Por ende tu cerebro cree en todo lo que tu le entregas...

¿Quieres comprobarlo?

CIERRA TUS OJITOS



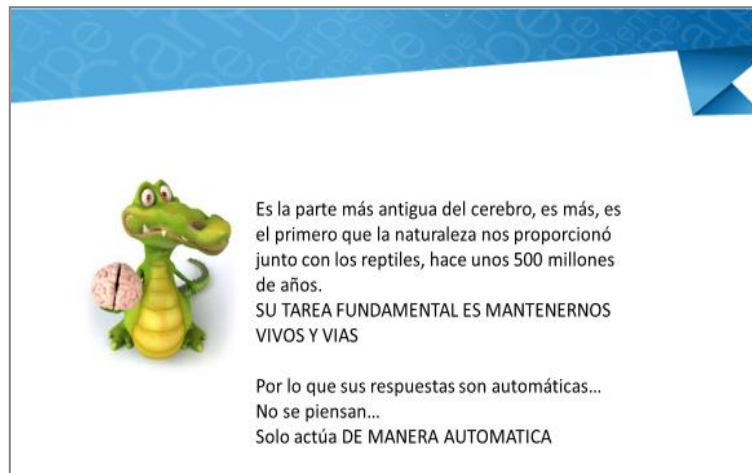
**Figura 6:** Continuación presentación, y dinámica.

Llegado a este punto revisamos el funcionamiento del cerebro a nivel emocional, para ello revisamos el modelo del cerebro triuno de Paul Mclean, donde básicamente detallamos las acciones que realiza nuestro cerebro al responder a nuestra relación con el medio ambiente, haciendo énfasis como respondemos a los conflictos y como opera el sistema límbico; y en particular; la amígdala cerebral. Lo anterior a través de láminas y ejemplos de la vida cotidiana, donde los niños y niñas van reconociendo que cosas les hacen colocarse bajo las actitudes del ataque, bloqueo y huida, que Daniel Goleman reconoce como las que nos llevan al denominado “secuestro amigdalár” (Goleman,1955)

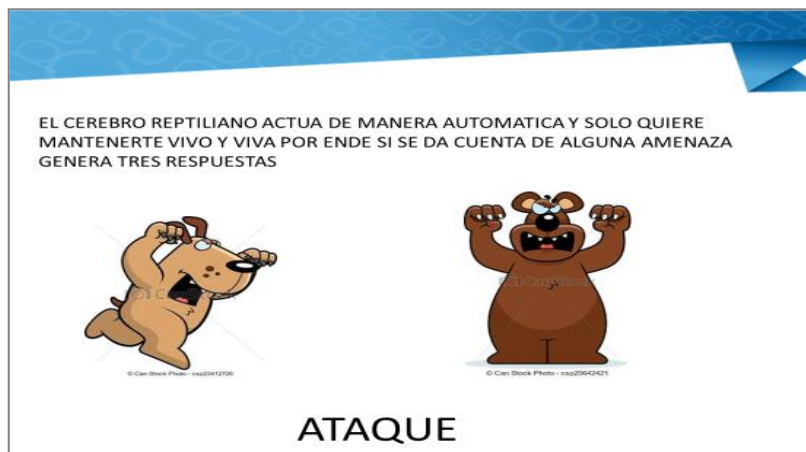


**Figura 7:** Esquema del cerebro triuno mencionado previamente.

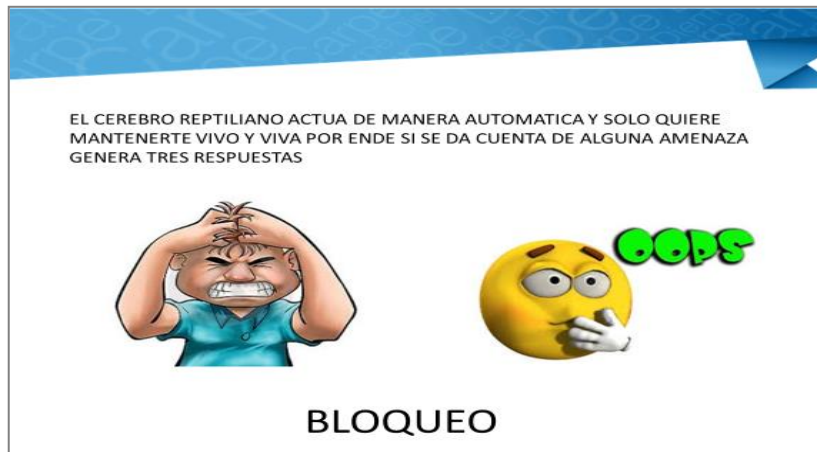
Donde luego se detallan de manera comprensible las tres partes del cerebro acuñadas por el autor mencionado. Cerebro reptiliano, límbico y el neocórtex, empleado las siguientes diapositivas. Enlazando con lo acuñado por Goleman (1955), mencionado previamente:



**Figura 8:** Introducción al cerebro reptiliano.



**Figura 9:** Como actúa el cerebro reptiliano I.



*Figura 10: Como actúa el cerebro reptiliano II.*



*Figura 11: Como actúa el cerebro reptiliano III.*

Acá se destaca que la mayor parte de las veces están actuando bajo mecanismos de defensa, cuando se sienten agobiados por su rendimiento escolar, cuando no logran cumplir la expectativa de sus familias, cuando se sienten confrontados por sus realidades de carácter económicas y familiares y que ante eso viene la respuesta ofensiva, ya sea con malas palabras, malos tratos, violencia física y psicológica. Logran internalizar que estas respuestas pueden ser moduladas de manera diferente y que para eso deben educar sus emociones, haciendo privilegio de las emociones positivas más que las negativas.

Luego de implementado esto, un tercer elemento alcanzado entonces; es que ya sabemos, donde se anidan nuestras creencias, sabemos además que hay situaciones que las afectan positiva o negativamente, dependiendo de la emoción que me generen, más fundamentalmente sabemos que eso me pasa en mi cerebro y que como presento plasticidad neural tengo la capacidad de generarle un nuevo aprendizaje que no eternice mis hábitos negativos y por ende desarrollar otras respuestas ante determinados estímulos ambientales. Es decir, somos dueños de nuestras relaciones con el mundo. Una hermosa manera de entender la libertad.

Continuando, el ultimo módulo trabajado con los niños y niñas se refiere a las acciones que podemos efectuar para abordar de mejor manera los conflictos, asumiendo que, ellos son parte de la vida. En esta etapa generamos un aprendizaje de técnicas orientadas de la programación neurolingüística y su incidencia en la comunicación efectiva, para ello jugamos diversas dinámicas, recopiladas (SEDUPAZ, 1995)

1. **Los lentes de la desconfianza:** El facilitador con unos anteojos recortados en papel plantea: "éstos son los anteojos de la desconfianza. Cuando llevo estos anteojos soy muy desconfiado. ¿Quiere alguien ponérselos y decir qué ve a través de ellos, qué piensa de nosotros?". Después de un rato, se sacan otros anteojos que se van ofreciendo a sucesivos voluntarios (por ejemplo: anteojos de la "confianza", del "enojón", del "yo lo hago todo mal", del "todos me quieren", y del "nadie me acepta", etc.).
2. **El Disfraz imaginario:** Se pide a un participante que salga de la sala. El grupo tiene que elegir un disfraz imaginario o personaje con el que se pueda identificar la persona que salió. Cuando el grupo llega a acuerdo se invita a entrar al compañero y un vocero le cuenta su disfraz o personaje y por qué se escogió. El disfrazado no puede comentar nada, sólo al final del ejercicio. Luego sale otra persona y esto se repite hasta que todos hayan sido "disfrazados" por sus compañeros. Al final se comenta lo que a cada uno le pasó con su disfraz, si se siente identificado con él, si siente que el grupo lo conoce o no, etc.

3. **El rumor:** Se cuenta una historia a una persona quien la comienza a transmitir a su compañero(a) y este(a) a quien sigue y así sucesivamente hasta terminar el grupo. ¿Qué llegó finalmente?

## **RESULTADOS DEL TRABAJO REALIZADO**

Posterior a los módulos y al trabajo con los adultos, se considero la aplicación de un instrumento de satisfacción del proyecto, en los niños y niñas pudieron dar a conocer su opinión respecto del trabajo realizado (informe de sistematización)

### **1. Escuela Los Rulos:**

De las actividades realizadas por el proyecto el 40% los beneficiarios que la actividad que más les gustaron los niños y niñas les gusto es el trabajo de alianzas, esto nos indica que les gusta trabajar en equipo, lo que se convierte en una oportunidad de desarrollo de procesos que fomenten esta metodología colectiva, el otro 40 % reconoce un aprendizaje de contenidos que no sabían respecto al funcionamiento (biología) de su niñez y su pensamiento. Ellos se manifiestan conformes y contentos con el programa y solicitan realizar más actividades deportivas y culturales.

### **2. Escuela Hector Jorquera:**

De las 87 respuestas de los chicos y chicas, 50 respuestas tienen que ver que les agrado saber de su cerebro y de los hábitos aprendidos, que les motiva generar relaciones donde prime el cómo conversar, escuchar, es decir, facilitar la convivencia. Les agradaría continuar con talleres donde además implique elementos de recreación y entretenimiento.

### **3. Escuela Bernarda Morin:**

El 60% de los niños y niñas se sintieron motivados por las acciones del proyecto, les gustaría que fueran acciones más frecuentes y que sus profesores y profesoras

se pudieran interiorizar más de estos temas, para ayudarlos a resolver los conflictos

#### **4. Desde el punto de vista de las Autoridades regionales y patrocinantes:**

Al momento del cierre se encontraron las autoridades con los beneficiarios, donde compartieron, se realizaron muestras de talleres, presentaciones artísticas y entrega de materiales a los colegios. En ese contexto, a través del portal del Ministerio de Desarrollo Social se enuncia:

En el colegio Bernarda Morín del sector de La Antena en La Serena, se realizó el cierre de un proyecto, que, por medio de la neurociencia, enseñó a los alumnos a conocer, identificar y controlar sus emociones, para de esta forma, prevenir actos de violencia escolar. La iniciativa fue impulsada por la corporación Carpe Diem y financiada por el fondo Chile de Todas y Todos 2017 del Ministerio de Desarrollo Social y que este año vuelve a abrir sus postulaciones, por quinto año consecutivo, con \$1.140 millones de pesos disponibles para todo el país, en su versión 2018. Al respecto, el Seremi de Desarrollo Social, Juan Pablo Flores, destacó que “este fondo está disponible para postulaciones de proyectos de fundaciones u organizaciones sociales, que estén interesadas. Este anuncio lo realizamos en el contexto de la finalización de un proyecto de la edición pasada, que está relacionado con la prevención de la violencia escolar. Sabemos la importancia de luchar contra estos temas en los colegios, porque como lo ha dicho nuestro Presidente, Sebastián Piñera, los niños siempre van a estar primero”. Por su parte, la directora técnica de la Corporación Carpe Diem, María Antonieta Fisher, comentó que “el Chile de Todas y Todos es segunda vez que lo ejecutamos como Corporación. Son proyectos maravillosos, porque te permiten desde el diseño, coordinar las iniciativas con las entidades que van a ser directamente beneficiadas. En el caso del Colegio Bernarda Morín, es un sector vulnerable de la comuna de La Serena en La Antena, y llegamos acá con mucho apoyo del establecimiento educacional. Los niños participaron desde quinto al octavo año en los talleres que desarrollamos de neurociencia, referentes a cómo conocer sus emociones, cómo



trabajar las emociones para evitar la violencia, con la participación, también, de los profesores y apoderados”. En este sentido, la directora del colegio Bernarda Morín, Elena Plaza, destacó el aporte del proyecto ejecutado en su establecimiento con recursos del fondo Chile de Todas y Todos: “Ha sido un proyecto muy interesante, ha tenido buena aceptación. Lo importante es que se trabajó con padres, apoderados, docentes y alumnos en talleres que iban también, desde el punto de vista de lo práctico. Por lo tanto, nuestro tema de la prevención de la violencia estuvo muy bien tratado por los profesionales que lo hicieron”.



*Figura 12: Seremi del Ministerio de Desarrollo Social juntos a niños beneficiados.*

## **5. Desde el punto de vista de los ejecutores**

Claramente los desafíos que plantea las neurociencias aplicadas a la educación son múltiples, desde como implementar metodologías que permitan generar un acercamiento didáctico, entretenido, vitalizador y referencial a contenidos que; en ocasiones, se pueden entender como áridos y complejos, hasta como hacer de esos contenidos elementos de la vida cotidiana que apoyen el desarrollo de una



mejor calidad de vida para todas las personas. Y para eso hay que derribar variadas barreras, desde aquellas que hablan de la banalización de contenidos biologicistas y químicas complejos, hasta aquellas que entienden que las neurociencias son un método más de manipulación del neoliberalismo. Como ya ha demostrado las mismas neurociencias, todo depende del enfoque; y es ese; quizás el mayor desafío que tiene en la educación. Que transitemos de un enfoque conductista, academicista, elitista, donde la validación de expresa solo en el rendimiento académico; ya que eso; al menos en Chile, genera prestigio de acuerdo con las mediciones educativas que presentamos, a un enfoque más integral, de desarrollo, de permitir la generación de múltiples pensamientos sobre una misma realidad. Los conflictos y la violencia también tienen esa condicionalidad, comprender por que nos pasa, que a intervenido, conocer nuestras reacciones y hacernos cargo de nuestra responsabilidad, ya es parte de la solución, sobre todo en los medios escolares, donde se tiende a reproducir el sistema de relaciones jerárquicas y de poder que en la sociedad moderna siguen prevaleciendo.

Creo ciertamente que mientras mas conocimiento tenga una persona de sus creencias, conocimientos, sentimientos, emociones, reacciones, tendrá mayores herramientas para decidir como vincularse consigo mismo, su medio familiar y social. Que mientras más conocimiento se tenga de cómo funciona su cerebro, podrá hacerse cargo de sus decisiones y de como estas inciden en su vida y en la de los demás. Creo que el trabajar en neurociencias en la educación nos genera esperanza y libertad, la primera por que interpelamos a un niño y niña que tiene en su cerebro un tejido de millones de neuronas dispuestas de manera inconsciente al aprendizaje más simple y mas complejo, y que lo único, que necesita para aprender es motivación y placer. Y por otro lado libertad, ya que más nadie nos podrá indicar que fue el destino, la suerte, la fortuna, las cosas que no se dieron, los que inhibieron nuestra posibilidad de ser o no. Tenemos un cerebro que nos faculta para decidir lo que creemos, lo que sentimos, lo que queremos, y mientras más autonomía y gestión de recursos enseñemos a nuestros niños y niñas, menos disfuncionalidad, menos desesperanza, menos indefensión tendremos, y

deshacerse de esas ataduras psicológicas y emocionales permite crecer y desenvolverse hasta donde cada uno establezca que es su límite. El cerebro aprende; dice Facundo Manes, por tres cosas: por lo que nos inspira, por lo que nos motiva y por lo que nos parece un ejemplo (Manes y Niro, 2018). Si nosotros como educadores generamos cualquiera de esas situaciones en nuestros estudiantes, habremos apoyado una vida y a cambiar el sentido del enfoque de una mirada.

Y ya con eso podemos sentirnos más que recompensados.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Instituto Geográfico Militar (2016). *Atlas histórico y geográfico de Chile*. Santiago, Chile. Lexus editores.
- Ministerio de Desarrollo Social (2017). *Situación de pobreza: síntesis de resultados* [online]. Santiago, Chile. Recuperado de [observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/casen\\_2017.php](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/casen_2017.php)
- Perales G. [happy learning] (2017). El cerebro [Archivo de video]. Recuperado de [www.youtube.com/watch?v=YeHAXnApHQw](http://www.youtube.com/watch?v=YeHAXnApHQw)
- Goleman D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Bantam Books
- Seminario de Educación para la Paz SEDUPAZ. (1995). *La alternativa del juego*. Madrid. Los libros de la catarata.
- Ministerio de Desarrollo Social (2018). *Proyecto financiado por Fondo Chile de Todas y Todos previene la violencia escolar a través de la neurociencia* [online]. Recuperado de [www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/noticias/la-serena-](http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/noticias/la-serena-)

proyecto-financiado-por-fondo-chile-de-todas-y-todos-previene-la-violencia-escolar-a-trave.

- Manes F, Niro M. (2018). *El cerebro del futuro: ¿Cambiará la vida moderna nuestra esencia?* Buenos Aires, Argentina. Editorial Planeta.

# **EL AUTO CONCEPTO Y LA DIMENSIÓN SOCIAL EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

**Sara Esperanza Lucero Revelo**

**© Neyra Garzón**

El propósito de este artículo es dar a conocer los resultados de investigación en relación a la dimensión social de la investigación “Estrategias Pedagógicas para Fortalecimiento del Autoconcepto: Significado que dan los Estudiantes con Discapacidad Intelectual, de 11 a 16 años. Institución Educativa Genaro León de Guachucal” Dimensión relacionada con habilidades sociales en las relaciones interpersonales.

Se utilizó paradigma cualitativo, centrado en indagar los fenómenos desde la perspectiva y profundización de casos determinados en sus contextos cotidianos. Desde el enfoque histórico hermenéutico, prioriza la comprensión y el sentido. Fenomenológicamente se enfoca en las experiencias subjetivas de los participantes, indagando el significado de experiencias vividas relacionadas con el fenómeno del auto concepto.

A partir de los resultados se concluye que la valoración recibida como soporte social, desde la percepción de los participantes es de confianza y afecto de sus compañeros. Así mismo identifican el contexto de interacción pedagógica como mediador en el desarrollo y expresión de las habilidades sociales.

Por tanto, se recomienda preparación del contexto escolar mediante propuestas para el desarrollo de las habilidades sociales y herramientas docentes para manejar habilidades sociales en el salón de clases.

## **Introducción**

### **Marco teórico de referencia**

**Concepción de discapacidad.** La discapacidad ha sido visualizada a partir de diversas miradas a través de la historia, dependiendo del contexto social, económico, político y cultural. Brogna (2009), propone dentro de su libro *Las Representaciones de la Discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes; seis visiones de la discapacidad, las cuales se abordan continuación para efectos de una mejor comprensión del concepto.*

Brogna (2009), comienza con la visión de exterminio-aniquilamiento que hace referencia a las sociedades primitivas en donde la supervivencia dependía de la capacidad de cazar y recolectar, por lo tanto la discapacidad se concebía como una condición biológica y evidente que ponía en riesgo al grupo, y las personas en situación de discapacidad eran excluidas. La visión sacralizada mágica aparece con el cambio del estilo de vida nómada hacia el desarrollo de la agricultura que significó una gran transformación en la cultura de la casta primitiva. La existencia de nuevos fenómenos naturales y sociales que necesitan explicarse lleva a buscar respuesta en el imaginario religioso. La discapacidad se interpreta entonces como una acción sobrenatural ejercida por dioses o demonios que necesitaba ser liberada a través de prácticas de exorcismo.

**Discapacidad intelectual.** Los autores del libro *Diversidad(eS): Discapacidad, altas capacidades intelectuales y trastorno del espectro autista* son Pié y Duch (2014), los cuales en el capítulo I llamado *Discapacidad Intelectual y Entorno Social*, exponen una perspectiva histórica en cuanto a la discapacidad intelectual, que sirve de soporte teórico para entender la evolución de este concepto hasta llegar a una definición actual y acorde con una visión más humana para referirse a las personas en situación de “discapacidad intelectual”. Para ello se abstrae en el presente aparte los principales aportes elaborados por estos autores.

Los autores Pié y Duch (2014), continúan su relato mencionando que en 1940 Doll adopta el concepto de retraso para generalizar todas aquellas definiciones que hacían parte de la escala de déficits intelectuales. Este autor consideraba que el retraso en el desarrollo se debía a una deficiencia en el organismo y que era incurable. Luego en 1933 Lewis propone una noción diferente de la deficiencia mental, la denomina debilidad subcultural y plantea que se debe tanto a factores hereditarios perjudiciales como a ambientes educativas anormales. Se cuestiona entonces la concepción de incurabilidad de la deficiencia intelectual y su tratamiento profesional basado en dicha creencia, aun así en el periodo comprendido entre 1910 y 1930 las políticas de discriminación para los deficientes mentales siguen argumentándose en base al juicio de incurabilidad.

Por otra parte, con la aparición del modelo social de la discapacidad en Estados Unidos e Inglaterra a finales de la década de los años 70 del siglo XX, junto con el nacimiento del movimiento de vida independiente, se da un contexto que nutre el marco conceptual para redefinir la discapacidad intelectual, con un cambio de la percepción histórica que definía la discapacidad como una desdicha para la persona portadora y como flagelo social. Las personas con discapacidad se unen para luchar por la reivindicación de sus derechos que garanticen la igualdad en el trato y oportunidades. Durante la década de 1980 aparecen investigaciones sobre la discapacidad que eran promovidas por personas con discapacidad y con una visión crítica hacia los modelos de investigación positivistas que habían dominado hasta el momento. Bajo esta mirada las dificultades de las personas con discapacidad se ubican en el contexto no en las personas (Pié & Duch, 2014).

En esta investigación se retoma la discapacidad desde las orientaciones de la Organización Mundial de la Salud OMS (2001), que define este término como toda restricción o ausencia debida a una deficiencia de la capacidad para realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para cualquier ser humano. Conceptualización sugerida en la circular N° 01 del 05 de enero de 2015 desde el Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media; este mismo documento enfatiza que para el sistema educativo colombiano, un estudiante con discapacidad según el decreto 366 del 2009, es aquel que presenta

un déficit que se ve reflejado en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, representando una desventaja evidente frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que están en dicho entorno.

En coherencia con lo anterior se establecen unas categorías de acuerdo al registro de localización y caracterización de población con discapacidad (RLCPCD) del Ministerio de Salud para efectos del registro de matrícula, las cuales se encuentran en el anexo 6A del SIMAT; de donde se extrae la categoría pertinente para fines de esta investigación denominada discapacidad intelectual, que se define como la categoría en donde se encuentran aquellas personas-estudiantes, que en forma permanente presentan alteraciones en las funciones intelectuales y cognitivas. Se refiere a aquellas personas que podrían presentar en el desarrollo de sus actividades cotidianas, diferentes grados de dificultad en la adquisición y aplicación de los elementos del aprendizaje para la ejecución de actividades de cuidado personal, del hogar, comunitario y social entre otras; así como dificultades para interactuar con otras personas de una manera apropiada dentro de un entorno social. Para lograr una mayor independencia se requiere de apoyos especializados terapéuticos y pedagógicos. Dentro de esta categoría está el síndrome de Down, otros síndromes con compromiso intelectual y trastorno cognitivo.

**Autoconcepto.** En la literatura se encuentran varias conceptualizaciones de autores que intentan describir y explicar el significado de autoconcepto. Por ejemplo Cooley (1902), citado por González y Touron (1992) expresa que el autoconcepto es un reflejo de las percepciones que uno tiene acerca de cómo aparece ante los otros, destacando la importancia que los otros tienen en la formación y desarrollo del autoconcepto. También es considerado por algunos autores como el resultado de las experiencias personales y como estas son interpretadas por cada individuo; otros autores definen el autoconcepto como las percepciones que tienen las personas sobre si mismos (Harter, 1999 citado por Penagos, Rodríguez y Carrillo, 2009). Toda la conceptualización anterior es relevante, desde el punto de vista educativo, ya que padres, profesores y otros pueden contribuir enormemente con el trato que dan a los niños para que estos

desarrollen una visión positiva o negativa de sí mismos. Se puede decir que el autoconcepto es un constructo individual relacionado con la percepción que se tiene de sí mismo y con la forma en que se interactúa con los demás.

González y Touron (1992), afirman que el autoconcepto funciona como un filtro que selecciona todo cuanto es percibido por la persona, existe una tendencia a escoger la información que da soporte a las opiniones que se tiene acerca del yo, conservándolas y reforzándolas. También es considerado una estimación y percepción a nivel cognitivo que las personas hacen de sí mismos, son los pensamientos y opiniones que se forman respecto de si (Rice, 1999 citado por Penagos et al., 2009).

Por otra parte, en relación con el autoconcepto en la etapa de la adolescencia se han abordado varios aspectos que incluyen los cambios cognitivos, afectivos y conductuales del autoconcepto en este período, la influencia de la vida familiar para este grupo respectivamente, los componentes del autoconcepto y las diferencias en cuanto a edad y género (Penagos et al., 2009).

En este artículo se define desde el modelo teórico multidimensional y jerárquico de Marsh y Shavelson (1985), validado por Byrne y Shavelson (1986) y revisado en su estructura académica por Marsh (1990), puesto que como lo afirma Saura (1996), este modelo es un referente coherente para conocer respecto al autoconcepto su estructura, los elementos que lo integran y su organización, aspectos fundamentales para proponer estrategias pedagógicas que permitan educar este constructo. Desde el modelo de Marsh y Shavelson “se concibe el autoconcepto como estructurado en categorías: Multifacético, jerárquico, estable, evolutivo, descriptivo, evaluativo y diferenciable de otros constructos. Investigaciones y estudios recientes corroboran cada uno de estos términos” (Saura, 1996, p.44).

En este caso se hará referencia a la dimensión social, esta hace referencia a la autopercepción de las habilidades sociales con respecto a las relaciones interpersonales, es decir, que se forma a partir de la autovaloración del comportamiento en los diferentes contextos sociales (Markus y Wurf, 1987;



Vallacher y Wegner, 1987 citados por Goñi y Fernandez, 2007). Por su parte, la subdimensión valoración recibida o aceptación social hace referencia a la percepción que tiene el individuo de la buena acogida por otras personas (Goñi y Fernandez, 2007).

La subdimensión competencia en dominios altamente valorados o competencia social, Monjas (2011) define esta competencia como “Concepto teórico multidimensional referido a un conjunto de capacidades, conductas y estrategias, que permiten a la persona construir y valorar su propia identidad, actuar competentemente, relacionarse satisfactoriamente con otras personas y afrontar de forma positiva, las demandas, los retos y las dificultades de una vida más plena y más satisfactoria” (p. 37); siendo el autocontrol, la empatía, la resolución de problemas y la toma de decisiones las destrezas de competencia social más relevantes.

Y la subdimensión habilidades sociales es la autopercepción de las conductas que permiten desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación y que generalmente, posibilitan la resolución de problemas inmediatos y la disminución de problemas futuros en la medida que el individuo respeta las conductas de los otros (Caballo, 1993).

En cuanto a la dimensión social Saura (1996), reitera que el concepto de sí mismo surge como consecuencia de la interacción con los otros y con los referentes significativos, por tanto el autoconcepto no puede desarrollarse adecuadamente cuando hay rechazo social, exclusión, aislamiento. Según la autora en la infancia los padres constituyen uno de los referentes más significativo junto con el grupo de pares el cual es determinante; sin embargo durante la adolescencia los padres pueden perder importancia como referentes. En lo concerniente al grupo de pares, en la etapa escolar adquiere gran relevancia la apreciación de los compañeros aún más que la valoración del docente o apoyo de amigos íntimos, lo cual se mantiene no solo en la educación secundaria, sino en la universitaria y en la adultez. Sin duda las relaciones interpersonales son parte

esencial de la formación del autoconcepto, por lo que el desarrollo de las habilidades sociales como mediadoras de las interacciones humanas debe ser un objetivo de la educación dentro del aula.

Donde el apoyo o valoración de los compañeros desempeña una función importante desde que el niño ingresa en la escuela, siendo más influyente en la percepción de autovalía que el de amigos íntimos o profesores. La importancia que la comparación social tiene, en el ámbito educativo, para la formación del auto concepto como estudiante es fundamental. Los niveles de capacidad o rendimiento de los compañeros son tenidos en cuenta por el estudiante a la hora de efectuar valoraciones de su propia competencia académica. Se puede decir que la comparación con los otros se utiliza como base para deducir juicios acerca de la propia competencia en distintas áreas.

Su importancia como criterio de valoración de la competencia aumenta a partir de la preadolescencia (10-12 años). Es relevante tener esto en cuenta, porque precisamente en el ámbito escolar, en este período de edad, se produce un cambio de nivel, se pasa de la enseñanza de básica primaria, a media y secundaria, en donde se acentúa más la importancia de las notas, lo cual favorece la competencia entre compañeros y la comparación social, que sólo beneficia a los estudiantes con un buen desempeño académico.

En este sentido, los educadores pueden crear un clima en la escuela que favorezca más la cooperación que la competencia entre compañeros, y priorizar la evaluación formativa antes que la sumativa. Además, Coopersmith y Feldman (1974), mencionados por González y Touron (1992) señalan la necesidad de proporcionar ambientes favorecedores del aprendizaje que ayuden al estudiante a interpretar sus experiencias de modo positivo y donde desarrollen, además de juicios favorables sobre sí mismos, un sentido de control y responsabilidad por sus actuaciones en el aula, la escuela parece cumplir un papel preponderante en la formación y cambio del autoconcepto de las personas estudiantes. Hamacheck (1982), citado por Naranjo (2006), resume este aspecto haciendo referencia a que es enorme el papel de la escuela en la formación y el cambio del concepto de sí

mismo porque ella es fuente de elogios y críticas, aceptación y rechazo, todo en una gran escala. La escuela proporciona no solamente el escenario en el que se presenta gran parte del drama de los años formativos de la persona sino que, además, contiene el público más crítico del mundo: los pares y los maestros. Y es aquí frente a sus críticos más severos, donde se recordará una y otra vez al estudiante, en relación a sus defectos, fallas, rasgos positivos y posibilidades.

Para Oñarte (1989), citado por Sabeh (2002) los modelos que se dan a temprana edad en la relación padres e hijos son determinantes del autoconcepto, este constructo también está influenciado significativamente por las experiencias de la vida escolar, especialmente por la calidad de las relaciones del niño con sus maestros y grupo de pares tanto en la infancia como en la adolescencia. Esto implica que el docente con su actuar, pedagogía, trato hacia sus estudiantes y expectativas que haga respecto a cada uno, contribuye decididamente a la formación del autoconcepto.

De manera reiterada se ha expresado que la imagen de sí mismo que tiene el estudiante, ejerce una influencia significativa en su rendimiento escolar, así como también se ha manifestado que el contexto educativo por ser un espacio donde interactúan los escolares durante gran parte de su tiempo y de su vida con los agentes educativos, los maestros y maestras se convierten en personas significativas para los estudiantes y tienen mucho que ver con la formación y modificación del concepto que estos puedan tener de sí mismos.

### **Dimensión Social. La dimensión**

La dimensión social es una dimensión que influye en el autoconcepto no académico y los resultados encontrados en este aspecto, dan cuenta fundamentalmente de la percepción que tienen los estudiantes en situación de discapacidad intelectual respecto a las habilidades sociales en sus relaciones interpersonales. Está conformada por tres subdominios a saber: valoración recibida, competencias en dominios altamente valorados o competencia social y

habilidades sociales, que serán tratados a la luz de las derivaciones consideradas como parte de esta investigación.

Ahora veamos, se sabe que el concepto de sí mismo no viene dado por naturaleza sino que aparece como consecuencia de la interacción con otros (Saura, 1996); de ahí que esta dimensión cobra importancia porque es determinante en la construcción del autoconcepto, el cual puede ser modificado favorablemente como consecuencia de nuevas experiencias de interacción. Por lo tanto, las experiencias con los otros, la valoración recibida de los “otros significativos” es decisiva para el desarrollo de la autoestima. Entre los otros significativos a considerar en la infancia, se ha demostrado que son los padres y el grupo de iguales los más determinantes. Con respecto a los padres, algunos autores opinan que su importancia como referentes decrece hacia la adolescencia.

## **Metodología**

Este estudio investigativo se desarrolla mediante un paradigma cualitativo, en de enfoque histórico hermenéutico, ya que desde esta perspectiva y como sugiere Monje (2011) se dio prioridad tanto a la comprensión como al sentido, dentro de un procedimiento que tuvo en cuenta los intereses, las motivaciones, las expectativas y las creencias de los participantes, partiendo del presupuesto que los actores sociales pueden ser observados como subjetividades que toman decisiones y tienen la capacidad de reflexionar sobre su situación. Se apoya en un tipo de investigación. Fenomenológico, es pertinente de acuerdo al planteamiento del problema y el propósito principal de investigación, ya que este tipo de diseño según Hernández, Fernández y Baptista (2010), se enfoca en las experiencias subjetivas de cada individuo participante, además la pregunta de investigación se caracteriza por indagar respecto al significado de experiencias vividas por una persona en cuanto a un fenómeno en particular, en este caso el significado de las dimensiones del autoconcepto desde el punto de vista de los estudiantes con discapacidad intelectual.

## **Resultados, análisis y discusión**

**Valoración recibida como soporte social.** Los resultados del subdominio valoración recibida indican la percepción que tienen los estudiantes en situación de discapacidad con relación a la buena acogida por parte de otras personas. Al respecto en entrevista con los estudiantes en situación de discapacidad intelectual frente al interrogante ¿Cómo crees que los demás manifiestan aprecio por ti? Refieren: S1 “Mis compañeros siempre me están apoyando, me están dando consejos, siempre están conmigo”, S4 “En las clases ayudándome en lo que sea posible para ellos”, S5 “Mis compañeros me aprecian, me quieren, me aconsejan”. Sus expresiones denotan una percepción favorable de afecto y estima social.

En una misma dirección hay estudios que presentan una imagen positiva del alumnado con necesidades educativas especiales en la red social de la clase. Frederikson (2010) citado Monjas, Martin, Garcia y Sanchiz (2014), afirma que el alumnado con necesidades especiales puede ser tratado más favorablemente por sus compañeros.

Estos resultados difieren con lo expresado por varios autores, por ejemplo (Cordeu, 2008) citado por Muñoz, Poblete y Jimenez (2007) refiere que las personas con condiciones especiales han sufrido la discriminación y la exclusión social, sobre todo cuando se trata de discapacidad intelectual . Por su parte, Monjas, Martin, Garcia y Sanchiz (2014) afirman que las investigaciones ponen de manifiesto, consistentemente, que altas proporciones de alumnado con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias son menos aceptados y más rechazados que sus iguales sin necesidades especiales y (Frederickson y Furnham, 2004, citados por Monjas, Martin, Garcia y Sanchiz (2014) menciona que esta situación de rechazo y bajo estatus social se produce tanto para situación de juego como académica y se aprecia incluso en las situaciones en que son parte de la clase y tienen amigos. Dicha contradicción puede ser entendida teniendo en cuenta que según Schumm (1996) citado por Monjas, Martin, Garcia y Sanchiz, (2014) encontraron que los estudiantes con necesidades educativas especiales a principios de curso eran rechazados, pero a medida que avanzó el curso

incrementaron su aceptación social y aumentaron el número de amistades recíprocas.

Es de resaltar, que los participantes del estudio encuentran en sus compañeros personas en las que pueden confiar porque los ven con afecto, lo cual se evidencia a través de lo manifestado frente a la pregunta ¿Cómo crees que te ven tus compañeros?, S1 “La verdad si no sé, pero con una de mis mejores amigas ella me ve como una hermana. Estos tres años la verdad yo he visto que mis compañeros si me quieren”, S2 “Que soy una buena persona”, S3 “Mis compañeros piensan bien de mí”, S4 “Bien, yo colaboro en lo que sea posible, y les ayudo así en el estudio y ellos también me ayudan. Creo que me ven como un buen compañero de clases”. Testimonios de gran relevancia puesto que como refiere Saura (1996), la valoración percibida de los compañeros adquiere gran significación e importancia cuando el niño ingresa en la escuela, y se mantiene con similares características en la enseñanza secundaria, universitaria y en general en los adultos. Siendo al parecer, la valoración o apoyo del grupo de compañeros más influyente en la percepción de auto valía que la de los profesores y amigos íntimos. En coherencia con lo anterior, se puede inferir que las valoraciones percibidas de sus pares mediarán de manera positiva en la estima propia de los estudiantes en situación de discapacidad.

En cuanto a la pregunta ¿Cuáles son las personas más significativas para ti? ¿Por qué? Sus respuestas dan indicios para considerar que los padres principalmente son un referente trascendental para esta población, porque les dieron la vida y son fuente de apoyo para superarse, así como se evidencia en sus expresiones: S1 “Mis papas y mi hermano. Porque ellos me dieron la vida y siempre están apoyándome aunque a veces yo les saque la rabia”, S2 “Mi mama y mi papa. Porque ellos son los que me dieron la vida”, S3 “Mi mama porque ella me da el estudio”, S4 “Más significativas son mis padres porque gracias a ellos pues estoy que termino mi colegio y estoy ya para salir a la universidad”. S5 Mi abuela, mi mama, porque son con las que convivo más tiempo. Al respecto, Gonzales, Simon; Cagigal y Blas (2013) expresa que la interacción familiar adquiere una

especial importancia en las personas con discapacidad intelectual, puesto que con frecuencia tienen una relación social restringida. Dichos referentes significativos, son tan cercanos e influyentes que en la mayoría de los casos termina generando relaciones de dependencia principalmente con la figura materna, esto se encontró desde el análisis integral del test casa-arbol-persona S1 “características de dependencia con la figura materna”, S5 “dependencia de la figura materna”, S3 “Exterioriza sobreprotección por parte de la madre”.

En este sentido, en una investigación realizada por Dutan y Salas (2014) encontraron que “en la mayoría de los casos se observa fallos en cuanto a la conducta adaptativa, lo cual implica que el sujeto con discapacidad intelectual no puede relacionarse adecuadamente con otros, ya que presenta timidez, poca sociabilidad, inseguridad, aislamiento, no sienten la necesidad de socializar con otras personas, ya que sus relaciones objetales siguen centradas en sus primeras figuras de apego y por ende no buscan pertenecer a un grupo de pares, esto se debe a que no tienen las herramientas necesarias para la interacción social, debido a sus limitaciones en las capacidades cognitivas y al modo de vinculación que se ha estructurado a raíz de las interacciones con su madre que es sobreprotectora hasta la actualidad”.

Entre tanto, en sus docentes encuentran personas que los valoran porque reconocen sus capacidades. Así lo manifiestan frente al interrogante ¿Según tus profesores para qué crees que eres bueno? S1 “La profesora de matemáticas dice que soy buena para las operaciones”, S2 “En artística, que hago bien los trabajos, S4 “Varios me han dicho que para el análisis de lectura soy bastante bien, comprendo bien y para el dibujo también, si me esmero dibujando y así es para escribir”. Estos resultados son apreciables, ya que en la escuela las opiniones, calificaciones y retroalimentación del docente juegan un papel fundamental en la construcción del autoconcepto, convirtiéndose en una persona altamente significativa. Ciertamente, Marchago (1991) citado por García (2009) plantea que es parte del papel del profesor, generar un clima adecuado que facilite el desarrollo de un autoconcepto positivo en los estudiantes, a partir de la realimentación de los

éxitos y los fracasos, la comparación social y las atribuciones y expectativas acerca de su conducta. Papel que al parecer se está desarrollando dentro del quehacer de los maestros de la institución educativa que da cuenta del cumplimiento de un principio institucional como es la formación integral y el pleno desarrollo de la personalidad siendo uno de los fines de la educación contemplados en el artículo 5 de la ley 115 de 1994.

De la mayoría de los testimonios, se puede deducir que están relacionados con informaciones que hacen que la persona se sienta amada, apreciada, valorizada y perteneciente a una red social de comunicación, lo cual coincide con el concepto de soporte social (Cobb, 1976 citado por Baptista, Rigotto, Cardoso y Marin, 2012), es decir, que para la población en situación de discapacidad intelectual la valoración recibida tiene un significado de soporte social. Consecuentemente, se evidencia que en esta población existe una percepción adecuada del soporte proporcionado por la red social en este caso familia, pares, amistades, docentes. Lo encontrado es importante una vez que muchas investigaciones destacan la importancia del soporte social para mantener la salud física y mental de los individuos, más aun cuando se conoce que evoluciona en gran medida a lo largo de la adolescencia (Cohen, 2004 citado por Rodriguez, Ramos, Ros, Fernandez y Revuelta, 2016).

Finalmente, es importante señalar que el soporte social ha sido identificado como un claro factor de influencia causal para el bienestar subjetivo y como una variable externa significativa que posee la capacidad de mejorarlo (Diener, 2009 citado por Rodriguez, Ramos, Ros, Fernandez y Revuelta, 2016), evidencia teórica que soporta los hallazgos encontrados en la presente investigación y expresados a través de la red semántica que muestra también la relación causal entre la categoría emergente de soporte social y la categoría emergente de bienestar subjetivo. Además, el análisis de la información en este aparte, indica que para los estudiantes en situación de discapacidad sus padres son referentes significativos, su grupo de compañeros fuente de afecto y aceptación e implícitamente generadores de bienestar. Testimonios que coinciden con investigaciones donde se



ha confirmado que en población adolescente existen asociaciones directas del ajuste psicológico con el apoyo familiar o la parentalidad positiva y con el apoyo de los iguales (Rodríguez, Ramos, Ros, Fernandez y Revuelta, 2016).

***Competencia en dominios altamente valorados y afrontamiento.*** Los hallazgos correspondientes a la su dimensión de competencia en dominios altamente valorados muestran la percepción de los estudiantes en situación de discapacidad intelectual frente a la capacidad de usar sus recursos ambientales y personales para alcanzar un buen desarrollo. Al analizar la información suministrada por la población participante, se encontró que la mayoría de respuestas a los cuestionamientos de la entrevista apuntan a develar diferentes estrategias de afrontamiento, siendo la más recurrente la expresión emocional, refieren: S1 “mi ánimo se baja totalmente comienzo a llorar”, “Me pongo triste”; S3 “Me enojo”, S4 “La verdad si tengo rabia por un momento, pero si la se controlar; S5 “me sentir como inquieto, no sé dónde estarme y molesto en el salón”. Es decir, que tienden a liberar las emociones que acontecen en las situaciones de tensión planteadas.

De igual manera, se evidencia el apoyo social como una estrategia frecuente para afrontar las diferentes circunstancias proyectadas; los estudiantes en situación de discapacidad expresan: S1 “Primero pido consejos, mis papas me dan los consejos me dicen que ya casi voy a acabar que sea alguien en la vida, que la vida sigue”; S2 “Le aviso a mi mama”, “hablo con mi mama y tomo la decisión para ser alguien en la vida; S3 “Los soluciono con el apoyo de mi madre”; S4 “Buscar una solución con ayuda de algún amigo del cole para salir de ella”, “Pensarlas y consultarlas con la familia para que salgan bien”. De aquí, se puede deducir que generalmente buscan soporte emocional en el grupo familiar y de pares, quienes al parecer se constituyen en esta población como una importante red de apoyo. Coincide con investigación realizada por Rodríguez, Ovejero, Bringas y Moral (2016) quienes encontraron que los resultados de las estrategias de afrontamiento en relación con los demás, refieren la utilización de buscar apoyo social y buscar ayuda profesional, siendo menos frecuente la utilización de la acción social; es

decir, la muestra refiere como usual buscar apoyo en los demás, sea la ayuda de un profesional o de otras personas del entorno del adolescente.

Otra estrategia de afrontamiento es la resolución de problemas, aunque no se utilice tan frecuentemente por la población participante y se evidencia en expresiones como: S3 “Tomando la decisión la pongo bien para mi vida”; S5 “Primero pienso en lo que me dicen para tomar decisiones”. Lo declarado, conduce a concluir que no es común en los estudiantes en situación de discapacidad centrar sus pensamientos y acciones para eliminar la tensión o problema modificando la situación que lo produce. Sin embargo, esto difiere de lo encontrado por Medina y Gil (2017) quienes señalan que las personas con discapacidad intelectual usan más las estrategias centradas en el problema que en la emoción, salvo en situaciones muy angustiosas en las cuales utilizan más el afrontamiento defensivo.

También, se puede considerar que los estudiantes con discapacidad intelectual tienden a ser empáticos, no muestran indiferencia ante las dificultades de los demás. Así lo demuestran en relación a la pregunta Cuando alguna persona tiene dificultades ¿Qué haces?, manifiestan: S1 “Primero que todo apoyarla, como está pasando con una amiga del salón María, a ella la apoyo y todo eso y con mis papas también”; S2 “Ayudarla, diciéndole que venga donde la psicóloga del colegio”; S4 “aquí en el colegio, yo dialogo con mis compañeros o amigos para saber qué problema tienen y así buscar una solución”; S5 “a ciertos compañeros que me preguntan les doy algunos consejos para que sean mejores personas en la vida”. Respuestas que dan cuenta del apoyo, atención y consideración hacia otras personas, desde sus posibilidades. Estos hallazgos difieren de lo encontrado por autores como Ruiz, Cerrillo, de la Hernán, Izuzquiza y de Miguel (2005) quienes indican en relación a población con discapacidad intelectual que pueden aparecer problemas en la capacidad de introspección, lo que consecuentemente se manifiesta en dificultades en el desarrollo de la empatía y problemas en la expresión adecuada de las emociones, tanto en el lenguaje verbal como el no verbal (citado por Paunero, 2013). Igualmente, contradice lo encontrado por Verdugo y Gutierrez (2013), quienes señalan que las personas con discapacidad

intelectual tiene dificultad para situarse en el lugar del otro y entender sus motivaciones.

### ***Habilidades sociales desde el contexto de interacción pedagógica.***

La sociedad actual, presenta un contexto de situaciones cambiantes e impredecibles que requieren del aprendizaje y adquisición de destrezas sociales que permitan a las personas desenvolverse en los diferentes escenarios de interacción cotidiana. En este sentido, lo encontrado en el subdominio de habilidades sociales, expresa la percepción de los estudiantes en situación de discapacidad con relación a las conductas que le permiten desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresándose de manera asertiva.

Ahora bien, el periodo de la adolescencia es considerado crítico para la adquisición y práctica de habilidades sociales no solo porque se adoptan comportamientos más desafiantes respecto a las normas sociales sino porque además los adultos les exigen comportamientos sociales más elaborados (Zavala, Valadez y Vargas, 2008). De tal manera que la conducta social en esta etapa evolutiva es de mucha importancia; si un adolescente no muestra características sociales, provocara consecuencias colaterales, como rechazo y aislamiento de un grupo social (Brinthaup y Lipka, 1992 citados por Baquerizo, Geraldo y Marca, 2016). Los adolescentes generalmente se encuentran con dificultades en la relación con los demás; problemas de tipo social que deben enfrentar como el iniciar y mantener una conversación, responder a una pregunta, defender sus ideas y sus propios derechos. Situaciones sociales frente a las cuales no siempre saben cómo actuar.

En este sentido, habrá quienes tengan dificultad para enfrentar estos problemas experimentando sentimientos de frustración, angustia o minusvalía y habrá quienes los sepan solucionar saliendo fortalecidos con un autoconcepto positivo (Saura, 1996). Es decir, que mientras para unos ciertas situaciones sociales son de fácil solución como por ejemplo durante la entrevista con estudiantes en situación de discapacidad intelectual frente a la pregunta Si tuvieras

que hablar con una persona que apenas conoces ¿Que le dirías? Responden: S1 “Primero le preguntaría que como esta y que de donde es y que cuantos años tiene y que porque está acá y que está haciendo, S4 “Primero saludarla y conocerla pues como es ella y comenzar una conversación”, S5 “Primero me presentaría, le diría que él también se presente y conversar así suavemente para irnos conociendo poco a poco”. Demostrando así un cierto nivel de desenvolvimiento social; lo cual coincide de alguna manera con un estudio realizado por Izuzquiza, Arribas, Almería y Ruiz, 2003 (citado por Garcia, 2011) con un grupo de 250 niños y adolescentes con discapacidad intelectual, donde se encontró que presentan un nivel general de socialización dentro de los parámetros de la normalidad.

En una misma dirección hay estudios que presentan una imagen positiva del alumnado con necesidades educativas especiales en la red social de la clase. Según Monjas, Martin, Garcia y Sanchiz (2014) algunos resultados muestran que su posición social no difiere en gran medida de la de sus iguales aunque sí permanecen menos tiempo interactuando con sus compañeros y más tiempo en conducta solitaria y aislada.

Sin embargo, para otros aunque en menor proporción esta misma situación puede ser causa de angustia, como en el caso del S3 que manifiesta “Que se aleje”, o puede dar cuenta de habilidades sociales limitadas, básicamente llegan hasta el saludo sin lograr fluidez y continuidad en una conversación, tal como lo evidencia el S2 quien solo refiere “Saludarlo primero”. Evidencias que coinciden con información del análisis integral del test casa-arbol-persona, donde los hallazgos muestran para el S2 “Señala fragilidad, temor al mundo externo con sentimientos de inseguridad y sensación de inadaptación. Presenta probablemente escaso interés social o resistencia a interactuar con los demás; lo cual se asocia a rasgos de introversión en su personalidad, dificultad en la relación con el entorno social, conducta tímida y retraída con ausencia de agresividad manifiesta.” Y para el S3 “Revela resistencia a interactuar con los demás, establecer contacto con el ambiente e inhibición de la capacidad de relación social. Demuestra deseos básicos de aislamiento, mediante el empleo de una amistad superficial y conducta

tímida que denota rigidez con su entorno social”. En este caso, los resultados pueden estar asociados a la situación de discapacidad intelectual, puesto que como refiere Kelly (1992) “...las personas con retraso mental suelen mostrar un deterioro relativamente generalizado de las habilidades sociales. El retraso mental se ha entendido históricamente tanto en términos de subnormalidad como en deficiencia interpersonal (Asociación Americana para la Deficiencia Mental)...” (p. 18).

De igual manera Monjas, Martín, García y Sanchiz (2014), afirman que investigaciones en estudiantes con necesidades educativas especiales informan de que esta población tiene más dificultades sociales presentan más conducta solitaria y mayores tasas de aislamiento social, tienen menos amigos y pueden experimentar mayor soledad que sus iguales y que un aspecto bastante reiterado es que tienen déficits en habilidades sociales. También hay que especificar que según estos autores los resultados se repiten con distintas limitaciones como son discapacidad intelectual deficiencia auditiva dificultades de aprendizaje, deficiencia visual, autismo y problemas de conducta.

Por otra parte, es de resaltar que mediante la entrevista con estudiantes en situación de discapacidad intelectual se descubrió que las respuestas en la mayoría de cuestionamientos apuntan a identificar el contexto de interacción pedagógica como mediador en el desarrollo y expresión de las habilidades sociales. A continuación se detalla: ¿De qué manera defiendes lo que piensas? S1 “yo defiendes lo que pienso comunicándome y dialogando con mis compañeros”, S4 “Según el tema que hable con mis compañeros argumentar y decir que es así y argumentar”, S5 “Que primero mis compañeros respeten lo que yo digo y en segundo lugar que escuchen lo que yo estoy planteando”. ¿Cómo reaccionas cuando te hacen alguna pregunta? S1 “Le explico al profesor”, S4 “Cuando la pregunta es fácil la respondo excelente y ahí el profe me felicita, pero cuando me equivoco le pregunta a otro compañero y listo”, S5 “Bien. Respondo bien y a veces los profesores me saben dar un punto porque participo”.

Lo encontrado concuerda con Aron y Milicic (1999) quien expresa que si se considera que la escuela es un microsistema social, en que los estudiantes están insertos en una estructura social, el funcionamiento del salón de clases, sus convenciones sociales y patrones de funcionamiento son experiencias que favorecen o inhiben el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes. En la misma dirección, investigaciones refieren que desde el contexto escolar mediante la interacción con los pares es posible desarrollar nuevas habilidades y aprender de los compañeros. Tal como lo afirma Lacasa, Martín y Herranz (1995) la influencia del compañero modela las conductas sociales, produciendo cambios motivacionales y cognitivos.

A esto se añade que, para la población participante del estudio el contexto de interacción pedagógica es reconocido como principal fuente de socialización y desde donde pueden obtener beneficios a nivel afectivo y académico. Los citados testimonios dan cuenta de ello: ante la pregunta Normalmente ¿Cómo haces amigos? Manifiestan S1 “Primero compartir en el colegio un poquito más con mis compañeros hablándoles y eso”, S4 “Respetando a mis compañeros y sabiéndome respetar”, S5 “Si es alguien del salón, me relacionaría con esa persona. Tratándola con respeto en las clases y siendo buena gente con ella”. Al respecto, Coll, 1984 (citado por Campo, 2014) refiere que el ambiente y calidad de las relaciones entre pares, favorecen la superación del egocentrismo dando valor tanto a los propios puntos de vista como al de los demás, facilitando el logro de competencias pro-sociales, la adaptación al medio, la motivación al logro y el rendimiento escolar. Igualmente, Pérez y Garaigordobil (2004) afirman que la reciprocidad que caracteriza a las relaciones sociales entre pares, resulta esencial para el desarrollo social, emocional e intelectual. De lo anterior, se puede deducir que en la medida en que se promueva un clima social favorable en el aula, los estudiantes en situación de discapacidad que presentan escasas habilidades sociales encontrarán un contexto de interacción pedagógica propicio para el desarrollo y expresión de las mismas, favoreciendo a la vez su bienestar emocional y rendimiento escolar.

Además, este ámbito de interacción pedagógica tiene un significado con sentido social. Es así como se evidencia a través de las respuestas al cuestionamiento ¿Qué derechos conoces y cómo los harías cumplir? S1 “Derecho a respetar y que seamos respetados. Los haría cumplir yendo donde el Coordinador o donde el profesor Carlitos”, S3 “A la educación. Lo haría cumplir viniendo rápido al colegio”, S4 “Derecho a saber mis notas con los diferentes docentes y para ver que voy mal y dialogar con ellos para en el siguiente periodo que me puedan ayudar. Lo haría cumplir preguntando al profe que notas tengo, si voy mal o voy bien. Si se negara, tendría que hablar con el señor coordinador y comentarle la situación”, S5 “Derecho a ser respetado, al estudio prácticamente, a ser respetado por mis compañeros y profesores entre otros. Los haría cumplir Respetando a mis compañeros y profesores y compañeras, no colocándoles sobrenombres y lo principal que haría es informar a coordinación de convivencia en caso de que no se cumplan, para que me ayuden”.

De esta forma, se demuestra que el contexto de interacción pedagógica, principalmente entre pares, les permite interiorizar normas, derechos, deberes que más adelante se pueden ver reflejados a través de actuaciones en otros contextos sociales. Tal como refiere Hartup, 1992 ( citado por Herrero y Pleguezuelos, 2008) la relación social con compañeros en la escuela se convierte en un importante indicador de adaptación en la vida adulta, contribuyendo sustancialmente al desarrollo social y cognoscitivo y, por consiguiente, a la futura adaptación al sistema social (Díaz, 1986, citado por Herrero y Pleguezuelos, 2008). Quizá la interacción pedagógica cobra sentido y valor en esta población por cuanto es donde están los referentes más significativos en estas edades como son pares y docentes, donde se imita comportamientos y la calidad de relaciones interpersonales influye el autoconcepto social y define el autoconcepto general.

Desde esta perspectiva, el contexto escolar deber estar preparado para establecer propuestas que permitan a los educandos el desarrollo de las habilidades sociales. Esto implica, que los profesores tengan herramientas para manejar los problemas relacionados con el déficit de habilidades sociales en el

salón de clases. En relación con lo anterior y teniendo en cuenta que la capacidad para comunicar y relacionarse socialmente se aprende, es importante desde el contexto educativo que la intervención del educador se centre en enseñar a sus educandos a relacionarse y ser capaces de comunicarse de forma satisfactoria con quienes lo rodean. Puesto que, una infortunada vida social impedirá que los estudiantes se vean como seres valiosos y formen un buen concepto de sí mismos.

Como plantea Monjas 1993, es importante incluir programas de desarrollo de habilidades sociales en el contexto escolar, ya que allí estas habilidades cumplen con varias funciones, entre las que puede mencionarse: aprendizaje de la reciprocidad, control de situaciones, adopción de roles, comportamientos de cooperación, apoyo emocional a los iguales, aprendizaje del rol sexual, desarrollo del autocontrol y regulación (citado por Aron y Milicic, 1999). Entonces, resulta beneficioso el aprendizaje de comportamientos sociales a través del entrenamiento en identificación de situaciones problemáticas reales establecidas en el colegio a las cuales se debe buscar alternativas de solución. De esta forma, el estudiante poco a poco ira adquiriendo confianza en sí mismo, fortalecerá su autoconcepto beneficiando su salud psicológica e influyendo en un mejor desempeño escolar. Según Lacunza (2012), estudios en habilidades sociales durante las últimas décadas han demostrado la conexión entre competencia social y la salud físico-mental al considerar al repertorio de habilidades sociales como un factor protector como un indicador de desarrollo saludable y de calidad de vida además de, ser un predictor significativo del rendimiento académico.

## **Conclusiones**

El significado que le dan los estudiantes con discapacidad intelectual a la dimensión social del autoconcepto, es considerada como soporte social, donde la interacción entre compañeros se vivencia desde el afecto y la aceptación



Los docentes y los padres son un soporte social cuando los valoran y reconocen sus capacidades. Los padres son referentes significativos porque les dieron la vida y son fuente de apoyo.

El contexto es un soporte social cuando tiene un significado de aprecio, valor y sentido de pertenencia a una red social comunicante.

En la dimensión social los estudiantes con discapacidad cognitiva se manifiestan como portadores de estrategias de afrontamiento centradas en la expresión emocional y el apoyo social más que en la resolución de problemas.

Los resultados de este estudio evidencian que los estudiantes con discapacidad cognitiva tienen sentido de la empatía y se manifiestan solidarios ante las circunstancias ajenas, con cierto nivel de desenvolvimiento social, especialmente dentro del contexto de interacción pedagógica.

El contexto de interacción pedagógica es un mediador en el desarrollo y expresión de habilidades sociales, y por lo tanto las instituciones educativas deben estar preparadas para establecer propuestas encaminadas al desarrollo de las competencias sociales que el mundo de hoy les exige a los educandos

## **Bibliografía**

Aguirre, N. E. y Valencia, J.A. (2014). Relación entre autoconcepto y bienestar psicológico en estudiantes con discapacidad en la Universidad de Nariño (Tesis para optar al título de psicólogas, Universidad de Nariño, Pasto, Colombia). Recuperado de

<http://biblioteca.udenar.edu.co:8085/bibliotecavirtual/viewer.aspx?&var=9001>

9

Alvariñas, M. y Gonzalez, M. (2004). Relación entre la práctica físico deportiva extraescolar y el autoconcepto físico en la adolescencia. *Revista de educación física*, 94, 5-8.

Aron, A. y Milicic, N (1999). Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento. Santiago: Editorial Andres Bello.

- Axpe, I., Infante, G. y Goñi, E. (2016). Mejora del autoconcepto físico: Eficacia de una intervención cognitiva breve con alumnado universitario de educación Primaria. *Educacion XXI*, 19(1), 227-245.
- Baptista, M., Rigotto, D., Cardoso, H. y Marin, F. (2012). Soporte social, familiar y autoconcepto: relaciones entre los constructos. *Psicología desde el Caribe*, 29(1), 1-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21323171002>
- Barrios, A. (2005). Autoconcepto y características familiares de niños resilientes con discapacidad. El caso de una población del Caribe Colombiano. *Investigación y desarrollo*, 13 (1), 108-127. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26813105>
- Barquerizo, B., Geraldo, E. y Marca, G. (2016). Autoconcepto y habilidades sociales en los estudiantes del nivel secundario de la institución educativa Puerto Pizana. *Apuntes Psicologicos*, 1(2), 49-58. Recuperado de [https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ri\\_apsicologia/article/download/868/836](https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ri_apsicologia/article/download/868/836)
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (2013). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Santafé de Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de economía, CEDE, Ediciones Uniandes. Recuperado de: <http://site.ebrary.com/lib/umarianasp/reader.action?docID=10692669>
- Brogna, P. (2009). Visiones y revisiones de la discapacidad. México: Fondo de la cultura económica.
- Calle, I. y Verdugo, M. (2015). Autoconcepto de los niños con necesidades educativas especiales y niños regulares (Tesis para optar al título de Licenciado en Psicología Educativa, Universidad de Cuenca, Ecuador). Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/21467>
- Campo, L. A. (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. *Psicogente*, 17(31), pp. 67-79. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v17n31/v17n31a05.pdf>
- Candia, N., Molina, M. y Rubio, P. (2011). Construcción del autoconcepto en adolescentes que presentan discapacidad cognitiva: validación del discurso de los estudiantes (Tesis para optar al título de Licenciado en Educación,

- Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile).  
Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/2205/tpdif29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cañar, M. R. y Tatalchá, D. A. (2007). Descripción del autoconcepto en niños en situación de desplazamiento entre 7 y 12 años de la Ciudad de Pasto (Tesis para optar al título de psicólogas, Universidad de Nariño, Pasto, Colombia).  
Recuperado de <http://biblioteca.udenar.edu.co:8085/bibliotecavirtual/viewer.aspx?&var=72964>
- Cardenal, V. (1999). El autoconcepto y la autoestima en el desarrollo d la madurez personal. Malaga: Aljibe.
- Cerda, H. (1991). Los elementos de la investigación. Bogotá: el Buho. Recuperado de: <http://postgrado.una.edu.ve/metodologia2/paginas/cerda7.pdf>
- Circular N° 01 del 05 de enero de 2015. Recuperado de <http://www.sedmeta.gov.co/sites/default/files/CIRCULAR%20016%20DE%202015%20REPORTE%20ESTUDIANTES%20CON%20NEE%20EN%20SIMA T.PDF>
- Coleman, J. y Hendry, L. (2003). Psicología de la adolescencia (4ª ed.). Madrid, España: Morata.
- Constitución Política de 1991. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/Constitucion-Politica-Colombia-1991.pdf>
- Coronel, J. y Burbano, A. (2015). El autoconcepto en adolescentes con discapacidad intelectual (Tesis para optar al título de Licenciado en Psicología Educativa, Universidad de Cuenca, Ecuador). Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/23593>
- Cox, R.H. (2009). Psicología del deporte: conceptos y sus aplicaciones (6ª ed.). Madrid, España: Panamericana.
- Decreto 1421 de 2017. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Decreto 2082 de 1996. Recuperado de:  
[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-103323\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-103323_archivo_pdf.pdf)

[Dutan, N. y Salas, G. \(2014\). La sobreprotección en la estructuración del vínculo temprano madre-hijo: efectos en el modelo de relaciones del adolescente con discapacidad intelectual leve, desde el psicoanálisis \(Tesis para optar al título de Psicóloga Clínica, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito\).](#) Recuperado de <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/9466/Disertaci%C3%B3n%20final.pdf?sequence=1>

[Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. \(2008\). El autoconcepto: Perspectivas de investigación. Revista de Psicodidáctica, 13\(1\), 179-194.](#)

Esnaola, I. y Revuelta, L. (2009). Relaciones entre la actividad física, autoconcepto físico, expectativas, valor recibido y dificultad percibida. *Acción Psicológica*, 6(2), 31-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3440/344030762004.pdf>

Frattarola, E. (1989). Educación deportiva y competición. *Dirección deportiva*, 38, 19-21.

Fernandez, J., Contreras, O., Garcia, L. y Gonzalez, S. (2010). Autoconcepto físico según la actividad físico deportiva realizada y la motivación hacia esta. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(2), 251-263. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v42n2/v42n2a08.pdf>

Fernandez, J., Gonzalez, I., Contreras, O. y Cuevas, R. (2015). Relación entre imagen corporal y autoconcepto físico en mujeres adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 25-33. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v47n1/v47n1a03.pdf>

Garaigordobil, M. y Pérez, J. (2007). Autoconcepto, autoestima y síntomas psicopatológicos en personas con discapacidad intelectual. *Revista española de psicología*, 10(1), 141-150. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/172/17210114.pdf>.

García, H.A. (2009). El autoconcepto académico y su aplicación en el aula escolar. *Revista de la facultad de psicología Universidad Cooperativa de Colombia*, 5(9), 93-

97. Recuperado de <https://wb.ucc.edu.co/pensandopsicologia/files/2010/08/art009-vol5n9.pdf>

Garcia, M. (2011). Habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual. Recuperado de <https://www.eduinnova.es/monografias2011/ene2011/habilidades.pdf>.

Gatelum, G. (2010). Desarrollo y validación de una versión informatizada de Body image Anxiety Scale y Contour Drawing Rating Scale: un estudio sobre percepción y nivel de ansiedad de la imagen corporal en universitarios Chihuahuenses (Tesis Doctoral, Universidad de Granada, España). Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/19489766.pdf>

Gómez, M., González, F. y Verdugo, M. (2007). Calidad de vida y autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ella. *Infancia y adolescencia*, 30(4), 523-536.

Gomez, A., Sanchez, B. y Mahedero, M. (2013). Insatisfacción y distorsión de la imagen corporal en adolescentes de doce a diecisiete años de edad. *Agora para la educación física y el deporte*, 15(1), 54-63. Recuperado de [http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2013/07/agora\\_15\\_1d\\_gomez\\_et\\_al.pdf](http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2013/07/agora_15_1d_gomez_et_al.pdf)

Gonzalez, A. y Otero, M. (2005). Actitudes de los padres ante la promoción de la actividad física y deportiva de las chicas en edad escolar. *Cuadernos de psicología del deporte*, 5 (1 y 2), 173-195. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=227017567010>

Gonzalez, A., Simon, C., Cagigal, V. y Blas, E. (2013). La calidad de vida de las familias de personas con discapacidad intelectual. Un estudio cualitativo realizado en la comunidad de Madrid. *REOP*, 24 (1), 93-109.

Gonzales, M., y Touron, J. (1992). Autoconcepto y Rendimiento Escolar. *Investigación y desarrollo*, 19 (2), 398 – 413. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-32612011000200007&ing=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-32612011000200007&ing=es)

González et al. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/370.pdf>

- Goñi, E. y Fernandez, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Psicodidactica*, 12(2), 179-194. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17512202>
- Goñi, A., Rodriguez, A. y Ruiz, S. (2004). Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y la juventud. *Psiquis*, 25 (4), 141-151.
- Goñi, A., Ruiz, S. y Liberal, A. (2004). El autoconcepto físico y su media. Las propiedades psicométricas de un nuevo cuestionario. *Revista de Psicología del Deporte*, 13(2), 195-213. Recuperado de <https://www.rpd-online.com/article/viewFile/199/199>
- Goñi, A., Ruiz, S. y Rodriguez, A. (2006). Cuestionario de autoconcepto físico: CAF. Manual. España: EOS.
- Goñi, A. y Zulaika, L. (2000). La participación en el deporte escolar y el autoconcepto en escolares de 10 a 11 años de la provincia de Guipuzcoa. *Educacion física y deporte*, 59, 6-10. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/download/306973/396953>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5<sup>ta</sup> ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera, M. y Pleguezuelos, C. (2008). Patrones de conducta interactiva en contexto escolar multicultural. *Psicothema*, 20(4), 945-950. Recuperado de <http://www.psicothema.com/df/3580.pdf>.
- Herrera, F. et al. (2004). ¿Cómo interactúan el autoconcepto y el rendimiento académico, en un contexto educativo pluricultural?. *Revista iberoamericana de educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/627Herrera.PDF>
- Kelly, J. (1992). Entrenamiento de las habilidades sociales. Guías prácticas para intervenciones. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Lacasa, P., Martín, B. y Herranz, P. (1995). Autorregulación y relaciones entre iguales en tareas de construcción: un análisis de situaciones de interacción. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 71-94.
- Lacunza, A. (2012). Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salutogénica. *Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*,

- 12, 63-84. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5645288>
- Ley general de educación de 1994. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ley 1090 de 2006. Recuperado de <http://www.colpsic.org.co/quienes-somos/ley-1090-de-2006/182>
- Lizarraga, D. (2017). Autoconcepto físico e insatisfacción con la imagen corporal en adolescentes de una institución educativa estatal del centro poblado Alto Trujillo (Tesis para optar al título de Licenciado en Psicología, Universidad privada Antenor Orrego, Trujillo, Peru). Recuperado de [http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/3168/1/RE\\_PSICO\\_DIEGO.LIZARRAGA\\_IMAGEN.CORPORAL\\_DATOS.PDF](http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/3168/1/RE_PSICO_DIEGO.LIZARRAGA_IMAGEN.CORPORAL_DATOS.PDF)
- Lozano, R. R. (2014). Autoconcepto y necesidades educativas especiales derivadas del retraso mental (Tesis Doctoral, Universidad de la Rioja, España). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=117>
- Manrique, M. C. (2010). Manifestaciones del autoconcepto en un grupo de niños y niñas entre 11 y 12 años de edad con discapacidad intelectual (Tesis de Maestría, Universidad de Manizales, Manizales, Colombia). Recuperado de [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/593/Manrique\\_Vargas\\_Mar%C3%ADa\\_Eugenia\\_2010.pdf?sequence=1](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/593/Manrique_Vargas_Mar%C3%ADa_Eugenia_2010.pdf?sequence=1)
- Manual de Convivencia Escolar. (2017). Guachucal: Institución Educativa Genaro León.
- Medina, B. y Gil, R. (2017). Estrés y estrategias de afrontamiento en personas con discapacidad intelectual: revisión sistémica. *Ansiedad y Estrés*, 23(1), 38-44. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2017.05.001>
- Molina, M., Raimundi, M. y Gimenez, M. (2017). Los posibles sí mismos de los adolescentes de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 455-470. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/773/77349627030.pdf>
- Monjas, M., Martín, L., García, F. y Sanchiz, M. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidades de apoyo educativo. *Scielo*, 30(2), 499-511. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v30n2/psico\\_evolutiva6.pdf](http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v30n2/psico_evolutiva6.pdf)

- Monje, A. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Neiva: Universidad Sur Colombiana.
- Montoya, A.C. (2012). Percepción de imagen corporal relacionada con el estado nutricional en adolescentes (Tesis de licenciatura, Universidad Privada Cesar Vallejo, Trujillo, Perú). Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/13805/410900.pdf?sequence=2>
- Muelas, A. (2013). Influencia de la variable de personalidad en el rendimiento académico de los estudiantes cuando finalizan la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y comienzan Bachillerato. *Historia y Comunicación Social*, 18, 115-126. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2013.v18.44230](http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44230)
- Muñoz, Y., Poblete, Y. & Jimenez, E. (2007). Calidad de vida familiar y bienestar subjetivo en jóvenes con discapacidad intelectual en un establecimiento con educación especial y laboral de la Ciudad de Talca. *Interdisciplinaria*, 29(2), 207-221. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18026361003>
- Naranjo, M. L. (2006). El autoconcepto positivo; un objetivo de la orientación y la educación. *Actualidades investigativas en educación*, 6(1), 2-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44760116>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Unesco. (2008). Conferencia Internacional de Educación “la educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-3\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf)
- Palomino, C., Reyes, F. y Sanchez, A. (2018). Niveles de actividad física, calidad de vida relacionada con la salud, autoconcepto físico e índice de masa corporal: un estudio en escolares colombianos. *Biomedica*, 38(2), 224-231. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/bio/v38n2/0120-4157-bio-38-02-00224.pdf>
- Papalia, D., Feldman, R. y Martonell, G. (2012). Desarrollo humano (12ª ed.). Mexico: McGraw-Hill.



- Paunero, S. (2013). Competencia emocional en alumnado con discapacidad intelectual: propuesta de intervención educativa (Trabajo de Grado, Universidad de Valladolid). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/3936>
- PEI. (2017). Proyecto Educativo Institucional. Guachucal: Institución Educativa Genaro León.
- Penagos, A., Rodríguez, M., y Carrillo, S. (2009). Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos. Bogotá, CO: D – Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Perez, J. y Garaigordobil, M. (2004). Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 153-169. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/viewFile/48/50>
- Pié, B.A, y Duch, A.R. (2014). Diversidad(eS): discapacidad, altas capacidades intelectuales y trastorno del espectro autista. Barcelona, ES: Editorial UOC. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Polo, M. y López, M. (2012). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(2), pp. 87-98. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-05342012000200008&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342012000200008&lng=es&nrm=iso)
- Resolución 8430 de 1993. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RE/SOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Rodriguez, A., Goñi, A. Y Ruiz, S. (2006). Autoconcepto físico y estilos de vida en la adolescencia. *Intevencion Psicosocial*, 15(1), 81-94.
- Rodriguez, F., Ovejero, A., Bringas, C. y Moral, M. (2016). Afrontamiento de conflictos en la socialización adolescente: propuesta de un modelo. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 1-13. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/6895/8371>
- Rodriguez, A., Ramos, E., Ros, I., Fernandez, A. y Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el

[apoyo social. Suma psicológica, 23, 60-69. Recuperado de https://www.elsevier.es](https://www.elsevier.es)

[Revuelta, L., Esnaola, I. y Goñi, A. \(2016\). Relaciones entre el autoconcepto físico y la actividad físico-deportiva adolescente. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 16\(62\), 561-581. Recuperado de https://cdeporte.rediris.es/revista/revista63/artrelaciones726.htm](https://cdeporte.rediris.es/revista/revista63/artrelaciones726.htm)

Saavedra, E. (1999). Estilos de crianza y construcción del autoconcepto: una mirada desde el discurso del adolescente. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Sabeh, E. (2002). El autoconcepto en niños con necesidades educativas especiales. *Revista Española de pedagogía*, 60 (223), pp. 559-572. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es>

[Salum, A., Marin, R. y Reyes, C. \(2011\). Relevancia de las dimensiones del autoconcepto de estudiantes en escuelas secundarias de Ciudad Victoria, Tamaulipas, Mexico. Revista electrónica de Psicología Iztacala, 14\(2\), 255-272. Recuperado de http://revistas.unam.mx/index.php/repi/article/download/26037/24512.](http://revistas.unam.mx/index.php/repi/article/download/26037/24512)

Saura, P. (1996). La educación del autoconcepto: cuestiones y propuestas. Murcia: Universidad de Murcia.

Soave et al. (2016). Manual de técnicas proyectivas. Córdoba: Brujas. Recuperado de: <http://site.ebrary.com/lib/umarianasp/reader.action?docID=11245777>

Stake, R. E. (1999). Modelos de investigación. Estudio de casos (4.ª ed.). Madrid: Morata.

Suriá, R. (2016). Bienestar subjetivo, resiliencia y discapacidad. Acciones e investigaciones sociales, 36, 113-140. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5740651>

[Suriá, R. \(2016\). Relación entre autoconcepto y perfiles de resiliencia en jóvenes con discapacidad. Electronic journal of research in educational psychology, 14\(3\), pp. 450-473. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?1098](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?1098)

Tornero, I. (2013). Imagen corporal y actitudes hacia la obesidad en el alumnado y profesorado de educación física de secundaria obligatoria de la provincia de

- Huelva (Tesis Doctoral, Universidad de Huelva, España). Recuperado de [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6525/Imagen\\_corporal\\_y\\_actitudes.pdf.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6525/Imagen_corporal_y_actitudes.pdf.pdf?sequence=2)
- Ureña, Y., Lucero, S., García, P., y Rojas, M. (2015). La inclusión y su accionar desde un enfoque holístico. *UNIMAR*, 33(1), pp. 93-119. Recuperado de: <http://www.umariana.edu.co/revistaunimar/publicaciones/RevistaUnimarVol33No1/assets/basic-html/page93.html>
- Vaquero, R., Alacid, F., Muyor, J. Y Lopez, P. (2013). Imagen corporal: revisión bibliográfica. *Nutricion Hospitalaria*, 28 (1), 27-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3092/309226055004.pdf>
- Verdugo, M. A. y Gutiérrez, B. (2013). Discapacidad intelectual: Adaptación social y problemas de comportamiento. Madrid: Pirámide.
- Videra, A. y Reigal, R. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 29(1), 141-147. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/167/16725574016.pdf>
- Villarroel, V. (2001). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *Psykhe*, 10(1), pp. 3-18. Recuperado de <https://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/download/418/398>
- Zabala, M., Valadez, M. y Vargas, M. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Psicoeducativa*, 6(2), 319-338. Recuperado de [https://www.investigacion-psicoeducativa.org/revista/articulos/15/espannol/Art\\_15\\_271.pdf](https://www.investigacion-psicoeducativa.org/revista/articulos/15/espannol/Art_15_271.pdf)

