UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNAE

Educación Especial

Itinerario Académico en: Discapacidad Intelectual y Desarrollo

“SISTEMA DE ACTIVIDADES PARA POTENCIAR EL RECONOCIMIENTO Y EXPRESIÓN DE EMOCIONES EN UN ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE – ESTUDIO DE CASO ÚNICO”

Autora:

Pamela Carolina Logroño Segarra

Autora:

Ana Karen Pesántez Aguilar

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Azogues - Ecuador

Febrero, 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN UNAE

Trabajo de Titulación

Modalidad

Sistematización de Experiencias

Línea de investigación

Educación inclusiva para la atención a la diversidad

Autora:

Pamela Carolina Logroño Segarra

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Especial

Autora:

Ana Karen Pesántez Aguilar

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Especial

Docente Tutor	**Montiel Castillo Vanessa Esperanza**
CÓDIGO ORCID	**https://orcid.org/0000-0003-2266-2219**

TODA LA INFORMACIÓN EXPRESA EN EL PRESENTE TRABAJO DE TITULACIÓN ES DE ABSOLUTA RESPONSABILIDAD DEL AUTOR Y TUTOR Y SE ENCUENTRA DEBIDAMENTE AUTORIZADA PARA SU CORRESPONDIENTE PUBLICACIÓN

AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

En este trabajo de titulación, quiero agradecer primeramente a Dios, por brindarme la fortaleza para forjar un camino de sabiduría y aprendizaje; Él ha sido mi guía espiritual constante en todo este proceso académico, quien me ha dado la fuerza y sobre todo me ha llevado con bien y me ha regresado sana a casa para estar siempre en familia, que el poder de Dios siempre nos bendiga y proteja en todo momento.

Quiero agradecer y dedicar esta tesis a mi esposo, el Lic. Juan José Amoroso, quien ha sido mi fortaleza constante no solo en mi carrera si no durante nuestra vida juntos, gracias por ser ese complemento de vida, y siempre sostener mi mano en aquellos días que no podía más, gracias a mis hijos, José Francisco y Mia Milagros. Ustedes han sido mi motor y mi mayor apoyo. Gracias por hacer lo imposible para que yo continuara mi preparación y por alentarme, a pesar de las adversidades, a no abandonar mis estudios para hoy cosechar lo que juntos sembramos, ustedes son el eslabón más fuerte de mi vida. Espero demostrarles que nunca es tarde para prepararse y que ningún obstáculo es tan fuerte si existe voluntad propia de superación. Gracias por su comprensión ante mis ausencias; me llena de orgullo saber que ese sacrificio sirvió para unirlos más como hermanos y para darme el apoyo que, como madre, también necesité en la búsqueda de un mejor futuro para ustedes.

A mis padres el Dr. Guillermo Pesántez y Sra. Milene Aguilar, y a mis hermanas quienes han sido un pilar fundamental, tanto emocional como físico. Gracias por el cuidado y la protección de mis hijos durante mis horas de estudio. A pesar de mi agotamiento, siempre estuvieron presentes para darme el aliento necesario y asegurar que no desistiera en mi camino.

A mi suegra la Lic., Angela Suarez y a mis cuñados Gonzalo y Francisco gracias por apoyarme desde el inicio de mi carrera, gracias por alentarme a continuar y sobre todo de alegrarse por los logros conseguidos durante mi carrera universitaria.

Mi profundo agradecimiento a mi tutora, la Dra. Vanesa Montiel, quien me guio no solo en esta tesis, sino a lo largo de mi carrera, demostrándome que no existen límites para la perseverancia. Asimismo, a todos mis docentes, quienes más allá de la teoría, me enseñaron el verdadero valor humano y el significado de la amistad.

A todos mis compañeros de la universidad, gracias por compartir aulas y volvernos una familia, que a pesar de las adversidades logramos llegar a la meta más esperada, a mis compañeros de la Catequesis en especial a María del Cisne, Martita, Elsita, Marcita, Fabiancito y Pbt Rubén Ochoa, gracias por ser un apoyo incondicional, por impulsarme a no rendirme jamás, sus consejos fueron la fortaleza en momentos de decaimiento y de debilidad, gracias por permitirme seguir un camino de preparación y de conocimiento constante, que Dios siga iluminando su camino y que la virgen santísima siempre les proteja con su manto sagrado.

Finalmente, una dedicatoria especial a Estefanía Orozco (+) quien se convirtió en una gran amiga en la universidad, compartimos grandes momentos juntas, risas, llantos y mucha alegría, hasta cuando Dios te llamo a su lado, amiga esta tesis también va para ti que estoy segura desde el cielo festejaras conmigo.

Que Dios los bendiga siempre.

Ana Karen Pesántez Aguilar

Dedicatoria

A Dios, fuente de luz, amor y fortaleza, dedico este trabajo. Gracias por guiar mis pasos, por darme paciencia en los momentos de incertidumbre y por sostener mi espíritu cuando sentía que el camino era demasiado difícil. Gracias por iluminar cada decisión, por brindarme fuerzas en las noches de desvelo y por recordarme que, incluso en la soledad, nunca estamos realmente solos. Este logro es, ante todo, fruto de tu guía y de tu infinita misericordia.

A mi madre, Ruth Segarra, mi mayor ejemplo de amor y entrega. Gracias, mamá, por ser mi refugio y mi sostén, por cada palabra que me levantó cuando dudaba de mí misma, por cada sacrificio silencioso, por enseñarme con tu vida que la perseverancia y el amor incondicional son los pilares que sostienen todo sueño. Gracias por creer en mí incluso cuando yo misma no podía, por darme alas para volar y raíces para mantenerme firme. Este logro es también tuyo, porque sin ti, nada de lo que soy ni de lo que he logrado habría sido posible.

A mi padre y a mi hermana, gracias por ser compañía constante, guía y apoyo en este camino. A mi padre, gracias por enseñarme la paciencia, la disciplina y el valor de enfrentar cada reto con determinación. A mi hermana, gracias por las risas compartidas, por la comprensión y por recordarme siempre que la familia es un refugio seguro donde se encuentra fuerza y consuelo. Su presencia ha hecho que cada obstáculo sea más llevadero y cada logro más significativo.

A Rabito, mi compañero fiel y silencioso, gracias por acompañarme en todas las noches de trabajo y preocupación, por recordarme con su ternura que la compañía más sincera y desinteresada es también la que da fuerza. Sus ojos llenos de cariño y su constante presencia me enseñaron que el amor más puro existe en los gestos sencillos y en la fidelidad que nunca falla.

A mis amigas y amigos, gracias por enseñarme el verdadero significado de la amistad: por estar en los momentos de cansancio, por sostenerme cuando dudaba de mí misma, por celebrar cada logro y por ofrecer su apoyo sin esperar nada a cambio. Ustedes me recordaron que los vínculos del corazón son tesoros que iluminan los días más oscuros y que los momentos compartidos son piedras que fortalecen el camino de la vida.

A mis docentes, pioneros y guías en este recorrido académico, gracias por compartir su conocimiento con pasión, por sembrar en mí la curiosidad y el amor por la educación, y por mostrarme que enseñar es mucho

más que transmitir información: es inspirar, acompañar y abrir caminos. Cada consejo, cada palabra de estímulo y cada corrección fueron semillas que hoy florecen en este logro, dejando en mí aprendizajes que trascienden lo académico.

A todos ustedes, dedico esta tesis con gratitud profunda y sincera. Cada gesto, cada palabra, cada abrazo y cada mirada que me sostuvo, guio o inspiró forma parte de este logro. Gracias por caminar conmigo, por iluminar mi camino y por enseñarme que el amor, la fe, la amistad y la dedicación son los pilares que sostienen cualquier sueño.

Con todo mi corazón, les ofrezco mi más sincera gratitud. Este trabajo lleva un pedacito de cada uno de ustedes y su esencia está grabada en él para siempre.

Pamela Carolina Logroño Segarra

RESUMEN

Las emociones constituyen uno de los pilares fundamentales en la vida de los seres humanos, al hacer alusión a la discapacidad intelectual y su conexión con las emociones, se enfrentan a varios retos a lo largo de su composición social y educativa. Sin embargo, es esencial recordar que el reconocimiento y expresión de las emociones en estudiantes con discapacidad intelectual constituye un soporte indispensable para su formación integral. En este contexto el presente estudio se enfoca en el diseño de un sistema de actividades con el fin de potenciar el reconocimiento y expresión emocional de un estudiante de 5to de básica con discapacidad intelectual de la Unidad de Educación Especial Stephen Hawking.

Este estudio contempló el paradigma interpretativo bajo un enfoque cualitativo, sustentado en los principios del estudio de caso. Como técnicas de recolección de datos se eligieron la observación participante y el análisis documental, y como instrumentos se optó por el diario de campo, la entrevista, la ficha de observación, el cuestionario semiestructurado y test “Reconociendo mis Emociones”. Es crucial reconocer que las personas con discapacidad se enfrentan a retos diarios, sin embargo, el correcto abordaje emocional les permitirá mejorar su calidad de vida en aspectos, sociales, afectivos y educativos.

Palabras clave: expresión de emociones, reconocimiento de emociones, discapacidad intelectual, habilidades emocionales, sistema de actividades.

ABSTRACT:

Emotions are a fundamental pillar of human life. When considering intellectual disability and its connection to emotions, individuals with intellectual disabilities face several challenges throughout their social and educational development. However, it is essential to remember that the recognition and expression of emotions in students with intellectual disabilities is an indispensable support for their holistic development. In this context, the present study focuses on the design of a system of activities to enhance the emotional recognition and expression of a fifth-grade student with an intellectual disability at the Stephen Hawking Special Education Unit.

This study considered the interpretative paradigm under a qualitative approach, based on the principles of case study. Participant observation and document analysis were chosen as data collection techniques, and the field diary, interview, observation sheet, semi-structured questionnaire, and the 'Recognizing My Emotions' test were selected as instruments. It is crucial to recognize that people with disabilities face daily challenges; however, proper emotional management will allow them to improve their quality of life in social, emotional, and educational aspects.

Keywords: expression of emotions, recognition of emotions, intellectual disability, emotional skills, a ctivity system.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 11

IDENTIFICACIÓN DE LA SITUACIÓN O PROBLEMA A INVESTIGAR 14

JUSTIFICACIÓN 16

CAPÍTULO I 20

1. MARCO TEÓRICO 20

1.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS 20

1.2. LA DISCAPACIDAD: UNA MIRADA SOCIAL 23

1.3. LAS EMOCIONES Y LA DISCAPACIDAD INTELECTUALL LEVE 35

CAPÍTULO II 53

2. **MARCO METODOLÓGICO** 54

CAPÍTULO III: 81

3. PROPUESTA 81

CONCLUSIONES: 128

RECOMENDACIÓNES: 129

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 130

ANEXOS: 143

INTRODUCCIÓN

Las emociones constituyen un proceso esencial en la vida del hombre, estas están intrínsecamente ligadas a los procesos cognitivos y sociales del ser humano. Desde inicios de nuestra era, Aristóteles (484-322 a.C) señalaba que se basan en creencias y expectativas, concebidas como una señal de autocuidado y advertencia, claves en el comportamiento (Ibáñez, 2002).

De acuerdo con Bisquerra (2014) son la "esencia de la vida misma", un importante ejecutor de acciones, reacciones y actitudes dentro de la vida del ser humano son inmateriales, no se les puede tocar ni observar. En esa misma línea Mora et al. (2011) consideran que la emoción es un motor de vida producido por una serie de codificaciones neuronales, una red neurocircuital que permite que el ser humano esté siempre con vida, de ahí su valor para la supervivencia y el bienestar.

En los últimos años, ha existido un especial interés por conocer las regularidades del funcionamiento emocional y su impacto en el aprendizaje humano y la educación. Actualmente, existe bastante consenso sobre el papel de las emociones en el clima escolar, la interacción docente-alumno y alumno-alumno para lograr una educación de calidad para todos. En consecuencia, la categoría inteligencia emocional en el aula ha sido clave dentro del ámbito investigativo reciente, denotándose la necesidad de que una práctica pedagógica que trascienda los contenidos curriculares y abra camino a una pedagogía inclusiva donde las emociones sean parte esencial del aprendizaje.

De acuerdo con Goleman (1996), la inteligencia emocional hace referencia a la capacidad de la persona para comprender las emociones propias y ajenas. Esta inteligencia está conformada por cinco dimensiones: la capacidad para reconocer y entender las propias emociones, la capacidad para controlar y manejar las propias emociones, utilizar las emociones para alcanzar metas y objetivos, la capacidad para

comprender y compartir las emociones de los demás, así como la capacidad para relacionarse y comunicarse con los demás.

Este interés ha cobrado relevancia al estudiar estos procesos en niños con discapacidad intelectual. De acuerdo con la American Psychiatric Association. (DCM-5,2014) “la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) se caracteriza por un déficit de las capacidades mentales generales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje de la experiencia” (p.31).

Las personas con esta condición afrontan importantes barreras para desenvolverse en la vida cotidiana, por lo que requieren apoyos que varían en función del grado de la discapacidad, desde intermitentes hasta generalizados (Hernández, 2015; Bigby y Fyffe, 2009 citado por Navaz et al., 2017). Asimismo, en una persona pueden coexistir múltiples características que abarcan factores físicos, motrices, cognitivos y conductuales, los cuales inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje, especialmente cuando estas funciones están estrechamente ligadas a su capacidad comunicativa y expresión emocional.

La presente investigación, se centra en un niño con discapacidad motriz y discapacidad intelectual. Por tratarse de un constructo complejo y la realidad de nuestro caso, nos centraremos para los fines de la investigación en dos dimensiones: la identificación de las emociones básicas propias y ajenas y la expresión de las mismas.

Este tipo de alumnado requiere de estrategias pedagógicas que integre la inteligencia emocional como un eje transversal para potenciar aprendizajes significativos y la inclusión educativa. En ese sentido, Ruiz (2012) sostiene que las emociones son una realidad conjunta y rica tanto para personas con o sin discapacidad intelectual. Estas constituyen un mecanismo de impulso que ayuda y motiva al ser humano a realizar determinadas acciones o reacciones ante diferentes situaciones.

En ese sentido Garrote et al. (2021) considera necesario implementar apoyos para lograr el desarrollo de la inteligencia emocional donde los ámbitos sociales y comunicativos se verán beneficiados por un buen control emocional. Por su parte, Acuña-Parta et al., (2018, citado por Sánchez et al., 2020) expresan que uno de los mayores problemas que enfrentan las personas con discapacidad intelectual en la sociedad es la falsa percepción de sus capacidades afectivas. Los aportes de Morentin et al. (2012) contribuyen a un cambio en esa percepción al distinguir que estas personas son capaces de reconocer, expresar y controlar sus emociones con los apoyos adecuados.

En esa línea Ullaguary (2021) considera que el aprovechamiento y aplicación de programas de inteligencia emocional dentro de las aulas educativas constituye un pilar fundamental para el reconocimiento y expresión de las emociones en infantes con discapacidad intelectual leve. Este autor considera que la discapacidad intelectual es un desafío pero que no lo imposibilita. Como señalan Argust et al. (2004, citado por Paredez, 2010), “las emociones y los aspectos afectivos de las personas con discapacidad han recibido muy poca atención; pese a que es una realidad conjunta de todos los seres humanos, estas son olvidadas o poco abordadas al hablar de discapacidad”.

Por ello, es necesario abordar la importancia de los procesos emocionales dentro de la educación de las personas con discapacidad intelectual. La educación emocional busca promover un aporte significativo al desarrollo integral del estudiante, considerando sus procesos afectivos y sociales, con el objetivo de prepararlo para la vida. Sin embargo, aún representa un reto importante el cual se aborda en el desarrollo de esta investigación.

IDENTIFICACIÓN DE LA SITUACIÓN O PROBLEMA A INVESTIGAR

La presente investigación se desarrolló en el contexto de las prácticas preprofesionales realizadas en una institución educativa en la ciudad de Cuenca en un aula de 5to año de básica, conformada por cuatro estudiantes con edades comprendidas entre los ocho y nueve años. Tomando como muestra para la presente investigación a un solo estudiante M.C. quien tiene un diagnóstico de discapacidad intelectual leve combinado con discapacidad motriz según informes médicos que constan en su carpeta institucional.

La ficha psicopedagógica arrojó que es un niño muy carismático y alegre, su memoria muy buena y es un excelente alumno. Sin embargo, se evidencian dificultades en el reconocimiento y expresión de emociones, las cuales impactan en su comportamiento diario en el aula de clase. Dentro de estas se destaca que en ocasiones expresa gestualmente emociones que no coinciden con lo que está sintiendo, un ejemplo claro es cuando se le pregunta cómo se siente y él dice que feliz, pero sus expresiones faciales demuestran tristeza.

Así mismo cuando ocurren episodios con una mayor carga emocional como una pelea con un compañero o un regaño se evidencia, poca tolerancia a la frustración lo que dificulta el manejo y expresión emocional dentro del aula de clase. Un elemento por destacar es que el alumno sabe diferenciar las emociones básicas.

A partir de las observaciones a clases, así como en la revisión de documentos institucionales como la planeación curricular, se pudo constatar que la docente a cargo tiene presente esta realidad dentro de sus prácticas diarias y pretende dar una solución mediante el uso de metodologías activas, desagregación de destrezas, apoyos conductuales, implementación del DUA y la inserción de la educación emocional como pilar fundamental de su proceso de planificación y aplicación de las clases.

Estas prácticas incluyen actividades estructuradas, exploración sensorial y actividades lúdicas lo que facilita e integra el reconocimiento y manejo emocional lo cual le permite abordar y responder de manera óptima ante las características y necesidades de sus estudiantes.

La realidad anteriormente descrita evidencia la necesidad de continuar potenciando el reconocimiento y expresión emocional en el contexto áulico. El logro de este propósito permitirá construir un entorno más inclusivo, la mejora de los procesos de aprendizaje y el establecimiento de relaciones interpersonales, esenciales para alcanzar una educación de calidad para todos. Por lo que se asume como pregunta de investigación: ¿Cómo potenciar el reconocimiento y la expresión de emociones básicas en un estudiante Discapacidad Intelectual de 5to de básica?

Objetivo general

Proponer un sistema de actividades para potenciar el reconocimiento y expresión de las emociones básicas de un estudiante de 5to de básica con discapacidad intelectual leve.

Objetivos específicos

- Fundamentar teóricamente el reconocimiento y expresión de las emociones básicas dentro de la discapacidad intelectual leve.
- Caracterizar el reconocimiento y expresión de emociones básicas de un estudiante de 5to de básica con discapacidad intelectual leve.
- Elaborar un sistema de actividades para potenciar el reconocimiento y expresión de las emociones en un estudiante de 5to de básica con discapacidad intelectual leve.

JUSTIFICACIÓN

Bajo este constructo el presente trabajo de investigación resulta viable, ya que, en primer lugar, cuenta con el respaldo de los docentes y equipo interdisciplinario de la institución educativa en la que se desarrolla el estudio. De la misma manera, esta se ve refutada gracias a un sólido sustento bibliográfico relacionado con la

educación emocional y su aplicación en estudiantes con discapacidad intelectual leve, lo cual garantiza una fundamentación teórica firme y pertinente para orientar el proceso investigativo.

En el ámbito educativo, la inteligencia emocional cumple un rol fundamental y necesario de abordar en el trabajo con estudiantes con discapacidad intelectual leve. Desde este punto diversos autores señalan que el desarrollo óptimo de las habilidades emocionales favorece la autorregulación, la adaptación social y el bienestar psicológico, los cuales son aspectos esenciales para lograr el aprendizaje significativo y la participación en el entorno escolar. En esta línea, la inteligencia emocional no solo incide en el rendimiento académico, sino que fortalece habilidades sociales, comunicativas y afectivas, elementos indispensables para el desarrollo integral del niño.

La relevancia de esta investigación radica en que aborda una dimensión frecuentemente relegada dentro de la atención educativa de la discapacidad intelectual: el reconocimiento y expresión de emociones básicas. Si bien las emociones forman parte inherente del ser humano, en muchos contextos educativos su enseñanza no se integra de manera sistemática en la planificación pedagógica. Por ello, potenciar en los estudiantes la identificación de sus propias emociones y las de los demás contribuye al fortalecimiento de la autonomía emocional, mejora los procesos de interacción social y favorece la construcción de entornos más inclusivos y armónicos.

En cuanto a su pertinencia, el estudio responde a necesidades reales observadas en el contexto educativo, donde se evidencian dificultades en la regulación y expresión emocional que inciden directamente

en la convivencia y el desempeño escolar. Hay que reconocer que el ser humano es un sujeto biopsicosocial implica comprender que el aprendizaje no puede desvincularse de la dimensión afectiva. En consecuencia, intervenir en los aspectos emocionales no solo apoya el desarrollo académico, sino que también promueve la aceptación, la adaptación y el bienestar en los diferentes entornos en los que el niño se desenvuelve.

Finalmente, este trabajo se estructura en apartados que permiten comprender de manera progresiva la problemática abordada: se inicia con la fundamentación teórica sobre discapacidad intelectual e inteligencia emocional; posteriormente, se analiza la relevancia de su integración en el contexto educativo; y, finalmente, se presentan los elementos metodológicos que orientan la investigación. De esta manera, se busca ofrecer un aporte teórico y práctico que contribuya a la transformación educativa mediante la incorporación sistemática de la educación emocional en estudiantes con discapacidad intelectual leve.

Siendo así el presente documento se estructura en cuatro apartados fundamentales. En el primero, correspondiente a la introducción, se exponen los principales referentes teóricos que sustentan la investigación, organizados en torno a las categorías y subcategorías centrales del estudio. Asimismo, se delimita con claridad el problema de investigación, junto con la formulación de la pregunta científica y el planteamiento de los objetivos generales y específicos.

En el segundo apartado se desarrolla la justificación, en la cual no solo se argumenta la relevancia académica del estudio, sino que se profundiza en su aporte a la transformación educativa. En este sentido, la investigación propone una mirada integradora del reconocimiento y la expresión emocional en estudiantes

con discapacidad intelectual, contribuyendo al diseño de prácticas pedagógicas más inclusivas, sensibles y contextualizadas. Su aporte radica en visibilizar la necesidad de fortalecer las competencias socioemocionales como eje transversal del currículo, promoviendo cambios en la dinámica del aula que favorezcan la participación, la autonomía y la construcción de entornos educativos más armónicos y humanizantés.

El tercer apartado comprende los antecedentes investigativos y la fundamentación teórica, que sustentan el estudio mediante una revisión documental exhaustiva. Esta sección se organiza en dos categorías principales, cada una subdividida en cuatro epígrafes, en los que se desarrolla un diálogo crítico entre diversos autores, articulando sus aportes con las competencias y dimensiones analizadas en la investigación. Siguiendo la misma línea en el cuarto apartado se exponen los enfoques metodológicos bajos los cuales se sustenta esta investigación, en los cuales se encuentran detallados las técnicas he instrumentos utilizados para levantar la información necesaria, al tiempo que se presenta la tabla de categorización.

En el quinto apartado se ven evidenciado los resultados, la discusión y la triangulación de estos, los cuales se refuta bajo una fundamentación teórica y la realidad observada en la investigación de campo. Finalmente, como sexto apartado, se presentan las conclusiones y recomendaciones, en los cuales se expresan los principales hallazgos, las constancias y discrepancias entre la teoría y la práctica, así mismo se ven evidenciadas las recomendaciones para futuras investigaciones.

CAPÍTULO I

1. MARCO TEÓRICO

1.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

En este apartado, se analizarán los principales antecedentes investigativos los cuales sirven de orientación para el desarrollo de la presente investigación. Para ello, se comenzará a nivel internacional, luego regional y para cerrar el nacional, analizándose cómo estos aportan al estudio en cuestión.

Sánchez (2018) en España-Murcia realizó una investigación cuasiexperimental con paradigma positivista y enfoque mixto centrada en reconocer cuales fueron los efectos previos a la aplicación de un programa de inteligencia emocional en personas con discapacidad intelectual leve y moderada. Obtuvo como resultado mejoras significativas en la dimensión percepción y comprensión emocional. La autora menciona que fue un trabajo difícil debido a las características de la discapacidad.

Coincidiendo con lo anterior Bea (2024) en España realizo una propuesta de intervención para fomentar la inteligencia emocional en niños con discapacidad intelectual, logrando evidenciar que los niños con discapacidad intelectual si presentan ciertos factores que limitan el desarrollo de las habilidades emocionales, sin embargo, no las imposibilita, por lo cual con los apoyos necesarios pueden obtener mejoras en la expresión y regulación de emociones. De esta manera, la autora enfatiza en el poder de las emociones dentro de las aulas de educación especializada.

En contraste de, Garrote et al (2021) en España realizo una revisión sistemática en torno a la inteligencia emocional y las personas con discapacidad intelectual, con el fin de reconocer las necesidades y desafíos de estas personas en torno a su desarrollo. Teniendo como resultado que la inteligencia emocional cumple un rol fundamental en la calidad de vida del individuo, ya que facilita el conocimiento, control y expresión de impulsos como la ansiedad, la frustración y el estrés. Por tanto, los autores consideran que es uno de los eslabones más importantes dentro del desarrollo y formación integral de la persona con discapacidad intelectual.

En el contexto latinoamericano Huaytana (2019) en Perú, enfatiza la realidad y riqueza de la vida emocional de las personas con discapacidad, refuta que las mismas viven las emociones con la misma o inclusive mayor intensidad que una persona que no posee discapacidad. Considera que la aplicación de instrumentos pensados y desarrollados en función a las necesidades y características de las personas ayudaría en las diversas competencias emocionales. Sin embargo, afirma que existen dificultades en torno a esto, lo enfatiza en las dimensiones de control emocional, por lo que considera que es imperativo llevar a cabo este tipo de intervenciones ya que pueden llegar a perjudicar al individuo en el futuro.

De manera análoga, Arbulu (2024) en Perú, realizo una investigación con el objetivo de analizar cuál es el impacto que tienen las estrategias inclusivas en el desarrollo de las habilidades emocionales en estudiantes con discapacidad. Obteniendo como resultado que el uso de estrategias emocionales inclusivas

es esencial para la mejora en habilidades sociales y comunicativas de los estudiantes. Sin embargo, considera que una falencia latente puede ser la falta de formación inclusiva por parte del profesorado.

En otro orden, Álvarado et al. (2024) en un estudio realizado en el contexto ecuatoriano enfatiza que las habilidades emocionales de las personas con discapacidad intelectual son uno de los pilares claves para la participación en la sociedad. Asimismo, plantea que las personas en esta condición afrontan retos diarios en el manejo de sus emociones por lo que los programas de educación emocional son una alternativa factible y viable para la mejora de la inteligencia emocional.

Los resultados de Farfán et al. (2024) en su investigación denominada “Sistema de actividades lúdicas para el acompañamiento al desarrollo socio emocional de un caso con discapacidad intelectual que habita en una casa de acogida y asiste al sexto año de EGB de la Unidad Educativa Especializada "Manuela Espejo", demostró que el abordaje emocional y reconocimiento de realidades emocionales en personas con discapacidad intelectual es un aspecto importante dentro de su educación. Asimismo, enfatiza en que los aspectos del contexto de desarrollo son claves alcanzar el bienestar.

Por su parte Alvarado et al. (2024) realizaron una investigación documental con el fin de reconocer cual es la importancia de promover el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en personas con discapacidad, refutando que este es un tema de vital importancia para estas personas ya que un correcto abordaje emocional les permitirá adaptarse con mayor facilidad a la sociedad. No obstante, menciona que la discapacidad intelectual tiene ciertas limitaciones pero que abordadas de la manera correcta pueden ser superadas con facilidad.

En síntesis, los estudios revisados tanto a nivel internacional, regional y nacional evidencian la relevancia del desarrollo de habilidades emocionales en estudiantes con discapacidad intelectual leve. De esta manera, las investigaciones analizadas tienen grandes coincidencias, sobre todo en la necesidad de implementar y tomar en cuenta las habilidades emocionales de esta población, sin embargo, es importante resaltar que los autores también coinciden en que la discapacidad genera diversos aspectos que puede dificultar el aprendizaje de las emociones.

No obstante, al hacer énfasis en el contexto ecuatoriano también se evidencia una notable carencia de propuestas que potencien las habilidades emocionales, lo que justifica la pertinencia e impacto del presente estudio. En este sentido las investigaciones abordadas no solo fundamentan de manera teórica la investigación, sino que también permiten reconocer vacíos que requieren ser abordados desde una perspectiva inclusiva.

1.2. LA DISCAPACIDAD: UNA MIRADA SOCIAL

Este epígrafe tiene como propósito analizar el concepto de discapacidad desde una perspectiva histórico-lógica. Para ello, se organiza en tres momentos fundamentales: en primer lugar, se presenta una aproximación introductoria al concepto; en segundo lugar, se desarrolla un recorrido histórico que permite identificar las transformaciones en los modelos explicativos de la discapacidad; y finalmente, se reflexiona sobre su concepción actual, especialmente en el marco de la educación inclusiva

En los años a.C. a esta se la conocía como un castigo divino (desde el área religiosa) y como un error genético (desde el área médica). La tendencia era a recluir, esconder o incluso asesinar a las personas que padecieran alguna malformación o trastorno “imbecibilizante” (Douch et al ,2014).

Con imbecibilizante hacemos énfasis en esta concepción prehistórica de la realidad irracional en la discapacidad, es decir se entendía que era sinónimo de anti-naturalidad. Esta concepción es fruto de las percepciones sociales y astrológicas sobre las características limitantes que presentaba la misma, no era una concepción basada en un constructo científico, más bien consistía en una imagen arraigada de la inutilidad de las personas que formaban parte de este grupo social.

De esta manera la persona era entendida como un ser no apto para la sociedad y con menos relevancia incluso que la de un animal ya que no tenían nada que aportar a la comunidad, asumiéndose por consecuente que su prevalencia era irrelevante, por tanto, no merecía vivir (Velarde,2011). Esa perspectiva de la muerte en esta población tuvo un mayor impacto en los siglos XIII al XVII, en los cuales se reconoció la inquisición como mecanismo de reprimenda ante las personas “anormales”, los criminales, impuros, y los trastornados mentales entraban dentro de esta denominación, por lo cual era un mecanismo de respuesta y purificación social.

Sin embargo, no es hasta el siglo XIX en el cual surge una mínima esperanza de atención y educación para las personas con discapacidad. En este constructo la misma se convertía en un problema de la persona que lo padecía y estaba dentro de los marcos médicos y psicóticos, es aquí donde la medicina expone que esta es una enfermedad y la enfermedad con un buen tratamiento evoluciona, por tanto, la discapacidad tendría una respuesta similar. Lo que se intenta con esta percepción es que la persona "anormal" alcance un mínimo grado de "normalidad" con tratamientos, internación, etc. y pueda ser reintegrado a la sociedad (López, 2011).

Esta perspectiva más actual dio cabida a la creación de diversos hospitales, loqueros y centros de rehabilitación que permitían que la persona se tratara y se curara de su condición. De esta manera hasta inicios del siglo XX la discapacidad era objeto de burla, mofa y diversión para el resto de la sociedad (Velarde,2011) y más aún cuando cristianismo tiene su máxima expansión y trae consigo un mecanismo de lastima, protección y cuidado para la persona diferente, es decir obliga a cuidar y proteger a la persona, aunque esta siga siendo marginada.

No es hasta el siglo XX tras los estragos que trae consigo la segunda guerra mundial que el concepto de discapacidad evoluciona. Este cambio surge ya que este aspecto histórico dejó a muchas personas con discapacidad adquirida, en esta condición las personas eran vistas con respeto. Sin embargo, aún seguía siendo muy notoria la diferencia del trato de la sociedad hacia una persona con discapacidad adquirida y una persona con discapacidad congénita, persistiendo una perspectiva de marginación del diferente (Valverde,2011).

Pese a las construcciones sociales impregnadas y tras algunos años de evolución la definición de este término fue cambiando y es así como en 1992 la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AARM) abre una nueva perspectiva en torno a la discapacidad la cual pretende romper con el paradigma tradicional alejándose de la percepción de que esta radica en un problema.

El cambio emerge como respuesta ante el carácter peyorativo de la discapacidad y la perspectiva patologizan té, centrando la atención en el déficit o la alteración clínica, lo que conlleva a reducir a la persona a su diagnóstico en lugar de reconocerla como un sujeto integral con potencialidades y derechos. Es por ello que en el año el 2010 nace una nueva definición gracias a la AADID (Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo, 2010) la cual plantea que la DI es un conjunto de limitaciones significativas en el ser humano que impide el funcionamiento intelectual, conductual y adaptativo de las personas. En este sentido se da por sentado que la persona con discapacidad tiene voz, voto y participación plena e igualitaria dentro de la sociedad (Verdugo, 2002).

De esta manera las autoras asumen que la discapacidad no es concebida como una condición de carácter individual que se asocia con limitaciones, físicas, cognitivas, o sensoriales, sino es entendida como un conjunto de condiciones o características que, en interacción con las barreras del entorno, pueden limitar -aunque no imposibilitar- la participación plena de una persona en la sociedad.

Esta definición no surge de manera aislada, sino como resultado de un proceso histórico marcado por diversos enfoques que van desde una perspectiva de déficit hasta la actualidad donde se enfatiza en el papel

de lo social. En esta investigación se adopta esta perspectiva inclusiva ya que permite reconocer que la dificultad no radica en la persona, sino en la falta de ajustes razonables para que esta pueda participar de manera justa y equitativa en la sociedad. En relación con lo anterior, los modelos de discapacidad permiten reconocer y analizar las distintas conceptualizaciones y posturas a lo largo de la historia. A continuación, se analizarán los modelos.

MODELO TRADICIONAL

Este es el modelo más antiguo, ha estado presente desde los años a.C y tiene origen aproximadamente en regiones griegas y romanas (Toboso y Arnau ,2008), el modelo tradicional o moral religioso como su nombre lo enmarca trata de la primera percepción de la discapacidad de manera conceptual. En este, la discapacidad es un constructo religioso considerado como un castigo divino o resultado de un pecado mortal, en este sentido esta supone un sentimiento de inmoralidad, por lo que al tener un miembro de la familia con dicha condición toda la familia era señalada como inmoral o pecadora (Gooldley,2017 citado por Pérez y Chhabra,2019).

SUBMODELO EUGENÉSICO

Técnicamente la definición de este modelo hace énfasis en los límites de la religión, es decir en este sentido la discapacidad es entendida como una aberración divina y como una respuesta ante una situación de

pecado mortal cometido por los padres o en su defecto una advertencia por parte de los dioses en diversas culturas (Toboso y Arnau, 2008). En este aspecto la vida de una persona con discapacidad carecía de relevancia o de dignidad. Sin embargo, existían ciertos parámetros que se variaban en esta concepción, por ejemplo, los niños/as que adquirieron alguna discapacidad después del nacimiento (Palacios,2008). En esta perspectiva son considerados como un objeto de lástima y no tienen cabida en la sociedad "normal", implantando términos como tontito, sordito, mongolito, discapacitadito, etc. (Morera, 2022).

SUBMODELO DE MARGINACIÓN

En esta subdivisión se consideran todos aquellos actos de segregación que supone la conceptualización de la discapacidad bajo el paradigma tradicional. En primer lugar, el modelo tradicional considera a la persona como nada dentro de la sociedad, como un ser irrelevante que no tiene nada que aportar (Palacios,2008). Por consecuente la persona era marginada en los mejores de los casos, pero en su gran mayoría era privada de la vida misma, ya que se consideraba que eran seres inferiores y su único propósito era cargar con su pecado (Pérez y Chhabra,2019).

De esta manera este modelo predica la discriminación total de la persona diferente y su trato es igual que su percepción (Padilla,2010). Por consecuente se determina a la discapacidad entendida como una aberración, convirtiendo a las personas en seres incompletos que no merecen ni deben vivir en la sociedad "normal".

MODELO MÉDICO – REHABILITADOR

El modelo médico o rehabilitador como lo conocemos nace aproximadamente en la década de los 80s entre el siglo XVIII y el siglo XX, surge como una nueva perspectiva en torno a la discapacidad, en este la misma sigue siendo una condición imposibilitante, sin embargo, se plantea una nueva perspectiva en la cual es encasillada dentro de los parámetros médicos. Es decir, la discapacidad se convierte en una enfermedad que con el tiempo y tratamientos médicos podía ser eliminada (Seoane,2011).

En este sentido los médicos plantearon que una enfermedad puede evolucionar con tratamiento y replicaron ese mismo mecanismo en la discapacidad (Padilla,2010). La principal razón por la que se plantea esta resolución es ya que a raíz de las guerras (primera y segunda guerra mundial) los resultados que tuvieron en los soldados los convirtieron en personas “mutiladas” es decir personas útiles, pero sin extremidades, es aquí donde surge un cambio en la visión de la persona con discapacidad.

Este era un modelo individualizado centrado en el déficit y también en la lástima, la única manera de proteger y cuidar a la persona con esta condición era manteniéndola en lugares óptimos y exclusivos para sus iguales. De esta manera se considera a la discapacidad como una condición inherente del ser humano que imposibilita su participación en la sociedad Contino (2013), enmarcando términos como retraso, falta mental, enfermedad mental al referirse a la persona con esta condición (Muñoz,2023).

Por tanto, la discapacidad entendida desde el modelo médico – rehabilitador es una condición netamente médica que impide la participación y vida del ser que lo padece, en este constructo la persona no es irrelevante, pero si es un niño atrapado en el cuerpo de un adulto, adultos que no evolucionan de manera mental. Es aquí en donde se plantea que la persona con discapacidad si en efecto tiene un propósito para la vida, pero su vida debe estar supervisada por alguien con capacidades mentales normales Fernández (SA).

MODELO SOCIAL

El modelo social construye una mirada diferente referente a la discapacidad, en sentido contrario al modelo tradicional o al médico-rehabilitador, este modelo nace como una respuesta revolucionaria que fue encaminada por las mismas personas con discapacidad. Este se origina aproximadamente a finales del siglo XX, ya que no es hasta finales de la década de los ochenta que las personas “discapacitadas” y sus familias empiezan su lucha en contra de la marginación y violación de sus derechos. (Victoria,2013).

Este al contrario de los anteriores supone que la discapacidad no está centrada en el déficit ni en la persona, sino que más bien considera que la misma es el resultado de las diferentes barreras actitudinales, sociales y del entorno que impiden la participación plena de estas personas. Estas características y posturas no solo logran definir de manera diferente a la discapacidad, sino que más bien hace un llamado a el

reconocimiento de derechos, inclusión y participación de sujetos neurodivergentes en la sociedad (Farías y Veiga,2024).

De esta manera Seoane (2011), considera que la discapacidad vista desde el modelo social es la respuesta de diversas interacciones con el entorno social y las barreras que presenta el mismo para todas las personas, al tiempo que plantea que las respuestas no deben venir de la persona (en este caso la persona con DI) sino más bien debe ser una respuesta colectiva del entrono que la rodea. Siendo así este movimiento busca otorgar y resaltar la importancia de todas las personas dentro de la comunidad y lograr que sea la sociedad sea quien se adapte a la diversidad de humanidad no la humanidad a la sociedad, ya que la discapacidad "no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social" (Alí y Blanco,2015 p.39).

De este modo en la actualidad a la discapacidad se la puede reconocer con un concepto que combina ambos enfoques, entendiéndose como una condición que influye (no impide del todo) la participación de las personas dentro de la sociedad, esta surge hasta los 18 años y afecta de manera leve o significativa a el desarrollo sensorial, intelectual y conductual del individuo. En esta misma línea, Toboso (2008) sostiene que la persona con discapacidad posee capacidades y potencialidades comparables a cualquier otra, siempre que cuente con los apoyos y recursos necesarios para su desarrollo.

El aporte central del modelo social radica precisamente en reconocer que la optimización del funcionamiento humano depende de los apoyos —más o menos intensos según la necesidad— y de la eliminación de barreras contextuales que obstaculizan la participación plena. En este sentido, si bien las

limitaciones no pueden explicarse exclusivamente desde la condición individual ni atribuirse únicamente a la sociedad, es innegable que la noción de “normalidad” ha influido históricamente en la exclusión.

Por ello, hemos decidido encaminar la presente investigación basándonos en los postulados del modelo social como fundamento teórico, ya que permite analizar la discapacidad desde un enfoque de derechos humanos, promoviendo la eliminación de barreras que imposibiliten la implicación de este grupo dentro de la comunidad. Si bien reconoce la diversidad biológica inherente a la condición humana, amplía la comprensión del fenómeno al considerar la interacción entre las características individuales y las condiciones del entorno. Desde esta perspectiva, se asume al individuo como un ser biopsicosocial cuyo desarrollo depende tanto de sus características personales como de las condiciones y oportunidades que el contexto le brinde.

En concordancia con los modelos previamente expuesto, comprender la discapacidad desde la premisa de una perspectiva social e inclusiva implica también analizar las características y grados en los que se dimensiona esta. No solo basta con hacer un análisis exhaustivo de los posicionamientos de cada modelo, sino también es necesario profundizar en su clasificación en grados, de esta manera este análisis constituye un paso clave para comprender con mayor precisión las teorías planteadas con anterioridad.

1.1.2. GRADOS Y CARACTERISTICAS DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL (DI)

La discapacidad intelectual no se presenta de manera uniforme en todos los casos, sino que varía considerablemente en función de las necesidades y apoyos que persona requiere. En este sentido resulta fundamenta abordar sus distintos grados, ya que esto permite comprender la diversidad que trae consigo la discapacidad, estas se clasifican tradicionalmente en cuatro grados: leve, moderada, severa y profunda. Cada grado presenta características específicas que afectan la manera en que los individuos interactúan con su entorno y desarrollan sus habilidades.

Bajo esta premisa en el marco del presente estudio, el grado con el que se va a trabajar corresponde al leve, ya que las particularidades y características del sujeto de investigación corresponde a esta condición en específico. Este enfoque permite profundizar de manera particular en la realidad y las características que supone la discapacidad intelectual leve, evitando así generalizaciones que no podrían aplicarse en los otros niveles. Adoptar esta posición no solo asegura la veracidad de los hallazgos, sino que también facilita la exploración de las habilidades individuales y colectivas de los sujetos con este grado de discapacidad.

En tal sentido la discapacidad denominada leve, es aquella que se presenta menores complicaciones o limitaciones para la persona, el CI de la persona suele estar entre 50 y 69 puesto que el desarrollo se manifiesta de manera más lenta y muchas particularidades presentes en las primeras edades de vida se retrasan. Sin embargo, son personas muy capaces de comprender el mundo que los rodea al tiempo que pueden usar conceptos abstractos y sociales dentro de su entorno. (Ke y Liu,2017). Así mismo se considera que las personas especificadas en este grado pueden adquirir habilidades académicas equivalentes al nivel de primaria y desempeñarse en tareas laborales simples con supervisión mínima. Suelen tener un desarrollo

óptimo de relaciones sociales y participar en actividades comunitarias, aunque puedan requerir apoyo en situaciones complejas

Siendo así, resulta importante resaltar las características específicas de la discapacidad intelectual leve, ya que la presente investigación se centra en ese grado en específico.
Este análisis permitirá identificar las particularidades en el funcionamiento cognitivo, motriz y social del sujeto de estudio. De esta manera las características de la discapacidad intelectual conforman una serie de factores diversos que se categorizan dependiendo del grado de la condición y las experiencias de cada individuo. Como principal aporte la AADID (Asociación americana de la discapacidad intelectual y del desarrollo2010) menciona que como principal característica la DI afecta al funcionamiento cognitivo del ser humano y se origina de los 0 años a los 18 años.

Por otro lado, Sainz y Mayor (1989) y Quiroga (1989 citado por Peredo,2016) consideran que existen cuatro ámbitos característicos de la discapacidad intelectual.

El primero corresponde a el **ámbito físico** que tiene estrecha reacción con los movimientos corporales y físico del individuo , entre estos se destaca el equilibrio , la coordinación etc. , seguidamente se menciona el **ámbito cognitivo** , este hace énfasis en las capacidades cognitivas de la persona , como la memoria , el lenguaje y la posibilidad de resolver conflictos , como tercer punto se menciona el **ámbito personal** , entendiendo a estos como los pensamientos , decisiones , auto cuidado , emociones etc. y como ultima dimensión hace énfasis en lo social , entro de este

se menciona la interacción y percepción del mundo , lo roles colectivos , habilidades sociales , roles sexuales , etc..

De manera análoga, Poma (2021) afirma que las características mencionadas son importantes, sin embargo, alude que existen otras esenciales dentro de la discapacidad intelectual mencionando que también existen ámbitos importantes de reconocer como la motivación. En este sentido menciona que para que la persona aprenda, relacione o inclusive reaccione a estímulos diversos es necesario que tenga interés por la información planteada, de otro modo no se lograra ningún avance en función a las necesidades de esta.

En síntesis, los autores mencionados coinciden en diversas características relacionadas con la discapacidad – en especial en las afirmaciones referentes a las limitaciones físicas y cognitivas – es importante recalcar que existen discrepancias significativas, particularmente en el papel que cumple la motivación. Desde una postura personal, las autoras consideran que las características de las personas con discapacidad intelectual abarcan diversos ámbitos, sin embargo, reducir la explicación simplemente a ámbitos físicos y cognitivos genera una información incompleta; por ello reconocer que la motivación es una característica relevante permite optar un enfoque más real, centrado en las capacidades y oportunidades de este grupo.

1.3. LAS EMOCIONES Y LA DISCAPACIDAD INTELECTUALL LEVE

1.3.1. ¿QUÉ SON LAS EMOCIONES?

Se ha mencionado mucho el papel de la mente y el corazón en los diversos enfoques de la vida, sin embargo, la palabra emoción es un constructo para el cual aún no existe un consenso específico, algunos lo atribuyen con un acto divino, otros como un mecanismo inconsciente y otros como la esencia de nuestra existencia.

Para responder a esta interrogante debemos recordar que el tema de las emociones está en constante debate desde hace algunos miles de años, iniciando con la perspectiva griega. El término emoción nace del griego “Emotion-onis” que significa inducir a una acción, por su parte Aristóteles consideraba que las emociones eran un mecanismo de reacción ante diversos estímulos que dotaban al ser humano de nuevas perspectivas y sensaciones, sin embargo, Platón de manera contraria las definía como “caballos descarriados”, mecanismos que le quitaba racionalidad al ser humano (Pinedo y Yánez, 2018).

Estas perspectivas antiguas aportan una parte de la contextualización del término emoción, esto quiere decir que estas surgen como la respuesta a una decisión o situación en específico (Interna o externa), es decir son una respuesta de la manera en cómo percibimos el mundo (Collantes,2016). Siendo de esta manera esto va más allá de simplemente una reacción y se convierte en un proceso que permite interpretar la esencia del entorno, estimula la toma de decisiones, relaciones sociales y adaptaciones a situaciones cotidianas (Caso Fuertes et al ,2019).

Definiéndolo de otra manera las emociones constituyen un proceso vital en el ser humano, implican una serie de factores esenciales como el comportamiento, las relaciones sociales y las adaptaciones a

situaciones presentes, pasadas y futuras. En términos de Bisquerra (2009) son consideradas la parte "sustancial de la vida del ser humano" (p.15). Mora (2013) por su lado considera que "son mecanismos inconscientes que en definitiva son la base más importante sobre la cual se sustentan todos los procesos de aprendizaje y memoria" (p.37-39). Sin embargo, autores como López (2021) plantean que son respuestas únicamente que sí, estimulan entornos sensoriales pero que no son respuestas razonables.

De este modo, y a criterio de las autoras las emociones constituyen la fuente vital del ser humano, estas son mecanismos conscientes e inconscientes que permiten generar estímulos y respuestas ante diversos factores sociales y personales que además de influir en el lado comunicativo y de la interacción social, aportan en gran medida a la evolución intrínseca del ser humano, en otras palabras, son las que le permiten al hombre construir su identidad, perspectiva y personalidad, por lo que son el mecanismo más importante de aprendizaje, educación e interacción social.

Como menciona Vega et al (2012) "Las emociones son el resultado de cómo experimentamos física y mentalmente, la interacción entre nuestro mundo interno y el mundo externo." (p.1053). Desde esta perspectiva, estas no se limitan a una reacción aislada o meramente biológica, sino que constituye una vivencia integral que involucra componentes fisiológicos, cognitivos y conductuales, configurándose como un puente entre la experiencia subjetiva y la realidad social en la que la persona se desenvuelve.

Una vez delimitado conceptualmente el término emoción, resulta pertinente profundizar el proceso mediante el cual estas se generan dentro de la persona. Mas allá de una definición histórica y teórica, las

emociones constituyen un conjunto de mecanismos internos que se activan mediante estímulos externos, en este sentido es importante conocer el significado, pero es aún más importante conocer el cómo se producen las emociones.

Nuestro cerebro es el órgano más importante de nuestro cuerpo, este es una masa corrugada que es la base en si de toda nuestra existencia. Para explicar el cómo se dan las emociones desde el lado neurológico es importante partir de una teoría denominada el "Cerebro Triuno". En este sentido MacLean plantea la evolución del cerebro humano y lo desarrolla en tres grandes constructos: El cerebro reptiliano, el cerebro límbico o cerebro emocional y el neuro córtex.

El cerebro Reptiliano: Es el más bajo y el más antiguo de todos, este se relaciona con el instinto de supervivencia del ser humano.

El cerebro límbico o cerebro emocional: Este como su nombre lo denomina, hace relación al sentir del ser humano, este se relaciona con el aprendizaje y con el procesamiento emocional.

El neuro córtex: Este es el cerebro pensante, mediante este cerebro podemos pensar, razonar, planear, etc. Este nos permite aprender, recordar y retener información.

Por lo tanto, el proceso emocional se encuentra identificado de manera específica en el cerebro límbico, el cual se encarga de todos los procesos emocionales del ser humano. Este está situado específicamente debajo del neuro córtex y comprende secciones como el tálamo, el hipotálamo, el hipocampo y la amígdala cerebral. En el hombre, estas partes son el centro de la actividad afectiva, es decir es aquí donde se desarrollan todos los procesos emocionales.

De manera análoga LeDoux (1999), reconoce los campos anteriormente abordados, sin embargo, también impregna una teoría, que se refuta en que el cerebro tiene dos vías para prosperar las emociones: La vía corta y la vía larga.

La vía corta: hace referencia a las emociones más espontaneas, es decir estas fueron una respuesta inmediata, sin pensamiento ni planeación a futuro.

La vía larga: Menciona que aquí ya existe una planificación, en este sentido no se actúa de manera espontánea, sino que se piensa en las posibles respuestas y los resultados de la actuación. A continuación, Rodger (2018) nos ofrece una breve explicación de la funcionalidad de ambos caminos

EL CAMINO CORTO

Este es un camino más explosivo y espontaneo , donde no existe un proceso de control emocional , siendo así las emociones ingresan por nuestros sentidos y pasan un “filtro” ubicado en el tallo cerebral SARA

, consecutivamente pasa por el tálamo , aquí se produce una serie de codificación en donde se estipula si la emoción es importante o no , si la información es relevante llega a la amígdala y es esta quien decide si el estímulo recibido está a favor o en contra , esta es la que maquina y expulsa una respuesta en función de la información recibida.

Si la información es en contra (negativa) se activa el hipocampo y si es a favor (positiva) se activa el núcleo accumbens.

EL CAMINO LARGO

Este al contrario del otro, se lo podría definir como un mecanismo más sereno y centrado, en donde existe un proceso de control emocional, en este las emociones ingresan por los sentidos y viajan por la canal SARA, de ahí ingresan al tálamo, en donde los estímulos se convierten en señales neutras ya que el tálamo remite la información a la corteza central y es ahí donde se emite una respuesta en función a las necesidades y características de la información recibida.

Este proceso tarda aproximadamente 500 milisegundos, por lo que es más largo que el anterior. De esta manera podemos considerar que las emociones en efecto son un proceso de respuesta ante estímulos diversos, esta incluye un mecanismo aún más complejo que simplemente una reacción espontanea, constituye la interiorización de la sensación que origina una emoción y la expresión

de esta, como menciona Rivas (2024) “las emociones son respuestas adaptativas, que pueden transformar las interacciones personales y sociales en vivencias más enriquecedoras” (p.16).

Siendo así, las emociones son catalogadas como un conjunto de acciones y reacciones que constituyen un proceso indispensable en el desarrollo integral y social del hombre, estas permiten reaccionar ante diversos estímulos (Internos y externos) y contribuir con el desempeño social, académico, memorístico y vital de las personas en sus entornos cotidianos. Ya que es un proceso que involucra sentimientos y reacciona ante los estados y pensamientos psicobiológicos del ser humano Goleman (1995).

De esta manera en la presente investigación se asume que las emociones no son respuestas aisladas, sino que se las entiende como un proceso complejo que se genera a partir de la interacción con factores psicológicos, biológicos y cognitivos. Estas surgen cuando el sujeto está expuesto a diversos factores obteniendo respuestas fisiológicas y conductuales que le permiten adaptarse a el entorno. Desde esta perspectiva, en el contexto educativo, la emoción no solo influye en la conducta, sino que también actúa como un mediador de la interacción social y del aprendizaje, facilitando la comunicación, la participación y la adaptación a las demandas escolares.

En estudiantes con discapacidad intelectual leve, este proceso adquiere una relevancia particular, ya que la capacidad de reconocer y expresar emociones constituye la base para desarrollar competencias socioemocionales, mejorar la relación con sus pares y docentes, y fortalecer la autonomía emocional. De esta manera, trabajar en la expresión y el reconocimiento de emociones permite potenciar el bienestar integral del estudiante, apoyando tanto su desarrollo afectivo como su desempeño social y educativo.

1.3.2. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

La inteligencia emocional constituye una serie de dimensiones teóricas interrelacionadas que le permiten al ser humano identificar, expresar y reaccionar ante las emociones propias y de los demás, Goleman (1995) menciona que es un conjunto de habilidades que permiten reconocer, comprender y regular las emociones propias y ajenas, al mismo tiempo Bisquerra (2007) considera este término, planteando que consiste en un constructo de procesos que provocan una diversidad de estímulos y reacciones en torno a las emociones.

De esta manera, el desarrollo de la inteligencia emocional permite reconocer, comprender y gestionar las propias emociones, así como identificar y responder de manera efectiva a las emociones de los demás. Estos procesos emocionales no sólo son esenciales para el desarrollo personal, sino que también desempeñan un papel crucial en las relaciones interpersonales y en el bienestar general (Bisquerra, 2012).

Uno de los principales fundamentos que se expone es el reconocimiento de las emociones, cuya premisa es la identificación y etiquetado tanto de las emociones propias como ajenas. Esta habilidad resulta crucial para el desarrollo de la empatía, pues permite interpretar de manera adecuada las señales emocionales en la comunicación interpersonal (Berrocal y Extremera, 2005). Según Ekman (1992), implica la capacidad de diferenciar expresiones faciales, tonos de voz y otros indicadores no verbales que reflejan estados emocionales.

Otro componente importante es la regulación emocional, que permite controlar y modular las emociones en diferentes situaciones de la vida. Esta habilidad es indispensable para enfrentar el estrés, resolver conflictos y mantener relaciones interpersonales saludables (Andrés et al, 2014).
La regulación involucra estrategias como la reevaluación cognitiva, la distracción y la expresión adaptativa de sentimientos, mismas que han sido estudiadas en el ámbito de la psicología positiva y la terapia cognitivo-conductual (Mayer y Salovey, 1997 a través de Berrocal y Pacheco,2004).

Además, investigaciones en neurociencia han demostrado que una adecuada regulación emocional está vinculada a una menor activación de la amígdala y una mayor activación de la corteza prefrontal, lo que sugiere una mayor capacidad de control sobre las respuestas emocionales (LeDoux, 1998).

De esta manera, en la presente investigación se establece que la inteligencia emocional constituye un conjunto de procesos neuronales que permiten al ser humano reconocer, expresar y comprender sus propias emociones y las de los demás. Esta interiorización y expresión le permite participar activamente en la sociedad, favorecer la comunicación y establecer relaciones efectivas, al tiempo que contribuye a la resolución de conflictos y al desarrollo de la empatía, lo que facilita la comprensión de las diversas realidades de la vida.

Asimismo, es necesario mencionar el papel de la motivación dentro de este proceso, ya que esta impulsa a las personas a perseguir metas, enfrentar desafíos y superar obstáculos. La motivación y la competencia emocional están influenciadas tanto por factores internos como externos, y su desarrollo puede potenciarse mediante estrategias educativas y terapéuticas que integren el reconocimiento, expresión y regulación de emociones, especialmente en estudiantes con discapacidad intelectual leve.

Una vez delimitado el concepto teórico de inteligencia emocional y abordado sus principales sus aportes históricos, resulta necesario profundizar en su estructura interna y adentrarnos en sus componentes específicos. A continuación, analizaremos cuales son las dimensiones que conforman y que permiten desarrollar de manera óptima la misma.

1.3.3. DIMENSIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Para potenciar adecuadamente la inteligencia emocional es importante conocer sus dimensionas, ya que cada una representa un aspecto clave en el manejo emocional.
Estas dimensiones permiten comprender como funcionan las las emociones en el actuar de la persona. Goleman (1995) identifica cinco dimensiones esenciales: la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales.

Siendo así, en el presente trabajo se ha decidido analizar con mayor énfasis la dimensión de la autoconciencia ya que la misma integra la identificación y expresión emocional dado que estas resultan

especialmente relevantes para nuestro objeto de estudio. Estas dos facetas permiten examinar en primera instancia como las personas identifican las emociones –propias y ajenas- y en segunda instancia como se da la expresión de estas, bajo que factores. Resulta imperativo considerar estas dos dimensiones y constatar el papel de estas dentro de la discapacidad leve.

Según lo mencionado, existen 5 dimensiones:

La autoconciencia: Esta se refiere a la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones, dentro de esta dimensión se ubica la identificación y expresión emocional, eje central de la presente investigación.

La autorregulación: Implica el control y manejo adecuado de impulsos y reacciones emocionales.

La motivación: Tiene estrecha relación con la disposición interna para alcanzar metas personales.

La empatía: Hace referencia a la capacidad de comprender las emociones de los demás.

Las habilidades sociales: Estas permiten establecer relaciones interpersonales saludables y comunicativas.

De este modo, la presente investigación toma como punto de partida el modelo de Daniel Goleman (1995), cuyo enfoque resulta de gran relevancia en los aspectos sociales y educativos. El principal aporte por el cual se rige esta investigación es la dimensión de la autoconciencia emocional, ya que la misma integra los

elementos esenciales de este estudio que son el reconocimiento y expresión de emociones. Este enfoque se orienta específicamente en función a la población de personas con discapacidad intelectual leve, considerando las necesidades y particularidades que tiene este grupo en torno a la identificación y expresión emocional.

1.3.4. REGULARIDADES DE LAS EMOCIONES EN LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE

Las emociones de manera general juegan un papel muy importante en torno a el desarrollo social y académico del ser humano, estas le permiten explorar perspectivas intrínsecas y extrínsecas al tiempo que le facilita su adaptación y conformación en la sociedad como un ser humano socioafectivo presente. Siendo así al referirnos a un contexto como es la discapacidad intelectual estas juegan un papel crucial en el bienestar de estas personas.

Sin embargo, se pueden enfrentar desafíos significativos en la identificación y expresión de sus emociones esencialmente debido a sus limitaciones cognitivas y adaptativas (Gómez et al, 2016). Por tal motivo estas dificultades generan un impacto negativo en la calidad de vida y afecta de sobremanera a las relaciones interpersonales. Las dificultades para comprender las emociones de los demás pueden llevar a malentendidos y conflictos interpersonales, justamente este es un motivo clave y fundamental para implementar una serie de estrategias encaminadas a fomentar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales (Verdugo y Schalock, 2009).

En el ámbito educativo, las emociones juegan un rol determinante. Esto debido a que las personas con DI pueden experimentar altos niveles de ansiedad o frustración en situaciones de aprendizaje. Por tal motivo es necesaria la implementación de entornos de aprendizaje emocionalmente seguros para que de esta manera se pueda mitigar estos efectos y promoviendo así un entorno sano y que genere una experiencia educativa más positiva (Bisquerra, 2003).

Al hacer énfasis en el papel que cumple la educación emocional en la implicación con sujetos neurodivergentes , Goleman(1995) presenta los resultados de un estudio en el cual se evidencia que no solo mejoró sus capacidades académicas , sino que también influyó significativamente en el proceso socio afectivo, ya que los análisis resaltaron que se vio una gran mejoría en aspectos como el autoestima , una mejor tolerancia de la frustración , mejora en las habilidades sociales (expresivas) , mejoras en la autorregulación emocional y disminución significativa de emociones depresivas o negativas.

De esta manera en la presente investigación se reconoce la influencia de las emociones en las personas con discapacidad intelectual, haciendo énfasis en que requieren de enfoques que integren el desarrollo emocional en todos los ámbitos de su vida. Por ello vemos consecuente determinar que el sistema de actividades que se pretende generar en el transcurso de esta investigación se basa en aprendizaje emocional adaptado, combinando instrucción directa, práctica guiada y oportunidades de generalización para favorecer autonomía y participación inclusiva.

1.3.5. EL RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE

El reconocimiento y la expresión emocional son procesos esenciales del desarrollo humano que permiten identificar, comprender y manifestar las emociones propias y ajenas. El reconocimiento emocional implica percibir los estados afectivos que se experimentan, diferenciarlos y relacionarlos con las situaciones que los provocan. (Bisquerra,2003).

Entendido de otra manera, esta es la primera fase para consecuentemente expresar emociones, ya que hace referencia a la identificación y relación se la sensación que provoca una emoción con el estímulo generado.

Rodger (2018) plantea 3 mecanismos básicos dentro del reconocimiento de emociones, especificando que dos de ellos son indispensables.

1. **La emoción:** Es una reacción psicofisiológica que reacciona ante diversos estímulos, es inevitable y sustancial para la supervivencia del ser humano.

2. **Las sensaciones:** Dentro de estas se produce el mentado reconocimiento emocional, estas constituyen según la autora como las respuestas inevitables en torno a la emoción, estas respuestas

no siempre deben ser verbales, pueden ser con un sonrojo, una sonrisa, una mirada, etc. Por lo que son conocidas como un mecanismo psico socio biológico.

3. **El sentimiento:** Este es el 3er parámetro que se puede generar en el ser humano de manera opcional, es decir aquí el ser humano decide que nombre ponerle a la emoción que se siente en un determinado momento.

De esta manera se puede afirmar que el reconocimiento de las emociones es un proceso intrínseco y automático que tiene diversas manifestaciones, sin embargo, necesariamente requiere de un componente extrínseco para su correcta interpretación.

Al referirnos a la discapacidad intelectual y el cómo estas personas pueden reconocer sus emociones hacemos énfasis en que sí, las personas con discapacidad intelectual pueden tener cierto grado de complejidad en torno a nombrarlas o identificarlas de manera certera.

Díez (2022) menciona que pese a las dificultades que puede tener para identificar sus emociones de manera cien por ciento asertiva, la mayor parte de los sujetos neurodivergentes logran identificarlas de manera clara, siempre y cuando cuenten con estímulos concretos que les ayuden y orienten sobre la emoción que están sintiendo , de igual manera la Asociación Manresana de Padres de Niños Sub dotados (AMPANS,2006) afirma que no presentan un déficit en el reconocimiento emocional, los autores

atribuyen a que la perspectiva de esta falencia dentro de esta población se debe a los estímulos que se les presenta en torno a el reconocimiento, mas no es un problema propio de su condición de discapacidad.

En este sentido resulta esencial destacar que el reconocimiento de emociones tiene una dimensión multisensorial, quiere decir que las emociones pueden ingresar por los diferentes órganos sensoriales y por tanto puede ser ejemplificado por todos los órganos sensoriales del ser humano (Machado,1993). Siendo así, se llega a la conclusión de que si, existen ciertas complicaciones en torno a el reconocimiento emocional, sin embargo, dichas complicaciones con una buena viabilidad y con mecanismos más específicos lograría solventar estas limitaciones.

Corroborando este planteamiento con Tamayo (2021) quien menciona que “Se deberán trabajar mostrando las diferentes emociones y sentimientos básicos y verbalizando cómo nos sentimos ante ellas, siempre utilizando un vocabulario sencillo, positivo y acorde a las necesidades del alumnado con discapacidad, así como ofrecer ejemplos que ayuden a comprenderlas” (p.21).

De esta manera se considera relevante señalar que, en posición de las autoras, si existe un proceso de identificación de emociones en personas con discapacidad intelectual leve, sin embargo, también se destaca que dicho proceso tendrá cierto grado de complejidad en función con las personas neurotípicas por lo que, con una correcta aplicación de estrategias y elementos, las personas con discapacidad intelectual leve podrán reconocer emociones propias y ajenas.

1.3.6. LA EXPRESIÓN DE EMOCIONES EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE

Las personas con discapacidad intelectual presentan desafíos particulares en el desarrollo de las habilidades emocionales, especialmente en el reconocimiento y la expresión de sus emociones. Estas dificultades pueden estar relacionadas con limitaciones cognitivas, del lenguaje y de la interacción social, lo que afecta su capacidad para identificar, comprender y comunicar sus estados afectivos (Ródenas Ríos, 2017).

Sin embargo, al abordar la expresión de emociones se afirma que esta compone una serie de reacciones ante los estímulos emocionales que recibe el ser humano. En este sentido es el mecanismo de respuesta y reacción ante las diversas sensaciones, como lo menciona Bisquerra (2003) esta se refiere a la manifestación de esos sentimientos mediante gestos, palabras, conductas o símbolos.

En el caso de las personas con discapacidad intelectual, estos procesos pueden verse afectados debido a las dificultades que pueden presentar en los ámbitos cognitivos, comunicativos y sociales. Sin embargo, ello no significa que estas personas carezcan de emociones o de la capacidad de expresarlas, sino que solo requieren de apoyos específicos para desarrollar estas habilidades (Verdugo y Rodríguez, 2002).

De hecho, diversos estudios han demostrado que, mediante estrategias pedagógicas adecuadas, es posible fomentar el desarrollo emocional en este colectivo. La educación emocional, entendida como un proceso sistemático para enseñar permite mejorar la percepción, expresión y autorregulación, así como la empatía y las habilidades sociales (Pérez-González y Pena, 2011).

Siendo así, Ekman (2003) plantea el rosto de las emociones, en este sentido el autor define que la expresión es un conjunto que recoge diversas funciones y puede verse evidenciado de diversas maneras. El autor hace énfasis en los rostros emocionales, es decir como las emociones como el miedo, la ira, el asco, la rabia, la tristeza, la alegría y el asombro se ven especificadas en las expresiones faciales de las personas.

Bisquerra (2003) toma como referente a Ekman, pero también atribuye algo más sustancial, que las emociones no son solamente expresadas mediante los gestos, sino que tienen múltiples formas de representación. En este sentido pueden ser expresadas por gestos, palabras, reacciones corporales, sonidos, señas, etc.

Dentro del ámbito de la discapacidad intelectual es pertinente precisar estas características, ya que las personas pueden presentar diversos desafíos en torno a la comunicación y el aspecto social, sin embargo, como los autores anteriores lo plantean, en efecto, existen múltiples formas de expresar emociones y estas son válidas en todos los contextos. Es importante recalcar que, aunque algunas personas con discapacidad intelectual no siempre puedan expresar verbalmente sus emociones, esto no implica que no las vivan con

intensidad. Por ello, la observación conductual y el acompañamiento afectivo son herramientas clave para comprender su mundo emocional y diseñar intervenciones efectivas (Valero et al, 2012).

Siendo así, a criterio de las autoras la expresión de emociones en estudiantes con discapacidad intelectual leve es un aspecto central de su desarrollo personal. Si bien, pueden existir diversos desafíos en torno a la comunicación de sentimientos, esto no significa que carezcan de ellos. Por el contrario, al proporcionar estrategias y ambiente adecuados que valoren y respeten las diversas formas de expresión, es posible potenciar su capacidad para comunicar emociones de manera asertiva.

De esa manera, al hacer énfasis en el ámbito escolar, se puede hacer uso de actividades lúdicas, paneles de emociones, dinámicas grupales y recursos tecnológicos adaptados los cuales ha mostrado ser eficaces para facilitar la identificación de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo) y promover su expresión verbal, gestual o simbólica. Estas prácticas no solo favorecen la inclusión, sino que también mejoran el bienestar psicológico, la convivencia y la autonomía personal (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Hasta aquí se han planteado los principales fundamentos teóricos que sustentan la presente investigación. A continuación, se procederá a abordar los fundamentos metodológicos.

CAPÍTULO II

2. MARCO METODOLÓGICO

2.1. PARADIGMA INTERPRETATIVO

Orozco (2016) menciona que el paradigma interpretativo se caracteriza por su interés en comprender fenómenos humanos a través de la interpretación de las percepciones, emociones, interacciones y significados construidos por los sujetos en situaciones concretas. La presente investigación se rige bajo este paradigma, ya que busca comprender, analizar y valorar el reconocimiento y la expresión emocional de un estudiante con discapacidad intelectual leve en su entorno educativo.

2.1. ENFOQUE CUALITATIVO DE INVESTIGACIÓN

El enfoque cualitativo al contrario del cuantitativo pretende comprender los fenómenos estudiados desde la perspectiva de las personas o grupo involucrados, este se centra en explorar significados, experiencias, contextos y procesos. En lugar de cuantificar datos o estadísticas este enfoque busca profundizar en la interpretación y descripción de la realidad social o cultural. (Balcázar et al., 2013) mencionan que el enfoque cualitativo privilegia la subjetividad y la intersubjetividad, esta pretende establecer relaciones investigativas a través de un diálogo entre las culturas, creencias, mentalidades y sentimientos de las personas o grupos investigados con la finalidad de generar una nueva concepción de un fenómeno social y personal. La presente investigación es de carácter cualitativo ya que se pretende describir de manera

detallada las regularidades del caso estudiado con relación a la identificación y expresión de emociones de un niño con discapacidad intelectual leve.

2.2. PARTICIPANTES

Dentro de esta investigación se tomó como referencia a un estudiante con discapacidad intelectual leve de 9 años del 5to año de educación básica de la Unidad Educativa. La selección del caso se debe a que el estudiante presenta un diagnóstico de discapacidad intelectual leve en la ficha medica presente en la institución educativa.

2.3. MÉTODO: ESTUDIO DE CASO ÚNICO

El estudio de caso es un método de investigación cualitativa que permite realizar un análisis a profundidad de una situación, fenómeno, grupo o individuo dentro de su contexto real. Menciona que el estudio de caso único es un método empírico que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están claramente definidos. (Yin,2018).

Pérez Serrano (1994) y Martínez Bonafé (1990 a través de Alvares y San Fabian, 2012) mencionan que el estudio de caso se subdivide en 3 fases o criterios que se debe tomar en cuenta al momento de aplicar esta metodología.

Estos criterios son:

Fase pre activa: Toma en cuenta los fundamentos epistemológicos en los cuales se basa la investigación, este proceso contempla el análisis del objeto o sujeto de estudio, la recolección de información bibliográfica, la caracterización del caso, el apoyo que se tiene y la formulación de objetivos. Es la fase inicial, en la cual el investigador desarrolla el problema de investigación y explica su viabilidad, esta fase se ve especificada en la definición de la problemática, la generación de la pregunta de investigación al tiempo de contrastar con los objetivos generales y específicos.

Fase interactiva: Hace referencia a el análisis de la investigación de campo, en esta fase surge lo más importante de la investigación, que es la recolección de información en torno al caso abordado, para ello puede ayudarse de diversos métodos e instrumentos de carácter cualitativo, es importante mencionar que en esta fase es importante realizar la triangulación de datos para poder obtener una concordancia con la fase inicial. Esta fase se desarrolla en el epígrafe 2 de la presente investigación, correspondiente a la construcción del marco teórico, donde se integran y analizan los aportes derivados de la investigación documental y de campo que fundamentan el estudio. En esta fase los autores mencionan 5 componentes esenciales

- **El modo teórico:** Ordena la realidad a partir de los esquemas teóricos existentes. Este apartado en específico tiene lugar en la introducción en donde se mencionan diversos aportes generales que premian la implicación del presente estudio en el campo de la educación emocional para niños con discapacidad intelectual.

- **El modo descriptivo:** Es el registro de la realidad del caso y se apoya en herramientas heurísticas. Este paso se ve estipulado en los anexos, en los cuales se encuentran los instrumentos y la información obtenida de primera mano durante la investigación.

- **El modo de interpretación:** Selecciona y ordena los datos obtenidos. Dicho de otra manera, este paso se ve evidenciado en la triangulación de datos y el análisis de los resultados obtenidos, en este apartado se encuentra un análisis detallado de los datos y los resultados obtenidos durante el levantamiento de información de la investigación.

- **El modo comparativo:** Plantea la revisión de antecedentes similares en otros contextos en torno a lo que se intenta realizar. Este punto tiene énfasis en los antecedentes investigativos, en los cuales se plantea y toma diversos trabajos que siguen la misma línea de investigación y lo constatan con resultados específicos.

- **El modo crítico:** Refiere a las regularidades encontradas en el contraste de lo teórico y la realidad. Dentro del apartado correspondiente a la discusión de resultados se ve evidenciado de manera metódica cuales fueron las regularidades y des regularidades encontradas, constatando la investigación de campo, la documental y el análisis de los diversos antecedentes.

Fase postactiva: Es la fase final del estudio de caso y en este se enmarca la redacción de un informe final en el cual se plantea de manera critica los resultados obtenidos en torno a la investigación.

Tabla 1

Tabla De Categorización

Categoría	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Reconocimiento y expresión de las emociones	Es la habilidad del individuo para identificar las emociones propias y ajenas, reconociendo sus manifestaciones y expresiones. Debe existir una coherencia entre la emoción y su expresión.	Identifica sus emociones Identifica emociones en los otros	Reconoce y nombra sus emociones básicas ((alegría, tristeza, miedo, asco y furia) a través de pictogramas, gestos y lenguaje no verbal. Identifica emociones en los otros a través del

			lenguaje, sonido, comportamiento.
		Expresión de emociones	Expresa adecuadamente sus emociones a través de expresiones corporales y gestuales acorde sus las necesidades que experimenta. Responde adecuadamente a los mensajes emocionales de los otros de manera gestual o no verbal. Responde de manera empática hacia las emociones de sus compañeros.

2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Esta técnica permite comprender de manera más amplia comportamientos, necesidades, dinámicas de los participantes. Como menciona Anguera (1995) La observación participante es un proceso caracterizado por el investigador en el cual se le permite a este compartir y reconocer condiciones cotidianas, emocionales, pensamientos y accionar de las personas o grupo investigado.

El presente proyecto de investigación toma como técnica la observación participante ya que la investigación en curso se centrará en la realidad del estudiante de 5to año de la institución educativa. La información recolectada para la correcta implicación de la información estará centrada en la participación en actividades cotidianas y académicas del estudiante de dicha institución. Mediante esta técnica se pudieron observar realidades, pensamientos, culturas y condiciones a los que se enfrentan los niños día a día en torno a los componentes emocionales.

ANÁLISIS DOCUMENTAL

Esta es una técnica de investigación que consiste en examinar, evaluar documentos escritos o digitales con el fin de extraer información relevante sobre un tema específico. El objetivo principal del análisis documental es categorizar y comprender el contenido, contexto o propósito de los documentos investigados, con el fin de identificar patrones, tendencias o conocimientos clave sobre un tema de estudio. Como menciona García (1993) “Este es considerado un conjunto de operaciones destinadas a representar el contenido y la forma de un documento para facilitar su consulta o recuperación, o incluso para generar un producto que le sirva de sustituto” (p.11).

Se toma en cuenta el análisis documental como técnica de recolección de datos ya que se pretenden reconocer los aportes de diversos autores en torno a la problemática y categorías planteadas, al tiempo que durante la investigación se hizo el análisis de los documentos institucionales como el PUD de la docente a cargo.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

La entrevista semiestructurada es una herramienta de recolección de datos permitirá recolectar información, esta es de carácter cualitativo y permite introducir un dialogo y vínculo entre el investigador y el investigado, la particularidad de la entrevista semiestructurada es que el investigador le otorga total libertad al investigado para responder la entrevista (De Toscano,2008). Se toma como instrumento la aplicación de una entrevista semiestructurada ya que se pretende reconocer y comprender cuales son las perspectivas de la docente en torno a las habilidades emocionales y su implicación en la educación y a los padres de familia para conocer cuál es la realidad del niño en otros ambientes como el hogar o la comunidad. Esta información nos servirá para poder desarrollar de manera analítica la propuesta de investigación.

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

DIARIO DE CAMPO

Obando (1993) define el diario de campo como un instrumento que registra la información de manera procesar diseñado específicamente para recolectar información necesaria en cada participación del investigador. Este se emplea con el fin de reconocer la realidad, explorar nuevos hechos, dar continuidad a un proceso investigativo y proporcionar datos útiles para una evaluación posterior.

El diario de campo es uno de los principales instrumentos de recolección de información dentro de la presente investigación ya que durante el periodo de ocho semanas de prácticas preprofesionales se llevó a cabo una recopilación detallada y organizada de información mediante el instrumento detallado anteriormente. Este permitió identificar las realidades, características (conductuales, sociales, educativas y emocionales) de los estudiantes y la docente, al tiempo que se lleva un registro detallado de los cambios observados durante todo el trayecto de prácticas preprofesionales.

FICHA DE OBSERVACIÓN

La ficha de observación es un instrumento que permite registrar de manera sistemática y detallada las observaciones realizadas durante un proceso de investigación o evaluación. Esta herramienta permite dejar constancia de aspectos específicos de la conducta, actividades o situaciones

observadas La ficha de observación es un instrumento que permite registrar de manera sistemática y detallada las observaciones realizadas durante un proceso de investigación o evaluación. Esta herramienta permite dejar constancia de aspectos específicos de la conducta, actividades o situaciones observadas. Como menciona Fernández (2014) "Su aplicación permite identificar y contrastar el cumplimiento o existencia de requerimientos necesarios para ajustar el trabajo a unos cánones previos ya establecidos" (p.79).

Mediante la ficha de observación se pretende reconocer e identificar cuáles son los procesos de reconocimiento y expresión emocional del estudiante.

GUÍA DE ENTREVISTA

La guía de la entrevista según Palella y Martins (2006) constituye un instrumento que apoya la entrevista, es decir son las preguntas u objetivos que tiene la entrevista, esta es realizada por el investigador y detalla en preguntas cuales son los ámbitos que desea investigar. Siendo así la guía de la entrevista aplicada a la docente y a los padres de familia consta de 15 preguntas direccionadas en los objetivos que se pretenden investigar, en el caso del docente relacionado a la importancia de las habilidades emocionales en la educación y a los padres de familia, la realidad de las emociones de su hijo, como las expresa, como las reconoce y cómo reacciona ante diversos estímulos.

TEST "CONOCIENDO MIS EMOCIONES"

El test "Conociendo mis emociones" es un instrumento diseñado por Alva (2007) , este está originalmente pensado para ser aplicado en niños de edades comprendidas entre los 8 y 12 años , evalúa la habilidades emocionales de los niños, sin embargo para su correcta aplicación en la investigación , se optó por realizar una adaptación al test original , en ese sentido , se aplicó la prueba con una lista de cotejo que fue empleada con imágenes de las diversas situaciones que presenta el documento original.

2.5. ANALISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS OBTENIDOS(TRIANGULACIÓN)

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Este apartado está orientado al análisis de la información. Para ello se comenzará por el análisis de cada uno de los instrumentos de recogido de información utilizados durante el proceso investigativo y posteriormente se procederá a realizar la triangulación de datos y la teórica. Este permitirá comprender la lógica de la construcción del conocimiento entorno al objeto de estudio.

Tabla 2

Entrevista Padres De Familia

CATEGORIA	DIMENCIÓN	INDICADOR	ANALISIS	VALORACIÓN
Reconocimiento y expresión de las emociones.	Identifica sus emociones	Reconoce y nombra emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, asco y furia)	• La madre indica que el niño distingue cuándo está contento, triste o enojado. • Lo expresa con gestos, posturas, risa, brazos cruzados, hombros levantados.	• Cumple parcialmente es decir reconoce, pero no nombra verbalmente debido a su condición de no hablante, sin embargo, se expresa mediante lengua de señas y mímicas.
			• Identifica cuando la mamá o la hermana están tristes., ve a la mamá llorar, la abraza, le limpia lágrimas y la consuela.	• Cumple totalmente: Hay alta sensibilidad emocional hacia otros.
	Identifica emociones en los otros	Reconoce causas y las relaciona con su experiencia	• La madre indica que Mateo entiende el motivo de	• Cumplimiento parcial: identifica causas simples, pero no las

			algunas emociones: p.ej., se enoja cuando le quitan a su perrita o cuando no puede recortar. • Sabe qué actividades le gustan y las solicita ("mamita cómprame eso como en la escuela").	verbaliza por su condición antes indicada.
	Expresión de emociones	Muestra expresiones corporales y gestuales	• Cruza los brazos cuando está enojado. • Levanta hombros cuando no quiere hacer algo. • Ríe y juega cuando está contento.	• Cumple totalmente.

		Responde de manera gestual ante emociones ajenas	• Ante un llamado de atención o situaciones poco comunes como un castigo responde con gestos de molestia, perdón, o arrepentimiento.	Cumple totalmente. En casa usa imágenes, muñecos o gestos para expresar deseos y estados de ánimo.
		Usa pictogramas, gestos o lenguaje no verbal	• Verbaliza pocas palabras (ej. dice "no")	• Cumple parcialmente: comunica, pero no de forma verbal.

Tabla 3

Entrevista a la docente

CATEGORIA	DIMENCIÓN	INDICADOR	ANALISIS	VALORACIÓN
Reconocimiento y expresión de las emociones.	Identifica sus emociones	Reconoce y nombra emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, asco y furia)	La docente señala que Mateo usa pictogramas y gestos para expresar	Cumple parcialmente

			necesidades y estados	
			• La docente observa que identifica cuando alguien está triste o tiene necesidades (p.ej., un compañero llorando). • Sabe cuándo alguien está incómodo o enojado.	Cumplimiento alto
	Identifica emociones en los otros	Reconoce causas y las relaciona con su experiencia	• La docente indica que M. Ch. comprende señales y situaciones (p.ej., incomodidad con personal médico). • Interpreta correctamente a otros niños.	Cumple parcialmente

	Expresión de emociones	Muestra expresiones corporales y gestuales	Se muestra inquieto cuando algo le preocupa.	Cumple totalmente.
		Responde de manera gestual ante emociones ajenas	Identifica cambios emocionales y responde a ellos.	Cumple parcialmente: buena respuesta emocional, comunicación limitada.
		Usa pictogramas, gestos o lenguaje no verbal	Usa de manera correcta el material concreto.	Cumple totalmente

Tabla 4

Guía de observación

CATEGORIA	**DIMENCIÓN**	**INDICADOR**	**ANALISIS**	**CUMPLIMIENTO**
Reconocimiento y expresión de las emociones.	Identifica sus emociones	Reconoce y nombra emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, asco y furia)	• Identifica alegría, tristeza, enojo, miedo y asco ante cualquier situación que se le presente,	*Cumple totalmente*.

			por ejemplo, alegría cuando se encuentra con su docente y compañeros, tristeza cuando lo regañan en casa, dolor cuando está incomodo en su silla postural.	
			Gran sensibilidad: se preocupa por compañeros, familiares, profesores.	*Cumple totalmente*.
	Identifica emociones en los otros	Reconoce causas y las relaciona con su experiencia		*Cumplimiento medio*.
	Expresión de emociones	Muestra expresiones corporales y gestuales	Usa gestos, símbolos e imágenes.	*Cumple parcialmente*.

		Responde de manera gestual ante emociones ajenas	• Expresa emociones cuando se le pregunta. • Usa lenguaje no verbal.	*Cumple parcialmente*.
		Usa pictogramas, gestos o lenguaje no verbal	Usa pictogramas correctamente debido a que el estudiante tiene un lenguaje no verbal.	*Cumple parcialmente*.

Tabla 5

Test conociendo mis emociones:

CATEGORIA	DIMENCIÓN	INDICADOR	ANALISIS
Reconocimiento y expresión de las emociones.	Identifica sus emociones	Reconoce y nombra emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, asco y furia)	• El test registra que M. CH **reconoce sus emociones** al observar imágenes o

			cuando el adulto formula preguntas directas. La observación del instrumento señala: *"el niño identifica sus emociones con imágenes y con preguntas"*. Esto demuestra que posee conciencia emocional básica, aunque depende del apoyo visual para hacerlo.

	Identifica emociones en los otros	Reconoce causas y las relaciona con su experiencia	Selecciona correctamente las emociones de personajes en láminas y pictogramas. La evidencia del instrumento indica: *"reconoce las emociones de personas que están a su alrededor"*. Esto confirma que interpreta adecuadamente señales afectivas externas.
	Expresión de emociones	Muestra expresiones corporales y gestuales	El test reporta: *"reacciona de manera asertiva cuando se le presenta un estímulo"*. Mateo no solo identifica la emoción, sino que

			actúa congruentemente, lo cual evidencia transferencia del conocimiento emocional al contexto cotidiano.
		Responde de manera gestual ante emociones ajenas	La lista de cotejo indica: *"expresa de manera gestual las emociones"* y *"expresa muy bien sus emociones ayudándose en especial con gestos"*. Esto confirma que la expresión emocional de Mateo es predominantemente corporal, siendo este su canal comunicativo principal.
		Usa pictogramas, gestos o lenguaje no verbal	Muestra que Mateo utiliza eficazmente pictogramas para

			expresar emociones: *"expresa emociones con imágenes"*. Este recurso facilita su comunicación y compensa la baja verbalización.
			La lista de cotejo señala que Mateo expresa emociones principalmente mediante gestos y que **la verbalización aparece solo cuando se le guía**. Esto coincide con sus barreras de lenguaje oral previamente identificadas.

2.6. TRIANGULACIÓN

En el momento de la triangulación esta se realizó en dos vías, la triangulación de datos y la triangulación teórica. Las cuales se analizan a continuación:

Tabla 6

Matriz de triangulación de datos

Categoría	**Indicador**	**Padres**	**Docente**	**Observación**	**Coincidencias**	**Diferencias**
Reconocimiento y expresión de las emociones.	Reconoce y nombra sus emociones básicas, (alegría, tristeza, miedo, asco y furia) a través de pictogramas, gestos y lenguaje no verbal	Reconoce alegría, enojo, tristeza mediante gestos	reconoce emociones mediante pictogramas y gestos	identifica emociones básicas visual y oralmente	Todas las fuentes coinciden en que Mateo reconoce emociones básicas.	No existen diferencias
	Identifica emociones en los otros a través del lenguaje, sonido, comportamiento.	identifica tristeza en mamá y hermana y las	Reconoce cuando compañeros o docente están tristes o	Reconoce emociones de otros y muestra preocupación	Alto nivel de empatía y reconocimiento emocional del otro.	Ninguna.

		consuela	inquietos			
	Expresa adecuadamente sus emociones sus emociones a través de expresiones corporales, gestuales y acorde a sus necesidades que experimenta	entiende motivos simples (cuando le quitan algo, cuando falla una actividad)	entiende situaciones que generan miedo o frustración	comprende estímulos emocionales sencillos	Todas coinciden en comprensión básica, pero limitada.	Padres describen más ejemplos concretos que la docente.
	Responde adecuadamente a los mensajes emocionales de los otros de manera gestual o no verbal. Responde de manera empática hacia las emociones	usa gestos, posturas y pocas palabras y utiliza imágenes, gestos y en ocasion	usa gestos, inquietud y pictogramas, usa pictogramas y gestos; verbalización mínima	expresa emociones gestuales, aunque con poco control y expresa emociones cuando se le pregunta, no espontáneamente	Consistencia total: Mateo se expresa mayormente de forma no verbal, comunicación emocional no verbal predominante.	Padres reportan más expresiones corporales (brazos cruzados). Observación señala que expresa solo cuando se le pregunta.

	de sus compañeros	es palabras como "no"				

La triangulación de datos a través de la teoría nos ha permitido identificar y corroborar la información acerca de la identificación y expresión de emociones que son identificables en el estudiante del estudio de caso.

En cuanto al reconocimiento de emociones de acuerdo con los padres, la docente y la observación directa, el niño reconoce adecuadamente emociones básicas como alegría, tristeza, enojo, miedo y asco. Aunque no siempre las nombra verbalmente, utiliza recursos alternativos como gestos, posturas corporales o pictogramas para identificar cómo se siente.

La docente coincide en que el niño muestra facilidad para identificar estados emocionales tanto propios como de otras personas, lo cual se confirma también en la observación, donde se describe una fuerte sensibilidad hacia las emociones de sus compañeros.

Este hallazgo se alinea con lo expuesto por Machado (1993), quien sostiene que el reconocimiento emocional en la infancia se fundamenta inicialmente en señales visuales y gestuales, las cuales permiten al niño diferenciar estados afectivos aun cuando el lenguaje verbal no está plenamente desarrollado. La

capacidad del alumno para identificar tristeza, alegría o enojo mediante rostros, gestos y situaciones se corresponde con esta perspectiva teórica.

En relación con la identificación de las emociones, todas las fuentes coinciden en que esta habilidad está presente, pero aún en desarrollo. El comprende motivos simples como frustrarse al no lograr una tarea o enojarse si le retiran un objeto preciado, aunque todavía no logra explicar de manera verbal dichas causas. Existe una convergencia clara es decir que comprende las emociones, pero no logra expresarlas con lenguaje verbal estructurado.

Asimismo, Ekman (1992) afirma que las emociones básicas poseen expresiones faciales universales, lo cual facilita su identificación incluso en niños con dificultades en el lenguaje. Esto explica por qué él logra reconocer emociones ajenas con relativa facilidad, apoyándose en señales visuales antes que en explicaciones verbales.

Por otro lado, la teoría de Goleman (1995) indica que el reconocimiento emocional es un componente central de la inteligencia emocional, y constituye la base para el desarrollo posterior de la empatía y las habilidades sociales. La evidencia recogida en los tres instrumentos confirma este principio, ya que el estudiante no solo identifica emociones, sino que además responde a ellas de manera congruente.

Mientras que con relación a la expresión de emociones se pudo evidenciar que es predominantemente no verbal. La madre describe que cruza los brazos cuando está enojado, ríe cuando está feliz y levanta los

hombros cuando no quiere hacer algo. La docente reafirma esta información indicando el uso constante de pictogramas y gestos para comunicar necesidades o emociones. La guía de observación también señala que las expresiones emocionales son claras, pero no siempre controladas o bien reguladas.

Este resultado se sustenta en lo planteado por Chóliz (1995), quien explica que la expresión emocional puede adoptar formas alternativas —gestos, posturas, movimientos, imágenes— cuando existen limitaciones en el lenguaje oral. Según el autor, el cuerpo se convierte en un "canal privilegiado" de comunicación emocional cuando la capacidad verbal es insuficiente. En este sentido, el en niño ocurre de manera natural mediante gestos, señalamientos, cambios de postura y uso de pictogramas para transmitir lo que siente, lo cual evidencia que emplea adecuadamente canales alternativos de comunicación afectiva.

Además, autores como Bisquerra (2000) señalan que los apoyos visuales (como pictogramas y tarjetas emocionales) facilitan la expresión emocional en estudiantes con barreras de lenguaje, mejorando su capacidad para identificar y comunicar sus estados afectivos. La práctica pedagógica reportada por la docente y lo observado en el aula coinciden con esta propuesta, ya que el niño utiliza dichos apoyos de forma eficaz.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

CAPÍTULO III:

3. PROPUESTA





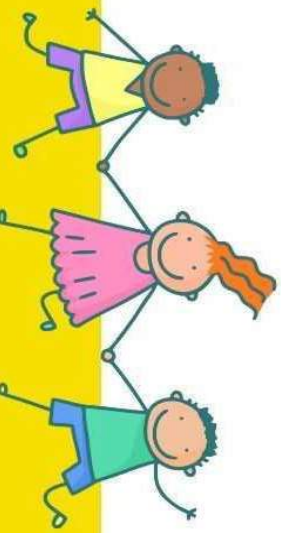
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

CARRERA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

ITINERARIO DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y DESARROLLO

TITULO DE LA TESIS:

"SISTEMA DE ACTIVIDADES PARA POTENCIAR EL RECONOCIMIENTO Y EXPRESIÓN DE EMOCIONES EN UN ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE – ESTUDIO DE CASO ÚNICO"





PROPUESTA

"CORAZÓN LATIENDO - CORAZÓN APRENDIENDO"

AUTORAS

PAMELA CAROLINA LOGROÑO SEGARRA

ANA KAREN PESÁNTEZ AGUILAR

TUTORA:

DRA. VANESA ESPERANZA MONTIEL CASTILLO

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN PROPUESTA

La inteligencia emocional se ha consolidado como un eje fundamental en el desarrollo integral del ser humano, debido a su incidencia en la adaptación social, el bienestar psicológico y el aprendizaje. Desde la perspectiva de la educación emocional, esta se entiende como un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con el fin de capacitar a la persona para la vida (Bisquerra, 2009). En este sentido, la inteligencia emocional no se limita al reconocimiento de emociones, sino que integra habilidades relacionadas con la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades para la vida y el bienestar.

Dentro de este marco teórico, el reconocimiento y la expresión de las emociones constituyen dimensiones esenciales de la conciencia emocional. Reconocer una emoción implica identificarla, comprenderla y diferenciarla tanto en uno mismo como en los demás; mientras que expresarla supone comunicarla de forma adecuada, favoreciendo procesos de interacción social y autorregulación. Según Bisquerra (2009), el desarrollo de estas habilidades permite prevenir comportamientos desajustados, mejorar la convivencia escolar y fortalecer el bienestar personal. Por tanto, la intervención desde el contexto educativo resulta clave para garantizar el desarrollo equilibrado del estudiante.

En los entornos escolares inclusivos, el fortalecimiento de las habilidades emocionales adquiere mayor relevancia cuando se trata de estudiantes con necesidades educativas específicas. En el caso de los niños con discapacidad intelectual leve, pueden presentarse dificultades en la comprensión de estados emocionales propios y ajenos, en la verbalización de sentimientos y en la regulación de respuestas frente a situaciones de frustración o cambio. Estos desafíos pueden repercutir en la interacción social, en el manejo de situaciones académicas y en el desarrollo progresivo de la autonomía, afectando su bienestar integral.

En el marco de la práctica pedagógica desarrollada, se realizó un acompañamiento sistemático bajo la modalidad de estudio de caso único a un estudiante con diagnóstico de discapacidad intelectual leve. A partir de la observación directa se identificaron regularidades relacionadas con limitaciones en el reconocimiento de emociones básicas como la alegría, tristeza, enojo, miedo y asco, tanto a nivel personal como en la identificación de emociones en otros. Asimismo, se evidenció escasa verbalización emocional, presencia de silencios prolongados ante situaciones de frustración, respuestas impulsivas y dificultades para establecer relación entre las experiencias vividas y las emociones experimentadas. Estas manifestaciones inciden en su regulación emocional, participación en el aula e interacción social.

Las regularidades observadas evidencian la necesidad de una intervención pedagógica intencionada, sistemática y contextualizada que permita potenciar el reconocimiento y la expresión de emociones como parte del desarrollo de las competencias emocionales. En coherencia con los planteamientos de la educación emocional y con las necesidades identificadas en el estudio de caso, se propone el diseño de un sistema de

actividades orientado a fortalecer estas habilidades, favoreciendo el bienestar integral y la autonomía progresiva del estudiante.

3.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Según la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) indica que la discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones importantes tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativo las cuales afectan las diferentes áreas del ser humano como es la comunicación, interacción social, el razonamiento y la resolución de problemas, incidiendo directamente en el reconocimiento y expresión de emociones que se considera necesarios para el desarrollo socio afectivo y la adaptación escolar.

En el caso de M. CH. que es un estudiante de 8 años se evidenció la dificultad recurrente para el reconocimiento de expresiones emocionales en sí mismo y de los demás, lo cual en ciertos casos limita su comprensión de situaciones concretas y su respuesta ante ellas, de la misma manera se observó la dificultad en la expresión emocional y la carencia de respuestas de las emociones.

Si bien la docente emplea este tipo de actividades dentro del espacio áulico, se ha visto la necesidad de reforzar las actividades para fomentar el reconocimiento y expresión de las emociones que incrementan las diferentes dificultades y afecta la comunicación funcional y la participación de las diferentes actividades

académicas que garanticen el bienestar emocional de niños, es por eso que se plantea la siguiente pregunta que orientan la propuesta: ¿Cómo un sistema de actividades educativas puede potenciar el reconocimiento y expresión de emociones en un estudiante con discapacidad intelectual leve?

OBJETIVOS:

Objetivo general:

Potenciar el reconocimiento y la expresión de emociones en un estudiante de 8 años con discapacidad intelectual leve.

JUSTIFICACIÓN

La presente propuesta responde a una necesidad educativa especifica identificada en un estudiante de 8 años que cursa el 5to de básica, el cual presente limitación en el reconocimiento y expresión de emociones, además de competencias básicas para el desarrollo emociona, la autorregulación conductual y la interacción socio efectiva, En caso de estudiantes con discapacidad intelectual, estas habilidades suelen ser presentadas mediante un desarrollo más lento o en algunos casos requieren de apoyos sistemáticos que en algunas ocasiones pueden incidir en la adaptación escolar, la relaciones interpersonales y la participación dentro del aula de clases. En tal sentido la propuesta presentada no solo ayuda a la mejora de la dificultad observable si

no que ayuda a una mejor orientación para el fortalecimiento de competencias para el desarrollo integral que ayuda a la inclusión educativa del estudiante.

Desde la metodología, esta propuesta se basa en el DUA (Diseño Universal para el aprendizaje), la cual ayuda a garantizar la eliminación de barreras mediante las múltiples formas de representación, acción y expresión, a través de recursos gráficos, cubos emocionales se puede facilitar la compresión y reconocimiento emocional, así mismo se incorporan principios básicos del aprendizaje lúdico y vivencial promoviendo una experiencia más significativa que permita al estudiante explorar, identificar y expresar emociones cercanos a su realidad.

Cabe recalcar que esta propuesta se enmarca en el enfoque de la educación emocional, el cual prima el desarrollo de la conciencia emocional, la identificación de causas y consecuencias de las emociones, la expresión adecuada de sentimientos y el inicio de estrategias básicas de regulación fortaleciendo las habilidades inter e intrapersonales, favoreciendo así una mejor adaptación social y bienestar psicológico. Al ser un estudio de caso único la intervención permite dar un seguimiento personalizado de los avances que presente el estudiante.

Esta propuesta es beneficiosa ya que la implementación de un sistema de actividades para potenciar el reconocimiento y expresión de emociones en un estudiante con discapacidad intelectual leve contribuirá en el desarrollo de la competencia emocional del estudiante además que mejorará su capacidad de reconocer y diferenciar emociones como también lograr expresar sus estados afectivos de manera verbal, gráfica o

gestual, y reducir conductas desajustadas asociadas a la frustración o a la dificultad para comunicar lo que siente. La propuesta ayuda de manera positiva a la autoestima, autoconfianza y seguridad personal como también la interacción entre pares, finalmente esta propuesta incide positivamente tanto en su bienestar emocional como en su desempeño académico y social, favoreciendo su proceso de inclusión educativa.

Finalmente, la propuesta es viable y factible, dado que emplea materiales accesibles y de bajo costo, no requiere recursos tecnológicos especializados y puede integrarse dentro de la planificación curricular habitual. Las actividades diseñadas son flexibles y adaptables a diferentes niveles de desempeño, lo que garantiza su aplicabilidad en diversos contextos educativos. Por tanto, se configura como una intervención pertinente, metodológicamente fundamentada y sostenible en el tiempo, orientada a potenciar de manera significativa el desarrollo de habilidades emocionales en un estudiante con discapacidad intelectual leve.

3.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Un sistema de actividades es un conjunto organizado, secuencial e intencional de acciones pedagógicas diseñadas para desarrollar habilidades específicas en un sujeto, considerando sus características, necesidades y contexto. A diferencia de actividades aisladas, el sistema de actividades se caracteriza por su estructura coherente, progresiva y articulada, donde cada actividad cumple una función dentro de un objetivo mayor (Addine, 2013).

Desde el enfoque inclusivo, el sistema de actividades permite atender la diversidad, ya que organiza experiencias de aprendizaje adaptadas al ritmo, estilo y posibilidades del estudiante, favoreciendo la participación y significativo (Ainscow, 2017).

En el ámbito de la Educación Especial, el sistema de actividades se constituye en una herramienta fundamental para promover aprendizajes funcionales, especialmente en áreas como el desarrollo emocional, social y comunicativo, donde la repetición significativa y la mediación sistemática son esenciales (Bisquerra, 2016).

El sistema de actividades se aplica mediante una planificación estructurada que contempla los objetivos claros y medibles, actividades progresivas y secuenciales, estrategias lúdicas y multisensoriales, recursos accesibles y adaptados y evaluación continua del proceso.

Según Vygotsky (1979), el aprendizaje se construye a través de la interacción social y la mediación; por ello, el sistema de actividades se implementa con el acompañamiento constante del docente o mediador, quien guía al estudiante dentro de su zona de desarrollo próximo, es decir que el estudiante aprende de mejor manera a partir del acompañamiento constante del docente y la interacción social facilitando y participando de mejor manera con otras personas.

En estudiantes con discapacidad intelectual leve, la aplicación del sistema debe priorizar el uso de apoyos visuales, comunicación aumentativa y actividades lúdicas, ya que estas estrategias facilitan la comprensión, la motivación y la generalización de los aprendizajes (González & Llorens, 2019).

El sistema de actividades se utiliza cuando se busca desarrollar habilidades de manera progresiva, atender necesidades educativas específicas, promover aprendizajes funcionales y generalizables, intervenir en áreas complejas como emociones, conducta o habilidades sociales.

Según Coll (2014), este enfoque resulta especialmente pertinente en procesos de intervención educativa y psicoeducativa, ya que permite una organización temporal flexible y ajustada al ritmo del estudiante. En el caso del desarrollo emocional, el sistema de actividades debe aplicarse de forma sistemática y continua, integrándose a la rutina diaria del estudiante, lo que favorece la consolidación de habilidades emocionales y sociales (CASEL, 2020).

El uso de sistemas de actividades es fundamental porque garantiza coherencia y continuidad en la intervención, evita la improvisación pedagógica, facilita el seguimiento y evaluación de los avances, promueve aprendizajes significativos y funcionales.

Bisquerra (2016) sostiene que el desarrollo emocional no ocurre de manera espontánea, sino que requiere experiencias educativas intencionadas y sistemáticas. En este sentido, el sistema de actividades se convierte en un recurso eficaz para favorecer la autorregulación emocional, la expresión de emociones y la convivencia positiva.

Asimismo, desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018), los sistemas de actividades permiten ofrecer múltiples formas de representación, expresión y participación, asegurando el acceso equitativo al aprendizaje para todos los estudiantes.

En el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual leve y el uso de un sistema de actividades en diversos estudios coinciden en que los estudiantes con discapacidad intelectual leve se benefician de intervenciones estructuradas, lúdicas y visuales, organizadas en sistemas de actividades que favorecen la repetición significativa y la mediación emocional (Hastings & Remington, 2019).

Por tanto, la implementación de un sistema de actividades orientado al reconocimiento y expresión de emociones constituye una estrategia pertinente, necesaria y coherente con los principios de la educación inclusiva, permitiendo potenciar las habilidades emocionales del estudiante y mejorar su participación social.

La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, que se manifiestan en habilidades conceptuales, sociales y prácticas, y que se originan antes de los 18 años (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), 2021). Estas limitaciones influyen directamente en los procesos de comunicación, regulación emocional y desempeño social, por lo que los estudiantes con discapacidad intelectual leve suelen requerir apoyos pedagógicos estructurados, sistemáticos y funcionales para favorecer su desarrollo integral.

En este sentido, el uso de un sistema de actividades se presenta como una estrategia pedagógica pertinente, ya que permite organizar experiencias de aprendizaje progresivas, intencionadas y adaptadas a las necesidades del estudiante, promoviendo la participación y el desarrollo de habilidades emocionales y sociales. De acuerdo con Bisquerra (2016), el desarrollo de competencias emocionales no ocurre de manera espontánea, sino que requiere intervenciones educativas planificadas y coherentes; por ello, la implementación de sistemas de actividades lúdicas, mediadas y accesibles resulta fundamental para potenciar el reconocimiento, la expresión y la regulación de emociones en estudiantes con discapacidad intelectual leve, favoreciendo su inclusión educativa y social.

3.1.1. DISCAPACIDAD INTELECTUAL

La discapacidad intelectual es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa. La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo – AAIDD (Schalock et al., 2010) señala que estas limitaciones se manifiestan en habilidades conceptuales, sociales y prácticas, afectando la autonomía y el desempeño en diferentes contextos. No se trata únicamente de un déficit cognitivo, sino de una interacción entre las capacidades de la persona y las demandas del entorno.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023) explica que la DI no debe entenderse desde un enfoque únicamente biológico, sino desde un modelo biopsicosocial que reconoce la interacción entre la persona, su contexto, las barreras del entorno y los apoyos disponibles. Esta perspectiva subraya que el

desempeño de un individuo con DI mejora significativamente cuando recibe apoyos ajustados a sus necesidades y a su etapa de desarrollo.

La literatura actual coincide en que los estudiantes con DI leve presentan mayores posibilidades de autonomía, aprendizaje académico funcional y desarrollo emocional, siempre que se empleen estrategias pedagógicas adecuadas, consistentes y con un acompañamiento respetuoso (Flores & García, 2020). Esto genera oportunidades reales para intervenir en áreas específicas como el reconocimiento y la expresión de emociones, fundamentales para una participación plena en la escuela y la vida social.

Esta perspectiva ecológica es clave, porque reconoce que la discapacidad intelectual no es una condición estática: el desempeño de la persona puede mejorar con apoyos adecuados, oportunos y culturalmente pertinentes (Luckasson & Schalock, 2015). En el ámbito educativo, esto implica la necesidad de adaptar actividades, ofrecer apoyos visuales y promover experiencias significativas que permitan al estudiante desenvolverse con mayor independencia.

Dentro de este grupo, los estudiantes con discapacidad intelectual leve suelen presentar un rango de funcionamiento cognitivo que les permite participar en actividades escolares con mayor autonomía, aunque con necesidad de apoyo adicional en la comprensión de conceptos abstractos, regulación emocional y habilidades sociales.

Diversos estudios (Hodapp & Dykens, 2012) indican que estos estudiantes pueden tener buenas habilidades de interacción, pero enfrentan retos en la identificación y el manejo de emociones, lo cual influye directamente en su adaptación escolar.

3.1.2. HABILIDADES EMOCIONALES EN LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Las habilidades emocionales incluyen la capacidad de percibir, comprender, regular y expresar emociones de manera adecuada (Bisquerra, 2018). Estas competencias son esenciales para las relaciones interpersonales, la toma de decisiones y el bienestar psicológico. En estudiantes con DI leve, el desarrollo de estas habilidades puede presentar un ritmo distinto, pero no por ello limitado; al contrario, múltiples estudios evidencian que con programas educativos estructurados pueden alcanzarse progresos significativos (Gómez & Navarro, 2021).

La educación emocional, según Bisquerra (2018), tiene como meta que los estudiantes aprendan a identificar lo que sienten, entiendan el origen de sus emociones y logren expresarlas de manera saludable. Sin embargo, en personas con DI este proceso requiere apoyos visuales, actividades concretas, experiencias guiadas y una mediación que facilite la comprensión del lenguaje emocional.

3.1.3. RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL:

El reconocimiento emocional implica identificar correctamente las emociones propias y las de los demás, a partir de señales faciales, corporales o contextuales (Ekman, 2003). Es una habilidad fundamental en la vida social, pues permite interpretar la intención del otro, anticipar comportamientos y dar respuestas adecuadas.

En estudiantes con discapacidad intelectual leve, esta habilidad suele desarrollarse de forma más lenta y puede requerir apoyos específicos, pero no está ausente. De acuerdo con García y Rebollo (2019), las dificultades más comunes incluyen:

- Identificar emociones complejas o mixtas
- Generalizar el aprendizaje a situaciones reales
- Interpretar el lenguaje no verbal
- Comprender matices afectivos en conversaciones

Para mejorar el reconocimiento emocional, los recursos visuales son especialmente eficaces. Ekman (2003) demostró que las expresiones faciales universales (alegría, tristeza, enfado, miedo, sorpresa y asco) pueden enseñarse de manera estructurada con imágenes, tarjetas, vídeos y dramatizaciones.

Los programas basados en historietas sociales, secuencias visuales y situaciones cotidianas han mostrado un impacto positivo en el aprendizaje emocional, especialmente cuando se trabajan de manera sistemática (Gray, 2010). Este enfoque se alinea con el Diseño Universal para el Aprendizaje, que promueve representar la información de múltiples maneras.

3.1.4. LA EXPRESIÓN EMOCIONAL EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Desde una perspectiva teórica, la expresión emocional implica reconocer el propio estado afectivo, regularlo y comunicarlo de manera coherente, respetuosa y comprensible para el entorno. Como señala Saarni (1999), este proceso integra componentes de conciencia emocional, regulación y comunicación efectiva, elementos clave para la interacción social.

En el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual leve, es común que se presenten desafíos específicos tales como:

1. Acceder a un vocabulario emocional adecuado,
2. Diferenciar emociones similares —por ejemplo, enojo y frustración—,
3. Regular la intensidad de sus emociones, y
4. Comunicar sentimientos sin recurrir a conductas disruptivas.

A pesar de estas dificultades, la intervención educativa desempeña un papel determinante para potenciar la expresión emocional. Actividades lúdicas, dramatizaciones, pictogramas, canciones y rutinas de conversación emocional han demostrado ser estrategias efectivas para promover avances significativos en esta habilidad (Fernández-Berrocal & Extremera, 2020). Del mismo modo, recursos como fábulas, historietas sociales y carteles emocionales facilitan que las emociones dejen de percibirse como un concepto abstracto y se conviertan en experiencias concretas y comprensibles; estos materiales permiten al estudiante encontrar palabras, gestos y comportamientos socialmente adecuados para expresar lo que siente.

Desde la psicología del desarrollo, se reconoce que la expresión emocional no surge de manera espontánea, sino que se adquiere mediante la interacción social. Vygotsky (1978) plantea que las funciones psicológicas superiores —incluyendo la regulación y expresión de emociones— se construyen a través de procesos sociales mediados por un adulto o un par más competente. Por ello, los entornos educativos deben ofrecer actividades que permitan practicar diferentes formas de comunicación emocional.

Investigaciones recientes respaldan esta perspectiva. Martínez y López (2021) evidencian que estrategias como la dramatización, el juego de roles, la mímica emocional y la elaboración de diarios de emociones favorecen significativamente la expresión emocional en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, ya que proporcionan un espacio seguro para ensayar conductas emocionales, explorar el mundo interno y adquirir modos más funcionales de comunicar sentimientos.

Finalmente, la expresión emocional mantiene una estrecha relación con la autorregulación emocional. Gross (2014) sostiene que identificar las emociones y expresarlas de manera adecuada disminuye la intensidad de

las experiencias emocionales negativas y fomenta la estabilidad emocional. En el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual leve, fortalecer esta habilidad no solo mejora la comunicación, sino que también contribuye a reducir conductas disruptivas y a favorecer una convivencia escolar más armónica.

3.1.5. PROCEDIMIENTO DE INTERVENCIÓN

La propuesta denominada “Corazón latiendo – Corazón aprendiendo” se estructura en 2 módulos secuenciales que responden de manera sistemática y con coherencia que caracteriza a un sistema de actividades (Addine, 2013). Desde la perspectiva de la educación emocional, las habilidades emocionales no se desarrollan de forma espontánea, sino mediante experiencias intencionadas y repetidas. (Bisquerra, 2016).

Estos dos módulos permiten garantizar la coherencia interna durante la intervención, como también ayuda a facilitar de manera sistemática un seguimiento al estudiante, además permite evitar una improvisación pedagógica y finalmente respetar el rito individual del estudiante, la secuenciación de los módulos asegura que cada nuevo aprendizaje se apoye en habilidades previamente consolidadas.

La intervención de los módulos tiene una aplicación aproximada de cuatro semanas con actividades de dos a tres sesiones semanales lo que equivale a un total de ocho a doce sesiones, la duración de cada una de las actividades es aproximadamente de 20 minutos considerando que el estudiante teme correcta atención a la actividad y que sea tolerante durante la actividad planteada en la sesión. Cabe indicar que esta propuesta no es rígida, sino más bien permite ajustarse según el ánimo y disponibilidad del estudiante

La secuencia de trabajo del módulo 1 que es “Reconcomiendo de emociones básicas” tendrá una duración aproximada de 2 semanas y cuenta con 4 actividades que se ejecutarán en un tiempo estimado de 20

minutos por cada actividad, el objetivo principal de este módulo es la identificación de emociones por lo tanto este módulo trabaja la identificación visual de emociones, la asociación de emociones mediante una situación cotidiana, diferenciación de emociones agradables y difíciles y finalmente el reconocimiento de rasgos faciales. Es importante que las actividades responden a los canales de aprendizaje visual, manipulativo, motor y situacional- contextual, estas actividades permiten que no se genere una saturación cognitiva, asimismo, responde a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2018), al ofrecer múltiples formas de representación.

La transición del módulo 1 al módulo 2 no se basa en el cumplimiento del tiempo si no se basa en criterios observables por la docente, como por ejemplo cuando el estudiante identifica correctamente al menos 4 de las 6 emociones básicas, cuando logra asociar emociones o situaciones en un 60% o cuando logra mayor seguridad en el reconocimiento facial. Si estos indicadores no se alcanzan, el módulo puede reforzarse o extenderse. Esta decisión responde a una evaluación formativa continua y no a un esquema rígido.

El módulo 2 llamado “Expresión emocional y autorregulación” tiene una duración estimada de dos semanas y contiene cuatro actividades debidamente estructuradas con un tiempo estimado de 15 a 20 minutos, una vez trabajado y conseguido el reconocimiento emocional que corresponde al módulo uno se dará inicio al trabajo de expresión emocional en el cual se fomentará la expresión facial, corporal, simbólica, externalización artística y la regulación mediante la música y movimiento corporal, el objetivo de estas actividades es integrar las diferentes formas de comunicación respetando las limitaciones de lenguaje que presenta el estudiante.

Para la evaluación de cada una de las actividades de los dos módulos se utilizará listas de cotejo y rubricas de desempeño. Estas evaluaciones tienes tres funciones principales la primera que consiste en la fase inicial se realizará una evaluación diagnóstica, la segunda será la fase formativa es decir que se realizará

durante el proceso de las actividades y finalmente la fase de evaluación de resultados donde se comparan los resultados de la evaluación inicial y la evaluación final con la finalidad de conocer la efectividad de las acciones desarrolladas.

La propuesta está estructurada de manera práctica y no rígida, esta se fundamenta en el principio de flexibilidad pedagógica propio de la educación inclusiva (Ainscow, 2017) que se ajusta a tiempos por sesión, repetición de actividades si es necesario y modificación de apoyos visuales o sensoriales si el caso lo requiere.

La organización de los módulos permite como ya se mencionó anteriormente una observación más detallada ya que se trata un estudio de caso único, un registro sistemático de cambios y ajustes si el caso lo requiere, esta estructura fortalece a la validez de esta propuesta. Esta estructura fortalece la validez interna de la propuesta, ya que permite evidenciar cambios concretos en el reconocimiento y expresión emocional.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Las consideraciones éticas dentro de esta propuesta deben estar basadas en el respeto, protección y bienestar integral del estudiante, como prioridad el estudiante al ser menor de edad se debe contar con el consentimiento informado del representante legal, de esa manera se asegura que la intervención durante la propuesta sea conocida y aceptada de manera voluntaria por los representantes del estudiante, este consentimiento constará con los objetivos, el procedimiento y los beneficios de la intervención así como el uso del a información recolectada durante la investigación y aplicación dela propuesta.

Asimismo, se garantiza la confidencialidad absoluta de la identidad del estudiante, utilizando iniciales protejan su privacidad. La información recolectada durante el proceso de observación, intervención y evaluación se emplea exclusivamente con fines académicos, resguardando los datos personales y evitando cualquier forma de exposición que pueda vulnerar su intimidad.

También como consideración ética tenemos el principio de respeto a la dignidad humana, reconociendo al estudiante como sujeto de derechos, con capacidades, potencialidades y características individuales que deben ser valoradas desde un enfoque inclusivo y no deficitario. En este sentido, la intervención evita prácticas estigmatizantes o etiquetadoras, promoviendo una visión centrada en las fortalezas y en el desarrollo progresivo de competencias emocionales.

Del mismo modo, se atiende al principio de no maleficencia y beneficio directo, procurando que cada actividad implementada tenga un impacto positivo en el bienestar emocional del estudiante y evitando cualquier situación que genere daño psicológico, frustración excesiva o sobrecarga emocional. La propuesta prioriza un ambiente seguro, afectivo y de contención, donde el estudiante pueda expresarse libremente sin temor al juicio o la sanción.

Finalmente, se emplea un lenguaje respetuoso, inclusivo y no estigmatizante a lo largo de todo el proceso investigativo y en la redacción del presente trabajo. Se evita el uso de términos peyorativos o reduccionistas, alineándose con el modelo biopsicosocial de la discapacidad y con los principios de la educación inclusiva. De esta manera, las consideraciones éticas no constituyen un apartado meramente formal, sino un eje transversal que orienta cada fase de la intervención y garantiza que el estudio contribuya al desarrollo integral del estudiante en un marco de respeto, equidad y justicia educativa.

La presente propuesta se divide en dos módulos donde se trabajará desde la identificación hasta la expresión de emociones, además cuenta con una tercera parte denominada recreos emocionales, el cual está desarrollado por actividades que se pueden aplicar dentro de un espacio entre clase y clase, durante el receso o alguna actividad académica catalogándolo como pausa activa o de relajación.

3.2. MÓDULO DE ACTIVIDADES:

El presente sistema de actividades se estructura como una propuesta pedagógica diseñada para fortalecer el reconocimiento y la expresión emocional en un estudiante con discapacidad intelectual leve. Está fundamentado en el enfoque de la educación inclusiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y principios de la psicología socioafectiva. Parte de la premisa de que las habilidades emocionales pueden desarrollarse de manera progresiva y contextualizada cuando se emplean experiencias significativas, visuales, lúdicas y adecuadamente mediadas (Goleman, 1995; Ekman, 1999).

La presente propuesta cuenta con 2 módulos de actividades que van desde lo más básico que es el reconocimiento de emociones hasta la expresión de las emociones en situaciones reales, estas actividades permiten que la intervención que se realice sea de manera secuencial, ajustada y accesible para el estudiante que presenta discapacidad intelectual leve, además estos módulos del Sistema de Actividades cuentan con una intervención pedagógica, un propósito y las competencias que se desarrollarán junto con una descripción de cada una. tal como recomiendan Mayer, Salovey y Caruso (2004) en el desarrollo de competencias emocionales.

Esta propuesta está diseñada con los principios pedagógicos que sustentan la propuesta como es el DUA, un enfoque inclusivo y con un enfoque emocional y psicopedagógico, para ello es importante detallar cada uno de estos principios para un mejor entendimiento de este.

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA)

El DUA plantea ofrecer múltiples formas de representación, acción, expresión y motivación. En este sistema se incluyen imágenes, pictogramas, dramatización, expresión corporal, material manipulativo y apoyos verbales, permitiendo que el estudiante acceda al contenido desde diversas vías sensoriales y cognitivas.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) constituye un eje metodológico fundamental en la presente propuesta, ya que permite planificar la enseñanza considerando la diversidad desde el inicio. Según CAST (2018), el DUA se basa en tres principios: múltiples formas de representación, múltiples formas de acción y expresión, y múltiples formas de implicación o motivación, los cuales buscan eliminar barreras y garantizar un acceso equitativo al aprendizaje.

En relación con el principio de representación, la propuesta incorpora imágenes reales, pictogramas, tarjetas visuales, dramatizaciones y material manipulativo. Estos recursos facilitan el reconocimiento y expresión de las emociones, evitando que se trabajen únicamente como conceptos abstractos y permitiendo

que el estudiante acceda al contenido mediante apoyos visuales y concretos acordes a sus características cognitivas.

Respecto al principio de acción y expresión, se ofrecen diversas maneras de responder y comunicar lo aprendido. El estudiante puede señalar, dramatizar, imitar gestos, pintar, utilizar personajes simbólicos o expresar emociones corporalmente, sin limitarse exclusivamente al lenguaje verbal. Esto reduce la ansiedad comunicativa y favorece una expresión emocional más auténtica y accesible.

En cuanto al principio de implicación o motivación, la propuesta integra actividades lúdicas, música, personajes afectivos y espacios de recreo emocional que fortalecen el compromiso y la seguridad afectiva. La validación constante de las emociones y la posibilidad de elección dentro de las actividades incrementan la participación del estudiante.

De esta manera, el DUA no se incorpora como un elemento aislado, sino como un marco que orienta la planificación, ejecución y evaluación del sistema de actividades, asegurando que el aprendizaje emocional sea accesible, significativo y ajustado a las necesidades del estudiante con discapacidad intelectual leve.

En el caso de la presente propuesta, dirigida a un estudiante con discapacidad intelectual leve, el principio de múltiples formas de acción y expresión se materializa de manera concreta en el diseño de las actividades de ambos módulos, empezando por el módulo 1 donde se trabaja el reconocimiento e

identificación de emociones se presentan múltiples formas de acción cuando el estudiantes logra señalar una emoción correcta mediante una tarjeta presentada, imitar una expresión facial frente a un espejo o clasificar emociones en los diferentes baldes, estas acciones implica que el estudiante no está obligado a responder de manera verbal dado a su condición de no hablante, si no que estas acciones permiten al estudiante a que se adapte a sus posibilidades reales.

Respecto al módulo 2 que habla de la Expresión emocional, este principio se profundiza aún más cuando el estudiante logra pintar como se siente, expresar sus emociones a través de la música o utilizar un personaje simbólico para indicar cual es la emoción que siente en ese momento, como también abrazar una almohada emocional como forma de representar su estado de ánimo, el objetivo de estas actividades es que el estudiante no sienta presión de utilizar un lenguaje formal su no que sus expresiones sean seguras y libres.

Finalmente consideramos como estrategia transversal de la propuesta implementar un sistema complementario denominado los recreos emocionales que son los que constituyen espacios pedagógicos breves, intencionados y acompañados, implementados dentro de la jornada escolar con el propósito de favorecer el reconocimiento, la expresión y la autorregulación de las emociones en los estudiantes. A diferencia del recreo tradicional, cuyo énfasis se centra en el juego libre y la socialización espontánea, los recreos emocionales priorizan el bienestar socioemocional del niño, especialmente en momentos de sobrecarga sensorial, crisis emocional, ansiedad, frustración o desregulación conductual.

Estos espacios no tienen carácter punitivo ni correctivo, sino preventivo y formativo, ya que buscan ofrecer al estudiante un entorno seguro y afectivo donde pueda expresar lo que siente sin ser juzgado ni

forzado a verbalizar sus emociones. Su duración es flexible y generalmente breve, oscilando entre cinco y quince minutos, dependiendo de las necesidades individuales del niño y del contexto escolar en el que se desarrollan.

Durante los recreos emocionales, el estudiante puede identificar su estado emocional mediante apoyos visuales, objetos simbólicos o recursos sensoriales, tales como peluches, tarjetas de emociones, almohadas emocionales o personajes mediadores. A través de estos recursos, el niño tiene la posibilidad de descargar tensiones, recibir contención afectiva y desarrollar progresivamente estrategias básicas de autorregulación. La presencia del adulto cumple un rol fundamental como mediador emocional, validando las emociones expresadas, utilizando un tono de voz calmado y acompañando el proceso sin imponer respuestas ni conductas esperadas.

En el marco del sistema de actividades propuesto, los recreos emocionales se articulan como una estrategia complementaria que refuerza el trabajo realizado en las actividades estructuradas de reconocimiento y expresión emocional. Estos recreos permiten generalizar los aprendizajes emocionales a situaciones cotidianas y espontáneas del entorno escolar, facilitando la transferencia de habilidades emocionales a contextos reales de interacción social.

Asimismo, los recreos emocionales resultan especialmente pertinentes en el trabajo con estudiantes que presentan discapacidad intelectual, trastornos del neurodesarrollo o dificultades en la comunicación verbal, ya que respetan los ritmos individuales, consideran diversas formas de expresión emocional y se alinean con los principios de la educación inclusiva y del Diseño Universal para el Aprendizaje. Al promover la calma, la seguridad emocional y la comprensión de las propias emociones, estos espacios contribuyen a mejorar la disposición del estudiante para el aprendizaje y la convivencia escolar.

En este sentido, los recreos emocionales no representan una interrupción del proceso educativo, sino una estrategia pedagógica que potencia el aprendizaje integral del estudiante, al reconocer que el bienestar emocional es un componente esencial para el desarrollo personal, social y académico.

ENFOQUE INCLUSIVO

La propuesta reconoce que el estudiante del estudio de caso requiere apoyos estructurados, instrucciones simples, actividades fragmentadas y retroalimentación inmediata, elementos esenciales para un aprendizaje accesible y significativo, pero sobre todo graduales para que el estudiante logre un aprendizaje emocional de manera significativa, sin embargo, estos apoyos pueden variar ya que como se mencionó antes la propuesta no es rígida si no flexible.

Los apoyos que se mencionan en el párrafo anterior indican de 4 dimensiones que son los apoyos visuales que consiste en incluir pictogramas, tarjetas de emociones, semáforo emocional como también personajes simbólicos de las emociones, estos apoyos lo que logran es que el estudiante comprensa de manera más fácil las actividades que está realizando, de la misma manera se presentan los apoyos verbales los cuales consisten en las indicaciones básicas usando frases sencillas, o preguntas fáciles como por ejemplo ¿Cómo te sientes? De esa manera el estudiante tendrá un mejor entendimiento de las actividades, luego tenemos los apoyos físicos que consisten en el modelado de la expresión facial lo cual sirve como guía motriz para las actividades, y finalmente tenemos los apoyos emocionales que consisten básicamente en dar una retroalimentación positiva usando un todo de voz leve para que el estudiante se sienta calmado.

Los apoyos se pueden aplicar según la necesidad del estudiantes, es decir si el nivel de apoyo es intensivo es porque el estudiante presenta dificultad para aprender o comprender la actividad, el apoyo moderado se aplica en cambio cuando el estudiante muestra actitud de bloqueo, error o una comprensión parcial de las actividades y de las indicaciones dadas por el docente, y finalmente el apoyo leve se da cuando el estudiante muestra una independencia mayor, en estos casos el docente puede apoyar mediante un refuerzo positivo al finalizar las actividades de cada módulo.

ENFOQUE PSICOPEDAGÓGICO

Las emociones se abordan como parte fundamental del bienestar del estudiante y como habilidades que pueden ser enseñadas, reforzadas y evaluadas sistemáticamente (Bisquerra, 2000).

El enfoque emocional y psicopedagógico se basa en la emoción no solo como un estado de ánimo como tal si no como un requisito cognitivo donde un estudiante con discapacidad intelectual está ligado a la seguridad afectiva y a la educación del entorno que lo rodea.

Para dar inicio al sistema de actividades obligatoriamente se debe iniciar por la identificación y reconocimiento de las emociones, se debe iniciar desde ese punto ya que a veces los estudiantes tienen dificultad en entender sus propios procesos mentales y si en algunas ocasiones no logran identificar siente frustración, es por eso que se propone el uso de andamos visuales que consisten básicamente en el uso de pictogramas, semáforos emocionales, dados emocionales para que de esa manera el estudiante logre plasmar su estado antes de iniciar cualquier tarea durante el día.

Luego de la identificación debemos centrarnos en los ritmos y estilos de aprendizaje ya que en la discapacidad intelectual muchas ocasiones por no decir todas las instrucciones saben ser de mayor esfuerzo

de entendimiento, lo que esta propuesta sugiere es que se puedan aplicar pausas para que de esa manera se evite la saturación de los diferentes estímulos y causando retraso en las tareas o la continuación de estas.

Finalmente, como recomendación y basado en la detallada explicación en los párrafos anteriores se sugiere establecer rutinas para que se reduzca la ansiedad del estudiante, también se puede utilizar agendas visuales de esa manera el estudiante sabrá qué es lo que pasará siempre y cuando se respete los tiempos y ritmos de aprendizaje.

También se recomienda que se realicen pausas activas para que el estudiante no sienta agotamiento o frustración de las actividades y así pueda continuar con las actividades planificadas por el docente, finalmente se debe evitar el uso de sarcasmos o de metáforas complejas y más bien utilizar frases directas de esa manera se logrará crear un espacio de aprendizaje basado en el respeto.

3.3. MODULO I

MODULO 1:

Identificación y reconocimiento de Emociones Básicas



MODULO 1

RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES BÁSICAS

Este módulo introduce al estudiante en la identificación de las emociones primarias propuestas por Ekman (1999): alegría, tristeza, enojo, miedo, sorpresa y asco. El enfoque se centra en la comprensión visual y narrativa, facilitando la asociación entre expresiones faciales y situaciones cotidianas. A continuación, se detallan las actividades que se desarrollarán en este módulo en conjunto con el objetivo, materiales, desarrollo de la actividad, tiempo, quien dirige y que es lo que se espera de la misma. Buscando que el desarrollo de estas actividades fomente en el estudiante la comprensión y el reconocimiento de las expresiones.

Tabla 7

Actividad 1

DESCUBRIENDO EMOCIONES EN IMAGENES	
Objetivos:	Identificar emociones básicas a partir de fotografías reales
Materiales:	Laminas impresas de rostros (niños, adultos).
Tiempo:	20 minutos
Dirige:	Docente
Desarrollo:	El docente presenta una serie de fotografías y pide al estudiante observarlas detenidamente. Luego, mediante preguntas guía pregunta como: • ¿Cómo crees que se siente? • ¿Qué notas en su cara?, se invita al estudiante a expresar verbal o gestualmente la emoción. Se hacen comparaciones entre imágenes para reforzar diferencias.

Lo que se espera:	Señalamiento correcto de la emoción en al menos cuatro de seis imágenes.
Evaluación	Lista de Cotejo

Tabla 8

Actividad 2

EL DADO DE LAS EMOCIONES	
Objetivos:	Favorecer el reconocimiento de emociones básicas mediante un juego manipulativo.
Materiales:	Dado de emociones Cartas de emociones Caja mágica decorada
Tiempo:	15 minutos
Dirige:	Docente
Desarrollo:	El docente entrega un dado gigante con caras que representan alegría, tristeza, enojo, miedo, sorpresa y calma. El estudiante lanza el dado y: Observa la emoción que salió. Hace la expresión facial correspondiente (lúdicamente, exagerando). Busca una tarjeta con la misma emoción dentro de una "caja mágica".

Lo que se espera:	Identifica la emoción mostrada en el dado de al menos 4 de 6 intentos.
Evaluación	Rubrica de evaluación

Tabla 9

Actividad 3

LA PESCA DE EMOCIONES	
Objetivos:	Identificar emociones ajenas mediante un juego motor.
Materiales:	Tela azul Tarjetas plastificadas con clip Caña con imán Dos baldes para clasificar
Tiempo:	20 minutos
Dirige:	Docente
Desarrollo:	En el piso se coloca una "laguna" hecha con tela azul y tarjetas de emociones con clip. El estudiante tiene una caña con imán y debe pescar una emoción. La dinámica es: Pesca una tarjeta. La observa y dice (verbal o señalando): "está triste / feliz / enojado". Clasifica la tarjeta en un balde de "emociones alegres" o "emociones difíciles".

Lo que se espera:	Identifica correctamente emociones ajenas en 4 de 5 tarjetas pescadas. Motivar, ayudar a clasificar, reforzar con gestos y pictogramas.
Evaluación	Rubrica de evaluación

Tabla 10

Actividad 4

EL SEMAFORO EMOCIONAL	
Objetivos:	Comprender causas de emociones mediante situaciones lúdicas.
Materiales:	• Semáforo emocional • Tarjetas con situaciones simples • Mini títeres (opcional)
Tiempo:	20 minutos
Dirige:	Docente
Desarrollo:	El docente utiliza un **semáforo hecho con cartón**: • feliz • tranquilo • enojado/triste Luego dramatiza situaciones breves: • "El juguete se rompió…" • "Alguien te abrazó…" • "Te dieron una sorpresa…" El estudiante elige el color/emoción que corresponde.

Lo que se espera:	Dramatizar, hacer la actividad divertida y reforzar respuestas. Asocia correctamente la emoción con la situación en al menos 3 de 4 dramatizaciones.
Evaluación	Escala de evaluación descriptiva

3.4. MÓDULO 2

Modulo 2:

Expresión de emociones



MODULO 2

Este módulo denominado Expresión de emociones busca desarrollar habilidades para la externalización asertiva de los estados afectivos propios y la validación de los ajenos, integrando lenguajes verbales y no verbales que respeten la diversidad funcional de cada estudiante.

A continuación, se detalla las actividades que se desarrollarán en este módulo en conjunto con el objetivo, materiales, desarrollo de la actividad, tiempo, quien dirige y que es lo que se espera de la misma. Buscando que el desarrollo de estas actividades fomente en el estudiante la comprensión y el reconocimiento de las expresiones.

Tabla 11

Actividad 1

El espejo mágico de las emociones	
Conocimientos previos que se activan	El niño ha tenido experiencias básicas de observación del rostro humano y reacciones emocionales propias y de otros (sonrisas, llanto, gestos). Esta actividad inicia el sistema ayudándolo a tomar conciencia de su propio rostro y cuerpo como portadores de emociones.
Objetivo	Reconocer y expresar emociones básicas (alegría, tristeza, enojo y miedo) a través de la expresión facial y corporal.
Materiales	• Espejo • Tarjetas con emociones (caras felices, tristes, enojadas, asustadas) • Música suave

¿Cómo se realiza la actividad?	1. El docente presenta el "espejo mágico" como un objeto especial que muestra cómo se sienten las personas. 2. Muestra una tarjeta de emoción y la nombra claramente. 3. El niño observa la tarjeta e intenta imitar el gesto frente al espejo. 4. El adulto refuerza verbalmente: "Así se ve una cara feliz", "Este es el enojo". 5. Se acompaña con música suave para generar seguridad y confianza.
Lo que se espera	• No corregir de manera negativa ni exigir precisión. • Respetar el ritmo del niño. • Reforzar con gestos positivos y lenguaje sencillo.
Evaluación	• Lista de cotejo

Tabla 12

Actividad 2

Pinto cómo me siento	
Conocimientos previos que se activan	El niño ya ha reconocido emociones en su rostro y cuerpo. Ahora comienza a externalizar lo que siente mediante el color y la acción motriz simple, sin necesidad de palabras.
Objetivo	Expresar emociones a través del color y el arte libre.

Materiales	• Hojas blancas • Crayones o témperas • Delantal
¿Cómo se realiza la actividad?	1. El adulto pregunta de forma simple: "¿Cómo te sientes hoy?". 2. Se invita al niño a elegir libremente los colores. 3. El niño pinta sin restricciones de forma o contenido. 4. Al finalizar, con apoyo visual, se pregunta: "¿Este dibujo es alegría, tristeza o enojo?".
Recomendaciones	• No imponer colores ni formas. • Valorar el proceso más que el resultado. • Usar frases cortas y claras.
Evaluación	• Lista de cotejo

Tabla 13

Actividad 3

El guante cuenta cómo me siento	
Conocimientos previos que se activan	El niño ya reconoce emociones en sí mismo y las representa gráficamente. En esta actividad comienza a proyectar emociones en un otro simbólico, lo que facilita la expresión emocional indirecta.
Objetivo	Favorecer la expresión y el reconocimiento de emociones propias y

	ajenas mediante el uso de guantes de cuentos infantiles como recurso mediador.
Materiales	• Guante de cuentos infantiles con personaje visible • Rueda o tarjetas de emociones • Espejo (opcional) • Espacio tranquilo y cómodo
¿Cómo se realiza la actividad?	1. El adulto se coloca el guante y presenta al personaje de forma afectiva. 2. El personaje expresa una emoción: "Hola, hoy me siento triste…". 3. El adulto pregunta: "¿Te sientes igual o diferente?". 4. El niño responde según sus posibilidades: señalando, tocando el guante, imitando gestos o emitiendo sonidos. 5. El adulto valida: "Está bien sentirse así", "Gracias por contármelo".
Recomendaciones	• Mantener un tono de voz suave y cercano. • No forzar respuestas verbales. • Repetir la actividad en distintos momentos del día.
Evaluación	• Lista de cotejo

Tabla 14

Actividad 4

La canción de mis emociones

Conocimientos previos que se activan	El niño ya reconoce emociones en sí mismo y en otros. En esta actividad integra emoción y cuerpo, aprendiendo a regular su estado emocional mediante el movimiento y la música.
Objetivo	Expresar y regular emociones mediante el movimiento corporal y la música
Materiales	• Canciones infantiles emocionales • Espacio adaptado y seguro
¿Cómo se realiza la actividad?	1. Se coloca una canción alegre y luego una tranquila. 2. El niño se mueve libremente según sus posibilidades motrices. 3. El docente nombra la emoción asociada a la música. 4. Se invita al niño a señalar cómo se siente.
Recomendaciones	• Elegir música conocida. • Adaptar movimientos a las capacidades motrices. • Evitar la sobreestimulación.
Evaluación	• Lista de cotejo

Tabla 15

Actividad 5

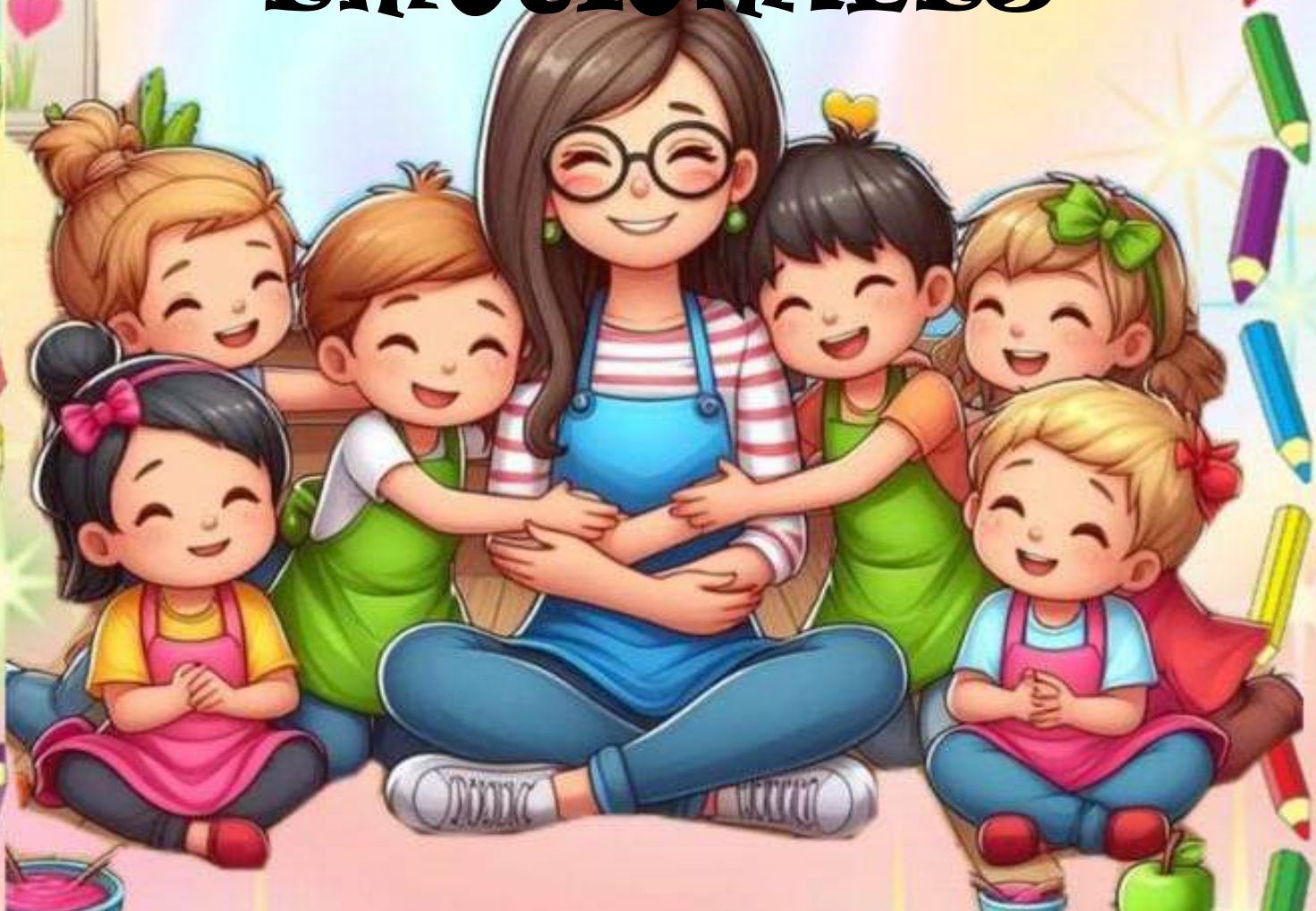
La carita de mi amiguito	
Conocimientos previos que se activan	El niño ya ha trabajado emociones a través del espejo, el arte y un personaje

	mediador. Ahora avanza hacia la empatía básica, reconociendo emociones en otros y comparándolas con las propias.
Objetivo	Favorecer la identificación y expresión de emociones propias y ajenas mediante un amigurumi con expresiones faciales intercambiables.
Materiales	• Amigurumi de niño • Rostros intercambiables según estado de ánimo • Tarjetas o pictogramas de emociones • Espejo (opcional)
¿Cómo se realiza la actividad?	1. El adulto presenta al amigurumi como un amigo cercano. 2. Coloca una expresión facial y la nombra: “Mi amiguito está feliz…”. 3. Pregunta: “¿Cómo crees que se siente?”. 4. Luego pregunta: “¿Tú te sientes igual o diferente?”. 5. El niño responde cambiando la carita, señalando o imitando gestos.
Recomendaciones	• Trabajar una emoción por sesión si es necesario.

	• Usar frases repetitivas y claras. • Validar todas las respuestas emocionales.
Evaluación	• Lista de cotejo

RECREOS EMOCIONALES

RECREOS EMOCIONALES



¿QUE SON LOS RECREOS EMOCIONALES?

Estas micro actividades están pensadas para ser como su nombre indica un descanso en función de las emociones para los estudiantes, estas formaran parte de la planificación diaria de la docente, sin embargo, es importante reconocer que son muy flexibles, tanto en manejo como implicación, es decir pueden ser trabajadas durante toda la jornada, las veces que se consideren necesarias.

ACTIVIDADES:

Tabla 16

Actividad 1

"El Ratón Pérez y la emoción del día"	
Objetivo:	Favorecer la identificación y regulación de emociones mediante un personaje simbólico que acompaña y valida lo que sienten los niños.
Materiales:	• Ratoncito Pérez emocional (muñeco o peluche) • Tarjetas de emociones • Cajita o bolsita del ratón
¿Cómo ejecutar la actividad?:	1. Cuando un estudiante presente una crisis, el docente presenta al Ratón Pérez. 2. El ratón sale de su casa "habla" y dice: *"Hoy siento que alguien está un poco triste…"*

	3. Se invita a los niños a decir o señalar cómo se sienten. 4. El Ratón Pérez, saca de su bolsa las emociones e invita al niño a escoger una tarjeta 5. Estas tarjetas contendrán diferentes acciones que les ayuden a regular sus emociones 6. El niño puede abrazar al ratón si lo desea.
Tiempo:	10–15 minutos.
Recomendaciones:	• No obligar a participar. • Usar voz suave y afectiva. • Ideal para iniciar o cerrar el recreo.

Tabla 17

Actividad 2

“Las almohadas que abrazan emociones”	
Objetivo:	Permitir la descarga emocional y autorregulación a través del contacto físico seguro con almohadas emocionales.
Materiales:	• Almohada de la ira • Almohada de la tristeza • Almohada del miedo • Espacio tranquilo

¿Cómo ejecutar la actividad?:	1. Se explica que cada almohada ayuda con una emoción. 2. El niño elige la almohada que represente cómo se siente. 3. Puede abrazarla, apretarla o sentarse con ella. 4. El adulto acompaña diciendo: *"La almohada te ayuda a soltar eso que sientes."*
Tiempo:	10 minutos (libre y flexible).
Recomendaciones:	• No juzgar la emoción elegida. • Respetar el tiempo individual.

Tabla 18

Actividad 3

"Brunito, el oso que calma el corazón"	
Objetivo:	Regulares emociones negativas (ansiedad, tristeza, enojo) a través del contacto afectivo, la contención y el vínculo emocional con el oso.
Materiales:	Brunito, el oso que calma el corazón

	(Oso grande, suave, preferentemente tejido a crochet o de tela blanda)
¿Cómo se aplica el recreo emocional?	1. Cuando el niño presenta malestar emocional, el adulto presenta a Brunito: a. "Brunito viene a ayudarte a calmar tu corazón". 2. El oso se coloca: a. sobre el pecho b. en el regazo c. entre los brazos 3. Se invita al niño a abrazarlo o tocarlo. 4. El adulto guía con voz suave: a. "Brunito respira contigo… inhalamos… exhalamos". 5. Se permanece de 3 a 5 minutos en silencio o con música suave. 6. Al finalizar, se refuerza: a. "Tu corazón ya está más tranquilo".

CONCLUSIONES:

El estudio de caso investigado permitió profundizar las necesidades emocionales de un estudiante de 8 años con Discapacidad Intelectual Leve, quedando como evidencia que la dificultad en el reconocimiento y expresión de emociones inciden directamente en la interacción social y en la adaptación escolar , A partir de la primera observación se evidenció que el estudiante tenía un conocimiento básico de reconocimiento de algunas emociones, sin embargo se le complicaba para poder expresarlas o verbalizarlas además que este no lograba en algunas ocasiones expresarlas de manera correcta.

El análisis documental de los instrumentos de recolección de información permitió fundamentar la importancia de trabajar educación emocional en estudiantes con discapacidad intelectual, recalcando que estas habilidades no se demuestran de manera espontanea si no que estas requieren de una enseñanza centrada propiamente en la necesidad del estudiante,

A partir de estas necesidades evidenciadas desde la primera observación se determinó el diseño de un sistema de actividades para potenciar el reconocimiento y expresión de emociones que sea alineado con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje DUA para que de esa manera se pueda garantizar las múltiples formas de representación, acción y motivación y a su vez garantizando también una educación inclusiva.

Si bien es cierto la aplicación de este sistema no era parte de este proyecto de investigación, se considera que la propuesta adquiere una pertinencia pedagógica, que permite una aplicación práctica y que genera un impacto positivo para los estudiantes en el refuerzo de las habilidades emocionales.

Finalmente, como parte de la conclusión el diseño de un sistema de actividades correctamente estructurado constituye un aporte potencial en la educación especial e inclusiva, este sistema ofrece una herramienta pedagógica basada en la teoría y contextualizada en las necesidades directas del estudio de caso.

RECOMENDACIÓNES:

En función de lo investigado y el diseño un sistema de actividades se plantean las siguientes recomendaciones:

Se recomienda que los docentes realicen la aplicación del sistema de actividades, ya que este fue diseñado con el objetivo de evaluar la efectividad en reconocimiento y expresión de emociones en estudiantes con discapacidad intelectual, la implementación permitirá medir avances, realizar ajustes en caso de ser necesarios y generar una evidencia real que respalde a la propuesta presentada.

De la misma manera se recomienda que este sistema sea validado por expertos en educación emocional e inclusiva con el fin de enriquecer su metodología y fundamentación pedagógica.

En el caso de la docente se recomienda que dentro de la planificación curricular se implemente o incorpore el sistema de actividades para el reconocimiento emocional ya que la enseñanza deber ser manejada de manera sistemática y secuencial para brindar apoyo a aquellos niños que requieran este tipo de intervención, además dentro de la misma planificación se recomiendo aplicar los principios del DUA para enriquecer estrategias, materiales y formas de participación equitativa de los estudiantes.

A nivel institucional se recomienda incentivar programas de formación en educación emocional y de inclusión, para así integrar esta propuesta como eje transversal dentro del proyecto educativo y a su vez impulsar un trabajo colaborativo entre los docentes, y profesionales de apoyo como también la familia.

Finalmente, y no menos importante se requiere que se realicen futuras investigaciones para que el sustento científico crezca y se generen nuevas oportunidades de orientación en este campo educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alí, S. D. L. M., & Blanco, R. L. (2015). *Discapacidad intelectual: evolución social del concepto*. https://repositorio.unne.edu.ar/bitstream/handle/123456789/48788/RIUNNE_FODO_A R_Ali-Blanco.pdf?sequence=1

lva, C. R. (2007). Conociendo mis emociones.

American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. https://biblioteca.uazuay.edu.ec/buscar/item/75703

Andrés, M. L., Castañeiras, C. E., & Richaud, M. C. (2014). Relaciones entre la personalidad y el bienestar emocional en niños: El rol de la regulación emocional. *Cuadernos de Neuropsicología: Panamerican Journal of Neuropsychology, 8*(2), 217–241. https://www.redalyc.org/pdf/4396/439643138006.pdf

Arbulu-Ramirez, O. E. (2024). Estrategias para habilidades sociales y emocionales en la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *17*(1), 363-372. 2665-0266-rted-17-01-363.pdf

Argilaga, M. T. A. (1995). La observación participante. En A. B. Aguirre (Comp.), *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 73–83). https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/…

Balcázar Nava, P., González-Arratia López-Fuentes, N. I., Gurrola Peña, G. M., & Moysén Chimal, A. (2013). Investigación cualitativa. https://docenciaiep.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/investigacic3b3n- cualitativa.pdf

Bea García, L. (2024). *Mejorar la Inteligencia Emocional de las personas con discapacidad intelectual: propuesta de Intervención* (Master's thesis). TFM_LuciaBeaGarcia.pdf

Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 63–93. https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf

Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. En *Cómo educar las emociones* (pp. 24–35). https://www.academia.edu/download/56419975/como_educar_las_emociones.pdf# page=28

Bisquerra Alzina, R., & Filella Guiu, G. (2003). Educación emocional y medios de comunicación. https://repositori.udl.cat/server/api/core/bitstreams/a046444b-883c- 44a0-834a-a2f63114077b/content

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1, 10*, 61–82. https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/111324

Blasco López, G., Romero Valdés, L. D. C., Bolado García, V. E., Ramírez González, I. M., & Rivera Barragán, M. D. R. (2020). Alimentación en estudiantes con discapacidad. *Horizonte Sanitario, 19*(3), 311–323. https://www.scielo.org.mx/pdf/hs/v19n3/2007-7459-hs-19-03-311.pdf

Brazález, P. C., Pérez, L. G., Mira, M. D. R., García, P. M., & Sánchez, F. A. G. (2003). Intervención sobre la familia desde la figura del terapeuta-tutor del niño con necesidades de atención temprana. *Siglo Cero, 34*(207), 5–18. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=738385

Bolívar, Y. C. R. (2018). Investigación acción participativa y educación ambiental. Revista Scientific, 3(7), 289–308. https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/187/165

Caro, L. (s.f.). Técnicas e instrumentos para la recolección de datos. https://www.lifeder.com/tecnicas-instrumentos-recoleccion-datos https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25172w/M1CCT05_S3_7_Tecnicas_ e_instrumentos.pdf

Cuesta, J. L., De la Fuente, R., & Ortega, T. (2019). Discapacidad intelectual: una interpretación en el marco del modelo social de la discapacidad. https://www.redalyc.org/journal/5886/588662103007/html/

De los Ángeles Bonilla, M., Benavides, J. P. C., Espinoza, F. J. A., & Castillo, D. F. P. (2020). Estrategias metodológicas interactivas para la enseñanza y aprendizaje en la educación superior. Revista Científica UISRAEL, 7(3), 25–36. https://doi.org/10.35290/rcui.v7n3.2020.282

Caso Fuertes, A. M. D., Blanco Fernández, J., García Mata, M., Rebaque Gómez, A., & García Pascual, R. (2019). Inteligencia emocional, motivación y rendimiento académico en educación infantil. https://dehesa.unex.es/entities/publication/c26e7ce7-9c4e-4b4d- a261-be28e5be160b

Collantes Correa, P. (2016). Educación emocional y discapacidad. Educación emocional y discapacidad

Chóliz, M. (1995). La expresión de las emociones en la obra de Darwin. En F. Tortosa, C. Civera, & C. Calatayud (Comps.), *Prácticas de historia de la psicología* (pp. 1–11). https://www.uv.es/~choliz/ExpresionEmocionesDarwin.pdf

Cisternas, D. A. S., & Huenumán, W. A. V. (2022). Imaginarios sociales de la discapacidad intelectual en la Región de Magallanes: Infantilización, dependencia e imposibilidad. *Imagonautas, 15*, 33–50. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8487310

Contino, A. M. (2013). El dispositivo de discapacidad. *Tesis Psicológica, 8*(1). https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/283/279

Criollo, A. V. A., Castillo, F. M. M., Alonzo, D. E. V., & Armijos, T. M. S. (2024). Inteligencia emocional y habilidades sociales en estudiantes con discapacidad intelectual. *Polo del*

Conocimiento, *9*(3), 3153–3161. https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6844/17138

Chóliz, M. (1995). La expresión de las emociones en la obra de Darwin. *F. Tortosa, C. Civera y C. Calatayud (Comps). Prácticas de Historia de la Psicología*, 1-11. Microsoft Word - TORTOSA.DOC

De Toscano, G. T. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En G. Tonon (Comp.), Reflexiones latinoamericanas sobre investigación (pp. 45–73). https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf#page=48

Ekman, P. (1992). Un argumento para emociones básicas. *Cognición y emoción*, *6*(3-4), 169-200.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, *34*(3), 1–9. https://rieoei.org/RIE/article/view/4005/4100

Farias, L. (s.f.). Políticas de cuidado para personas con discapacidad: Del modelo médico-rehabilitador al modelo social. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/181581/…

Fernández, S. M. D. (2014). Desarrollo de una ficha de observación para el análisis y evaluación de experiencias educativas en mundos virtuales. *International Journal of Educational Research and Innovation*, *2*, 69–82. https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1088/917

Farías, M. L., & Veiga, M. S. (2024). Políticas de cuidado para personas con discapacidad. In *XII Jornadas de Sociología de la UNLP (Ensenada, 4 al 6 de diciembre de 2024)*. https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/181581

Farfán Falconí, M. A., & Cajamarca Juela, E. P. (2024). Sistema de actividades lúdicas... (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación). http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/3403/1/TFEEDID79.pdf

Garrote Rojas, D. (2021). La inteligencia emocional en niños y jóvenes con necesidades educativas especiales de tipo intelectual. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/72817/703- Texto%20del%20artículo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Goleman, D. (1998). La inteligencia emocional en la práctica. *Barcelona: Kairós*. http://www.elmayorportaldegerencia.com/Libros/Gerencia/[PD]%20Libros%20-%20Inteligencia%20emocional%20en%20la%20practica.pdf

González Collado, C., Iglesias García, M. T., & Sabín Fernández, C. (2020). Inteligencia emocional en personas reclusas con discapacidad intelectual. http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/5937/

Garcia, A. C. (1993). Análisis documental: El análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*, *3*(1), 11–20. https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/download/RGID9393120011A/11739

Gómez, D. P. (2010). Bienestar emocional y expresión conductual en personas con discapacidad intelectual. *Educación y Diversidad*, *4*(2), 51–60. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3276331.pdf

Gómez, P. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa.
La elección del estudio de caso en investigación educativa

Gómez, P. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. http://www.gazeta-antropologia.es/?p=101

Gómez Sánchez, L. E., Alcedo Rodríguez, M. Á., Verdugo Alonso, M. Á., Arias Martínez, B., Fontanil Gómez, Y., Arias González, V. B., & Morán Suárez, L.

(2016). *Escala KidsLife: Evaluación de la calidad de vida de niños y adolescentes con discapacidad intelectual*. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/46984

González Collado, C., Iglesias García, M. T., & Sabín Fernández, C. (2020). Inteligencia emocional en personas reclusas con discapacidad intelectual. https://revistas.usal.es/tres/index.php/0210-1696/article/view/scero2019501725/20190

Hernández Ríos, M. I. (2015). El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. Revista CES Derecho, 6(2), 46–59. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145- 77192015000200004&script=sci_arttext

Huayta Huarcaya, D. P. (2019). Desarrollo de las emociones y sentimientos en niños y niñas con discapacidad intelectual. https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/78f30afb-7987-448a-a0af-2dfa9e77f529

Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 31-45. LAS EMOCIONES EN EL AULA

Iturralde Landires, A. M. (2020). Estrategia metodológica para el desarrollo de habilidades sociales... (Tesis de maestría). https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/19665/1/UPS-GT003100.pdf

Jiménez Chaves, V. E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista internacional de investigación en ciencias sociales*, *8*(1), 141-150. El estudio de caso y su implementación en la investigación

Ke, X., & Liu, J. (2017). Discapacidad intelectual. *Manual de salud mental infantil y adolescente de la IACAPAP*, *1*(11), 1–28. https://iacapap.org/_Resources/Persistent/9bb8e4d220ccfd6585053b90116d2a2345f3ef6 0/C.1-Discapacidad-Intelectual-SPANISH-2018.pdf

LeDoux, J. (1998). El miedo y el cerebro: ¿Dónde hemos estado y adónde vamos? *Psiquiatría Biológica*, *44*(12), 1229–1238.

https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0006322398002820

López-Pereyra, M., Armenta-Hurtarte, C., Vega, M. D. P. G., & Díaz, O. P. (2021). El bienestar emocional en las niñas y los niños. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, *1*(2), 53-70. El bienestar emocional en las niñas y los niños | Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar

Luna, J. E. E., Andrade, L. C., & Sánchez, L. E. G. (2021). Calidad de vida en niños y adolescentes con discapacidad intelectual. Diversitas, 17(2). https://doi.org/10.15332/22563067.7116

Machado, P. P. (1993). Reconocimiento emocional en psicoterapia. *Revista de Psicoterapia*, *4*(16), 103–122. https://revistas-pre.uned.es/index.php/rdp/article/view/34706

Mañas Viniegra, L., Rodríguez-Fernández, L., Herrero de la Fuente, M., & Veloso, A. I. (2023). Nuevas tecnologías aplicadas a la comunicación, educación y empleabilidad para la inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad digital.

Martín, M. T., & Ripollés, M. S. A. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista iberoamericana de filosofía, política y humanidades*, *10*(20), 64-94. Redalyc.La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen

Machado, P. P. P. (1993). Reconocimiento emocional en psicoterapia. *Revista de psicoterapia*, *4*(16), 103-122. Reconocimiento emocional en psicoterapia - Dialnet

Mercado-García, E., & García-Vicente, L. M. (2010). La inserción laboral de las personas con discapacidad: Una salida profesional para trabajadores sociales. *Portularia*, *10*(1), 51–60. https://www.redalyc.org/pdf/1610/161015610004.pdf

Míguez-Passada, M. N., Gómez-Añon, A. P., & Pinato-Galbarini, C. (2015). Discapacidad y trabajo: El otro entre discursos y hechos. *Revista de la Facultad de Medicina*, *63*, 135–141. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00112015000500016

Maldonado, V., & Jorge, A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, *46*(138), 1093-1109. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0041-86332013000300008&scri

Montero, D., & Lagos, J. (2013). Conducta adaptativa y discapacidad intelectual: 50 años de historia y su incipiente desarrollo en la educación en Chile. *Estudios Pedagógicos, 37*(2). https://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art21.pdf

Mora Teruel, F. (2013). ¿Qué es una emoción? *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura, 759*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4198721

Mora-Torres, M., Laureano-Cruces, A. L., & Velasco-Santos, P. (2011). Estructura de las emociones dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje. *Perfiles Educativos, 33*(131), 64–79. https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n131/v33n131a5.pdf

Ramírez Morera, M. (2023). La perspectiva histórica de la discapacidad: La coexistencia paradigmática. *Revista Académica Arjé*, *6*(2), 1-24. https://doi.org/10.47633/arje.v6i2.651

Muñoz de Morales, M., & Bisquerra Alzina, R. (2014). Diseño de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: Programa de formación de formadores. En *I Congreso Internacional de Educación Emocional*, 623–634. https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/58752

Muñoz López, S. (2023). *Factores que influyen en la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual: Terapia ocupacional y participación en ocupaciones significativas* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/82591/95798.pdf

Montero, D., & Lagos, J. (2011). Conducta adaptativa y discapacidad intelectual. Estudios Pedagógicos, 37(2), 345–361. https://doi.org/10.4067/s0718-07052011000200021

Morentin Gutiérrez, R., Arias Martínez, B., Rodríguez Mayoral, J. M., & Verdugo Alonso, M. Á. (2012). El amor en personas con discapacidad intelectual... http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/3301/

Narvez Rosas, J. G. (2025). Estrategias neurodidácticas para activar la inteligencia emocional en estudiantes con discapacidad intelectual. https://revista.religacion.com/index.php/religacion/article/view/1453

Navas Macho, P., Verdugo Alonso, M. Á., Martínez Torres, S., Sainz Modinos, F., & Aza Hernández, A. (2018). Derechos y calidad de vida en personas con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo. https://gredos.usal.es/handle/10366/148946

Rivas Martínez, R. (2024). Propuesta de intervención para mejorar la identificación, regulación y expresión de las emociones, a través del lenguaje y el juego, en alumnos de Educación Primaria, con Trastorno del Espectro Autista. Propuesta de intervención para mejorar la identificación, regulación y expresión de las emociones, a través del lenguaje y el juego, en alumnos de Educación Primaria, con Trastorno del Espectro Autista

RODGERS, P. A. (2018). INVESTIGACIÓN EN DISEÑO PARA EL CAMBIO: UNA PERSPECTIVA DESDE EL REINO UNIDO. *Revista Disena*, (13). https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=07188447&AN=135194890&h=KtMCV4S7%2BKv%2BGfkQy%2B%2BBt%2FLPaYMQNZQS5a2pqzOrbIJlQJVJRhbpiC9JWwrMiiOs0uV9ta0DEBLm%2Bh9rBIHHGA%3D%3D&crl=c

Obando, L. A. V. (1993). El diario de campo. Revista Trabajo Social, 18(39), 308–319. https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf

Olivera, J., Juan, S., & Roussos, A. J. (2016). Las intervenciones terapéuticas desde la perspectiva del paciente. Anuario de Investigaciones, 23, 43–51. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862016000100004

Oliveros P., V. B. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. Revista de Investigación, 42(93), 109–128. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376157736006

Orozco, J. C. O. (2016). La investigación acción como herramienta para la formación docente. Revista Científica de FAREM-Estelí, 19, 5–17. https://doi.org/10.5377/farem.v0i19.2967

Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International law*, (16), 381-414. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-81562010000100012&script=sci_arttext

Paredes, D., & García, L. (2017). Aproximación a la educación inclusiva. Documentos de Política Pública, 17(2). https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7694117.pdf

Peralta, M. Z., & Jara-Cobos, R. (2021). Estrategias lúdicas para niños con discapacidad múltiple. Revista Estudios en Educación, 4(6), 131–145. http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/193/112

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cermi. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=186312

Peredo Videa, R. D. L. A. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual. Revista de Investigación Psicológica, 101. http://revistasbolivianas.umsa.bo/scielo.php?pid=S2223-30322016000100007 Peralta, M. Z., & Jara-Cobos, R. (2021). Estrategias lúdicas para niños con discapacidad múltiple: Estudio de caso en Ecuador. *Revista Estudios en Educación*, *4*(6), 131–145. http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/193/112

Pérez-Botina, F. J., Erazo-Burbano, A. J., Matabanchoy-Salazar, J. M., & Bastidas-Jurado, C. F. (2022). Constructos psicológicos relacionados con la inclusión laboral en personas con discapacidad. *Eleuthera*, *24*(1), 15–34. http://www.scielo.org.co/pdf/eleut/v24n1/2011- 4532-eleut-24-01-15.pdf

Pérez-González, J. C., & Garrido, M. P. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, *342*, 32–35. https://es.scribd.com/document/241756727/PEREZ-GONZALEZ-PENA-2011-PDF

Pérez Dalmeda, M. E., & Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas | Theoretical models of disability: tracing the historical development of disability conc ept in last five decades. *Revista Española De Discapacidad*, *7*(1), 7-27. Recuperado a partir de https://redis.cedid.es/index.php/redis/article/view/429

Pinedo Cantillo, I. A., & Yáñez Canal, J. (2018). Las emociones: Una breve historia en su marco filosófico y cultural en la Antigüedad. https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/cfla/article/view/5049/4781

Poma Cotera, N. R. (2021). Características y necesidades educativas especiales en niños con discapacidad intelectual. https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/958c2a8c- 5efd-4766-acc9-73c982be509b

Riaño, D. (2012). La escritura en la escuela de personas con discapacidad intelectual. *Enunciación, 17*(1), 95–107. https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/4230

Rincón, M., & Linares, M. (2011). Características de aprendizaje del estudiante con discapacidad intelectual y estrategias pedagógicas asociadas. https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/a7 ec582e- 265a-4886-8306-0d595a1aa069/content

Ródenas Ríos, J. A. (2017). El desarrollo de la inteligencia emocional en personas con discapacidad intelectual: Revisión bibliográfica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6*(2), 1–17. https://files.core.ac.uk/download/pdf/235855219.pdf

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w23578w/w23578w.pdf

Ruiz Rodríguez, E. (2012). Programación educativa para escolares con síndrome de Down. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/16937/l ibroemil ioruiz.pdf

Sánchez, I. G., Pelucci, M. G., Brandin, M. J. H., Castañares, M. M., Combarro, A. C., & Gutiérrez, I. V. (2020). Abordaje de las dificultades de comunicación. Revista Española de Discapacidad, 8(1), 103–127. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7456206

Salgado, A. M. A. (2016). Familia y discapacidad: Consideraciones apreciativas desde la inclusión. *Latinoamericana de Estudios de Familia, 8*, 58–77. https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/revlatinofamilia/article/view/3125

Sánchez Gómez, V., López, M., Amor, A. M., & Verdugo, M. Á. (2020). Apoyos para la calidad de vida de escolares con y sin discapacidad: Revisión de literatura. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/180707/Supports-for-the-Quality-of- Life.pdf

Sánchez-Ramírez, N. (2018). *Efectos de un programa de educación en inteligencia emocional sobre la percepción y la comprensión emocional en personas con discapacidad intelectual* (Tesis de maestría). https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6597/SANCHEZ%20RAMIREZ.pdf

Sarto, M. P. (2001). *Familia y discapacidad.* Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/CALIDAD%20DE%20VIDA/FAMILIA/Fam ilia%20y%20discapacidad%20-%20Maria%20Pilar%20Sarto%20-%20articulo.pdf

Schalock, R. (2010). Aplicaciones del paradigma de calidad de vida a la discapacidad intelectual y del desarrollo. En M. Verdugo, M. Crespo, & T. Nieto (Coords.), *Aplicación del paradigma de calidad de vida* (pp. 11–18). https://www.researchgate.net/publication/230002400

Seoane, J. A. (2011). ¿Qué es una persona con discapacidad? *Ágora, 30*(1), 143–161. https://minerva.usc.gal/rest/api/core/bitstreams/30412ea9-5f4f-4167-a064- 9882b9afa7c3/content

UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

Valero, Z. V., Maldonado, S. M., Ruiz, E. B., & Nava, C. (2012). Identificación de emociones desde el modelo de Lazarus y Folkman: Propuesta del cuestionario CEEA. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, *15*(3), 1051–1069. https://revistas.unam.mx/index.php/repi/article/download/33644/30712

Verdugo, M. Á., Alcedo, M. ª. A., Bermejo, B., & Aguado, A. L. (2002). El abuso sexual en personas con discapacidad intelectual. *Psicothema*, *14*(1), 124-129. El abuso sexual en personas con DI - Verdugo y otros - articulo.pdf

Vega Ferreras, A. (2013). Comprensión de las emociones secundarias. Comprensión de las emociones secundarias

Videa, P., & de los Ángeles, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: Datos, criterios y reflexiones. *Revista de Investigación Psicológica*, *15*, 101–122. http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n15/n15_a07.pdf

Vieco, M. (2019). Las emociones contraatacan en el aula de español. *MarcoELE*, *29*. https://www.redalyc.org/journal/921/92159587009/92159587009.pdf

Vinces-Vinces, F. V., Giraldo-Rojas, J., Parraguez-González, M. C., & Zabala-Jaramillo, L. A. (2022). Emotions associated with constructing the volume of a parallelepiped. *Revista Educación Matemática*, 34(3). https://www.redalyc.org/journal/4759/475974057023/html/

Verdugo, M. Á. (2018). Todos somos todos. http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/5267/

Vílchez, M. P., Sánchez-Romero, E. I., Reche, C., & De Francisco, C. (2018). Programa de predeporte. Revista Complutense de Educación, 29(4), 1185–1198. https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/54953

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ANEXOS:

Anexo 1: Carta de Consentimiento para la Participación de Estudiantes Menores de Edad

Anexo 2: Carta de Consentimiento Informado para Padres de Familia

Anexo 3: Guía de Observación: Estudiantes

Anexo 4: Entrevista para Padres de Familia

Anexo 6: Entrevista para Docente

Anexo 7: Test "Conociendo Mis Emociones"

Unidad de Educación Especial S.H

Carta de Consentimiento para la Participación de Estudiantes Menores de Edad

Yo, _____, con documento de identidad número _____. en calidad de padre/madre/tutor del estudiante, _____quien es menor de edad y se encuentra en, _____de básica, autorizo a las practicantes de la Universidad Nacional de Educación de la Carrera de Educación Especial del 9no ciclo a:

1. Observar a mi hijo/a durante las actividades escolares.
2. Entrevistar a mi hijo/a para propósitos educativos y de investigación en caso de ser necesario para fines educativos.
3. Fotografiar a mi hijo/a en actividades escolares en caso de ser necesario para fines educativos.
4. Grabar a mi hijo/a en caso de ser necesario para fines educativos.

Entiendo que la información recopilada será utilizada exclusivamente con fines académicos y se manejará con la máxima confidencialidad. Asimismo, tengo conocimiento de que esta autorización puede ser revocada en cualquier momento mediante una notificación por escrito.

Firma del Padre/Madre/Tutor: _____
Nombre del Padre/Madre/Tutor: _____
Teléfono de contacto: _____
Correo Electrónico: _____

Universidad Nacional de Educación
Carrera de Educación Especial

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carta de Consentimiento Informado para Padres de Familia

Yo, _____, padre/madre o representante legal del estudiante _____, por medio de la presente declaro haber sido informado/a sobre los objetivos y el propósito de la investigación titulada:

"Sistema de actividades para potenciar el reconocimiento y expresión de emociones en un estudiante con discapacidad Intelectual Leve – Estudio de caso único"

Esta investigación tiene como finalidad desarrollar propuestas que contribuyan al fortalecimiento de las habilidades emocionales en estudiantes con Discapacidad Intelectual, mediante el uso de un sistema de actividades. En este contexto, se me ha solicitado participar en una entrevista que aportará información relevante desde mi experiencia como padre/madre de familia.

Declaro que:

- He sido informado/a de que mi participación es completamente voluntaria.
- Acepto que la entrevista sea grabada para su posterior transcripción.
- La información que proporcione será tratada de forma confidencial y anónima, y se utilizará únicamente con fines académicos y científicos.
- No existen riesgos físicos ni psicológicos en la realización de la entrevista.
- Puedo retirarme del proceso en cualquier momento sin que esto me cause perjuicio alguno.

Conociendo lo anterior, autorizo voluntariamente a los investigadores a realizarme la entrevista en el marco de esta investigación.

Firma del padre/madre o representante legal:
Nombre:
_____
Cédula:
_____
Fecha:
_____

Firma del Tutor de Tesis:
Nombre:
_____
Cédula:
_____
Fecha:
_____

Firma del Investigador/a:
Nombre:
_____
Cédula:
_____
Fecha:
_____

Firma del Investigador/a:
Nombre:
_____
Cédula:
_____
Fecha:
_____

Guía de Observación: Estudiantes

Título de la tesis: Sistema de actividades para potenciar el reconocimiento y expresión de emociones en un estudiante con discapacidad Intelectual Leve – Estudio de caso único".

Tema: Las habilidades emocionales en estudiantes con Discapacidad Intelectual

Categoría: El reconocimiento y expresión emocional en la discapacidad intelectual leve.

Observador	
Fecha	
Curso	
Niño / Niña observado	

Dimensión	Indicador	Criterio observable	Se observa (si / no)	Observaciones
Identificación de emociones propias y ajenas.	Conocimiento de emociones básicas.	Reconoce y nombra emociones básicas como alegría, tristeza, enojo, miedo y sorpresa en diferentes situaciones.		
	Identifica emociones propias.	Manifiesta verbal o gestualmente cómo se siente ante diversas experiencias cotidianas.		
	Identifica emociones en otras personas de su entorno cercano.	Observa y reconoce las expresiones faciales, gestos o tono de voz de otros para identificar cómo se sienten.		
Expresión de emociones	1.- Expresa adecuadamente sus emociones en	Comunica sus emociones de manera		

	correspondencia con las circunstancias y el contexto donde se encuentra.	respetuosa, utiliza palabras o gestos adecuados al contexto y controla sus reacciones impulsivas.		
Habilidades sociales	Comunica emociones de forma efectiva	Expresa emociones hacia sus compañeros o adultos		
	Resolución de conflictos	Participa en la solución de conflictos con mediación o de forma autónoma		
	Empatía	Muestra comprensión o preocupación por los demás		

Universidad Nacional de Educación

Entrevista para Padres de Familia

**La información suministrada será solamente con propósitos académicos y manejada con estricta confidencialidad.*

Queremos dar la bienvenida a esta entrevista semi estructurada por los representantes de la carrera de educación Especial del Noveno ciclo paralelo dos de la Universidad Nacional de Educación UNAE, para conocer un poco más su vida, costumbres, aprendizaje y desarrollo pedagógico que realiza en conjunto con los estudiantes de la Unidad Educativa S. H.

Instrumento: Entrevista
Lugar y horario:

Universidad Nacional de Educación

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Entrevista para Docente

**La información suministrada será solamente con propósitos académicos y manejada con estricta confidencialidad.*

Para iniciar esta entrevista solicitamos la autorización para grabar y posterior a eso transcribir la misma para registro de realización de esta.

Queremos dar la bienvenida a esta entrevista semi estructurada por los representantes de la carrera de educación Especial del noveno ciclo paralelo dos de la Universidad Nacional de Educación UNAE, para conocer un poco más su vida, costumbres, aprendizaje y desarrollo pedagógico que realiza en conjunto con los estudiantes de la Unidad Educativa S.H

Instrumento: Entrevista Semiestructurada
Lugar y horario: Cuenca / jueves 06 de noviembre del 2025 / 8:20 a.m.

TEST "CONOCIENDO MIS EMOCIONES" RUIZ (2004)
ADAPTACIÓN A UNA LISTA DE COTEJO PARA ESTUDIANTES CON DI
LOGROÑO Y PESÁNTEZ (2025)

Indicadores	Si	No	Observaciones
Reconoce emociones propias			
Reconoce emociones ajenas mediante fotografías, situaciones o gestos			
Reacciona ante estímulos reales y reconoce las emociones			

Describe de manera gestual y no verbal las causas de la emoción			
Responde con gestos o imágenes referentes a la emoción			
Expresa sus emociones de manera gestual, rítmica, oral o no verbal			
Se muestra empático ante las emociones ajenas			

Aplicación del Test

Para una mejor comprensión del contenido del test, se le presentarán los indicadores anteriormente definidos como pequeños cortometrajes orales ilustrados, en donde se evidenciarán experiencias mediante las cuales el niño responderá.

Se aproxima una duración de 25 a 30 minutos (Con 5 minutos de variabilidad de la duración original del test) debido a las imágenes y el mecanismo de respuesta que el estudiante tiene, que en este caso es un mecanismo no verbal.

A continuación, las láminas y pictogramas a usar.



Lamina 1 : Un niño le quita el juguete a otro niño y el responde con una expresion de asombro. (Lamina generada por IA – GEMINI)



Lamina 2 : El niño esta siendo regañado por el maestro, ya que no presta sus juguetes a los demás niños , el rostro del niño expresa mucha tristeza. (Lamina generada por IA – GEMINI)



Lamina 3: El niño se siente molesto con sus compañeros por que no le dejaron jugar , el rostro del niño evidencia mucha rabia (Imagen generada por IA -GEMINI)



Lamina 4 : Un niño consolando a otro niño ya que el niño se cayó mientras jugaba (Lamina generada por IA – GEMINI)



Lamina 6: Un niño realmente feliz, con una sonrisa amplia, mostrando los dientes y los ojos cerrados (Imagen generada por IA – GEMINI)



Lamina 7: Un niño llorando con sus ojos llenos de lagrimas y las mejillas empapadas (Lámina generada por IA – GÉMINI)



Lamina 8: Un niño muy enojado, su rostro esta fuertemente contraído, sus puños cerrados, el esta gritando y tiene enrojecidas las mejillas (Imagen generada por IA-GEMINI)

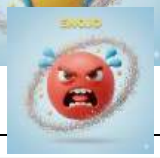
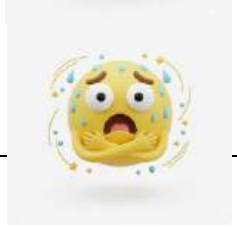
Lamina 9: Un niño asombrado, sus manos están en su rostro, sus ojos muy abiertos, su boca en forma de O. (Imagen generada por IA – GEMINI)



Lamina 10: Un niño sintiendo asco o desagrado, a su lado se encuentra una funda de basura, su mano está tapando su nariz y sus ojos fuertemente cerrados (Imagen generada por IA -GEMINI)



Lamina 11: Un niño asustado, sus brazos cubriendo su cuerpo, los ojos muy abiertos y con una expresión de miedo en su rostro.

LAMINAS DE RESPUESTA	
	Emoji de alegría (Generado por IA-GEMINI**)**
	Emoji de tristeza (Generado por IA-Gemini)
	Emoji de enojo (Generado por IA GEMINI)
	Emoji de asco (Generado por IA – GEMINI)
	Emoji de miedo generado por IA GEMINI

	Emoji de asombro generado por IA GEMINI

MODULO 1

Lista de cotejo para evaluación de la actividad 1

Actividad: Descubriendo emociones en imágenes

Estudiante: _____

Fecha: _____

Docente: _____

Objetivo de evaluación:

Identificar emociones básicas a partir de fotografías reales mediante expresión verbal y/o gestual.

Nº	Ítems a evaluar	Sí	No	En proceso
1	Observa atentamente las imágenes presentadas	☐	☐	☐
2	Identifica rasgos faciales (ojos, boca, cejas) en las imágenes	☐	☐	☐

3	Responde a la pregunta “¿Cómo crees que se siente?”	☐	☐	☐
4	Expresa la emoción de forma verbal	☐	☐	☐
5	Expresa la emoción de forma gestual (cuando no lo hace verbalmente)	☐	☐	☐
6	Señala correctamente la emoción en al menos **4 de 6 imágenes**	☐	☐	☐
7	Diferencia emociones al comparar distintas imágenes	☐	☐	☐
8	Mantiene la atención durante la actividad	☐	☐	☐

Valoración general:

☐ Logrado

☐ En proceso

☐ No logrado

Lista de cotejo para evaluación de la actividad 2

Actividad: El dado de las emociones

Estudiante: _____

Fecha: _____

Docente: _____

Objetivo de evaluación:

Favorecer el reconocimiento de emociones básicas mediante un juego manipulativo.

Criterios de Evaluación

Nº	**Ítems a evaluar**	**Sí**	**No**	**En proceso**
1	Lanza el dado con interés y participa en el juego	☐	☐	☐
2	Observa la emoción que aparece en el dado	☐	☐	☐
3	Reconoce la emoción representada en el dado	☐	☐	☐

4	Realiza la expresión facial correspondiente a la emoción	☐	☐	☐
5	Busca la tarjeta correcta dentro de la caja mágica	☐	☐	☐
6	Relaciona correctamente el dado con la tarjeta de emoción	☐	☐	☐
7	Identifica correctamente la emoción en **al menos 4 de 6 intentos**	☐	☐	☐
8	Mantiene la atención durante la actividad	☐	☐	☐

Observaciones del docente:

----------**Valoración final:**

☐ Logrado

☐ En proceso

☐ No logrado

Rubrica de evaluación de la actividad 3

Actividad: La pesca de emociones

Estudiante: _____

Fecha: _____

Docente: _____

Objetivo de evaluación:

Identificar emociones ajenas mediante un juego motor y de clasificación.

Criterios y niveles de desempeño

Criterio	Logrado	En proceso	Inicio

Reconocimiento de la emoción	Identifica correctamente la emoción en **4 o 5 tarjetas** sin ayuda	Identifica **2 o 3 emociones** con apoyo verbal o gestual	Identifica **0 o 1 emoción**, incluso con apoyo
Forma de expresión	Expresa la emoción de forma verbal o señalando claramente	Expresa la emoción de forma parcial o poco clara	No logra expresar la emoción
Clasificación de emociones	Clasifica correctamente en "emociones alegres" y "emociones difíciles"	Clasifica con errores o necesita apoyo	No logra clasificar
Participación motriz en el juego	Manipula la caña y pesca las tarjetas con autonomía	Participa con ayuda física parcial	Presenta dificultad para participar en el juego
Atención y motivación	Mantiene atención y motivación durante toda la actividad	Presenta momentos de distracción	Se distrae constantemente o abandona la actividad

Resultado global:

☐ Logrado

☐ En proceso

☐ Inicio

Observaciones del docente:

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Escala de valoración descriptiva de la actividad 4

Actividad: El semáforo emocional

Estudiante: _____

Fecha: _____

Docente: _____

Objetivo de evaluación:

Comprender y asociar emociones con situaciones lúdicas dramatizadas.

Indicadores de desempeño

Marca el nivel que mejor describa al estudiante:

Indicador	Logro esperado	Parcial	Con ayuda
Comprende la situación dramatizada	Reconoce claramente lo que ocurre	Comprende de forma parcial	Requiere apoyo constante
Asociación emoción–situación	Asocia correctamente la emoción en **3 o 4 dramatizaciones**	Asocia en 2 situaciones	Asocia en 0 o 1
Elección del color/emoción	Elige el color adecuado con seguridad	Duda o cambia de respuesta	No logra elegir
Expresión emocional	Expresa la emoción con gesto, palabra o títere	Expresión limitada	No logra expresar
Participación y disfrute	Participa activamente y con interés	Participa con estímulo	Participación mínima

Valoración final:

☐ Logrado

☐ En proceso

☐ Requiere apoyo

Observaciones cualitativas:

ANEXOS:

MODULO 2

Evaluación actividad 1

EVALLUACIÓN:

Indicadores de evaluación		**Sí**	**En proceso**	**No**
Observa su rostro en el espejo		☐	☐	☐
Atiende a la tarjeta de emoción presentada		☐	☐	☐
Imita gestos faciales básicos		☐	☐	☐
Reconoce al menos una emoción		☐	☐	☐
Muestra disposición a participar		☐	☐	☐

Evaluación actividad 2

EVALUACIÓN

Indicadores de evaluación	**Sí**	**En proceso**	**No**
Elige colores de forma autónoma	☐	☐	☐
Mantiene la atención durante la actividad	☐	☐	☐
Expresa emociones mediante el dibujo	☐	☐	☐

Relaciona su dibujo con una emoción	☐	☐	☐
Disfruta del proceso creativo	☐	☐	☐

Evaluación actividad 3

EVALUACIÓN:

Indicadores de evaluación	**Sí**	**En proceso**	**No**
Atiende al personaje del guante	☐	☐	☐
Reconoce la emoción expresada por el personaje	☐	☐	☐
Expresa su emoción de forma simbólica	☐	☐	☐
Utiliza gestos, señalamientos o sonidos	☐	☐	☐
Acepta la mediación emocional del adulto	☐	☐	☐

Evaluación actividad 4

EVALUACIÓN:

Indicadores de evaluación	**Sí**	**En proceso**	**No**
Atiende a la música presentada	☐	☐	☐
Reacciona a cambios musicales	☐	☐	☐
Asocia música con emociones	☐	☐	☐
Expresa emociones mediante el cuerpo	☐	☐	☐
Participa según sus posibilidades motrices	☐	☐	☐

Evaluación actividad 5

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

EVALUACIÓN:

Indicadores de evaluación	Sí	En proceso	No
Observa las expresiones del amigurumi	☐	☐	☐
Identifica emociones en el personaje	☐	☐	☐
Cambia la carita según la emoción	☐	☐	☐
Compara la emoción del personaje con la propia	☐	☐	☐
Muestra empatía básica	☐	☐	☐